



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ.
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές [ΕΚΘΠ]»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
**Αυτοοργάνωση και αυτοδιαχείριση στην εκπαίδευση:
Η περίπτωση των Ζαπατίστας στο Μεξικό**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΛΑΚΟΥ

A.M.: 576

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου,

Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Ιωάννινα, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ.
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές [ΕΚΘΠ]»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
**Αυτοοργάνωση και αυτοδιαχείριση στην εκπαίδευση:
Η περίπτωση των Ζαπατίστας στο Μεξικό**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΛΑΚΟΥ

A.M.: 576

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
(επιβλ.)

Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ιωάννινα, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ.
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές [ΕΚΘΠ]»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
**Αυτοοργάνωση και αυτοδιαχείριση στην εκπαίδευση:
Η περίπτωση των Ζαπατίστας στο Μεξικό**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΛΑΚΟΥ

A.M.: 576

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου,

Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Ιωάννινα, 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ.....	14
1.1. Αυτοοργάνωση και αυτοδιαχείριση.....	14
1.2. Η αυτονομία ως εναλλακτική κοινωνική δομή.....	19
1.3. Εκπαίδευση και κοινωνική χειραφέτηση.....	24
1.4. Κριτική Παιδαγωγική.....	34
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	43
2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις του κινήματος των Ζαπατίστας.....	43
2.2. Επισκόπηση ερευνών.....	52
2.3. Ερευνητικό πρόβλημα.....	58
2.4. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....	60
2.5. Προβλήματα και περιορισμοί της έρευνας.....	62
3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΖΑΠΑΤΙΣΤΑΣ.....	64
3.1. Πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στο Μεξικό από την ισπανική αποικιοκρατία ως τη ΝΑΦΤΑ.....	64
3.2. Η περιοχή της Τσιάπας.....	70
3.3. Ποιοι είναι οι Ζαπατίστας.....	72
3.4. Η εξέγερση των Ζαπατίστας.....	74
3.6. Τρόπος λειτουργίας των σχολείων των Ζαπατίστας.....	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διεξάγουμε μια βιβλιογραφική έρευνα που στόχο έχει την ανάπτυξη ενός κριτικού προβληματισμού σχετικά με το πώς οι Ζαπατίστας, μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, αντιμετώπισαν τα προβλήματα που γεννά το κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο προβαίνουμε στην αποσαφήνιση βασικών όρων που θα μας απασχολήσουν. Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να έρθει ο/η αναγνώστης/τρια σε επαφή με τις σημαντικότερες έννοιες που συναντάμε σε όλο το εύρος της εργασίας. Η αποσαφήνιση των σύνθετων και αλληλεξαρτώμενων εννοιών της αυτονομίας, της αυτοοργάνωσης και της αυτοδιαχείρισης, με έναν, όσο το δυνατόν, πιο επιστημονικό και τεκμηριωμένο τρόπο, θα συμβάλλει ιδιαίτερα στην παρουσίαση και την κατανόηση του ζαπατιστικού κινήματος. Ταυτόχρονα, η εννοιολόγηση της έννοιας της κοινωνικής χειραφέτησης και του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής θα συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάλυση της αυτόνομης εκπαίδευσης των Ζαπατίστας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε να περιγράψουμε το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ακολουθήσαμε. Ξεκινώντας από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κινήματος των Ζαπατίστας, συνεχίζουμε την επισκόπηση διάφορων ερευνών που μας απασχόλησαν για να μπορέσουμε ορίσουμε το ερευνητικό πρόβλημα και να συντάξουμε τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που κατευθύνουν την εργασία μας, αλλά και να διατυπώσουμε τα προβλήματα και τους περιορισμούς που εντοπίσαμε.

Στο τρίτο κεφάλαιο ξεκινάμε περιγράφοντας τις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στο Μεξικό και την Τσιάπας από την ισπανική αποικιοκρατία ως την υπογραφή της συνθήκης της NAFTA, που επηρέασαν και διαμόρφωσαν το κίνημα έως σήμερα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στο Μεξικό και την Τσιάπας μέχρι και την εξέγερση του 1994. Στις επόμενες ενότητες εστιάζουμε στην παρουσίαση της εξέγερσης και του κινήματος των Ζαπατίστας, με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των αυτόνομων δήμων και κλείνουμε με την παρουσίαση της αυτόνομης ζαπατιστικής εκπαίδευσης.

Κλείνοντας την εργασία, καταγράφουμε τα συμπεράσματά μας παραθέτοντας μια γενικότερη κριτική αποτίμηση του κινήματος των Ζαπατίστας και ιδιαίτερα της εκπαίδευσής τους. Επιχειρούμε, μέσα από την ανάλυση του κινήματος με όρους τις Κριτικής

Παιδαγωγικής, να συνδέσουμε τα συμπεράσματα με το ευρύτερο ερευνητικό πρόβλημα και τους στόχους της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, επιχειρούμε μέσα από την ανάδειξη των προβληματικών και των προοπτικών του κινήματος μια σύνδεση των συμπερασμάτων με την ελληνική πραγματικότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, καταθέτουμε τους προβληματισμούς μας και τις προτάσεις και που προκύπτουν ουσιαστικά από τη σύνθεση της βιβλιογραφικής έρευνας που διεξήχθη σύμφωνα με την κρίση και την αντίληψή μας.

ABSTRACT

In this thesis we conduct a literature research that aims to develop a critical reflection on how the Zapatistas, through their educational programs, have dealt with the problems generated by the dominant education system.

In the first chapter we proceed to clarify key terms of concern. The purpose of this chapter is to bring the reader into contact with the most important concepts that we encounter throughout the work. The clarification of the complex and interdependent concepts of autonomy, self-organization and self-management in as scientific and documented a manner as possible will be particularly helpful in presenting and understanding the Zapatistas movement. While linking social emancipation with the educational system and contribute particularly to the analysis of Zapatistas autonomy education.

In the second chapter we attempt to describe the theoretical framework we have followed. Starting from the theoretical approaches to the Zapatistas movement, we proceed to review various research studies that have engaged us in order to be able to define our research problem and to draft the objectives and research questions that guide our work, as well as to report on the problems and limitations we have identified.

In chapter three we begin by describing the political and economic conditions in Mexico and Chiapas from Spanish colonialism to the signing of the NAFTA treaty, which have influenced and shaped the movement to date. It then briefly discusses the social and economic conditions that prevailed in Mexico and Chiapas up to the 1994 uprising. In the following sections we deal with the presentation of the uprising and the Zapatistas movement, with the way the autonomous municipalities were organized and functioned, and conclude with a presentation of autonomous Zapatistas education.

In concluding, we consider it necessary to record our conclusions and a general critical evaluation of the Zapatista movement and particularly of education. We attempt, through the analysis of the movement in terms of critical pedagogy, to connect the conclusions with the broader research problem and the objectives of the work and to answer the research questions. Then, we attempt, through the highlighting of the problematic issues and the perspectives of the movement, to connect the conclusions with the Greek reality and the educational system. Finally, we present our concerns and

proposals and which essentially result from the synthesis of the literature research conducted according to our judgment and perception.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξέγερση των Ζαπατίστας που εκδηλώθηκε την 1η Γενάρη του 1994 στην πολιτεία Τσιάπας του Μεξικού επανέφερε στο προσκήνιο τη Λατινική Αμερική, παραπέμποντας στα επαναστατικά κινήματα της δεκαετίας του 1960. Μπορεί για κάποιους αυτή η σύνδεση να αντικατοπτρίζει την προσπάθεια δημιουργίας ενός φράγματος απέναντι στις επεκτατικές τάσεις του νεοφιλελεύθερου ρεύματος, ενώ για κάποιους άλλους να αποτελούσε ένα εμπόδιο στην υλοποίηση μεγάλων οικονομικών σχεδίων, η πραγματικότητα όμως είναι εντελώς διαφορετική, καθώς η πρωτοτυπία και η μοναδικότητα του συγκεκριμένου κινήματος έγκειται στο γεγονός πως ο Ζαπατιστικός Στρατός για την Εθνική Απελευθέρωση (EZLN) αποτέλεσε ένα μόρφωμα το οποίο κατάφερε να συγκρατήσει την ιδεολογία των αριστερών αγωνιστών με την πολιτική κουλτούρα των ιθαγενών, προκειμένου τελικά να συγκροτηθεί ένα κίνημα το οποίο είχε χαρακτήρα κοινωνικοπολιτικό (Οικονομάκης, 2020).

Η προετοιμασία του κινήματος, η οποία διήρκεσε για ένα διάστημα 13 ετών, έδωσε στον ζαπατιστικό στρατό τη δυνατότητα να ελέγχει σημαντικά σημεία της πολιτείας. Αν και σε γενικές γραμμές οι στρατιωτικές επιχειρήσεις ήταν απόλυτα αναγκαίες, εντούτοις οι ηγετικές μορφές του κινήματος προέτασσαν πάντοτε το σύνθημα πως πολεμούν περισσότερο με τις λέξεις παρά με τις σφαίρες. Έντεκα μόλις μέρες αμέσως μετά το ξέσπασμα της εξέγερσης, οι Ζαπατίστας είχαν εγκαταλείψει οριστικά την επιλογή των όπλων, ενώ δεν διέπραξαν ποτέ εσκεμμένα και απρόκλητα κάποια επίθεση ή δολοφονία. Αντίθετα, επιχείρησαν μία προσέγγιση μη βίαιη προκειμένου να κερδίσουν τις καρδιές και τα πνεύματα της κοινής γνώμης (Οικονομάκης, 2020)

Στο βιβλίο του με τίτλο *Ο Μάρκος, εξεγερμένη αξιοπρέπεια*, ο Ιγνάσιο Ραμόνε (2001), ο οποίος διετέλεσε διευθυντής της εφημερίδας *Lemonde Diplomatique*, αναφέρεται πως ο ίδιος ο ηγέτης των Ζαπατίστας είχε παραπονεθεί πως πολλές φορές τα Μ.Μ.Ε., ειδικά στην περιοχή του Μεξικού, το μόνο που προβάλλουν από το κίνημα των Ζαπατίστας είναι τα όπλα, το αντάρτικο και οι επιθέσεις. Οποιαδήποτε άλλη σκέψη υποτιμάται, ενώ παραγκωνίζεται και η οποιαδήποτε προσπάθεια άσκησης πολιτικής σε όλους τους βασικούς τομείς της καθημερινής ζωής, όπως είναι η οικονομία, η υγεία, η εκπαίδευση με έναν τρόπο διαφορετικό από αυτόν που επιβάλλει το κυρίαρχο καπιταλιστικό σύστημα. Τα κίνητρα που είχαν οι Ζαπατίστας ήταν ιδιαίτερα προφανή, καθώς

μέσα από τα αιτήματά τους διεκδικούσαν την αναγνώριση της αυτονομίας και των παραδόσεων των ιθαγενών, χωρίς εντούτοις να παραγνωρίζεται το πλαίσιο πάλης τους ενάντια στη νεοφιλελεύθερη πολιτική, έχοντας ως απώτερο στόχο τα ιδεώδη της δικαιοσύνης, της ανεξαρτησίας, της δημοκρατίας.

Η πραγμάτωση των αιτημάτων των Ζαπατίστας δεν είχε χρονικά περιθώρια. Αμέσως, άρχισαν να οργανώνουν τη ζωή των εξεγερμένων κοινοτήτων καταργώντας αρχικά τις παλιές διοικητικές αρχές και εκλέγοντας νέες. Στη συνέχεια, προχώρησαν στην ανανέωση και άλλων βασικών τομέων όπως η αγροτική παραγωγή, η εκπαίδευση, η υγεία κ. λπ.. Κάθε κοινότητα ή δήμος που προσχώρησε στην εξέγερση αυτόματα διέκοψε κάθε σχέση με την κεντρική διοίκηση και δεν γινόταν δεκτή καμία οικονομική ενίσχυση από κρατικούς ή υπερεθνικούς οργανισμούς. Παρά τον διαρκή πόλεμο που δέχονταν και ο οποίος βασιζόταν στα στρατηγικά σχέδια των ΗΠΑ, οι οποίες επιχειρούσαν να υποσκάψουν το κίνημα στην Τσιάπας, οργανώθηκαν συνεταιρισμοί εκμετάλλευσης κακάο και καφέ, άρχισε ο εξηλεκτρισμός των χωριών, χτίστηκαν νοσοκομεία και σχολεία.

Έτσι, αντλώντας έμπνευση από τα κοινωνικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής, που έθεταν στο επίκεντρο την εκπαιδευτική διαδικασία ως πηγή ενδυνάμωσης προχώρησαν στην οργάνωση της Άλλης Εκπαίδευσης, βασισμένοι σε σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ήθελαν ένα σχολείο αξιοπρέπειας, όπως το ονειρεύονταν, ένα σχολείο από που θα βγαίνανε οι Ζαπατίστας του αύριο, με ακόμα μεγαλύτερα εφόδια, για να συνεχίσουν τον αγώνα τους, με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που το κράτος ούτε ήθελε ούτε μπορούσε να παράσχει.

Η εξέγερση των Ζαπατίστας κατάφερε να τραβήξει την προσοχή της παγκόσμιας κοινής γνώμης, φέρνοντας ξανά στο προσκήνιο την έννοια της λαϊκής εξέγερσης. Μέσα σε λίγα μόλις χρόνια έγινε φανερό πως ο σπόρος των Ζαπατίστας είχε πιάσει τόπο, αφού ένα κίνημα κατά της παγκοσμιοποίησης άρχισε να αναπτύσσεται και να κάνει εμφανή την παρουσία του στο Σιάτλ και το Πόρτο Αλέγκρε, εμπνέοντας εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Ταυτόχρονα, οι Ζαπατίστας κατάφεραν να συγκεντρώσουν γύρω ένα πλατύ κίνημα αλληλεγγύης και υποστήριξης σε ολόκληρο τον κόσμο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εθελοντική προσπάθεια που επιτελέστηκε σε κάθε χώρα έγινε γνωστή και στην Ελλάδα με την καμπάνια «Ένα σχολείο για την Τσιάπας», και στηρίχτηκε από πλήθος κόσμου που θέλησαν να συμβάλουν έμπρακτα στις προσπάθειες του κινήματος. Έτσι, λοιπόν, το κίνημα των Ζαπατίστας προκάλεσε και το δικό μας ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, σε συνδυασμό με το γενικότερο ενδιαφέρον μας σε

σχέση με τις ριζοσπαστικές θεωρίες για την εκπαίδευση και ιδιαίτερα για τις αρχές της ελευθεριακής-αναρχικής εκπαίδευσης και της Κριτικής Παιδαγωγικής, διαπιστώσαμε ένα έλλειμμα όσον αφορά αυτές τις θεωρίες σε πρακτικό επίπεδο. Τα ζαπατιστικά σχολεία αποτέλεσαν για εμάς πηγή έμπνευσης, καθώς αποτελούν ένα σύγχρονο αντιπαράδειγμα στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σε μια εποχή, όπου η νεοφιλεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης πλήττει το δημόσιο σχολείο, προωθώντας όλο και περισσότερο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, την απόκτηση τίτλων σπουδών, τον ανταγωνισμό, τη συνεχή αξιολόγηση, τον έλεγχο και την πειθαρχία, διαπιστώνουμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χάνει σταδιακά τον ολιστικό χαρακτήρα της και το αίτημα για εναλλακτικές λύσεις γίνεται για εμάς όλο και πιο επιτακτικό.

Αποφασίσαμε, λοιπόν, να εκπονήσουμε τη παρούσα διπλωματική εργασία με κεντρικό θέμα την παρουσίαση του κινήματος των Ζαπατίστας και ιδιαίτερα της αυτόνομης ζαπατιστικής εκπαίδευσης, με σκοπό να προλάβουμε μια μορφή εκπαίδευσης και κατ' επέκταση μιας κοινωνίας, που οργανώνεται αυτόνομα, με βάση τις αρχές της αυτοοργάνωσης και της αυτοδιαχείρισης.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σουζάνα-Μαρία Νικολάου. Η υποστήριξη, η πολύτιμη καθοδήγηση που δεχτήκαμε και κυρίως η εμπιστοσύνη που μας έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια πραγμάτωσης της εργασίας, ήταν πολύτιμη για την ολοκλήρωσή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1. Αυτοοργάνωση και αυτοδιαχείριση

Ο όρος «αυτοοργάνωση (self-organization)» περιγράφει τον συλλογικό τρόπο οργάνωσης πολύπλοκων δομών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν, βάσει συγκεκριμένων πολιτικών χαρακτηριστικών. Ο όρος «αυτοδιαχείριση (autogestion)» περιγράφει την ενεργή συμμετοχή των ατόμων σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα την οργάνωση ενός εργασιακού χώρου με βάση τις μεθόδους που έχουν συναποφασίσει. Σε γενικές γραμμές, οι δυο έννοιες είναι αλληλένδετες και περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως η άμεση δημοκρατική συμμετοχή, η αυτονομία, η αντιαυταρχική συμπεριφορά, η έλλειψη ιεραρχίας και η αλληλεγγύη. Τα άτομα που συμμετέχουν τάσσονται ενάντια σε κάθε μορφή εξουσίας και ιεραρχίας και εργάζονται συλλογικά, για να ενισχύει το ένα το άλλο με σκοπό το κοινό όφελος (Heylighen, 1970).

Η αυτοοργάνωση και η αυτοδιαχείριση είναι έννοιες και ιδέες σύνθετες και πολύδιάστατες. Αφορούν όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας (εκπαίδευση, υγεία, οικονομία, διοίκηση κ. λπ.) και προβάλλουν τη μετατόπιση του κέντρου λήψης αποφάσεων από την κορυφή στη βάση, όχι μόνο σαν ανάγκη αλλά και σαν νομοτελικό γεγονός. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς δημιουργίας, εξέλιξης νέων σχέσεων και ανταλλαγής ιδεών. Έτσι, τα άτομα που συμμετέχουν αποκτούν την εμπειρία της συλλογικής οργάνωσης των κοινωνικών αντιστάσεων με συγκεκριμένους πολιτικούς όρους, μακριά από την εξάρτηση από το κράτος και τους θεσμούς του (Heylighen, 1970).

Ξεκινώντας από την έννοια της αυτοοργάνωσης, θεωρούμε σημαντικό να διευκρινιστεί ποια είναι η διαφορά της από την αντίστοιχη της οργάνωσης. Η έννοια της οργάνωσης σχετίζεται και υποδηλώνει την ύπαρξη ιεραρχίας, δηλαδή της εξουσίας που ασκεί έλεγχο. Στον αντίποδα της ιεραρχίας, όπου ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα έχει τη δύναμη και την εξουσία, βρίσκεται ο όρος της ετεραρχίας. Η ετεραρχία προέρχεται από

τις ελληνικές λέξεις έτερος και άρχειν και δηλώνει πως σε ένα αυτοοργανωμένο σύστημα, ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα είναι και διαχειριστής του συστήματος (McCulloch, 1945).

Η έννοια, λοιπόν, της αυτοοργάνωσης σχετίζεται με έναν κόσμο που οργανώνεται με βάση τις δικές του δυνατότητες (Ulrich & Probst, 1984). Συγκεκριμένα, «οι αυτοοργανωμένες δράσεις πολιτών είναι πρωτοβουλίες που συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά από διάφορα κοινωνικά μορφώματα» (Στάιου & Γκούσκος, 2013: 498). Τέτοια κοινωνικά μορφώματα μπορεί να είναι «οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (Μακρυδημήτρης, 2006), κοινότητες (Castells, 2002), τα κοινωνικά κινήματα (Giddens, 2002), τα εγχειρήματα κοινωνικής οικονομίας (Κλήμη-Καμινάρη και Παπαγεωργίου, 2010), οι κοινωνικές επιχειρήσεις (Κλήμη-Καμινάρη και Παπαγεωργίου, 2010) και τα εγχειρήματα αλληλεγγύας οικονομίας (Miller, 2010 · Τσομπάνογλου, 2008). Βασικό στοιχείο κάθε αυτοοργανωμένου κοινωνικού μορφώματος αποτελεί, όπως ειπώθηκε, η πεποίθηση ότι οι ιεραρχίες και η εξουσία δεν είναι απαραίτητες σε μία διαχειριστική δομή, ενώ ο έλεγχος είναι περιορισμένος (Malik & Probst, 1982) (ό.α. στο Στάιου & Γκούσκος, 2013: 498-499)».

Οι αυτοοργανωμένες δομές δημιουργούνται από τον άνθρωπο και τα άτομα δουλεύουν μαζί προκειμένου να ικανοποιήσουν κοινωνικές λειτουργίες, στόχους και δράσεις. Τα υποκείμενα που συμμετέχουν επιλέγουν συλλογικά τρόπους συνύπαρξης, στρατηγικών, μέσα και πεδία παρέμβασης, μεθόδους λήψης αποφάσεων και επίλυσης (εσωτερικών και μη) διαφορών κ. λπ., για να φτάσουν κάθε φορά στα επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι εγγενής τάση και συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα του κόσμου, από τα φυσικά συστήματα μέχρι και τους πολιτισμούς. Ένα αυτοοργανωμένο σύστημα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ευελιξία, ανταγωνισμό, σταθερότητα, καινοτομία, διατήρηση των ευκαιριών, αναπαραγωγή και δημιουργία (Von Hayek, 1963).

Η έννοια της αυτοοργάνωσης συνδέεται με τη στρουκτουραλιστική θεωρία. Ο Giddens (1984) αναφέρθηκε στη δυαδική δομή της κοινωνίας και υποστήριξε πως οι δομές της αποτελούν το μέσο αλλά και το αποτέλεσμα των ανθρώπινων ενεργειών. Οι δομές αυτές μπορούν να διευκολύνουν αλλά και να σταθούν εμπόδιο στις ανθρώπινες δράσεις. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις, όπου η θεωρία αυτή γίνεται κατανοητή, είναι περίοδοι κρίσεις, όπως για παράδειγμα μια οικονομική κρίση, όπου αυτοοργανωμένες δράσεις προσπαθούν να υποκαταστήσουν δομές που δεν μπορεί ή δεν προτίθεται να στηρίξει το κράτος.

Όσον αφορά το επίπεδο της κοινωνικής απεύθυνσης, το μήνυμα των αυτοοργανωμένων εγχειρημάτων κωδικοποιείται στη φράση «να είμαστε διαρκώς καθοδόν» μέσω της συνεχούς αμφισβήτησης των κυρίαρχων κανόνων, νορμών και θεσμών. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι μιλάμε για μια διαδικασία που βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση, (αυτό)αξιολογείται και αναστοχάζεται, αναιρεί και βελτιώνει συνεχώς τις στρατηγικές της, τις πρακτικές της, τις μεθόδους και τη στοχοθεσία της (Giddens, 1984).

Οι ιστορικές και ιδεολογικές καταβολές του κινήματος, όπως επισημαίνονται από διάφορους διανοητές, συνίστανται στην αποστασιοποίηση από κατεστημένους θεσμικούς παράγοντες, όπως πολιτικά κόμματα και συνδικαλιστικές οργανώσεις (Castells, 2002). Προβάλλουν μια συλλογική και κοινωνική διάσταση, καθώς τάσσονται ενάντια στον ατομικισμό και προωθούν με κάθε μέσο τη συλλογοποίηση σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι δράσεις εκπορεύονται από την πεποίθηση ότι η αρμονική λειτουργία της κοινωνίας δεν πηγάζει από την υπακοή στους νόμους ή σε κάποια ανώτερη αρχή, αλλά από τις ελεύθερες συμφωνίες που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων σε μια διαλεκτική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους και ότι η ατομική ελευθερία συνδέεται με την κοινωνική ισότητα, καθώς τάσσονται ενάντια στους κοινωνικούς και ταξικούς διαχωρισμούς και δίνουν έμφαση στην κοινότητα και την αλληλοβοήθεια (Κροπότκιν, 2009). Ταυτόχρονα, τα άτομα απαιτούν πλήρη και απόλυτο έλεγχο πάνω στις υποθέσεις της κοινότητας και κατ' επέκταση ολόκληρης της κοινωνίας και υποστηρίζουν αυθόρμητες μορφές αντίστασης στο κυρίαρχο status quo (Holloway, 2006). Τέλος, θεμελιώδες χαρακτηριστικό αποτελεί η αντιεραρχία και ο αντιαυταρχισμός, σηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο την απόλυτη αντίθεση σε κάθε ιεραρχική εξουσία και ιδιαίτερα σε εκείνη του κράτους και του καπιταλισμού (Katsiaficas, 2007).

Οι έννοιες, οι αξίες και οι αρχές της αυτονομίας, της αυτοδιαχείρισης και της αυτοοργάνωσης συνδέονται αναπόφευκτα μεταξύ τους τόσο σε επίπεδο οργάνωσης όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Η εικόνα της αυτονομίας γίνεται αντιληπτή και ενσαρκώνεται εντός των αυτοοργανωμένων και αυτοδιαχειριζόμενων πολιτικών χώρων. Ένα βασικό συνεκτικό στοιχείο αυτών των εννοιών είναι ότι τάσσονται ενάντια σε κάθε παρέμβαση, συνεργασία και διαμεσολάβηση του κράτους και η πεποίθηση ότι οι αυτόνομες πρακτικές δράσης και λειτουργίας μπορούν δυνητικά να εξελιχθούν σε ισχυρή δύναμη ενάντια στους κυρίαρχους θεσμούς με απώτερο στόχο την κοινωνική χειραφέτηση. Μέσα, λοιπόν, από την αντίθεση στον κυρίαρχο τρόπο ζωής που προβάλλουν σε καθημερινό επίπεδο επιδιώκουν μακροπρόθεσμα την αλλαγή, μέσω της ενεργού συμμετοχής

και της συλλογοποίησης μεγάλου μέρους της κοινωνίας και της αντίστασης ενάντια στο υπάρχον σύστημα, με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότητας και αλληλεγγύης (Garland, 2007: 81).

Η ιδέα και η άσκηση της αυτονομίας αποτελεί ένα «οδικό χάρτη» προς τη γενικευμένη αυτοδιαχείριση. Η έννοια της αυτοδιαχείρισης εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία τον 19^ο αι., ως πρόταγμα του αναρχικού κινήματος (Montero, 2008). Το πολιτικό πρόταγμα της αυτοδιαχείρισης περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση/κοινοτικοποίηση των μέσων παράγωγης και φυσικών πλουτοπαραγωγικών πηγών καθώς και το συνεργατισμό στην ύπαιθρο και την πόλη και φυσικά αντιτίθεται με κάθε μέσο στην ιδιωτικοποίηση αλλά και την κρατικοποίηση τους και επιδιώκει την ουσιαστική διαφοροποίηση από τον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της παραγωγής. Σε οργανωτικό επίπεδο προωθεί την οριζόντια οργάνωση, την άμεση δημοκρατία, τη συνομοσπονδιακή δικτύωση και συντονισμένη αυτοάμυνα των αυτοδιαχειριζόμενων κοινοτήτων σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας βοήθειας και αλληλεγγύης (Mendez, 2006: 59 - 72).

Επιπλέον, ο Bertolo (2011) αναφέρει ότι η αυτοδιαχείριση δεν αφορά μόνο μια οργανωτική μεθοδολογία αλλά επισημαίνει ότι η μεθοδολογία αυτή έχει ελευθεριακό και εξισωτικό πρόσημο και υπάρχει πλήρης συνάφεια μέσων και σκοπών με την κοινωνία που οραματίζονται οι συμμετέχοντες/ουσες. Οι πρακτικές της αυτοδιαχείρισης μπορεί να εκτείνονται στο μικροσκοπικό επίπεδο ενός εργασιακού χώρου και επιδιώκουν να επεκταθούν σε όλες τις σφαίρες του κοινωνικού.

Καθώς, όπως ειπώθηκε, οι τρεις έννοιες είναι αλληλένδετες, ο πυρήνας της αυτονομίας και της αυτοδιαχείρισης συνδέεται άρρηκτα με την αυτοοργάνωση, μέσω της οποίας πραγματώνονται οι δύο προηγούμενες. Τα άτομα κινητοποιούνται με βάση το εσωτερικό τους κίνητρο και αλληλεπιδρούν ισότιμα μέσω οριζόντιων δικτύων και όχι μέσω κάθετα επιβεβλημένων προσταγών και υποχρεώσεων. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο αποτελεί η αυτοπειθαρχία και ελεύθερη προσωπική δέσμευση και συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων ατόμων για την υλοποίηση των συλλογικών αποφάσεων, ευθύνες και υποχρεώσεις, τυχόν εργασίες που μπορεί να προκύψουν, τον προγραμματισμό ποικίλων δραστηριοτήτων, τη δικτύωση και ανάπτυξη σχέσεων με παρόμοια εγχειρήματα κ.ά.. Τα στοιχεία αυτά επιδρούν καταλυτικά στις σχέσεις των ατόμων και αναπτύσσονται αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού, διαπροσωπικοί και συλλογικοί δεσμοί, υπευθυνότητα και αλληλεγγύη μεταξύ των συμμετεχόντων (Lopez, 2004).

Ανώτατο όργανο λήψης αποφάσεων είναι η γενική συνέλευση. Η διαδικασία της συνέλευσης απαιτεί άμεση συμμετοχή των ενδιαφερόμενων, καθώς η συμμετοχή όλων

των ατόμων ή των εκπρόσωπων των ομάδων αποτελεί μήνυμα εναντίον σε κάθε μορφή ανάθεσης και αντιπροσώπευσης. Έτσι, λοιπόν, τα άτομα ή οι εκπρόσωποι των ομάδων ενεργούν βάσει αυστηρά οριοθετημένων κανόνων και τότε χωρίς την έγκριση της συνέλευσης. Τα καθήκοντα και οι δραστηριότητες που συναποφασίζονται φροντίζουν να είναι συγκεκριμένα και σαφώς προσδιορισμένα από τη συνέλευση και αναλαμβάνονται με υπευθυνότητα από συγκεκριμένα άτομα που δεσμεύονται ενώπιον όλων και συνήθως υπάρχουν ακριβή χρονοδιαγράμματα για τη διεκπεραίωση τους. Όσοι/ες αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν μια απόφαση της συνέλευσης, έχουν αποκλειστικά εκτελεστικές και μόνο αρμοδιότητες και είναι ανά πάσα στιγμή ανακλητοί/ες, ενώ οι απαραίτητες λειτουργίες επιτελούνται κυκλικά και εκ περιτροπής, για τα να μοιράζεται η εμπειρία και η ευθύνη σε όλους/ες (Mendez, 2006: 59 - 72).

Πρόκειται, λοιπόν, για διαδικασία που ενσαρκώνει την άμεση δημοκρατία και την αυτονομία, καθότι αποκλείει αξιακά και αξιωματικά την ανάθεση της οποιασδήποτε λειτουργίας σε αντιπροσώπους, καθώς και την εξάρτηση από οποιονδήποτε εξωτερικό, συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο παράγοντα (κράτος, κόμμα, δήμο, διάφορα ιδρύματα, ιδιώτες κ. λπ). Λαμβάνει χώρα σε πλαίσιο ισότητας, ισηγορίας και οριζοντιότητας. Κριτήριο λήψης αποφάσεων είναι συναίνεση και, ιδανικά, η ομοφωνία, ενώ σε εξαιρετικά σπάνια περιπτώσεις, όταν δεν μπορεί να βρεθεί κάποια συναινετική λύση, αποφασίζεται συλλογικά να προκριθεί η πλειοψηφική άποψη (Mendez, 2006: 59 - 72).

Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, είναι η λήψη αποφάσεων στη βάση, αλλιώς δεν έχει νόημα να μιλάμε για συμμετοχή και αυτοδιαχείριση. Η αρχή της αυτοοργάνωσης συνεπάγεται σαφείς πολιτικές συνδηλώσεις: «από τα κάτω» δημοκρατία, συμμετοχή και συνδιαμόρφωση. Τα αυτοοργανωμένα κοινωνικά κινήματα, στρέφοντα ενάντια στο καπιταλιστικό σύστημα και αμφισβητούν την κυριαρχία, τον καταναγκασμό και την εκμετάλλευση (Fuchs, 2006: 101 - 137).

Τα αυτοοργανωμένα εγχειρήματα στοχεύουν στον ατομικό και συλλογικό μετασχηματισμό της συνείδησης και της πολιτικοκοινωνικής κουλτούρας. Ο τρόπος λειτουργίας τους κρίνεται ο καταλληλότερος, για να εκφράσει την ποικιλομορφία των προσώπων και των ομάδων. Τα χαρακτηριστικά των συνελεύσεων αποτελούν πρακτική αμφισβήτηση και ταυτόχρονα αντιπρόταση απέναντι στο κυρίαρχο σύστημα οργάνωσης και διαχείρισης της κοινωνίας. Οι συνελεύσεις, λοιπόν, ως ουσιώδεις και αδιαπραγμάτευτοι πυλώνες μιας ριζοσπαστικής, αντιεξουσιαστικής δημοκρατίας, προσδίδουν στην ευρύτερη έννοια της αυτοδιαχείρισης μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς στοχεύουν να καταστήσουν την τελευταία κεντρικά προβαλλόμενο και εφικτό παράδειγμα προς εφαρμογή στο

εδώ και το τώρα και να αποδείξουν έμπρακτα ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός δεν είναι μια ουτοπία (Lopez, 2004).

Ένα τέτοιο κίνημα συλλογικής δράσης αποτελεί και το κίνημα των Ζαπατίστας. Μετά την εξέγερση του κινήματος την Πρωτοχρονιά του 1994 και την αυτονόμηση ορισμένων περιοχών της Τσιάπας το κίνημα εργάστηκε προς τη γενικότερη διαμόρφωση και εμπέδωση αρχών και πρακτικών δράσης, κινητοποίησε σε διεθνές επίπεδο διάφορα κινήματα, ενώ παράλληλα επέβαλε τη συζήτηση σημαντικών ζητημάτων στην εγχώρια και παγκόσμια πολιτική, οικονομική και κοινωνική ατζέντα. Τα κίνημα των Ζαπατίστας, μέσα από τα μονοπάτια της θεωρίας και της καθημερινής εμπειρίας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη αυτόνομων μορφών οργάνωσης, βασισμένες στις αρχές της αυτοοργάνωσης και της αυτοδιαχείρισης, εκτός από επιτακτική ανάγκη και επιθυμία, είναι εφικτές σε διάφορα πεδία της κοινωνικής ζωής (π.χ. εκπαίδευση, υγεία, οικονομία κ. λπ.) και κατ' επέκταση στο σύνολό της (Lopez, 2004).

Η κοινωνική βάση χρειάζεται να αποκτήσει τη δύναμη να πιέσει την κορυφή, για να μπορέσει να δράσει με περισσότερη πρωτοβουλία και ελευθερία. Ταυτόχρονα, αντιλαμβανόμαστε ότι η αυτοοργάνωση και η αυτοδιαχείριση δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του κυρίαρχου συστήματος, καθώς σαν πολιτική διαδικασία επηρεάζεται και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και δυνάμεις και η κατάκτηση απαιτεί συλλογική οργάνωση, αγωνιστικότητα και στρατηγική.

1.2. Η αυτονομία ως εναλλακτική κοινωνική δομή

Η «αυτονομία» έχει ποικίλες έννοιες. Το πρόταγμα της αυτονομίας είναι τόσο ατομικό (για παράδειγμα ο Καντ έχει χρησιμοποιήσει τον όρο για να αναφερθεί στην ανεξαρτησία των επιμέρους υποκειμένων) όσο και συλλογικό. Ο όρος στην παρούσα εργασία δεν αναφέρεται σε ατομικές αλλά σε συλλογικές σχέσεις. Στην ανάλυση των κοινωνικών κινήματων αναδύονται διάφορες σημασίες της αυτονομίας, με πρώτη και πιο σημαντική την ανεξαρτησία των κινήματων από πολιτικά κόμματα και γραφειοκρατικά συνδικάτα. Υπό αυτή την έννοια δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της αυτονομίας, έτσι όπως γίνεται αντιληπτή στην παρούσα εργασία, κινήματα τα οποία διεκδικούν για παράδειγμα την εθνική τους ανεξαρτησία μέσα από ιεραρχικά οργανωμένα κόμματα και παραδοσιακές

αντιλήψεις για την πολιτική. Επιπλέον, η αυτονομία συνδέεται με την πολιτική πρακτική της άμεσης δημοκρατίας μέσω της ισότιμης και οριζόντιας συμμετοχής των υποκειμένων και την οικονομική πρακτική της αυτοπαραγωγής. Το αίτημα για αυτονομία είναι παρόν σε διάφορα κινήματα, όπως του Κουρδιστάν, της Ινδίας, της χώρας των Βάσκων, κ. λπ.. Η τυπική ομοιότητα αυτών των αναδυόμενων κινήματων, είναι το γεγονός ότι ζητούν «την εξουσία στο λαό» και την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων που συγκεντρώνονται στα έθνη-κράτη (Katsiaficas, 2007: 6-7).

Η έννοια της «αυτονομίας» αναδείχτηκε ιδιαίτερα στα μέσα της δεκαετία του 1970, όπου κατά τη διάρκεια παρατεταμένων λαϊκών αγώνων και απεργιών σε διάφορες περιοχές, όπως για παράδειγμα τη Γερμανία και την Ιταλία, διάφορες ομάδες ακτιβιστικού κυρίως χαρακτήρα, άρχισαν να αυτοπροσδιορίζονται ως αυτόνομες, για να δηλώσουν απόσταση από τις κομματικά προσανατολισμένες μαρξιστικές-λενινιστικές ομάδες, που αρνούσαν την αξία των αυθόρμητων μορφών μαχητικών αντίστασης (Katsiaficas, 2007: 8). Πέρα από τα αυτόνομα εργατικά κινήματα, τον όρο τον συναντάμε κατά την ίδια δεκαετία και στο φεμινιστικό κίνημα, λόγω των καινοτόμων εσωτερικών διαδικασιών των φεμινιστριών καθώς και την επιλογή τους να δρουν χωριστά από τους άνδρες, σύμφωνα με τις δικές τους αυτόνομα καθορισμένες ανάγκες και προσδοκίες τους (Cameron, 2020).

Οι εργάτες/τριες και οι φεμινίστριες οργανώθηκαν μεταξύ τους οριζόντια και η πολιτική τους δράση αυτονομήθηκε και δεν καθοδηγούνταν πλέον από τις παραδοσιακές οργανώσεις της αριστεράς. Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτών των κινήματων, «τα άτομα δεν παίρνουν εντολές από ανώτερους, καθώς είναι ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή ιεραρχίας, αλλά ενεργούν οικειοθελώς, σύμφωνα με τη δική τους θέληση (διατηρώντας έτσι τον αρχικό καντιανό πυρήνα της αυτονομίας μέσα σε ένα διευρυμένο νόημα και συλλογικό πλαίσιο). Αυτό το οργανωτικό μοντέλο είναι ζωτικής σημασίας για τον ορισμό των αυτόνομων κινήματων». Συνθέτοντας, λοιπόν, δημιουργικά τις αμεσοδημοκρατικές μορφές λήψης αποφάσεων και της μαχητικής λαϊκής αντίστασης, τα κινήματα ενσαρκώνουν αυτό που ο Katsiaficas (2007: 8) ονομάζει «συνειδητό αυθορμητισμό». Η αυτονομία αναδύεται με τις δράσεις όσων πιστεύουν στην αυτοδιαχείριση και την αυτοοργάνωση και προκύπτει από την ανάγκη να αναλάβουν τα άτομα και οι ομάδες την ευθύνη για τις δικές τους δραστηριότητες και τις πράξεις τους.

Η πολιτική θεωρία της «αυτονομίας» συνδέεται με διάφορες προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ιδέα της αυτονομίας συνδέεται κυρίως με την αναρχική και ελευθεριακή πολιτική παράδοση, καθώς αναφέρεται στις πολιτικές διαδικασίες άμεσης δημοκρατίας

και της οριζόντιας συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί εναλλακτική λύση στο κράτος, θέτοντας τα άτομα στο επίκεντρο της λήψης αποφάσεων με οριζόντιες, αντιεραρχικές και ισότιμες διαδικασίες. Αυτή, λοιπόν, η επιλογή πολλών κινημάτων να διαχωριστούν από το κράτος αποτελεί, σύμφωνα με την αναρχική θεωρία, από παράδειγμα ότι οι άνθρωποι μπορούν να επιβιώσουν χωρίς το κράτος. Επιπλέον, η αυτονομία ως διαδικασία αναλύεται ιδιαίτερα στα έργα του Καστοριάδη, με την επιμονή του στο μετασχηματισμό της πρακτικής της καθημερινής ζωής και το ξεπέραςμα του θεσμοθετημένου φαντασιακού της ετερόνομης κοινωνίας, το οποίο εγγυάται την αλήθεια και τη δικαιοσύνη ενός καθορισμένου συνόλου κοινωνικών κανόνων. Ταυτόχρονα, συνδέεται με τα ακτιβιστικά και ριζοσπαστικά κινήματα, ενώ προσελκύει το ενδιαφέρον και των ριζοσπαστικών διανοούμενων κύκλων (Melenotte, 2020).

Ο Raul Zibechi (2005) υποστηρίζει ότι τα εξεγερσιακά αυτόνομα κοινωνικά κινήματα, όπως αυτό των Ζαπατίστας, μοιράζονται κάποια κοινά σημεία, καθώς διεκδικούν την πολιτικοποίηση και την υπεράσπιση κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών που σχετίζονται με την αυτονομία μιας περιοχής και μια μορφή πολιτικής δράσης, η οποία απέχει από τη λογική της έμμεσης αντιπροσώπευσης και είναι μη-κρατική. Τα κινήματα αυτά εμφανίζονται συνήθως σε μέρη τα οποία η παρουσία του κράτους και του κεφαλαίου είναι αδύναμη ή πολύ μακρινή, είτε γιατί δεν έφτασε ποτέ μέχρι εκεί είτε γιατί το κράτος προτίμησε να ασχοληθεί με νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις με στόχο μεγαλύτερα κέρδη και απλώς δεν ασχολήθηκε. Έτσι, λοιπόν, καθώς ούτε το κράτος ούτε το κεφάλαιο είχαν κυρίαρχο ρόλο, η οργάνωση της παραγωγής και της αναπαραγωγής ήταν στα χέρια των κατοίκων τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αλλού και αυτό αποτέλεσε τη βάση για την αυτόνομη οργάνωση.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να γίνει μία αναφορά στην αυτονομία των ζαπατιστικών κοινοτήτων, προκειμένου να γίνει κατανοητό πώς η θεωρία της αυτονομίας επηρέασε τις ριζοσπαστικές θεωρίες και πρακτικές για τους Ζαπατίστας. Η έννοια της «αυτονομίας» είναι βασική για τους Ζαπατίστας και αυτό γίνεται φανερό και από τη συχνή της χρήση. Η αυτονομία τίθεται σε ένα πλαίσιο σύγκρουσης και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός χώρου, εντός του οποίου καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη των σχεδίων των Ζαπατίστας, μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών σχεδίων (Schell-Faucon, 2001: 2).

Τα αυτόνομα εδάφη στην Τσιάπας δεν περιορίζουν τη σημασία τους μόνο στην ανεξαρτησία από την κεντρική κυβέρνηση αλλά επιπλέον υποδηλώνουν και μια ρευστή και αφηρημένη σχέση, που δεν δεσμεύεται σε ένα γεωγραφικό χώρο. Οι Ζαπατίστας αποδί-

δουν μια συλλογική διάσταση στην αυτονομία, όπως περιγράφηκε και παραπάνω. Η ζαπατιστική αυτονομία θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια εναλλακτική κοινωνική δομή στη σημερινή αντιπροσωπευτική δημοκρατία. Επιπλέον, κύριο σημείο στην αντίληψη τους για την αυτονομία είναι η αποφυγή του δογματισμού και η συνεχής αναστοχαστικότητα, η οποία θεωρείται αναπόσπαστη για την επιβίωση των ιθαγενικών παραδόσεων και του πολιτισμού (Barmeyer, 2009: 54).

Σύμφωνα με τον Batalla (1987: 72), η αυτονομία μιας ορισμένης μορφής αποτελεί ανεκάθεν χαρακτηριστικό των ιθαγενών κοινοτήτων. Η πολιτική αυτονομία του Ζαπατιστικού κινήματος δεν ήρθε από το πουθενά. Η κληρονομιά της Μεξικανικής Επανάστασης υπό τον Εμιλιάνο Ζαπάτα συντροφεύει ανεκάθεν τους γηγενείς πληθυσμούς στα εδάφη του Μεξικού. Η ιδιαίτερη αυτή αυτόνομη κουλτούρα που έχουν κληρονομήσει τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν τις νέες καταστάσεις που παρουσιάζονται στον κόσμο και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες με σκοπό την καλύτερη λειτουργία της κοινότητας, την οποία αποφασίζει η ίδια η κοινότητα. Το γεγονός αυτό γίνεται φανερό από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης, καθώς, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, η κάθε κοινότητα και το κάθε επίπεδο διατηρεί εσωτερική αυτονομία, αρκεί οι αποφάσεις της να συμβαδίζουν με τις βασικές αρχές των Ζαπατίστας. Βασικό στοιχείο, λοιπόν, τόσο για την οικοδόμηση όσο και για τη διατήρηση και την εξέλιξη του πολιτικού συστήματος της αυτονομίας των Ζαπατίστας είναι η εξασφάλιση ισχυρής και ισότιμης συμμετοχής. Η συμμετοχή είναι ταυτόχρονα στόχος και προϋπόθεση για όλες τις δομές (πολιτικές, εκπαιδευτικές, υγειονομικές κ. λπ.).

Ο τρόπος πολιτικής δράσης του ζαπατιστικού κινήματος και γενικότερα πολλών εξεγερσιακών κοινωνικών κινημάτων δεν «ανταποκρίνεται στην κρατική μορφή - πυραμίδα κάθετης ιεραρχίας» (Zibechi, 2005: 30), αλλά εκφράζει την απόρριψη του κράτους ως μοντέλο οργάνωσης και της έμμεσης αντιπροσώπευσης ως πολιτικής λογικής. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι Ζαπατίστας δεν συμμετέχουν στις εκλογές και αντιτίθενται σε οποιαδήποτε παρέμβαση του κράτους είτε οικονομική είτε διοικητική στο εσωτερικό τους. Σύμφωνα με τον Zibechi (2005: 30), η κρατική νομιμότητα στηρίζεται στην «απουσία κοινωνικών δεσμών», η οποία τροφοδοτεί τον ρόλο του κράτους ως ύστατου τρόπου εκπροσώπησης και δόμησης του κοινωνικού οργανισμού. Στην περίπτωση των κοινωνικών κινημάτων, η ύπαρξη κοινωνικών δεσμών μέσω των κοινοτικών σχέσεων, προσφέρει ένα εναλλακτικό μοντέλο για τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων παραγόντων και την οργάνωση της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής. Επομένως, η πολιτική οργάνωση των κινημάτων βασίζεται σε σχέσεις οι οποίες λειτουρ-

γούν μεν σε πιο οριζόντιο επίπεδο αλλά είναι λιγότερο σταθερές από αυτές που οργανώνονται μέσω των γραφειοκρατικών συστημάτων (Zibechi, 2005: 30).

Η συλλογική διάσταση που αποδίδουν οι Ζαπατίστας στην αυτονομία γίνεται επίσης φανερή, όταν μελετούμε τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομούνται τα εκπαιδευτικά τους σχέδια. Στον τομέα της εκπαίδευσης, λοιπόν, οι ιθαγενείς έχουν δημιουργήσει ένα πλήρως αυτόνομο σύστημα, το οποίο ονομάστηκε *Αληθινή Εκπαίδευση* και σχετίζεται εξίσου άμεσα με τις κοινότητες και τα συμβούλια. Τα τελευταία χρόνια αναδύεται μέσα από τα κινήματα, κυρίως της Λατινικής Αμερικής, η τάση τα κινήματα να παίρνουν στα χέρια τους την υπόθεση της εκπαίδευσης. Αντιλαμβανόμενες/οι, λοιπόν, την εκπαίδευση ως ένα βασικό συστατικό μέρος της καθημερινής τους ζωής, προσπάθησαν να την αναδείξουν σε μέσο οικοδόμησης των κινήματων. Ταυτόχρονα, υπήρχε η ανάγκη για τη δημιουργία εκπαιδευτικών χώρων στα δικά τους εδάφη, με την πλήρη διαχείριση όλων των αποφάσεων σχετικά με το σχολείο από τα ίδια τα κινήματα, με κατεύθυνση την ανάδειξη σε έναν από τους βασικούς πυρήνες αμφισβήτησης του εθνικού κράτους, όσον αφορά την αναπαραγωγή του κυρίαρχου συστήματος (Νιάρχου, 2019).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και στους υπόλοιπους τομείς, όπως για παράδειγμα στον τομέα της υγείας. Από τις αυτόνομες κοινότητες των Ζαπατίστας για παράδειγμα δεν θα μπορούσε να λείπει η πρόβλεψη για υγειονομική περίθαλψη για όλους και όλες. Πρόκειται για ένα υγειονομικό σύστημα που περιλαμβάνει το σύνολο του πληθυσμού ανεξαρτήτως της συμμετοχής στο κίνημα, τη θρησκεία ή τα πολιτικά φρονήματα (Νιάρχου, 2019).

Το πόσο σημαντική είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την αυτονομία αντικατοπτρίζεται και στην 6^η Διακήρυξη της Ζούγκλας Λακοντονία, όπου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το δίλημά μας δεν ήταν μεταξύ διαπραγμάτευσης και μάχης, αλλά μεταξύ θανάτου και ζωής [...] Και επιλέξαμε. Και αντί να αφοσιωθούμε στην εκπαίδευση ανταρτών, στρατιωτών και μοίρας, αναπτύξαμε την εκπαίδευση και την υγεία, οι οποίοι άρχισαν να χτίζουν τα θεμέλια της αυτονομίας που σήμερα εκπλήσσουν τον κόσμο. Αντί να κατασκευάζουμε στρατώνες, να βελτιώνουμε τα όπλα μας και να χτίζουμε τείχη και χαρακώματα, χτίσαμε σχολεία, νοσοκομεία και κέντρα υγείας, βελτιώνοντας τις συνθήκες διαβίωσής μας. Αντί να αγωνιζόμαστε για μια θέση στον Παρθενώνα των ατομικών θανάτων των από κάτω, επιλέξαμε να κατασκευάσουμε τη ζωή. [...] Και το πιο σημαντικό, η αλλαγή στη σκέψη: από την επαναστατική πρωτοπορία στην «κυριαρχία με υπακοή», από την κατάληψη της εξουσίας από πάνω στη δημιουργία εξουσίας από κάτω, από την επαγγελματική πολιτική στην καθημερινή πολιτική, από τους ηγέτες στον λαό, από την

περιθωριοποίηση του φύλου στην άμεση συμμετοχή των γυναικών, από την κοροϊδία του άλλου στον εορτασμό της διαφορετικότητας» (Subcomandante Marcos, 2014).

Συνοψίζοντας, η αυτονομία έχει άμεση σχέση με την ικανότητα συγκεκριμένων τόπων να οργανώνουν κοινωνικούς δεσμούς, σύμφωνα με ένα μοντέλο βασισμένο στην κοινοτική εμπειρία, το οποίο προϋποθέτει μια συνεχή προσαρμογή των πολλών και διαφορετικών εμπειριών που συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο. Στο πλαίσιο του ζαπατισμού, οι κοινότητες λειτουργούν με βάση ένα αυτόνομο κοινωνικό μοντέλο, που προϋποθέτει διαφορετικές μορφές πολιτικής οργάνωσης, οι οποίες έρχονται σε σύγκρουση με την κρατική οργάνωση που επικρατεί στην υπόλοιπη Τσιάπας και πολύ συχνά στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας, καθώς οι περισσότερες αυτόνομες κοινότητες είναι αυτόνομες τμηματικά, στο κομμάτι που αντιστοιχεί στους Ζαπατίστας που μένουν σε αυτές. Επιπλέον, κάθε δομή των αυτόνομων κοινοτήτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα πολιτικά όργανα της περιοχής, ενώ εξαρτάται από τις αποφάσεις τους. Η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις κοινότητες αποτελεί την κεντρική βάση στη νέα αυτή μορφή οργάνωσης και διοίκησης.

Οι Ζαπατίστας εφαρμόζουν στην πράξη ένα αυτόνομο και επαναστατικό πολιτικό μοντέλο στις βάσεις τους, τις ζαπατιστικές κοινότητες. Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι οι κοινότητες για τις οποίες κάνουμε λόγο δεν αποτελούν στατικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, αλλά ζωντανούς και μεταβλητούς χώρους, στους οποίους ενθαρρύνεται η πολιτικοποίηση μέσα από τον διάλογο και την άμεση συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού διαφορετικών ανθρώπων, ενσωματώνοντας στη διαδικασία αυτή ιστορίες, εμπειρίες, συνεργασίες, δεσμεύσεις, αλληλεγγύη και υποχρεώσεις που προκύπτουν συλλογικά. Η Τσιάπας, λοιπόν, είναι αναμφισβήτητα ένας τόπος διαφορετικός από τους άλλους, ένας τόπος εξεγερμένος και αυτόνομος, όπου οι άνθρωποι κάνουν το όνειρο της αυτονομίας πραγματικότητα και αδιάκοπα μας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η απόσταση ανάμεσα στην ουτοπία και στην πράξη εκμηδενίζεται.

1.3. Εκπαίδευση και κοινωνική χειραφέτηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα επιδιώκεται η ανάλυση της έννοιας της κοινωνικής χειραφέτησης μέσω της εκπαίδευσης, ως μια διαδικασία που μπορεί να περιορίσει αποκλει-

σμούς κοινωνικών ομάδων και ατόμων ενισχύοντας το δημοκρατικό ιδεώδες, την ίση μεταχείριση και τις ευκαιρίες για όλους. Η εκπαίδευση ως μέρος της πολιτικής αλλά και ως έκφραση των δομών και των στόχων της κοινωνίας αποτυπώνει τους άξονες και τις δυνατότητες εξέλιξης των ατόμων μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των λειτουργιών της. Η κοινωνική χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης και η εκπαίδευση για την κοινωνική χειραφέτηση αποτελούν το αντικείμενο πολλών επιστημών αλλά και σημείο ανάπτυξης πολλών θεωριών και διαφορετικών απόψεων. Η έννοια της «κοινωνικής χειραφέτησης» επιδέχεται αρκετή έρευνα και κριτική ανάλυση, καθώς συνδέεται με την οικονομική εξέλιξη των κοινωνιών και το μοντέλο διαχείρισης της παραγωγής. Οι προσεγγίσεις τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε επίπεδο κοινωνικού όσο και οικονομικού πεδίου συνδέονται με το μεταβιομηχανικό μοντέλο ανάπτυξης, ως μετεξέλιξη των φιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίες επηρέασαν την κοινωνική δομή (Cole & Hill, 2002).

Η οικονομική και κοινωνική εξέλιξη των μεταφορντικών κοινωνιών του 21^{ου} αιώνα οδήγησαν σε ανακατανομή των οικονομικών και κοινωνικών δυνάμεων, διαμορφώνοντας το πλαίσιο και τις πολιτικές, οι οποίες επηρέασαν όλο τον κοινωνικό ιστό. Η διαφοροποίηση της παραγωγής σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες οδήγησε σε μετάπτωση της οικονομίας, αναδεικνύοντας τη γνώση και την τεχνολογία σε κινητήριους μοχλούς της οικονομίας και της εξέλιξης (Cole & Hill, 2002: 95). Η εκπαίδευση μετατρέπεται από κοινωνικό αγαθό σε εμπορεύσιμο είδος, ενώ γίνεται λόγος για «νέα γνώση και οικονομία των ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τους σύγχρονους όρους παραγωγής, καταμερισμού της εργασίας και κατανάλωσης που επιβάλλει η επικυριαρχία του νεοφιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου» (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 324).

Οι ανισότητες, βέβαια, εξακολουθούν να υφίστανται και ο καταμερισμός του πλούτου παραμένει στα χέρια των λίγων, διευρύνοντας το χάσμα ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Η κοινωνική ανισότητα που αναπαράγει το εκπαιδευτικό σύστημα, η κακή επίδοση, η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη θεωρήθηκαν αρχικά ως στοιχεία που προσδιορίζουν άτομα με περιορισμένες ικανότητες (Φραγκουδάκη, 1985: 58). Διεθνείς οργανισμοί, όμως, όπως η Unesco (2020: 13), στην ετήσια έκθεσή της σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, υποστηρίζουν ότι μηχανισμοί όπως το φύλο, η ιθαγένεια, η θρησκεία, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις, η ηλικία, η οικονομική κατάσταση κ.ά. αποτελούν εμπόδια τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την περιθωριοποίηση των ατόμων. Η κοινωνία και ο πολιτισμός, λοιπόν, καθορίζουν το πλαίσιο και τους κανόνες εκείνους που ορίζουν την κανονικότητα και την απόκλιση.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός και πολιτικός θεσμός αντικατοπτρίζει τις σχέσεις κοινωνίας και κράτους και τη σύνδεσή τους με την οικονομική και παραγωγική διαδικασία. Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία έχει οδηγήσει σε μετατόπιση των λόγων και των πρακτικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως εμφανίζονται από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, σε ένα διαρκές κυνήγι προσόντων, απόκτησης δεξιοτήτων και παραγωγής γνώσεων που είναι περιζήτητα στην αγορά εργασίας (Λύοταρ, 1993: 126).

Η κοινωνική χειραφέτηση ως λόγος, πρακτική θεωρία και φιλοσοφία αναφέρεται στη διαρκή εξέλιξη, πραγμάτωση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου ως μέρος ενός συλλογικού οργάνου και βρίσκεται στον αντίποδα του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επιτυχημένη πορεία του ατόμου συνάδει με την κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική χειραφέτηση, καθώς η οποιαδήποτε πρόοδος στο πλαίσιο της κοινωνικής συνύπαρξης είναι εφικτή μόνο, αν η μείωση της καταπίεσης και κάθε είδους αποκλεισμού ελαχιστοποιηθεί, αν όχι να εξαλειφθεί εντελώς (Aronowitz & Giroux, 1991: 92).

Μια τέτοια θέση και προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να οραματιστεί μια κοινωνία όπου η θεωρία συμβάλλει και παρέχει «ένα καταφύγιο όπου μπορεί κανείς να στοχαστεί πέρα από τις υπάρχουσες μορφές πρακτικής, έτσι ώστε να οραματιστεί αυτό που δεν υπάρχει ακόμα». Το άτομο, λοιπόν, επιχειρεί να ξεφύγει από ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων που στηρίζονται στην καταπίεση, την εκμετάλλευση και την εξαθλίωση (Aronowitz & Giroux, 1991: 92). Αυτή η θέση εκφράζεται πλήρως από τον Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, που αναφέρουν ότι «η ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός είναι προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1975: 48).

Η κοινωνική χειραφέτηση εμφανίζεται σε κάθε εποχή διαφορετικά. Την εποχή του Διαφωτισμού γίνεται αναφορά για ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη και ανάπτυξη του δημοκρατικού ιδεώδους μέσω της εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή τέθηκε το πλαίσιο μέσω του οποίου αναπτύχθηκε και οργανώθηκε ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ως αναγκαιότητα και προϋπόθεση δημιουργίας και διατήρησης μιας υγιούς κοινωνίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 82). Το σχολείο, επομένως, είναι ένας κοινωνικός θεσμός που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές - οικονομικές συνθήκες, για να μπορέσει να επιλύσει βασικά προβλήματα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής (Κωνσταντίνου, 1994: 16). Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό η διττή σχέση ατόμου – κοινωνίας, καθώς, σύμφωνα με τον Pestalozzi (ό. αν στο Νόβα – Καλτσούνη Χ., 2010: 82),

«οι συνθήκες δημιουργούν τον άνθρωπο, αλλά αντιλαμβάνομαι συγχρόνως ότι ο άνθρωπος δημιουργεί τις συνθήκες».

Στα μέσα του 21^{ου} αιώνα, εμφανίζεται το ρεύμα του μεταμοντερνισμού με κυριότερους εκπροσώπους τους Foucault, Derrida, Lyotard, Lacan, και Baudrillard, οι οποίοι σε γενικές γραμμές υποστηρίζουν ότι η πραγματικότητα θεωρείται το προϊόν λόγων και πρακτικών που διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Usher & Edwards, 1994: 24). Πιο συγκεκριμένα, ο Φουκώ υποστηρίζει ότι «κάθε κοινωνία έχει το καθεστώς αλήθειας της, τη “γενική πολιτική” της αλήθειας: δηλαδή τους τύπους λόγου τους οποίους δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν σαν αληθείς» (Φουκώ, 1977: 34). Η αντικειμενική αλήθεια ως προϊόν της νόησης και της πραγματικότητας δεν υφίσταται αλλά θεωρείται αποτέλεσμα της επικράτησης των λόγων της κυρίαρχης εξουσίας (τάξεις και άτομα) στην ευρύτερη κοινωνία. Οι λόγοι για τον Φουκώ είναι «πρακτικές που σχηματίζουν συστηματικά τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν» σε μια δομημένη πραγματικότητα (Φουκώ, 1977: 77).

Σύμφωνα με τον Παυλίδη (2006: 132), η αντικειμενική αλήθεια θεωρείται ένα «βουλησιαρχικό κατασκεύασμα κοινωνικών και πολιτικών θεσμών». Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η διαφορετικότητα θεωρείται ως πολιτισμική ιδιαιτερότητα, όπου ο Λόγος αποτιμάται ως λόγος μιας κοινωνικής ομάδας, συγκεκριμένα της κυρίαρχης ομάδας, και υπερισχύει των λόγων των υπολοίπων ομάδων, συνήθως των οικονομικά ασθενέστερων ομάδων σε διάφορους τομείς, όπως την πολιτική και κοινωνική ζωή, την εκπαίδευση, την υγεία, κ.ά..

Σύμφωνα με τον Eagleton, (2007: 79), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων γίνονται αντιληπτά ως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εμμέσως ως αναγνώριση της διαφορετικότητας ως αξίας. Η θέση αυτή χαρακτηρίζεται από τον Γεωργίου (1993: 19) ως χαρακτηριστικό «πολυθεϊσμού αξιών των νεωτερικών κοινωνιών». Ο Touraine (1995: 270) ενισχύει την παραπάνω θέση για το δημοκρατικό χαρακτήρα των κοινωνιών, κάνοντας λόγο για συνδυασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων με τον ορθολογισμό.

Στη μεταμοντέρνα, λοιπόν, θεώρηση της κοινωνίας, η έννοια της «χειραφέτησης» συνδέεται με την έννοια της ένταξης. Η χειραφέτηση υπό αυτό το πρίσμα επιτυγχάνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, καθώς η κοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα κράμα διαφορετικότητων και όχι ως ενιαίο σύνολο. Η χειραφέτηση σύμφωνα με την μεταμοντέρνα αντίληψη, γίνεται αντιληπτή ως ανάδειξη και αποδοχή της διαφορετικότητας ή ανάδειξης κοινωνικών ομάδων ή αποδοχής και ανάδειξης της κουλτούρας συγκεκρι-

μένων ομάδων σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα. Η θέση αυτή αποτελεί εμπόδιο της πολιτισμικής και κοινωνικής εξέλιξης, διακονίζοντας τις πολιτισμικές ανισότητες και εμποδίζοντας την ανάπτυξη του πλουραλισμού στο πλαίσιο της δημοκρατίας (Aronowitz & Giroux, 1991: 70-74), ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη διαμορφώνεται και ενισχύεται με την αναγνώριση του πολυμορφικού μωσαϊκού των κοινωνιών (Λύοταρ, 1993).

Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως στοιχείο ενός ευρύτερου μωσαϊκού της κοινωνίας, το οποίο ενισχύει την υπάρχουσα θέση για συμμετοχή των πάντων στην οικονομική δραστηριότητα. Ταυτόχρονα, όμως, λειτουργεί ως μεταβλητή κατακερματισμού της κοινωνίας, καθώς αυτού του είδους ο πλουραλισμός της κοινωνίας οδηγεί σε μικρότερες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες μάχονται για την επιβίωσή τους, ενώ οι νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις ενισχύουν τις ανισότητες μέσω της διάδοσης της των ίσων ευκαιριών, όπως εκφράζεται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Παυλίδης, 2006).

Η Κογκίδου (1998: 565) αναφέρει ότι άτομα που στερούνται βασικών κοινωνικών αγαθών, αποκλείονται και περιθωριοποιούνται, καθώς «η εξασφάλιση επαρκών οικονομικών εφοδίων και, αντιθέτως, η έλλειψή τους συχνά αποτελεί συνοδευτικό γνώρισμα ή και γενεσιουργό αιτία της οικονομικής ανέχειας». Επομένως, αν ένα άτομο στερηθεί του δικαιώματός του στην εκπαίδευση, μακροπρόθεσμα δεν θα μπορέσει να βρει εργασία ή θα δαπανήσει μεγαλύτερα ποσά προκειμένου να εξασφαλίσει την επιβίωσή του, την εκπαίδευση, την περίθαλψη κ.ά..

Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Burchardt, LeGrand & Piachaud (2002: 30), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «ένα άτομο είναι κοινωνικά αποκλεισμένο, όταν δεν συμμετέχει στις βασικές δραστηριότητες της κοινωνίας όπου ζει». Ο Φρέιρε (1977: 35), από την άλλη, εκφράζει την άποψη ότι τα περιθωριοποιημένα άτομα δεν βρίσκονται εκτός κοινωνικού ιστού αλλά ζουν μέσα στην κοινωνία και χαρακτηρίζονται από σχέσεις εξάρτησης με αυτούς που τους αποκλείουν και οφείλουν να επανενταχθούν στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, για να επιτύχουν στη ζωή τους.

Υπό αυτό το πλαίσιο και τις συνθήκες ο ρόλος της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης είναι σημαντικός όχι μόνο για την ενίσχυση των αξιών και των ιδεών που προσδιορίζουν τις δημοκρατικές κοινωνίες αλλά και για την αναπλαισίωση και αναδιάρθρωση των δομών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης, ως σύστημα και έκφραση των κοινωνιών για την ενίσχυση της κοινωνικής χειραφέτησης και της δημιουργίας ισχυρών προτύπων συμπεριφοράς και κουλτούρας, η οποία θα ενισχύει την ισότητα και τη δυνα-

τότητα ανάπτυξης σε διαφορετικά πλαίσια, μειώνοντας ταυτόχρονα την περιθωριοποίηση των ατόμων και παντός είδους αποκλεισμούς (Argonowitz & Giroux, 1991).

Η εκπαίδευση ως ένας από τους τομείς της έκφρασης της επίσημης πολιτικής και των ιδεών της κοινωνίας αναπαραγάγει τις κυρίαρχες σχέσεις και δομές. Από τον ρόλο και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τον τρόπο παραγωγής της γνώσης, τη σχολική επίδοση, τα εγχειρίδια, τη σχολική καθημερινότητα κ.ά., η εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός συστήματος και το περιεχόμενό της αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες παρουσιάζονται αιώνιες και ανιστορικές, καθώς οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμοστούν (Φρέιρε, 1970).

Η εκπαίδευση, ως διαδικασία και ως θεσμός, έχει αποτυπωθεί ως μια ουδέτερη διαδικασία, η οποία προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχημένη πορεία του ατόμου και την κοινωνικοποίησή του. Η ψευδής αντίληψη της ισότητας των ευκαιριών στη μάθηση και η ιδέα της απολιτικής εκπαίδευσης θεωρείται από τον McLaren (1995) οφθαλμαπάτη, καθώς στον καθημερινό λόγο η εκπαίδευση παρουσιάζεται συνήθως ως μια ουδέτερη, μη πολιτική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία είναι εξ ορισμού επωφελής για τα άτομα που τη δέχονται.

Η γνώση θεωρείται κοινωνική κατασκευή και αυτό αποδεικνύεται από τους σκοπούς και τους στόχους των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία εκφράζουν τις ιδέες και τους σκοπούς της κυρίαρχης τάξης. Η ιδεολογία που επικρατεί ότι η ακαδημαϊκή γνώση είναι ανώτερη από την καθημερινή γνώση αποτυπώνεται στη σχολική πραγματικότητα με την αντίληψη της κυριαρχίας αυτού που την κατέχει (εκπαιδευτικός) και των διδασκομένων που κατέχουν την κατώτερη γνώση (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 124).

Εδώ έχουν σημασία, όχι μόνο τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και οι «ιδέες και αξίες που μένουν απ' έξω και με αυτόν τον τρόπο καθίστανται μη νομιμοποιημένες» (Giroux, 1997: 89). Επιπρόσθετα έννοιες όπως ευφυΐα, ικανότητες και επίδοση συνδέονται με τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία, ενώ η κατηγοριοποίηση αυξάνεται με την αξιολόγηση των μαθητών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο και ο διαφορετικός τρόπος μάθησης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 127 - 129).

Οι Bourdieu & Passeron, (1996) κάνουν λόγο για «κληρονόμους πολιτισμικού κεφαλαίου», που όσοι το αποστερούνται έχουν ελάχιστες πιθανότητες για κοινωνική άνοδο και επιτυχία. Η ιδέα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση θεωρείται επίπλαστη, καθώς παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και πολιτισμικό κεφάλαιο καλούνται να

συνυπάρξουν στο σχολικό πλαίσιο, να μάθουν ένα συγκεκριμένο κώδικα επικοινωνίας προφορικού και γραπτού λόγου, να επιλέξουν επάγγελμα το οποίο θα ανταποκρίνεται στις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, διαφορετικές εμπειρίες και κουλτούρα που επιτείνουν τις διαφορές.

Οι μαθητές/τριες με την είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο μεταφέρουν τον δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο δεν λαμβάνεται υπόψη, καθώς επικρατεί ο λόγος και οι πρακτικές της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αναπαραγωγή και διατήρηση του κυρίαρχου λόγου και των κοινωνικών δομών εκφράζεται από το κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτό λειτουργεί στο πλαίσιο μιας καταπιεστικής κοινωνίας και ενεργεί ως όργανο κοινωνικού ελέγχου με στόχο τη συντήρηση του κοινωνικού κατεστημένου (Γρόλλιος, 2005: 121).

Ταυτόχρονα, κατά τη Φραγκουδάκη (1985: 170), το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναλάβει τον ρόλο «να πείθει εκείνους ακριβώς που η κοινωνική και οικονομική κατάστασή τους είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει τη χειρότερη θέση», καθώς παρεμποδίζεται η κατανόηση της κοινωνικής δομής και η εκμετάλλευση «πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και οργάνωση της οικονομίας. Έτσι, επιτρέπουν ο καταμερισμός της εργασίας, που στηρίζεται στην εκμετάλλευση να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις» (Φραγκουδάκη, 1985: 170).

Τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα διαρθρώνονται γύρω από τις έννοιες της «συναίνεσης» και «ουδετερότητας». Ελάχιστες φορές κινούνται προς την κατεύθυνση της σύγκρουσης (ταξικής, ιδεολογικής ή άλλης). Όπως διαβάζουμε στον Apple (1986: 24-25), τις περισσότερες φορές, «η επιλεκτική παράδοση υπαγορεύει να μη διδάσκουμε ή το πολύ να ξανά ερμηνεύουμε επιλεκτικά σοβαρά κεφάλαια της ιστορίας ή του γυναικείου κινήματος. Δεν έχουμε τίμια πληροφόρηση για χώρες που έχουν οργανωθεί με εναλλακτικές κοινωνικές αρχές. Αυτά είναι λίγα από τα παραδείγματα με τα οποία το σχολείο πετυχαίνει τη ψευδαίσθηση της συναίνεσης και ομοψυχίας». Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον ίδιο (Apple, 1993: 82), «στο σχολικό πρόγραμμα χρησιμοποιούνται η γλώσσα, οι αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα των κυρίαρχων τάξεων, διευκολύνει – αν δεν επιβάλλει – την τοποθέτηση των σπουδαστών που προέρχονται από φτωχότερες τάξεις ή κοινωνικές και εθνικές μειονότητες στη δεύτερη ομάδα», νομιμοποιώντας την κυριαρχία της αστικής τάξης και ενισχύοντας την περιθωριοποίηση των πολιτών μέσω της κατηγοριοποίησής τους».

Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικυρώνει τα ιεραρχικά συστήματα των κυρίαρχων τάξεων στα νεοφιλελεύθερα καπιταλιστικά περιβάλλοντα, όπου ο ανταγωνισμός και η επιβολή του κυρίαρχου καλύπτεται από το ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών (Πατέλης, 2000). Κατά τον Μηλιό (1984: 85) «η ενότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού και της γνώσης κάνει σε μεγάλο βαθμό δυνατή την απόκρυψη των κοινωνικών σχέσεων και σταθεροποιεί τόσο την ιδεολογική όσο και την κατανομητική λειτουργία της εκπαίδευσης». Σε αυτό συμβάλλει η φαινομενική ισότητα, καθώς στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού μηχανισμού δεν θα εντοπίσει κανείς καμία θεσμοθετημένη διάκριση. Η λειτουργία, λοιπόν, του εκπαιδευτικού μηχανισμού προβάλλεται ως «αταξική», καθώς θεμελιώνεται στην εκπαιδευτική ισοπολιτεία.

Η γλώσσα της εκπαίδευσης κυριαρχείται από ταξική αποσιώπηση και απουσιάζει οποιαδήποτε ταξική αναφορά ή διάκριση. Αυτή η ταξική αποσιώπηση, είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των κρατικών μηχανισμών, για τον απλό λόγο ότι δίνει τη δυνατότητα στο κράτος να ασκεί πολιτική, αλλά ταυτόχρονα να αποκρύβει την ταξική του λειτουργία. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται το σύγχρονο καπιταλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μηλιό, 1984).

Ένα ακόμη στοιχείο που κάνει το σχολείο να ξεχωρίζει από άλλους οργανισμούς είναι η επιλεκτική του λειτουργία και η διαρκής καθοδήγηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς, η οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία. Οφείλει να παρέχει στους μαθητές ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα που απαιτούν οι κοινωνικοί τομείς της οικονομίας, της διοίκησης, της πολιτικής και γενικά της αγοράς εργασίας (Κωνσταντίνου, 1994: 22-29).

Ο ρόλος αυτός του σχολείου θεωρείται από πολλούς μαρξιστές κοινωνιολόγους η σημαντικότερη κοινωνική του αποστολή. Όπως αναφέρει ο Πατέλης (2000: 48) «αυτή η παραγωγική συνιστώσα της εκπαίδευσης, δηλαδή η παραγωγή και αναπαραγωγή της βασικής παραγωγικής δύναμης -του ανθρώπου της εργασίας- είναι η ουσιωδέστερη και στρατηγικής εμβέλειας διάσταση της εκπαίδευσης».

Ύψιστος στόχος του σχολείου, βεβαία, εξακολουθεί να είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και αυτενεργών ατόμων (Κωνσταντίνου, 1994). Σε αυτό το σημείο και με βάση όσα ειπώθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο ρόλος, η φύση, η δομή και το περιεχόμενό της εκπαίδευσης είναι αντιφατικά και αναπόσπαστα. Η καπιταλιστική εκπαίδευση, λοιπόν, έχει διττό και αντιφατικό χαρακτήρα. Η κοινωνία αναμένει ταυτόχρονα από την εκπαίδευση τόσο την ενίσχυση του αισθήματος της υπακοής και της διατήρησης των παραδόσεων, μέσα

από την ανάπτυξη μιας αίσθησης σχετικής ανεξαρτησίας, όσο και την παροχή της δυνατότητας να ξεφύγουν από τα δεσμά του υπάρχοντος συστήματος, να αναστοχαστούν και να δράσουν για την αλλαγή του (Snyders, 1981).

Η ανάπτυξη και οι συνεχείς μεταβολές της τεχνολογίας και του τεχνικού καταμερισμού της εργασίας απαιτούν κινητικότητα, ευελιξία και γρήγορη προσαρμογή της εργατικής δύναμης στις καινούργιες συνθήκες (Μηλιός, 1984). Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, δεν έχει άλλη επιλογή από το να δώσει υψηλότερη μόρφωση και στα παιδιά της εργατικής τάξης και, επομένως, να περάσουν στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχουν μια επιτυχημένη πορεία. Με τον τρόπο αυτό, όμως, τα άτομα επωφελούνται από τις γνώσεις και τις μεθόδους σκέψης που τους προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι το σχολείο δεν δρα μόνο με αφομοιωτικό τρόπο προς το κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα, αλλά διασφαλίζει και την παροχή στους μαθητές και τις μαθήτριες εφοδίων απαραίτητων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συνείδησής τους, εφοδίων που δεν θα μπορούσαν να λάβουν από πούθενά, παρά μόνο από το σχολείο (Snyders, 1981).

Η εκπαίδευση πάντα επιλύει και τα δύο αυτά, εκ πρώτης όψεως, αντιφατικά καθήκοντα, αφού για την πλήρη ύπαρξη ενός ατόμου, οι ικανότητες είναι απαραίτητες τόσο για δραστηριότητες ρουτίνας όσο και για δημιουργικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, επιτελεί ορισμένες, αντιφατικές λειτουργίες σε σχέση με την ίδια την κοινωνία. Συντηρεί την κοινωνία και ταυτόχρονα την αλλάζει. Σε αυτό το σημείο, γίνεται φανερή η αντίφαση της καπιταλιστικής εκπαίδευσης και του καπιταλιστικού συστήματος εν γένει θα μπορούσαμε να πούμε. Το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να διατηρηθούν οι κοινωνικές δομές του καπιταλισμού, έχει επιφορτιστεί με την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού τόσο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και σε ιδεολογικό. Οι γνώσεις, όμως, αυτές είναι εκείνες που τους παρέχουν, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τα μέσα για να υπερβούν την καθημερινή συνείδηση και να αντιληφθούν την ανισότητα και την ανάγκη αντίστασης στην εξουσία (Snyders, 1981).

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, γεννάται το ερώτημα πώς είναι δυνατόν, ενώ η εκπαίδευση παρέχει στους ανθρώπους τη δυνατότητα για κοινωνική χειραφέτηση, δεν ζούμε, μετά από τόσα χρόνια, σε μια χειραφετημένη κοινωνία. Η απάντηση βρίσκεται, σε όσο αναλύθηκαν προηγουμένως για τη βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, αυτή της κοινωνικής αναπαραγωγής και του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Παρόλο, λοιπόν, που το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες και εν δυνάμει όλο τα εφόδια που μπορούν να κάνουν το άτομο να συνειδητοποιήσει και να αμφισβητήσει την υπάρχουσα

κατάσταση, αυτό δεν συμβαίνει, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ειπώθηκε, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε η κυρίαρχη ιδεολογία, όχι απλά να μην αποτελεί αντικείμενο κριτικού στοχασμού και αμφισβήτησης, αλλά να υιοθετείται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Καθώς, λοιπόν, η καπιταλιστική εκπαίδευση δεν προσφέρει στους/στις εργαζόμενους/ες τη δυνατότητα για μια «συνολική κατανόηση της παραγωγικής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα στοχεύει μονόπλευρα προς την κατανόηση της σχολικής γνώσης» (Γρόλλιος, 2005: 126), η ανάπτυξη της όποιας κριτικής και δημιουργικής σκέψης είναι περιορισμένη, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει κατά κύριο λόγο στην επιτυχία στις εξετάσεις, έτσι, οποιαδήποτε αναφορά στην κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει θέση στη διδακτική πράξη (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως αν δεν θέλουμε η παιδεία να είναι απλώς ένα μέσο που θα οδηγήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση και στην εν δυνάμει κοινωνική ανέλιξη, να αποκτήσει νέους στόχους και να αποσυνδεθεί από την παραγωγική διαδικασία. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργεί αποσπασματικά και να στοχεύει στην ενσωμάτωση ενός ατόμου ή μιας ομάδας που περιθωριοποιείται και δέχεται τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά να στοχεύει σε πιο ανθρώπινη κοινωνία στο σύνολό της. Είναι ανάγκη, λοιπόν, η παιδεία να στραφεί προς μια κατεύθυνση τόσο αμφισβήτησης της υπάρχουσας κοινωνικής δομής όσο και ανάπτυξης ενός ιδεώδους για μια κοινωνία απαλλαγμένη από κάθε είδους ανισότητα, καταπίεση και εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Αναφερόμαστε στο ιδεώδες της κοινωνικής χειραφέτησης και στο όραμα μιας κοινωνίας όπου δεν θα υπάρχουν πια καταπιεστές/τριες και καταπιεζόμενοι/ες, εκμεταλλευτές/τριες και εκμεταλλεζόμενοι/ες.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το είδος εκπαίδευσης που αναζητά ο κάθε άνθρωπος, βρίσκεται -ορθολογικά- σε άμεση συνάρτηση με τη ζωή που θέλει και επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα να ζήσει. Εξάλλου, αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση όχι ως ένα κλειστό και παγιωμένο σύστημα αλλά ως μια συνεχή και ενεργητική διαδικασία και που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και έχει τη δυνατότητα να στρέφεται προς το ιδεώδες μιας διαφορετικής, χειραφετημένης κοινωνίας. Πάρα, λοιπόν, το γεγονός πως μόνο σε μια ισότιμη κοινωνία μπορεί να υπάρξει μια πραγματικά ισότιμη εκπαίδευση, δεν θα σταματήσουμε να κινούμαστε προς μια κατεύθυνση εξάλειψης των ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης, της ενίσχυσης της συλλογικότητας και της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού.

1.4. Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής που εμφανίστηκε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ. Οι κύριοι εκπρόσωποι της είναι οι M. Apple, P. Freire, H. Giroux, S. Aronowitz, J. Mezirow, P. McLaren, D. Macedo. Η ανάπτυξη και απήχηση της Κριτικής Παιδαγωγικής συνδέεται άμεσα με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε και τα κινήματα του 1960-70, όπως για παράδειγμα τα κινήματα της εναντίωσης στον πόλεμο του Βιετνάμ ή το φοιτητικό κίνημα, ενώ ταυτόχρονα την ίδια εποχή νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία, την οικονομία και την ιστορία ευνόησαν την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως του «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Η γέννηση, λοιπόν, της Κριτικής Παιδαγωγικής συνδέεται με τη θεωρία αναπαραγωγής και τη θεωρία αντιστοίχισης. Οι Bourdieu και Passeron διεξήγαγαν εμπειρικές έρευνες στις ανώτερες σχολές της Γαλλίας και διαπίστωσαν πως το σχολείο αποβάλλει τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, ενώ οι έρευνες του Coleman (1966) και του Jencks (1973) σε σχολεία των Η.Π.Α. συμπέραναν ότι τα σχολεία δεν μπορούν να βοηθήσουν καθοριστικά τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα. Κατέληξαν, επομένως, στο συμπέρασμα ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και την υφιστάμενη κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι μαθητές, δηλαδή, που προέρχονται από διαφορετικά και άνισα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, μορφωτικά περιβάλλοντα είναι σχεδόν αδύνατο να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια (Νικολάου, 2009). Η θεωρία της αντιστοίχισης διατυπώθηκε το 1976 από τους S. Bowls και H. Gintis, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στοχεύει στη διαιώνιση και αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος και θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπόσπαστο στοιχείο της αναπαραγωγής της ταξικής δομής της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1987).

Η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε σε μια μεταβατική περίοδο υποχώρησης και αφομοίωσης των κινήματων, ενώ από τα πρώτα βήματά της έστρεψε την προσοχή της στην ανάλυση της ιδεολογίας που αναδεικνύονταν μέσα από την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στην κοινωνία, την πολιτική και την εκπαίδευση. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκφραστών της έχουν ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός

της, ωστόσο συγκλίνουν στην εξέταση, τη μελέτη και την ανάλυση των επιδράσεων των κοινωνικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Δέχτηκε επιδράσεις από την Κριτική Θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης αλλά και από ένα ευρύ πλαίσιο ριζοσπαστικών προσεγγίσεων, όπως ο Φεμινισμός, η Φιλοσοφία της Προοδευτικής Εκπαίδευσης του Dewey και η λατινοαμερικάνικη Θεολογία της Απελευθέρωσης (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997 · Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Επιπλέον, πέρα από την επίδραση της και τη σύνδεση με τη Κριτική Θεωρία, ορόσημο για την Κριτική Παιδαγωγική θεωρείται και το έργο του Freire, το οποίο άσκησε μεγάλη επιρροή όσον αφορά την ανάλυση του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου και την ανάπτυξη της θεωρίας της αντίστασης με βασικό εκφραστή τον Giroux (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010 · Giroux, 2010α).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί διάφορες τάσεις. Μια από αυτές συνδέεται με τον μαρξισμό και εκπροσωπείται κυρίως από το έργο των P. Freire, H. Giroux, St. Aronowitz, R. Faramandpur και P. McLaren. Ορισμένοι από αυτούς έχουν αξιοποιήσει και πλευρές του «προοδευτικού μεταμοντερνισμού», όπως τον αποκαλούν και διατυπώθηκε κυρίως από τον McLaren τη δεκαετία του '90, την οπτική δηλαδή της μεταμοντέρνας θεωρίας που «επιτίθεται» και «αποδομεί» τις ηγεμονίες και κυριαρχίες που βασίζονται σε κοινωνικά προνόμια με βάση τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη κ.λπ.. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να ενσωματώσουν τις αρχές της μεταμοντέρνας θεωρίας, όχι ως ένα λόγο ανταγωνιστικό και διασπαστικό στα σχέδια και τις απόπειρες κοινωνικής χειραφέτησης, αλλά ως ένα λόγο που σε συνδυασμό με την ταξική ανάλυση θα εμπλουτίσει τη σύγχρονη μαρξιστική θεωρία και θα συμβάλλει στην περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση του κεφαλαιοκρατικού τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης. Αυτή η κατανόηση συνιστά προϋπόθεση για την κριτική συνειδητοποίηση και την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή (McLaren, 2010β).

Μέσα, λοιπόν, από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές των ατόμων αναδεικνύεται η άποψη ότι οι άνθρωποι δεν είναι ελεύθεροι να κάνουν επιλογές κατά βούληση και ζουν σε ένα κόσμο ο οποίος κατακλύζεται από ανισότητες και γενικά αντιφάσεις. Ταυτόχρονα, πέρα από την κατανόηση των καταπιεστικών δομών της καπιταλιστικής κοινωνίας στοχεύει στην πάταξη των κοινωνικών ανισοτήτων και των αδικιών και συνδέεται άρρηκτα με τους/τις καταπιεσμένους/ες. Μελετά και αναδεικνύει τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται

εντός της καπιταλιστική κοινωνίας και αντικατοπτρίζονται και στον χώρο της εκπαίδευσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η Κριτική Παιδαγωγική μελετά τον ρόλο του σχολείου στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά και τις κοινωνικές αλλαγές που μπορούν να συμβούν μέσω αυτού. Τα σχολεία δεν μπορούν να αναλυθούν έξω από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Η Κριτική Παιδαγωγική βλέπει το σχολείο ως πολιτισμική περιοχή που προωθεί την κοινωνική ενδυνάμωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Εξετάζει το σχολείο αφενός ως σύστημα και αφετέρου ως μορφή ιστορικής ανάπτυξης σε μια προσπάθεια ανάδειξης των μηχανισμών κυριαρχίας και συγκρούσεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης. Εκκινώντας από μία μορφή αμφισβήτησης του μηχανιστικού μοντέλου της αντίληψης για τη ζωή, την κοινωνία, την επιστήμη αλλά και την εκπαίδευση ευελπιστεί να συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικής κριτικής συνείδησης τόσο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο του κοινωνικού συνόλου (Giroux, 2010α).

Οι εκπρόσωποί της αντιλαμβάνονται την υποχρεωτική εκπαίδευση ως μία μορφή πολιτικής όπου και εκεί υπάρχουν σχέσεις εξουσίας, οι οποίες συνδέονται με συμφέροντα που υπαγορεύονται από την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο. Είναι αποδεκτό, λοιπόν, ότι το σχολείο μορφοποιεί τους μαθητές τόσο μέσω των τυποποιημένων μαθησιακών καταστάσεων όσο και μέσω άλλων διαδικασιών, οι οποίες περιλαμβάνουν τους κανόνες διεύθυνσης, την οργάνωση της τάξης καθώς και τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Aronowitz & Giroux, 2010).

Το έργο των κριτικών παιδαγωγών εστιάζει στην «πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης και υποστηρίζουν ότι κάθε αξιολογη θεωρία για τη σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι στρατευμένη». Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον αγώνα για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας η οποία να βασίζεται σε σχέσεις μη εκμετάλλευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Πολλές φορές, όμως, δεν λαμβάνουν υπόψη ότι τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, όπου ο έλεγχος και η εξουσία συγκεντρώνεται ασκείται από τα οικονομικά και πολιτικά κέντρα και έτσι ο κατακερματισμός και οι μικρές διηγήσεις δεν αφήνουν πολύ χώρο για συλλογική και αποτελεσματική δράση και προβάλλουν μια αδυναμία στην ερμηνεία των κοινωνικών θεωριών με βάση τους κοινωνικοπολιτικούς όρους της γέννησής τους (Edwards & Usher, 1994).

Απώτερος σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός. Μέσα, λοιπόν, από την κριτική συνειδητοποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών

της εκμετάλλευσης και ταυτόχρονα της απόκτηση κατάλληλης γλωσσικής δυνατότητας από την μεριά των καταπιεσμένων μαθητών/τριών να αναλάβουν συγκεκριμένη δράση, για να ανατραπούν οι καταπιεστικές κοινωνικές δομές. Αντίθετα, σκοπός της κριτικής διδασκαλίας με τη γενική και αόριστη χρήση του όρου «κριτική σκέψη», όπως εκφράζεται στο σημερινό σχολείο, δεν είναι άλλος από την προσαρμογή και ενσωμάτωση των νέων στις τεχνολογικά εξελισσόμενες παραγωγικές δυνάμεις του καπιταλισμού, καθώς μέσα από μια τέτοια διαδικασία εξυπηρετείται η αύξηση του κεφαλαίου και η αναπαραγωγή της θέσης των εργαζόμενων με διαφορετικές ικανότητες και μορφωτικό κεφάλαιο (Θεριανός, 2014).

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire, βασικός θεμελιωτής της Κριτικής Παιδαγωγικής, περιγράφει την εκπαίδευση σαν μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος αποκτά κριτική συνείδηση της πραγματικότητας, ώστε να μπορεί να ασκεί αποτελεσματική δράση πάνω της. Πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μια πολιτική πράξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης, βούλησης και συμπεριφοράς. Παραθέτει την άποψή ότι η γνώση είναι δύναμη και οι πράξεις του ανθρώπου είναι ικανές να αλλάξουν τον κόσμο. Για να προχωρήσει αυτή η διαδικασία χρειάζεται τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι που είναι εγκλωβισμένοι στις κοινωνικές δομές να απελευθερωθούν μέσω της εκπαίδευσης και της πολιτικής συνειδητοποίησης (Φρέιρε, 1977).

Σύμφωνα με τον Φρέιρε (1970) στόχος του σχολείου δεν είναι να γεμίσει γνώσεις έναν μαθητή, να αντιμετωπίζει δηλαδή τους εκπαιδευόμενους σαν «άδεια δοχεία», που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση αλλά οφείλει να τους αντιμετωπίζει ως φορείς δράσης, οι οποίοι όμως έχουν διαμορφωθεί από το υφιστάμενο κοινωνικό σύστημα. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός της μάθησης από τη διδασκαλία, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη σύνδεση της μάθησης με τις κοινωνικές ανάγκες και την κοινωνική βούληση. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση μετατρέπεται σε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο προς την ατομική και κοινωνική ελευθερία.

Ο Φρέιρε (1970) εφάρμοζε τις μεθόδους διδασκαλίας του στους αναλφάβητους αγρότες της Βραζιλίας. Αφού μελέτησε πρώτα την καθημερινή τους ζωή, ώστε να φτιάξει θεματικές αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής των κατοίκων, τις παρουσίαζε στους χωρικούς με κατάλληλα μέσα, όπως φωτογραφίες ή βίντεο. Οι αναπαραστάσεις αυτές προκαλούσαν το ενδιαφέρον των χωρικών για συζήτηση, καθώς βασίζονταν στη δίκη τους καθημερινή κουλτούρα. Η διδασκαλία του, λοιπόν, είχε αποτε-

λέσματα, καθώς τη συνέδεσε με μια συγκεκριμένη κατάσταση που τους αφορούσε όλους άμεσα και όχι με κάτι γενικό και αφηρημένο.

Ο Paulo Freire έδειξε αναμφισβήτητα πως η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης θα μπορούσε να είναι η πιο πολιτική πράξη στην εκπαίδευση. Ζητούμενο, λοιπόν, της εκπαιδευτικής πράξης είναι να ανιχνεύσει μαζί με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τις συνθήκες εκείνες που τους/τις καταπιέζουν και να τις μετασηματίσει σε παραγωγικές λέξεις και παραγωγικά θέματα και με βάση αυτά να προχωρήσει μια διαδικασία κριτικού διαλόγου μέσω του οποίου, πέρα από τη μόρφωση και τη συνειδητοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών δυνάμεων που διαμορφώνουν την ζωή τους, θα αναδειχθούν και σε φορείς δράσης και αλλαγής (McLaren, 2010α · Γρόλλιος, 2005).

Ο Henry Giroux επικεντρώνει περισσότερο την προσοχή του στη «μερική αυτονομία της σχολικής κουλτούρας» και τον ρόλο που παίζει η σύγκρουση και η αντίφαση στην ίδια τη διαδικασία της αναπαραγωγής. Οι θεωρίες της αντίστασης αντλούν γενικά στοιχεία από την κατανόηση της περιπλοκότητας της κουλτούρας, για να ορίσουν τη σχέση μεταξύ των σχολείων και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Γενικά, οι θεωρητικοί της αντίστασης αμφισβητούν τον φαινομενικό ρόλο του σχολείου ως δημοκρατικού θεσμού που λειτουργεί για να βελτιώσει την κοινωνική θέση όλων των μαθητών (Giroux, 2011).

Η θεωρία της αντίστασης υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι παθητικοί δέκτες της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά πολλές φορές μέσα από αντιπαράθεση και αντιστάσεις τους καταφέρνουν συχνά να απορρίπτεται ή επαναπροσδιορίζεται. Ο Giroux (1984) αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς «ως διανοούμενους της κοινωνικής αλλαγής», βασισμένος στην ανάλυση του Gramsci για τους διανοούμενους, για να υποστηρίξει τη σημασία της προσέγγισης των εκπαιδευτικών ως διανοουμένων, ο χαρακτήρας της εργασίας των οποίων είναι πολιτικός. Ο ρόλος τους συνίσταται στο να αναδείξουν τις σχέσεις εξουσίας, δύναμης και ελέγχου που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία αλλά και τους τρόπους πάλης και αντίστασης εναντίον στην εξουσία, τις ανισότητες, την εκμετάλλευση και την καταπίεση, μέσα από την προσπάθεια να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, ώστε να γίνουν κριτικοί πολίτες με γνώση και δύναμη για να αγωνισθούν πολιτικά.

Ο Michael Apple από την πλευρά του χαρακτηρίζει το σχολείο καθρέφτη και μικρογραφία της κοινωνίας, καθώς αυτό αναπαράγει τα κοινωνικά στρώματα ανάλογα με τις ανάγκες της καπιταλιστικής κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, συνεισφέρει στην αναπαραγωγή της ανισότητας. Βέβαια, πιστεύει ότι το σχολείο δεν είναι απλά ένας φορέας που αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις λόγω της έννοιας της αντίστασης και της

έννοιας της δημιουργικής προσαρμογής (Apple, 2008). Επίσης, επικεντρώθηκε στον ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων και ανέδειξε τη σημασία του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» και του ρόλου που διαδραματίζει η επίσημη γνώση, που μεταφέρεται ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια, στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Apple, 1986).

Σύμφωνα με τον Apple (1986: 38), «τα παιδιά μόνο και μόνο με την παρουσία τους στο σχολείο έρχονται σε επαφή με ένα «κρυφό αναλυτικό» πρόγραμμα, δηλαδή με μια σιωπηρή διδαχή κανόνων, πειθαρχίας, αξιών, διατάξεων και θεσμικών προσδοκιών που αφομοιώνονται τελικά πολύ εύκολα και είναι μοναδικά κατάλληλο για τη διατήρηση αυτής της ιδεολογίας ηγεμονίας των ισχυρών τάξεων στην κοινωνία». Επιπλέον, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το «τίνος είναι η γνώση; ποιος τη διάλεξε; Γιατί οργανώνεται και διδάσκεται με τον συγκεκριμένο τρόπο στη συγκεκριμένη ομάδα; Ο ερευνητής πρέπει να συνδέει όλες τις αντικρουόμενες αντιλήψεις κοινωνικής και οικονομικής ισχύος και τις ιδεολογίες. Έτσι, θα καταφέρει μια εκτίμηση των δεσμών της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας με τη γνώση που γίνεται (ή δεν γίνεται) διαθέσιμη στους σπουδαστές» (Apple, 1986: 23).

Για να γίνει αυτό πιο κατανοητό, πρέπει να εξετάσουμε τη γνώση που μπαίνει στα σχολεία. Η επιλογή αυτής της γνώσης γίνεται από ένα μεγαλύτερο σύνολο δυνατών γνώσεων και αρχών. Η γνώση αυτή «είναι μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που έρχεται από κάπου, που συχνά αντανάκλα τις προοπτικές και πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού μας συνόλου». Η γνώση αυτή φιλτράρεται επανειλημμένα μέσα από ιδεολογικά και οικονομικά κριτήρια και διατίθεται σαν δημόσιο οικονομικό αγαθό (π.χ. βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες υλικό κ.α.). Κατά συνέπεια, «κοινωνικές και οικονομικές αξίες είναι ήδη ενσωματωμένες στα σχέδια των θεσμών μέσα από τους οποίους δουλεύουμε, στην επίσημη διδακτέα ύλη, όπου στηρίζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα, στους τρόπους διδασκαλίας μας, στις αρχές μας, στα πρότυπα μας και στις μορφές αξιολόγησης» (Apple, 1986: 27). Εγχαράσσονται, επομένως, από την πιο μικρή ηλικία αξίες και γενικά ή ειδικά αποδεκτοί κανόνες τους οποίους χρησιμοποιούμε για να κρίνουμε τις κοινωνικές πρακτικές, που κυριαρχούν στην κοινωνία μας (Apple, 1986).

Ο Peter McLaren, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται στο πλαίσιο του κυρίαρχου συστήματος και προβάλλει την αναγκαιότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Συμφωνεί, επομένως, με τον Freire ότι η βάση της εκπαίδευσης είναι καθαρά πολιτική. Η Κριτική Παιδαγωγική συνδέεται με τις έννοιες της «ρίζοσπαστικής αλ-

ληλεγγύης» και της «απελευθέρωσης» και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει σημαντικά ζητήματα που επηρεάζουν το συλλογικό μέλλον της ανθρωπότητας (McLaren, 2010α). Η Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον ίδιο, αναδεικνύει τον αναδείξει τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα αποτελεί έναν οδηγό, σε πολιτισμικό, πολιτικό και ηθικό επίπεδο, για όσους δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης (McLaren, 2011).

Καθώς, λοιπόν, η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών έχει επιβάλει το αξιακό σύστημα της αγοράς στα περισσότερα πεδία της κοινωνικής ζωής, οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης διαρθρώνονται με βάση τις ανάγκες του κεφαλαίου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010 · McLaren, 2011). Έτσι, λοιπόν, είναι απαραίτητος στις συνθήκες αυτές ένας εναλλακτικός λόγος αντίστασης και προοπτικής, που αρθρώνεται από ποικίλα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα και θα έρχεται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες προσεγγίσεις (McLaren, 2010α). Ο McLaren, ως βασικός εκπρόσωπος της μαρξιστικής προσέγγισης της Κριτικής Παιδαγωγικής τοποθετεί την ταξική πάλη στο επίκεντρο της, υποστηρίζει ότι σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάδειξη των αντιφάσεων και του εκμεταλλευτικού χαρακτήρα του καπιταλισμού (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Οραματίζεται μια Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική που αγωνίζεται με κάθε μέσο εναντίον της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης, ενώ παράλληλα προετοιμάζει το έδαφος, δίνοντας μια εναλλακτική προοπτική συγκρότησης μιας «δημιουργικής ουτοπίας» (McLaren & Farahmandpur, 2013 · McLaren, 2011)

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά μία ιδιαίτερα πολύπλοκη προσπάθεια σύνθεσης και μετασχηματισμού ποικίλων παραδόσεων, θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών, που αντιτίθενται στις εφαρμοζόμενες παγκοσμίως κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα και κινούνται στην κατεύθυνση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πράξης (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Ενέχει μια ισχυρή πολιτική διάσταση, η οποία αντανάκλαται στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές που προωθεί, οι οποίες εστιάζουν στην κοινωνική απελευθέρωση των ανθρώπων, μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξης κριτικής συνείδησης στους μαθητές, σε ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες καταπίεσης των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών και να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αφύπνιση της κοινωνίας, ιδιαίτερα σε μια εποχή κατά την οποία η εκπαίδευση ωθείται ολοένα και περισσότερο να εξυπηρετήσει όχι πια τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά της αγοράς (McLaren, 2010β).

Η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλει στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού λόγου που εμβαθύνει στις πιο ριζοσπαστικές κοινωνικές πρακτικές της δημοκρατίας. Χρειάζεται, βέβαια, ιδιαίτερη προσοχή και επαγρύπνηση, καθώς όρος «κριτική» έχει ουδετεροποιηθεί και αποδυναμωθεί, καθώς έχει χάσει την ισχύ εξαιτίας της συχνής και ανακριβούς χρήση στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παράδοσης (McLaren, 2010α). Απαιτείται, λοιπόν, συνεχής προσπάθεια ανανέωσης και επαναανομηματοδότησης, ώστε να διατηρήσει των ριζοσπαστικό και επαναστατικό χαρακτήρα της (McLaren, 2010β · (Ματσαγούρας, & Χέλμης, 2009).

Είναι προφανές πως στο πέρασμα των ετών οι μεγάλες μεταβολές που έχουν συντελεστεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχουν οδηγήσει σε σημαντικές μεταβολές και σε κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει και ο ρόλος τον οποίο καλείται να διαδραματίσει η Κριτική Παιδαγωγική. Παρά το γεγονός πως αρχικά έγινε μία πρώτη προσπάθεια ενσωμάτωσής της στο πλαίσιο των κυρίαρχων ρευμάτων της επιστήμης της Παιδαγωγικής και έχοντας ως βασικό της άξονα το γεγονός ότι ο άνθρωπος βρίσκεται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να το διαμορφώνει και να το αλλάζει και παράλληλα να αλλάζει και τον ίδιο. Ωστόσο, συνέχισε να εξελίσσεται, με αποτέλεσμα πολλές φορές να έρθει αντιμέτωπη με αρκετές αντιφάσεις που και η ίδια εμπεριείχε, καθώς έγινε μία συστηματική προσπάθεια αποκωδικοποίησής της και απομάκρυνσής της από την έννοια του ιστορικού υλισμού ο οποίος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την προώθησή της, διαμορφώνοντας τον τρόπο μέσα από τον οποίο οργανώνεται η παρεχόμενη γνώση και επιτυγχάνεται η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά προκειμένου αυτά να την εφαρμόσουν (Freire & Macedo, 1998).

Κλείνοντας, λοιπόν, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία απολιτικοποιείται και χάνει τον ριζοσπαστικό της χαρακτήρα, δεν κάνει άλλο από το να αναπαράγει και να εξυπηρετεί την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα και πάλι αποτελεί οι μέθοδοι του Paulo Freire, οι οποίες υιοθετήθηκαν από το Ειρηνευτικό Σώμα του ΟΗΕ αλλά και άλλες ριζοσπαστικές παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν μεμονωμένα σε διάφορα κρατικά σχολεία. Οι μέθοδοι αυτές όταν αποκόπτονται από την ριζοσπαστική ιδεολογία, καταλήγουν να αφομοιώνονται από το κυρίαρχο σύστημα και καταλήγουν να είναι ένα νέο μέσο ελέγχου και πειθαρχίας, ένας νέος απλά πιο ελεύθερος τρόπος διδασκαλίας «της ίδιας διδακτέας ύλης και παραγωγής της ίδιας χαρακτηρισολογίας» (Σπρινγκ, 1987: 127). Αντίθετα, η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να κινείται στην κατεύθυνση συγκρότησης μιας θεωρίας η οποία μπορεί να κα-

τανοήσει τις αντιφάσεις των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων, με σκοπό τη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων, που προωθούν την κοινωνική και πολιτική ανασυγκρότηση. Συνεπώς, είναι αναγκαίο ένα πολιτικό σχέδιο δράση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο το οποίο θα συνδυάζει τους εκπαιδευτικούς αγώνες με τους ευρύτερους αγώνες για την κοινωνική αλλαγή (McLaren, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις του κινήματος των Ζαπατίστας

Από την πρώτη δημόσια εμφάνισή τους, τον Ιανουάριο του 1994, οι Ζαπατίστας βρίσκονται στο επίκεντρο της πολιτικής ανάλυσης από διάφορες οπτικές γωνίες. Σε αυτή την ενότητα θα αναλύσουμε ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τον ζαπατισμό. Στόχος μας είναι να εξηγήσουμε και να διαφωτίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές των ενίοτε αντιφατικών ζαπατιστικών πρακτικών και του συχνά αμφίσημου λόγου τους. Δεν θεωρούμε, βέβαια, ότι είμαστε σε θέση να αναλύσουμε όλες τις υπάρχουσες και πιθανές προσεγγίσεις του κινήματος των Ζαπατίστας αλλά σκοπός μας είναι να θέσουμε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, μέσω του οποίου θα εξετάσουμε τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις της εξέγερσης.

Καθώς, λοιπόν, οι Ζαπατίστας δεν αυτοπροσδιορίζονται πολιτικά και δεν επιθυμούν να ταυτιστούν με ένα συγκεκριμένο πολιτικό ρεύμα ή ιδεολογία, χρησιμοποιούν μια ποικιλομορφία πολιτικών όρων και πρακτικών. Το γεγονός αυτό επέτρεψε μια πληθώρα από ερμηνευτικές προσεγγίσεις του κινήματος, οι οποίες ποικίλλουν και κινούνται σε ένα φάσμα που κυμαίνεται από την απόλυτο εξιδανίκευση έως την ανοιχτή εχθρότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κατά καιρούς να τους αποδίδονται διάφορες ταμπέλες, όπως «επαναστάτες», «μεταμοντέρνοι αντάρτες», «ένοπλοι ρεφορμιστές», «σοσιαλδημοκράτες» κ. ά. (Mentinis, 2006: 31).

Οι γκραμισιανές ιδέες και έννοιες χρησιμοποιούνται ευρέως από τους λατινοαμερικάνους συγγραφείς για τη θεωρητικοποίηση του ζαπατιστικού κινήματος. Η γκραμισιανή προσέγγιση των Ζαπατίστας επικεντρώνεται στην ηγεμονία, δίνοντας έμφαση στην ταυτότητα και τον πλουραλισμό που συνεπάγεται η ηγεμονία. Εκκινώντας, λοιπόν, από την έννοια της ταυτότητας, ως κάτι προσωρινό, ατελές και κάτι το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς κατασκευής της διαφοράς, μέσω διάφορων πρακτικών και θέσεων, γίνεται αντιληπτό ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων πολιτικών αγώνων και ιστορικών περιόδων και γι' αυτό αποτελούν μέρος του

αγώνα για την ηγεμονία, αυτών που Γκράμισι ονόμασε «υποτελείς ομάδες». Οι ιθαγενείς Ζαπατίστας αποτελούν μια τέτοια ομάδα, σύμφωνα με την γκραμισιανή προσέγγιση, οι οποίοι, μέσω της φωνής του Subcomandante Marcos (που θεωρείται ως ο «οργανικός διανοούμενος») εκφράζουν αυτή τη νέα ταυτότητα, με την αλλαγή της σχέσης τους με την πολιτική και την εξουσία, ή με άλλα λόγια, με όρους ηγεμονίας (Kanoussi, 1998).

Βασικές έννοιες του ζαπατιστικού λόγου, όπως η δημοκρατία και η ισότητα καταδεικνύουν την προσπάθεια κατασκευής ενός νέου ηθικοπολιτικού χώρου και μιας συλλογικής βούλησης με έμφαση στην ταυτότητα και τη δημοκρατία, δηλαδή, με έμφαση στον πλουραλισμό, ή αυτό που οι Ζαπατίστας αποκαλούν «ένας κόσμος όπου υπάρχουν πολλοί κόσμοι». Και αυτό ακριβώς είναι που συνθέτει τον εθνικό χαρακτήρα του αγώνα των ιθαγενών, ο οποίος έρχεται να αμφισβητήσει την ηγεμονία του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος και της αποικιοκρατίας, προτείνοντας ένα εναλλακτικό εθνικό πολιτικό σχέδιο βασισμένο στην ιθαγενική αρχή του «κυβερνάμε υπακούοντας» (Mentinis, 2006: 35).

Στην προσπάθεια τους, λοιπόν, οι Ζαπατίστας να εναντιωθούν στο νεοφιλελεύθερο σχέδιο ανάπτυξης που επιβλήθηκε στο Μεξικό, κατάφεραν μέσα από τον λόγο τους να στραφούν ενάντια σε όλες τις μορφές ρατσισμού και να διεκδικήσουν σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Aragones, 1998). Με τις δημοκρατικές διεκδικήσεις, την πρόωθηση των δικτύων, την έμφαση στην κοινωνία των πολιτών αλλά και τον συνδυασμό αντιφατικών κάποιες φορές πολιτικών στοιχείων, οι Ζαπατίστας επιδιώκουν μια δημοκρατική και πλουραλιστική ηγεμονία, η οποία δεν θα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και ενότητα, αλλά μάλλον από τα σημεία συμφωνίας μιας ποικιλίας κοινωνικών σχέσεων και στοχεύει να αντιμετωπίσει την ηγεμονική ενότητα του μεξικανικού κράτους και της κυβέρνησης (Machuca, 1998).

Οι Ζαπατίστας αντλούν το ηθικό τους κύρος κυρίως από το γεγονός ότι δεν επιθυμούν να καταλάβουν την εξουσία αλλά αντίθετα επιδιώκουν να δημιουργήσουν τις κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες που θα επιτρέψουν την αναδημιουργία της ταυτότητας και την άσκηση της κυριαρχίας από την κοινωνία των πολιτών (Betancourt, 1998). Αυτό παραπέμπει σε μια σταδιακή ανάληψη του ελέγχου του κράτους από τους θεσμούς της κοινωνίας των πολιτών, η οποία, με τη σειρά της, προϋποθέτει τον μετασχηματισμό και την αναδιάρθρωση του θεσμού του κράτους, και, ως εκ τούτου, της σχέσης μεταξύ του κράτους και της κοινωνίας (Machuca, 1998).

Τέλος, προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η μετάβαση στη δημοκρατία, δηλαδή η ανάληψη της εξουσίας από την πλευρά της κοινωνίας των πολιτών, ο ζαπατιστικός αγώνας πρέπει να εξαλείψει τη στρατιωτική λογική που επικρατεί στις πολιτικές σχέσεις και να μεταφέρει τη μάχη στο ιδεολογικό πεδίο, αντιμετωπίζοντας το σύνολο των ιδεών που κρατούν το κράτος ενωμένο και το διατηρούν ως θεσμό. Πρόκειται για μια στρατηγική, με άλλα λόγια, που απηχεί τη διάκριση του Γκράμσι μεταξύ ενός «πολέμου ελιγμών» και ενός «πόλεμου θέσεων». Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή γκαμισιανή προσέγγιση, στόχος είναι ένα πλουραλιστικό, δημοκρατικό και διευρυμένο κράτος, στο οποίο η κοινωνία των πολιτών έχει την εξουσία, μέσω των αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών (Machuca, 1998).

Μια άλλη θεωρητική προσέγγιση του ζαπατισμού είναι αυτή των αυτόνομων μαρξιστών και έχει τις ρίζες του στην πολιτική παράδοση της αυτονομίας της δεκαετίας 1960-70. Ο αυτόνομος μαρξισμός άσκησε κριτική στις περισσότερες μαρξιστικές παραδόσεις, θεωρώντας ότι χαρακτηρίζονται από μονομέρεια στην ανάλυσή τους, καθώς εστιάζουν αποκλειστικά στους μηχανισμούς της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης και είναι ανίκανοι να θεωρητικοποιήσουν την αυτενέργεια της εργατικής τάξης (Mentinis, 2006).

Για τους αυτόνομους μαρξιστές, λοιπόν, οι Ζαπατίστας και η Τσιάπας είναι απλώς ένας από τους στόχους της παγκόσμιας αναδιάρθρωσης του κεφαλαίου, που πλέον επιτίθεται σε περιοχές που προηγουμένως δεν ήταν κεντρικές στη διαδικασία της καπιταλιστικής συσσώρευσης και χαρακτηρίζονταν από αγροτικές μορφές καταπίεσης και εκμετάλλευσης λόγω της πλούσιας βιοποικιλότητας, των τεράστιων φυσικών πόρων και του φθηνού εργατικού δυναμικού. Έτσι, λοιπόν, η Τσιάπας μετατράπηκε σε πεδίο συγκρούσεων και αντιθέσεων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων συσσώρευσης κεφαλαίου και απαιτείται πλέον η καταστροφή των παραδοσιακών τάξεων και μορφών οργάνωσης τόσο της κοινωνίας όσο και της παραγωγής και η ανάδυση νέων (Ceceña & Barreda, 1998).

Κατά συνέπεια, ο αγώνας των Ζαπατίστας δεν αφορά απλώς κάποιες αγροτικές μεταρρυθμίσεις ή καλύτερες πολιτικές για τους αυτόχθονες πληθυσμούς, αλλά γίνεται αντιληπτός, μάλλον, ως ένας πόλεμος που διεξάγεται από την εργατική τάξη ενάντια στην επέκταση του κεφαλαίου και τις καταστροφικές του συνέπειες. Ομοίως, σε σχέση με το διεθνές πλαίσιο και την ανάλυση της ιστορίας, της θέσης της οικονομίας και των υλικών συνθηκών των ιθαγενών κοινοτήτων, ο Lorenzano (1998: 133) υποστηρίζει ότι

«η εμπειρία των Ζαπατίστας δεν είναι ένα περιθωριακό ή μεμονωμένο γεγονός, αλλά μάλλον ένα αδιαίρετο μέρος της παγκόσμιας ανασύνθεσης της εργασίας».

Οι Ζαπατίστας, λοιπόν, τοποθετούνται ανάμεσα σε κινήματα όπως οι ακτήμονες αγρότες της Βραζιλίας (Movimento sin Terra - MST), η αντίσταση των πρώην ανθρακωρύχων της Βολιβίας, των ιθαγενών αγροτών κ. ά.. Τα κινήματα αυτά χαρακτηρίζονται από οριζόντια οργανωμένες δομές, οικονομική αυτοτέλεια, πολιτική αυτονομία από κόμματα που διεκδικούν την εξουσία, με ένα μείγμα διεκδικήσεων σε νομικό-θεσμικό επίπεδο και στρατηγικών προσανατολισμένων στην ακτιβιστική δράση. Τα κινήματα αυτά, σε αντιδιαστολή με τα αριστερά κόμματα που συμμετέχουν στις εκλογές και τα γραφειοκρατικά συνδικάτα, διεκδικούν δημοκρατία και εδαφική και πολιτιστική αυτονομία (Lorenzano, 1998).

Σύμφωνα με την ανάλυση των αυτόνομων μαρξιστών, οι Ζαπατίστας καταδεικνύουν την ανεπάρκεια της παραδοσιακής μαρξιστικής αντίληψης για την εργασία και την παραδοσιακή αντίληψη για την εργατική τάξη. Στην έννοια της εργασίας συμπεριλαμβάνουν τη μακρόχρονη και εντατική εργασία μετασχηματισμού των ιθαγενών κοινοτήτων, τη συνειδητή δηλαδή κοινωνική ενέργεια που επενδύθηκε στο σχέδιο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Από την εξέταση αυτών των διαδικασιών προκύπτει ότι η εργασία δεν αφορά μόνο τη μισθωτή σχέση αλλά περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που δημιουργεί τα υλικά, κοινωνικά και διανοητικά θεμέλια των ένοπλων πολιτικών ζαπατιστικών κοινοτήτων, οι οποίες γίνονται αντιληπτές ως μια ομοσπονδία εργατικών κοινοτήτων που έχει αυτονομηθεί (Lorenzano, 1998).

Με άλλα λόγια, «οι Ζαπατίστας μας απομακρύνουν από την αδυναμία της εργασίας (την κατάρρευση των συνδικάτων, των δικτύων αλληλεγγύης, των κομμάτων κ.λπ.) στη δύναμη της εργασίας ως κατασκευαστή κοινωνικών εναλλακτικών λύσεων. Επιπλέον, επεκτείνοντας τις έννοιες του εργάτη και της εργασίας μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τη σημασία της κοινωνίας των πολιτών. Η οργάνωση της κοινωνίας των πολιτών γίνεται εφικτή μέσω διαφόρων ομάδων (ομάδες ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ομάδες για τα δικαιώματα των γυναικών, περιβαλλοντικές ομάδες, ομάδες ανέργων κ. λπ.). Παράλληλα, τα μέλη αυτών των ομάδων συνεχίζουν να είναι εργαζόμενοι σε διαφορετικά επίπεδα της παραγωγικής διαδικασίας και των οποίων υφίστανται εκμετάλλευση» (Mentinis, 2006: 46).

Γενικά, οι αυτόνομοι μαρξιστές αντιτίθενται στην ιδέα ότι ο EZLN είναι μια απλή συνέχεια των λατινοαμερικανικών ανταρτικών κινήματων της δεκαετίας του 1960 και του 1970 και αντικρούουν τα επιχειρήματα που βλέπουν τους Ζαπατίστας ως ένα ρε-

φορμιστικό κίνημα, που έχει εγκαταλείψει την έννοια της ταξικής πάλης στην πολιτική του ανάλυση και το σχέδιο για την επανάσταση. Ο EZLN, υποστηρίζουν, είναι μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού και επανεξέτασης, όχι μόνο του εγχειρήματος αλλά και της ίδια της πρακτικής της επανάστασης, μέσα από πρωτοποριακές πρακτικές, χωρίς ταξικούς προσδιορισμούς και ξεπερασμένη ορολογία. Επιδιώκουν, λοιπόν, μέσα από την αυτοοργάνωση, την οικοδόμηση μιας νέας συλλογικής ταυτότητας, η οποία δεν θα έχει αμιγώς ιθαγενικό χαρακτήρα ή θα περιορίζεται σε αγροτικά αιτήματα. Αντίθετα, αυτό στο οποίο στοχεύουν οι Ζαπατίστας, είναι ένας ευρύτερος ριζοσπαστικός δημοκρατικός μετασχηματισμός της κοινωνικής ζωής (Lorenzano, 1998 · Holloway, 2002).

Μια άλλη κριτική προσέγγιση προέρχεται από τον González (2000), μέλος του «Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην τροτσκιστική ανάλυση. Ο González (2000) παρέχει μια λεπτομερή επισκόπηση της ιστορίας του Μεξικού και ειδικότερα της Τσιάπας από την εποχή του Zapata και του Villa. Στα γραπτά του υποστηρίζει ότι η εκμετάλλευση και η περιθωριοποίηση των ιθαγενών από τους μεγαλογαιοκτήμονες και τους μεσάζοντες, που εργάζονται για λογαριασμό του διεθνούς κεφαλαίου, η πλήρης έλλειψη στοιχειωδών κοινωνικών παροχών, καθώς και η πρόσφατη απειλή του διεθνούς κεφαλαίου, όπως ενσαρκώνεται στη NAFTA, ήταν οι βασικές αιτίες της εξέγερσης των Ζαπατίστας (Mentinis, 2006)

Η σημασία του κινήματος, σύμφωνα με τον González (2001: 4), «η συμβολική του δύναμη» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, έγκειται στο γεγονός ότι έφερε την επανάσταση στο προσκήνιο και πλέον αποτελεί πηγή έμπνευσης για τα κινήματα σε όλο τον κόσμο. Ξεχωριστό χαρακτηριστικό της επανάστασης, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι το ότι η επανάσταση των Ζαπατίστας αποτελεί έμπρακτη απόδειξη ότι «η χειραφέτηση της εργατικής τάξης πρέπει να είναι πράξη της ίδιας της τάξης». Πέρα, όμως, από αυτές τις θετικές πτυχές, ο González (2001: 4) επισημαίνει τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη παράδοση γλώσσα των Ζαπατίστας αλλά και τον άκρατο πλουραλισμό τους, σύμφωνα με τον οποίο διαφορετικά οράματα και στρατηγικές για την αλλαγή μπορούν να συνυπάρχουν σε ένα πλαίσιο δικαιωματοσμού, χωρίς να εξασφαλίζεται κάποια ολοκληρωτική λύση.

Ένα ακόμη σημείο κριτικής που επικεντρώνεται ο González (2001), αφορά το γεγονός ότι οι Ζαπατίστας απέτυχαν να οικοδομήσουν μια συμμαχία με άλλα κινήματα και ένοπλες ομάδες στο Μεξικό και απέτυχαν να επεξεργαστούν ένα συνεκτικό πολιτικό σχέδιο, καθώς εμμένουν σε μια ρητορική δικαιωματοσμού και καταγγελίας της κρατικής εξουσίας. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την απομάκρυνσή τους από την ταξι-

κή πάλη, καθιστούν αβέβαιο το εξισωτικό μέλλον που οραματίζονται οι ανακοινώσεις του EZLN. Τελικά, υποστηρίζει ο González (2001: 13), «το ζήτημα είναι η εξουσία, ο έλεγχος της κοινωνίας από τους παραγωγούς» και εμμέσως υποδηλώνει, μέσω μιας αναφοράς στις συνέπειες της άρνησης των αγροτικών στρατών του Ζαπάτα και του Βίγια να αναλάβουν την κρατική εξουσία το 1913, ότι οι Ζαπατίστας θα πρέπει να αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους σε σχέση με την εξουσία, για να μην «επαναληφθεί η ιστορία ως τραγωδία».

Μια διαφορετική προσέγγιση, με συχνά εμφανή σημάδια εχθρότητας, προέρχεται από την προσέγγιση των αναρχικών και των ελευθεριακών κομμουνιστών. Η προσέγγιση αυτή δεν αφορά τις αδυναμίες της πολιτικής στρατηγικής των Ζαπατίστας, αλλά την ανάπτυξη της οργάνωσης στο σύνολό της, συμπεριλαμβανομένου του Subcomandante Marcos, ως μια βαθιά εξουσιαστική μορφή (Mentinis, 2006) και την αμφισβήτηση της χειραφετητικής προοπτικής του κινήματος.

Ο Wildcat (1996: 30) αμφισβητεί τα όσα παρουσιάζονται από τους Ζαπατίστας και τους υποστηρικτές τους ως τα αίτια της εξέγερσης, δηλαδή τις δυναμικές αντιδράσεις των Ζαπατίστας στις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των ιθαγενικών κοινοτήτων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ούτε οι συνθήκες στην Τσιάπας, οι οποίες δεν είναι τόσο σκληρές σε σύγκριση με άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής, ούτε η φτώχεια μπορούν να εξηγήσουν τις εξεγέρσεις, διότι διαφορετικά «ο περισσότερος κόσμος θα βρισκόταν σε επαναστατική ζύμωση».

Επιπλέον, ο Wildcat (1996: 31) υποστηρίζει ότι σε πολλές περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση των Ζαπατίστας, η ιστορική εμπειρία έχει δείξει ότι οι κυβερνήσεις και τα κράτη χρησιμοποιούν τους αγρότες, συνήθως κάτω από το σύνθημα «Γη και Ελευθερία», για να αγωνιστούν ενάντια στους αντιδραστικούς μεγαλογαιοκτήμονες προς την κατεύθυνση της καπιταλιστικής οργάνωσης της παραγωγής και ότι «οι Ζαπατίστας, με την ασαφή ιδεολογία τους, είναι κατάλληλοι για να ανακτήσουν την ταξική πάλη στην Τσιάπας, μετατρέποντάς την σε μια εκστρατεία για την εθνική δημοκρατική μεταρρύθμιση». Ταυτόχρονα, οι περιοχές αυτές λειτουργούν ως «βαλβίδα ασφαλείας». Πρόκειται δηλαδή «για μια περιοχή που βρίσκεται μακριά από το κέντρο της εξουσίας, όπου οι δυνητικά εκρηκτικές μάζες των ιθαγενών και των χωρικών μπορούσαν να αρχίσουν να δουλεύουν», δημιουργώντας, με άλλα λόγια, έναν «καταυλισμό για τους φτωχότερους των φτωχών» (Ρηβς, 1999: 16-17).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος, η Katerina (1995, ό. α. στο Mentinis, 2006: 51-52) υποστηρίζει ότι ο «Επαναστατικός Αγροτικός Νόμος» των Ζαπατίστας, το πιο ριζοσπα-

στικός κομμάτι που έχει παραγάγει ο EZLN, δεν αντιτίθεται στην ιδιωτική ιδιοκτησία ή στην οικονομία της αγοράς, αλλά, αντίθετα, τις ενσωματώνει. Παρά τον μεταρρυθμιστικό και σοσιαλδημοκρατικό, όμως, χαρακτήρα του δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε ότι αυτός ο νόμος, μαζί με τους νόμους του EZLN για τις γυναίκες, την εργασία κ.λπ., είναι απότοκα της κοινωνικής επανάστασης που συντελείται στην Τσιάπας.

Μια από τις πτυχές που αμφισβητούνται έντονα από τους Geoffrey (1995), Deneuve et al (1996) και Ρηβς (1999), είναι ο δημοκρατικός χαρακτήρας των ιθαγενικών κοινοτήτων. Οι συγγραφείς συζητούν τη δομή των αρχαίων κοινωνιών των Μάγια, των Αζτέκων και των Ίνκας, αναδεικνύουν την ιεραρχική και ελιτίστικη οργάνωσή τους και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει τίποτα στην ιστορία των ιθαγενικών ομάδων στην Τσιάπας, που να επιβεβαιώνει αυτή την έμφυτη και φυσική τάση προς τη δημοκρατία, όπως αναφέρεται συχνά στους λόγους του Subcomandante Marcos όσο και από διάφορες αναλύσεις και έρευνες ότι έχει τις ρίζες της στην ιθαγενική παράδοση.

Οι Geoffrey (1995), Deneuve et al (1996) και Ρηβς (1999) θεωρούν ότι οι ρίζες της αυτόχθονης δημοκρατίας, όπως βιώνεται σήμερα στην Τσιάπας, βρίσκονται στο έργο των μαοϊκών στελεχών που ανέλαβαν το έργο της οργάνωσης των ιθαγενικών κοινοτήτων στην Τσιάπας, από τη δεκαετία του 1970. Και είναι ακριβώς αυτή η μαοϊκή επιρροή, σε συνδυασμό με το μαρξιστικό-λενινιστικό υπόβαθρο ορισμένων μελών της ηγεσίας του EZLN, που μπορεί να εξηγήσει τη συνεχή πατριωτική ρητορική των Ζαπατίστας αλλά και την ιεραρχική δομή του EZLN και του εμφανή διαχωρισμού του από τη κοινωνική βάση των ιθαγενών κοινοτήτων. Έτσι, «μια προσεκτική ανάγνωση των κειμένων του EZLN αποκαλύπτει την ύπαρξη ενός σαφούς διαχωρισμού ανάμεσα στο «εμείς» (τον εθνικοαπελευθερωτικό στρατό) και το «αυτοί» (τις μάζες)» και φαίνεται ότι συνεχίζει να είναι πιστός τις βασικές αρχές του μαοϊσμού. Παρά, λοιπόν, το δημοκρατικό προσωπείο και την αυτονομία που επικαλείται σε όλα τα επίπεδα λειτουργεί ως καθοδήγηση με δημοκρατική κουκούλα», η οποία, όσο και αν το αρνείται, λειτουργεί στα πρότυπα της εκπροσώπησης και αναπαράγει τα πρότυπα διακυβέρνησης των σύγχρονων κοινωνιών και της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας που επικαλείται ότι διαφωνεί (Ρηβς, 1999: 27).

Για τον Ρηβς (1999: 28) ο πατριωτικός εθνικισμός, μαζί με την κοινοτιστική δημοκρατία, αποτελούν τον δεύτερο πυλώνα του EZLN. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι όλο και περισσότερο οι Ζαπατίστας παρουσιάζονται ως θεματοφύλακες των αξιών του μεξικανικού εθνικισμού, ενώ ταυτόχρονα δείχνουν σεβασμό στην κοινοβουλευτική δημοκρατία και επιδιώκουν συμμαχίες με τμήματα του πολιτικού συστήματος. Ο EZLN και Ζαπατί-

στας, υποστηρίζει, ξεχνούν «ότι το έθνος, το οποίο με τόσο πάθος υπερασπίζονται, είναι μια αστική επινόηση και ότι η μεξικανική ανεξαρτησία και τα ιδανικά της, τα οποία συνεχώς διακηρύσσουν, οφείλονται για την εξαθλίωση και την περιθωριοποίηση των ιθαγενών».

Ο EZLN, λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν αποτελεί ένα επαναστατικό κίνημα αλλά μια «ένοπλη ρεφορμιστική οργάνωση» που βρίσκει καταφύγιο σε έναν αντιιμπεριαλιστικό πατριωτισμό, με σεβασμό στην κοινοβουλευτική δημοκρατία και το κράτος, με απώτερο στόχο την κατάληψη της εξουσίας» (Ρηβς, 1999: 24). Ο εθνικιστικός χαρακτήρας των Ζαπατίστας αποδεικνύεται περαιτέρω, εκτός από την εκτεταμένη χρήση και την αναφορά σε εθνικά σύμβολα, στην συνεπακόλουθη υποταγή του αγώνα του προλεταριάτου στο μεξικανικό εθνικισμό. Έτσι, οι συντελεστές του Wildcat (1996: 32) υποστηρίζουν ότι «ο ζαπατιστικός διεθνισμός περιορίζεται στο να μιλάει σε ξένους δημοσιογράφους και σε εκκλήσεις προς τους φιλελεύθερους να ασκήσουν πίεση στο Κογκρέσο».

Επιπλέον, ένα από τα κύρια αιτήματα του EZLN είναι η αναδιανομή και όχι η κατάργηση της ατομικής ιδιοκτησίας. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζουν οι Deneuve et al (1996), ο πατριωτικός εθνικισμός που εκφράζει ο EZLN είναι ιδιαίτερα ελκυστικός για ορισμένα τμήματα της μεσαίας και της αστικής τάξης. Τα εθνικιστικά αισθήματα αυτών των κοινωνικών τάξεων ενισχύονται λόγω των συνεπειών της NAFTA για το Μεξικό (π.χ. η μεταβίβαση του μεξικανικού πετρελαίου στον αμερικανικό έλεγχο) και προτιμούν να μην συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις του βορειοαμερικανικού καπιταλισμού. Έτσι, λοιπόν, καταλήγουν, όσο και να φαίνεται παράδοξο, να υποστηρίζουν τους Ζαπατίστας, κάτι που δεν θα συνέβαινε, αν το κίνημα υιοθετούσε μια πιο ριζοσπαστική κατεύθυνση και μια ξεκάθαρη θέση ενάντια στην ατομική ιδιοκτησία και την εξουσία.

Ένα άλλο σημείο κριτικής αφορά το έμφυλο ζήτημα και ιδιαίτερα τη θέση των γυναικών. Στην Τσιάπας οι συνθήκες διαβίωσης για τις γυναίκες είναι πολύ σκληρές και το ποσοστό γεννήσεων είναι πολύ υψηλό (κατά μέσο όρο επτά παιδιά ανά γυναίκα), με 117 γυναίκες στις 100.000 να πεθαίνουν στον τοκετό και με ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό παιδικής θνησιμότητας. Οι γυναίκες είναι συχνά θύματα ενδοοικογενειακής βίας, έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους άνδρες να μην μιλούν ισπανικά και να είναι αναλφάβητες (Deneuve et al., 1996). Οι ζαπατιστικές κοινότητες, φυσικά, είναι ιδιαίτερα ελκυστικές για τις νεαρές ιθαγενείς γυναίκες, παρέχοντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και μια πιο ισότιμη ζωή. Οι γυναίκες στην Τσιάπας αποτελούν το ένα τρίτου στρατού και περίπου το μισό του πληθυσμού στις κοινότητες. Παρά το γεγονός ότι εί-

ναι αρκετά ενθαρρυντική η συμμετοχή των γυναικών στον στρατό, ο Ρηβς (1999: 34) επισημαίνει τους κινδύνους που ελλοχεύουν από αυτή την επιλογή. Υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των γυναικών στις στρατιωτικές δομές, μπορεί να λειτουργήσει αφομοιωτικά ως προς τον συνολικό αγώνα των γυναικών ενάντια στη πατριαρχία. Φέρνοντας, έτσι, σαν παράδειγμα αντίστοιχες περιπτώσεις που οι γυναίκες συμμετείχαν σε αντάρτικους στρατούς, υποστηρίζει ότι υπάρχει ο κίνδυνος οι γυναίκες, αφού χρησιμοποιηθούν στον αγώνα, να υποταχθούν στα νέα γενικά συμφέροντα, όπως η αύξηση του ποσοστού γεννήσεων που υποστηρίζεται και από την καθολική Εκκλησία στην περιοχή. Ταυτόχρονα, αναρωτιέται αν «η συμμετοχή των γυναικών σε στρατιωτικές αποστολές και η αναρρίχησή τους στην διοικητική ιεραρχία, αποτελούν απόδειξη γυναικείας χειραφέτησης».

Η ένταξη, λοιπόν, των γυναικών στον EZLN καταδεικνύει από τη μια τον αντιδραστικό χαρακτήρα των ιθαγενικών κοινοτήτων και από την άλλη εγείρει σημαντικές αμφιβολίες σχετικά με τη χειραφέτησή τους. Η ενσωμάτωση των γυναικών στη στρατιωτική δομή παραμένει ο ασφαλέστερος τρόπος για τη «διάχυση της ανατρεπτικής δυναμικής της επιλογής τους να έρθουν σε ρήξη με το παρελθόν», υπάρχει, όμως, ο κίνδυνος «να καταπνίξει εν τη γενέσει της κάθε επιθυμία για μετασχηματισμό των εμφύλων σχέσεων στις κοινότητες». Επιπλέον, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια σαφής πληροφόρηση για τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο εσωτερικό των κοινοτήτων, εγείρονται φόβοι ότι είναι πιθανό «η στρατιωτικοποίηση των γυναικών να αντικαταστήσει την υποταγή τους στις κυριαρχούμενες από τους άνδρες κοινοτικές σχέσεις» (Ρηβς, 1999: 34).

Τέλος, μια πιο ισορροπημένη, θα λέγαμε, ανάγνωση των Ζαπατίστας προέρχεται από τον Aufheben (2000), ο οποίος φαίνεται να ενστερνίζεται κάποιες από τις απόψεις των Ζαπατίστας με ενθουσιασμό και να είναι πιο κοντά στις απόψεις των αυτόνομων μαρξιστών, όσον αφορά την προσέγγιση του κινήματος, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί μια κριτική στάση για την εξέγερση και το κίνημα. Ο ίδιος θεωρεί ότι οι Ζαπατίστας δεν είναι ούτε προλετάριοι/ες αλλά ούτε ένας αμιγώς αγροτικές κοινότητες, για το λόγο οι πολιτικές τους θέσεις συχνά φαίνονται αντιφατικές και επικρίνει όσους καταλήγουν να ερμηνεύουν την εξέγερση με βάση τα υποκειμενικά τους κριτήρια.

Στην πραγματικότητα, ο Aufheben (2000: 24) επικρίνει τους αυτόνομους μαρξιστές για την παραποίηση της ταξικής θέσης των ιθαγενών Ζαπατίστας, κατασκευάζοντας «ένα παράξενο μοντέλο που θεωρεί τους Ζαπατίστας ως εκπροσώπους της διεθνούς εργατικής τάξης». Οι ιθαγενείς στην Τσιάπας, υποστηρίζει, έχουν ενσωματωθεί εν μέρει

και προσωρινά στην εμπορευματική οικονομία και ως εκ τούτου δεν ήταν ποτέ πλήρως προλεταριοποιημένοι/ες. Σε συμφωνία, ωστόσο, με τους αυτονόμους μαρξιστές, μοιράζεται την άποψη ότι υπάρχει μια κομμούνα στην Τσιάπας και τονίζει τη σημασία των αυτόνομων κοινοτήτων για την οικοδόμηση μιας εναλλακτικής λύσης.

Από την άλλη πλευρά, ο Aufheben (2000) συγκλίνει σε πολλά της κριτικής του με τους αναρχικούς και τους ελευθεριακούς κομμουνιστές, δηλαδή στον εθνικιστικό χαρακτήρα του κινήματος, τον μιλιταρισμό, την εξουσιαστική φυσιογνωμία του Subcomandante Marcos, τη θέση των γυναικών κ.ά.. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη θέση των γυναικών αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η εξέγερση δεν τις απελευθέρωσε, όπως δεν απελευθέρωσε και κανέναν άλλο ιθαγενή, από έναν κόσμο ανέχειας. Αυτό που έκανε είναι να τους δώσει την ευκαιρία να ξεφύγουν από την απομόνωση του χωριού και να σχηματίσουν μια αναπτυσσόμενη ενότητα βασισμένη στις ανάγκες τους». Η συμμετοχή και η οργάνωση των γυναικών δεν ευνοήθηκε από την εξέγερση αλλά, αντίθετα, τα αιτήματα των γυναικών επιβλήθηκαν και αναγνωρίστηκαν από τους άνδρες, σε μια συλλογική και συνειδητή προσπάθεια να διευρύνουν τη σφαίρα της δικής τους αυτονομίας (Aufheben, 2000: 70).

Επιπλέον, ενώ υποστηρίζει ότι πολλοί από τους νόμους του EZLN χρησιμοποιούν αριστερή αστική γλώσσα, είναι ρεφορμιστικοί ως προς το περιεχόμενο και αντανakλούν στην πραγματικότητα την επιρροή του μαρξισμού-λενινισμού, αναγνωρίζει, ταυτόχρονα, ότι έχουν παραχθεί μέσω ριζοσπαστικών δημοκρατικών διαδικασιών και αντιπροσωπεύουν «μια εξελιγμένη προσπάθεια των ιθαγενών να αρχίσουν να λύνουν τα δικά τους προβλήματα» (Aufheben, 2000:19).

Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι, σε αντίθεση με τους αναρχικούς, υπάρχει μια σαφής προσπάθεια από την πλευρά του να γίνει μια κριτική ως προς το πλαίσιο λειτουργίας, και, ταυτόχρονα, να εντοπιστούν τα καλά σημεία του ζαπατιστικού εγχειρήματος. Ο ίδιος μας καλεί να δούμε τους Ζαπατίστας «ως μια στιγμή στον αγώνα για την αντικατάσταση της υφιστάμενης κοινότητας του κεφαλαίου με μια πραγματική ανθρώπινη κοινότητα» (Aufheben, 2000: 2).

2.2. Επισκόπηση ερευνών

Σε αυτή την ενότητα θα συζητηθούν και θα εξεταστούν κριτικά τα κύρια ευρήματα ορισμένων ερευνών και θα εξηγηθεί πώς είναι συναφή με την παρούσα μελέτη. Οι έρευνες αναφορικά με τους Ζαπατίστας επικεντρώνονται είτε στον ζαπατισμό ως κίνημα είτε σε ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες σε κοινότητες ιθαγενών που αξιολογούν την εφαρμογή της επίσημης εκπαίδευσης και μελετούν τη ζαπατιστική εκπαίδευση. Με τα παραδείγματα των λατινοαμερικάνικων κοινωνικών κινήματων, όπως το Κίνημα των Ακτιμόνων Εργατών (MST), των Κοκαλέρος στην Κολομβία ή των Ζαπατίστας, προσανατολιζόμαστε σε ένα είδος έρευνας που δίνει έμφαση σε μια ολιστική πολιτική ερμηνεία των εμπειριών και πρακτικών του παρελθόντος και του παρόντος (Jaramillo and Carreon, 2014).

Οι Ζαπατίστας μετά την εξέγερση του 1994 συγκέντρωσαν το διεθνές ενδιαφέρον, όχι μόνο μέσα από το κίνημα αλληλεγγύης που δημιουργήθηκε σε κινηματικό επίπεδο διεθνώς αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, ήδη πριν το 1994 είχε αναπτυχθεί ένα πεδίο έρευνας που αφορά την ανάπτυξη των αντάρτικων κινήματων στην περιοχή, αλλά και την εκπαίδευση στις κοινότητες των αυτοχθόνων, συχνά με έμφαση σε δίγλωσσα προγράμματα. Οι συνηθέστερες έρευνες είναι εθνογραφικές έρευνες, με παραμονή στο πεδίο για μεγάλο χρονικό διάστημα, συχνά παρατηρώντας και ζώντας με τις κοινότητες των ιθαγενών και αφορούν τους τομείς της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, τις πολιτικές επιστήμες κ.ά., οι οποίες ερευνούν θέματα, όπως η εκπαίδευση, οι αυτόνομες διαδικασίες των αυτόχθονων πληθυσμών, η διαπολιτισμικότητα και τα αντισυστημικά κοινωνικά κινήματα (Harvey, 2001: 8).

Μια από τις πιο γνωστές και αναγνωρισμένες έρευνες είναι η έρευνα του Niel Harvey στο βιβλίο του *The Chiapas Rebellion: The Struggle for Land and Democracy* (2001). Η έρευνα βασίζεται στα δεδομένα που συνέλεξε μετά από τη δεκάχρονη παραμονή του στην Τσιάπας, από το 1987 μέχρι το 1997. Η προσέγγισή του αξιοποιεί στοιχεία από τη σχετική ιστορική και ανθρωπολογική βιβλιογραφία. Η έρευνα μας προσφέρει μια πολύ καλή περιγραφή του πλαισίου λειτουργίας των Ζαπατίστας, ενώ ο προσεκτικά τεκμηριωμένος απολογισμός του Harvey επικεντρώνεται στη διερεύνηση των πολύπλοκων αιτιών της εξέγερσης. Ο Harvey εστιάζει με έναν αρκετά πειστικό τρόπο περισσότερο στους πολιτικούς παράγοντες παρά στους κοινωνικοοικονομικούς, μια υπόθεση που υιοθετείται και στην παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας την περιοχή της Τσιάπας με άλλες περιοχές του Μεξικού, που υποφέρουν από παρόμοια οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα αλλά δεν εξεγέρθηκαν, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εξέγερση οφείλεται στην επίδραση πολιτικών παραγόντων. Ταυτόχρονα προ-

σπαθεί να ερμηνεύσει με μαρξιστικούς όρους την ανάπτυξη αντάρτικων κινήματων στην περιοχή και δείχνει πειστικά ότι ο EZLN προέκυψε από μια ήδη πυκνά οργανωμένη αγροτική κοινωνία των πολιτών στην Τσιάπας, αποτέλεσμα περισσότερων από δύο δεκαετιών οργάνωσης της βάσης. Επειδή όμως έχουν περάσει περίπου είκοσι χρόνια από τη δημοσίευση της συγκεκριμένης μελέτης δεν θεωρείται ιδιαίτερα επίκαιρη.

Η έρευνα του Niels Barmeyer's, *Developing Zapatista autonomy: Conflict and NGO Involvement in Rebel Chiapas (2009)*, αποτελεί μια πιο επίκαιρη μελέτη από την προηγούμενη. Η μελέτη εξετάζει την περίπτωση των Ζαπατίστας στη βάση της οικοδόμησης αλλά και διατήρησης της αυτονομίας, καθώς και τις στρατηγικές και τις πρακτικές τους, εξετάζοντας τόσο την εξέλιξη και πρόοδο του κινήματος από την εξέγερση του 1994 όσο και τους περιορισμούς του. Αναλύει έτσι ορισμένους τομείς του σχεδίου αυτονομίας των Ζαπατίστας, όπως η υγεία, η οικονομία και η εκπαίδευση, τονίζοντας την ιδιαίτερη σημασία του τελευταίου, καθώς θεωρεί ότι τα νέα σχολεία είναι χώροι αυτόνομης εδραίωσης, όπου παράγεται γνώση και επιδιώκεται η κοινοτική αυτοδιαχείριση. Επίσης, έμφαση δίνεται στη σχέση των Ζαπατίστας με το κράτος και την άρνηση τους να λάβουν οποιαδήποτε κυβερνητική υποστήριξη, με αποτέλεσμα την ισχυρή παρουσία του στρατού και παραστρατιωτικών ομάδων αλλά και τα διάφορα δαπανηρά κυβερνητικά προγράμματα για τη διατήρηση του ελέγχου στην περιοχή. Ακόμη, εξετάζει την επίδραση που ασκεί στις κοινότητες η εισαγωγή καπιταλιστικών συνηθειών και τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό.

Η έρευνα βασίζεται σε εμπειρίες από τη συμμετοχή διάφορων ΜΚΟ στην περιοχή και αναλύει τις σχέσεις των Ζαπατίστας με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και δίκτυα αλληλεγγύης (κυρίως ευρωπαϊκά και αμερικανικά, αλλά και μεξικανικά και λατινοαμερικανικά). Επισημαίνει πως μόνο οι ΜΚΟ και οι συλλογικότητες που δέχονταν να συνεργαστούν με τους Ζαπατίστας με τους όρους τους, είναι σε θέση να συνεχίσουν να εργάζονται στην περιοχή. Παρά το γεγονός, βέβαια, ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην αντίσταση της βάσης, στερείται μιας πραγματικής προοπτικής για τη σχέση του κινήματος με τη σύγκρουση, καθώς φαίνεται να υπερεκτιμά τη συμβολή της διεθνούς βοήθειας και παρουσιάζει μια δυσανάλογη εξάρτηση μεταξύ των Ζαπατίστας, των ΜΚΟ και των συλλογικοτήτων αλληλεγγύης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αυτονομία των Ζαπατίστας θα διαρκέσει μόνο, αν επιτευχθεί και η οικονομική τους ανεξαρτησία.

Το βιβλίο του Λεωνίδα Οικονομάκη *Σαν τον Ζαπάτα και τον Τσε; Οι Zapatistas και Βολιβιανοί Cocaleros (2020)* αποτελεί τη μοναδική έρευνα σε ακαδημαϊκό επίπεδο στα

ελληνικά. Η έρευνα του Οικονομάκη βασίζεται στην οχτάχρονη έρευνα πεδίου στις ζαπατίστικες κοινότητες του Μεξικού και τους Κοκαλέρος (ομοσπονδίες των παραγωγών κόκας) της επαρχίας Τσαπάρε στη Βολιβία. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των πολιτικών στρατηγικών των Ζαπατίστας και των Κοκαλέρος αναδεικνύει, μέσα από μαρτυρίες και γεγονότα, άγνωστες πτυχές των δυο κινημάτων και φιλοδοξεί να αναδείξει τις διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν τα κοινωνικά κινήματα και καθορίζουν τις επιλογές του. Αυτό ακριβώς αποτελεί και την πρωτοτυπία της έρευνας, καθώς φωτίζει μια πτυχή που έχει αγνοηθεί από την επίσημη βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει κυρίως στην ιστορική περιγραφή των κινημάτων. Η έρευνα του Οικονομάκη αποτέλεσε για εμάς μια πολύ χρήσιμη πηγή, όχι μόνο λόγω της γλώσσας αλλά γιατί μας δίνει μια αρκετά καλή εικόνα των πολιτικών παραγόντων που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του EZLN και οδήγησαν στην εξέγερση, μέσα από εκτενείς μαρτυρίες και αναφορές στο αντάρτικο κίνημα της περιοχής αρκετές δεκαετίες πριν την εξέγερση (κάτι παρόμοιο επιχειρεί και ο Harvey) αλλά και του τρόπου λειτουργίας των ζαπατιστικών κοινοτήτων.

Παρόλο, λοιπόν, που η έρευνα του Οικονομάκη δεν εμβαθύνει ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας, επικεντρώνεται στις αιτίες και στους τρόπους δράσεις των κοινωνικών κινημάτων και μας βοηθά μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές που τυχόν ανιχνεύουμε, να εντοπίσουμε την κοινή συνισταμένη αυτών των κινημάτων, που αφορά τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τον δρόμο προς την κοινωνική χειραφέτηση, κάτι που είναι ζητούμενο και της παρούσας εργασίας.

Η εκτενής συλλογή που έχουν επιμεληθεί οι Richard Stahler-Sholk, Bruno Baronnet and Mariana Mora Bayo (2011) με τίτλο *Luchas 'muy otras': Zapatismo y autonomia en las comunidades indígenas de Chiapas* έχει στόχο τόσο τη διερεύνηση των διαδικασιών της αυτονομίας των ζαπατιστικών ιθαγενών κοινοτήτων αλλά και του ρόλου της ακαδημαϊκής έρευνας και τη σχέση της με τα κοινωνικά κινήματα. Συγκεκριμένα, αμφισβητούν τις υπάρχουσες μορφές έρευνας και προτείνουν την επιστροφή της εργασίας σε συλλογικούς χώρους με την ενεργή συμμετοχή των μελών των κοινοτήτων, δηλαδή την επιστροφή στα ίδια τα υποκείμενα, τα οποία προηγουμένως ήταν παθητικά αντικείμενα της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο αποτελούν πλέον μέρος μιας διαδικασίας συλλογικού προβληματισμού που τροφοδοτεί τους αγώνες για κοινωνικό μετασχηματισμό.

Μέσα από μια ισχυρή εμπειρική βάση, οι συγγραφείς, ο καθένας με τον τρόπο του, συμβάλλουν σε αυτόν τον νέο τρόπο γνώσης και άσκησης της επιστήμης και ταυτόχρονα επιχειρούν να παρουσιάσουν και να κατανοήσουν τις διαδικασίες του καθημερινού

αγώνα για την αυτονομία σε διάφορους τομείς (εκπαίδευση, αντίσταση, υγεία, πολιτική, οικονομία κ. ά.). Επιπλέον, εξετάζουν την ιδιότητα του πολίτη στις κοινότητες των αυτοχθόνων και αναλύουν τις πρακτικές πολιτικής αυτονομίας στις διάφορες ζώνες επιρροής των Ζαπατίστας.

Οι συγγραφείς παρουσιάζουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την πολυπλοκότητα των διαδικασιών που έχουν αναπτυχθεί στους δήμους, δίνουν έμφαση τόσο στα δρώντα υποκείμενα σε αντιπαράθεση με τις φωνές των μη ζαπατιστικών δρώντων και καταφέρνουν να φωτίσουν διαφορετικές πτυχές, παρουσιάζοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κινήματος. Εν τέλει, οι συγγραφείς εκκινώντας από τις πρακτικές των αυτόνομων κοινοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, οι οποίες διαμορφώνουν τα μέλη των ιθαγενικών κοινοτήτων ως υποκείμενα, ανάγουν τα ευρήματα στον τομέα της έρευνας και εισάγουν στη συζήτηση στοιχεία για την κατασκευή μιας πρότασης ή ενός μοντέλου για την πραγματοποίηση νέων ειδών έρευνας, στις οποίες κυριαρχεί μια συλλογική και οριζόντια μορφή οικοδόμησης της γνώσης, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Οι συγγραφείς προτείνουν να αντιστραφούν οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ ερευνητή-ερευνώμενου, μεταξύ του κατόχου της γνώσης και του μη γνωρίζοντος, και έτσι να δημιουργηθεί ένα πεδίο που ευνοεί την εμπιστοσύνη, τον διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων και παράγει νέα γνώση, με στόχο να συμβάλει σε διαδικασίες αυτονομίας και κοινωνικού αγώνα. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν στον τρόπο λειτουργίας των ζαπατιστικών κοινοτήτων που βασίζεται στον συγκερασμό θεωρίας και δράσης.

Η έρευνα που επικεντρώνεται ρητά στα εκπαιδευτικά σχέδια των Ζαπατίστας αλλά και την κρατική εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη. Θεωρούμε πολύ πιθανό στο γεγονός αυτό να έχει συντελέσει τόσο η δυσκολία πρόσβασης σε στοιχεία όσο και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ακαδημαϊκούς κύκλους, δεδομένου ότι η βιβλιογραφία σε μεγαλύτερο βαθμό παράγεται στα ισπανικά και σπάνια μεταφράζεται στα αγγλικά.

Στις ανεξάρτητες εργασίες του Bruno Baronnet, *Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, Mexico* (2009) και *Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México Convergencia* (2015) διατυπώνονται επιφυλάξεις απέναντι στην έμφαση στον ιθαγενισμό που υιοθετούν πολλά πολυπολιτισμικά προγράμματα εκπαίδευσης και αποφεύγουν να εξετάσουν το ζήτημα της πολιτικής αυτονομίας. Με την πολυετή εγκεκριμένη και καθοδηγούμενη έρευνα στην επαναστατημένη περιοχή ο Baronnet καταδεικνύει τις αποτυχίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στο Μεξικό και αναδεικνύει την

αυτόνομη ζαπατιστική εκπαίδευση ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική από τα κάτω.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η διδακτορική διατριβή της Lia Pinheiro Barbosa (2015) *Educacion, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-politica de los Sin Tierra y de los Zapatistas* στο Εθνικό Αυτόνομο Πανεπιστήμιο του Μεξικού (UNAM) η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της αυτονομία και καταλήγει σε μια φιλοσοφική διεκδίκηση της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής ως καθοριστικής σημασίας για τους Ζαπατίστας, ώστε να αρθρώσουν τους εαυτούς τους ως πολιτικά υποκείμενα.

Επιπλέον, έχουμε αρκετές ποσοτικές μελέτες (Vargas-Cetina, 1998 · Garcva and Velasco, 2012 · Despagne, 2013) τα ευρήματα των οποίων καταδεικνύουν το πως η επίσημη εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι προσπάθειες δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν αποτύχει. Οι έρευνες εκκινούν από το γεγονός ότι υπήρχε γλωσσική αναντιστοιχία στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το 80% δεν γνώριζε ισπανικά και αυτά εξακολουθούσαν να είναι συχνά η μόνη γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο. Ωστόσο, καθώς υπήρξαν προσπάθειες δίγλωσσης εκπαίδευσης, δηλαδή χρήσης τόσο της ισπανικής όσο και μιας αυτόχθονης γλώσσας στα σχολεία από την κυβέρνηση, αργά ή γρήγορα αυτά τα προγράμματα απέτυχαν. Οι έρευνες αποδίδουν την αιτία της αποτυχίας στο γεγονός ότι στην Τσιάπας ομιλούνται τουλάχιστον 12 διαφορετικές αυτόχθονες γλώσσες, επομένως θεωρούν λογική προϋπόθεση, για να λειτουργήσει η δίγλωσση εκπαίδευση, ο/η δάσκαλος/α να μιλάει την ίδια αυτόχθονη γλώσσα με τους/τις μαθητές/τριες. Οι συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζουν στατιστικά στοιχεία από σχολεία που βρίσκονται σε κοινότητες ιθαγενών, τα οποία δείχνουν αναλφαβητισμό, εγκατάλειψη, κακές επιδόσεις, ανάπτυξη παραπαιδείας και εξακολουθούν να στερούνται μιας ποιοτικής πτυχής.

Η Monisha Bajaj (2015) στο *Pedagogies of resistance and critical peace education praxis* ενσωματώνει τις ιδέες της κριτικής παιδαγωγικής και χρησιμοποιεί, μεταξύ άλλων ως παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Ζαπατίστας, τα οποία παρέχουν εκπαίδευση προσανατολισμένη στην ανάλυση των αδικιών που προκλήθηκαν από αιώνες αποικιοκρατίας, κακομεταχείρισης και ανισότητας και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των κοινοτήτων και την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης, που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ως εκ τούτου, τονίζει τη σημασία της περαιτέρω κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι μεθοδολογίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και η ευρύτερη κατανόηση της συμβολής που μπορούν να έχουν οι παιδαγωγικές της αντίστασης, που χρησιμοποιούνται επανειλημμένα

από κοινωνικά και ιθαγενικά κινήματα, μπορούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική αδικία και ανισότητα.

2.3. Ερευνητικό πρόβλημα

Το *Επαναστατικό Σύνταγμα του Μεξικού* του 1910 ορίζει ότι όλοι οι Μεξικανοί θα έχουν το δικαίωμα σε «δωρεάν και καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Με άλλα λόγια θεμελιώνει τη δωρεάν, υποχρεωτική εκπαίδευση με ευθύνη του κράτους. Ταυτόχρονα, «υπάρχει διάταξη που εγγυάται ότι κάθε χωριό και πόλη του Μεξικού με είκοσι παιδιά και άνω στη διαμονή τους θα έχει άμεση πρόσβαση στην τοπική εκπαίδευση» (Reinke, 2004: 485).

Επιπλέον, η *Σύμβαση για τους αυτόχθονες και φυλετικούς πληθυσμούς* (Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, 1989) και η *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αυτοχθόνων Λαών* (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2007), οι οποίες έχουν επικυρωθεί από το Μεξικό, κατοχυρώνουν το ιδιαίτερο δικαίωμα των αυτοχθόνων στην αυτονομία στην εκπαίδευση. Παρά το γεγονός, βέβαια, ότι τα δικαιώματα των αυτόχθονων λαών έχουν αναγνωριστεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, δεν κατοχυρώθηκαν ποτέ στην πράξη (Reinke, 2004: 485).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ζαπατίστας, η πραγματικότητα της εθνικής εκπαίδευσης είναι διαφορετική και απέχει από τις διακηρύξεις των συμβάσεων. Πολλοί από τους ιθαγενείς της Τσιάπας βρέθηκαν αντιμέτωποι/ες με το ζήτημα της εκπαιδευτικής προσβασιμότητας και ανησυχούσαν, επίσης, για την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στην περιοχή. Επιπλέον, αντιλαμβάνονταν ότι η εθνική εκπαίδευση αδυνατούσε να υποστηρίξει τις «αξίες και τις γνώσεις των εθνοτικών ομάδων» και πολύ σύντομα άρχισαν να αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως εχθρικό (Vargas - Cetina, 1998: 141).

Έτσι, όπως θα περιγραφεί αναλυτικότερα στη συνέχεια, μετά την εξέγερση του 1994 άρχισαν να προβληματίζονται γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης, των αποκλεισμών που δημιουργεί αλλά και τους κινδύνους για τον πολιτισμό τους και την ταυτότητά τους. Έτσι, αποφάσισαν να απομακρύνουν τα παιδιά από το επίσημο εκπαιδευτικό σύ-

στημα και να δημιουργήσουν την αυτόνομη ζαπατιστική εκπαίδευση, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις αρχές τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας εξετάζεται υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής και της θεωρίας της αντίστασης. Σύμφωνα, λοιπόν, τον Paulo Freire (1970: 36) μας ενδιαφέρει «η διάκριση μεταξύ της συστημικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να αλλάξει μόνο με την πολιτική εξουσία, και των εκπαιδευτικών σχεδίων, τα οποία πρέπει να υλοποιούνται με τους καταπιεσμένους στη διαδικασία οργάνωσής τους». Έτσι, λοιπόν θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας αποτελεί χαρακτηριστικό σύγχρονο παράδειγμα αυτής της διάκρισης, για αυτό και επιλέξαμε να το μελετήσουμε.

Επιπλέον, μας ενδιαφέρει η διερεύνηση των κοινωνικοπολιτικών όρων εντός των οποίων διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας, σε ένα πλαίσιο συσχέτισης του παιδαγωγικού με το πολιτικό, καθώς και τη συσχέτιση των κεντρικών εκπαιδευτικών και πολιτικών προτεραιοτήτων που προκρίνονται, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου βλέπουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα να συνδέονται όλο και περισσότερο με τον θετικισμό, τον ανταγωνισμό, τις ανάγκες της αγοράς και να περικλείουν διαδικασίες κυριαρχίας, αποκλεισμού και υποτίμησης άλλων μορφών γνώσης, ιδίως εκείνων που προέρχονται από υποταγμένους και εκμεταλλεζόμενους λαούς και κοινωνικές ομάδες.

Ως εκ τούτου, με τα αυτόνομα σχολεία να αρθρώνονται ως εκπαιδευτικά σχέδια, το ερευνητικό πρόβλημα που εστιάζει η παρούσα εργασία, αφορά το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι Ζαπατίστας μέσω της οργάνωσής τους αντιμετώπισαν τη βιωμένη δομική βία που τους ασκούσαν διαχρονικά, μέσω των σχεδίων για τη διατήρηση της αυτονομίας και ιδιαίτερα μέσα από το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουμε στον τρόπο που οι ίδιοι, ως κοινωνικοί δρώντες, είναι ικανοί/ες να δημιουργήσουν μορφές συλλογικής δράσης που αντιτίθενται στην κυριαρχία και αποσκοπούν στην απελευθέρωσή τους, ενώ, επιπλέον, είναι ικανοί να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές και να δημιουργήσουν εναλλακτική γνώση σε σχέση με τις ηγεμονικές αλήθειες, καθώς οι άνθρωποι που πλήττονται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές σπάνια είχαν φωνή στον επίσημο λόγο.

Ταυτόχρονα, δεδομένης της ανυπαρξίας αντικειμενικότητας στη γνώση και την κοινωνική δράση που απορρέει από αυτήν, θεωρούμε σημαντικό να αναδεικνύονται θέματα τα οποία δεν είναι ευρέως γνωστά στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Κλείνοντας, θεωρούμε χρήσιμο να στραφεί το ενδιαφέρον της έρευνας και των κοινωνικών επιστημόνων προς μια κατεύθυνση που από τη μια πλευρά αναγνωρίζει το πλαίσιο ασύμμε-

τρων σχέσεων και κυριαρχίας στο οποίο κινείται ο ακαδημαϊκός λόγος και να αναζητηθούν νέες εναλλακτικές λύσεις για τη σχέση μεταξύ των υποκειμένων και των ερευνητών με αντίστοιχες επιστημικές και μεθοδολογικές αναφορές και ταυτόχρονα προωθεί μια οριζόντια σχέση διαλόγου, μέσα από έρευνες και συντονισμένες δράσεις με τα υποκείμενα, υπό τη δέσμευση του αμοιβαίου σεβασμού και ενός απελευθερωτικού κοινωνικού σχεδίου (Baronet et al, 2011).

2.4. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξάγεται με στόχο την ανάπτυξη ενός κριτικού προβληματισμού σχετικά με το πώς οι Ζαπατίστας, μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, αντιμετώπισαν τα προβλήματα που γεννά το κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Μέσα, λοιπόν, από την παρουσίαση του κινήματος των Ζαπατίστας και της ανάδειξης του τρόπου οργάνωσής τους, ευελπιστούμε συμπερασματικά να προτείνουμε τρόπους και μεθόδους εφαρμογής των ιδεών τους στο σημερινό δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο αυτό είναι εφικτό. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος είναι να προβληματιστούμε, τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ενεργά μέλη της κοινωνίας, σχετικά με τη δραστηριοποίησή μας όσον αφορά τον τόπο στον οποίο ζούμε και ενεργούμε είτε αυτός λέγεται χωριό, κοινότητα, χώρος εργασίας, δήμος, πόλη ή χώρα και να εμπλουτίσουμε τις πρακτικές μας σε σχέση με την κοινωνική χειραφέτηση.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς και από τη μελέτη διάφορων ερευνών πεδίου που έχουν διεξαχθεί στην περιοχή της Τσιάπας, επιχειρούμε να φέρουμε στο προσκήνιο και να παρουσιάσουμε τον τρόπο που ζουν και εργάζονται στις ζαπατιστικές κοινότητες. Επιχειρούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας των Ζαπατίστας και πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού τους συστήματος, σε μια προσπάθεια τόσο να γνωρίσουμε τα κινήματα που προωθούν την κοινωνική χειραφέτηση αλλά και να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στην πράξη οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της ελευθεριακής - αναρχικής εκπαίδευσης, από όπου έχει στοιχεία το ζαπατιστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Καθώς, λοιπόν, θεωρούμε την παιδαγωγική καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας η οποία καθιστά δυνατή την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης,

επιχειρούμε μια σύνδεση της κριτικής συνείδησης με την κοινωνική δράση και κατ' επέκταση με την κοινωνική αλλαγή. Μέσω, λοιπόν, της κριτικής διερεύνησης του ζαπατισμού και του εκπαιδευτικού τους συστήματος θεωρούμε ότι μπορούμε οδηγηθούμε σε ευρύτερες μορφές γνώσης και κατανόησης (Giroux, 1997).

Έτσι, λοιπόν, μέσα από την παρουσίαση του αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος των Ζαπατίστας και τη σύνδεση και ανάλυση του με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, ευελπιστούμε μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού και κριτικής, να οδηγηθούμε σε χρήσιμα παιδαγωγικά συμπεράσματα και σε έναν γραμματισμό που, σύμφωνα με τον Φρέιρε (1970), δεν θα αφορά απλά την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά και έναν τρόπο μάθησης γύρω από την ανάγνωση της λέξης ως αναγκαία προϋπόθεση συνειδητοποίησης και παρέμβασης στον κόσμο.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τα γενικότερα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την παρούσα εργασία διατυπώθηκαν ως εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται τα μέλη της κοινότητας των Ζαπατίστας το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιοι λόγοι συνέβαλαν στην οικοδόμηση της αυτόνομης ζαπατιστικής εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι βασικές αρχές της αυτόνομης ζαπατιστικής εκπαίδευσης;
- Πώς μπορούν να ερμηνευτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές στις κοινότητες με όρους Κριτικής Παιδαγωγικής;
- Ποια είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την οικοδόμηση της αυτονομίας και την κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση;

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να εξηγούνται υπό το πρίσμα της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής ως ένα εργαλείο για την αντιμετώπιση της πηγής καταπίεσης του ατόμου, κατέστη δυνατό να ερμηνευθεί το υλικό και να εντοπιστούν θέματα, για να διερευνηθεί, αν τα ευρήματα αυτά μπορούν να καταλήξουν σε μια διαδικασία εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή που θα έχει αφετηρία το εκπαιδευτικό σύστημα και τι προεκτάσεις και εφαρμογές μπορεί να έχουν αυτά τα ευρήματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.5. Προβλήματα και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξάγεται ως βιβλιογραφική έρευνα και βασίζεται κυρίως στη θεωρητική μελέτη του θέματος. Επιδιώκουμε να δώσουμε απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα στηριζόμενες όχι στη συλλογή ερευνητικών-εμπειρικών δεδομένων αλλά σε βιβλιογραφικά δεδομένα, όπως εμπειρικές και θεωρητικές μελέτες ή άλλες βιβλιογραφικές έρευνες, άρθρα και συγγράμματα. Έτσι, λοιπόν, αναπόφευκτα ενυπάρχουν και στην παρούσα εργασία οι περιορισμοί αυτών των ερευνών, ιδιαίτερα όσον αφορά τις έρευνες πεδίου.

Η εύρεση βιβλιογραφίας για τους Ζαπατίστας αποδείχτηκε μια εξαιρετικά δύσκολη προσπάθεια. Σύντομα αντιληφθήκαμε ότι πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης σχεδόν παραμελημένη από το παιδαγωγικό και κοινωνικό κατεστημένο και στο γεγονός αυτό αποδίδουμε τις δυσκολίες στην εύρεση βιβλιογραφίας, κυρίως στα ελληνικά. Υπάρχει, βέβαια, πλήθος από ντοκιμαντέρ που περιγράφουν μέσω αφηγήσεων τον τρόπο ζωής και τις βιωμένες εμπειρίες των Ζαπατίστας, καθώς και κείμενα, αναλύσεις και προσούρες από διάφορες συλλογικότητες που ασχολούνται κατά καιρούς με το κίνημα των Ζαπατίστας. Το υλικό αυτό μας βοήθησε ιδιαίτερα να εμβαθύνουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα κίνημα των Ζαπατίστας, παρά το γεγονός ότι αποφεύγουμε να το χρησιμοποιήσουμε στη βιβλιογραφία, καθότι δεν αποτελεί αξιόπιστη πηγή για μια ακαδημαϊκή εργασία.

Είναι σημαντικό, επίσης, να έχουμε κατά νου ότι, όταν μελετάμε το ζαπατιστικό κίνημα, δεδομένου ότι βασίζεται στην ιδέα της αυτονομίας, οι ιδέες και οι πρακτικές είναι πολύ πιθανό να αλλάζουν συνεχώς. Έτσι, λοιπόν, καθώς πρόκειται για ένα σύγχρονο κίνημα που εξελίσσεται συνεχώς, αναστοχάζεται και αναπροσαρμόζει τον λόγο και τις πρακτικές του, ενυπάρχει ο κίνδυνος όσα συζητάμε σήμερα για τους Ζαπατίστας, να αποτελούν ήδη παρελθόν.

Τέλος, έχουμε κατά νου τις ερμηνευτικές αστοχίες που μπορούμε να υποπέσουμε και εμείς οι ίδιες, δεδομένης της πολιτισμικής απόστασης που μας χωρίζει από τόσο από την ιθαγενική κουλτούρα όσο και από το κίνημα των Ζαπατίστας. Θεωρούμε ότι κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας, έχουμε την ηθική υποχρέωση να αναγνωρίζουμε στους εαυτούς μας, παρόλο που στόχος μας είναι να προβληματιστούμε σχετικά με διαδικασί-

ες που αμφισβητούν την κυρίαρχη εξουσία, ότι η θεώρηση αυτών των κατανοήσεων μπορεί να είναι πάντα επηρεασμένη και διαμεσολαβημένη από το αξιολογικό κριτήριο της ανωτερότητας του πολιτισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΖΑΠΑΤΙΣΤΑΣ

3.1. Πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στο Μεξικό από την ισπανική αποικιοκρατία ως τη NAFTA

Το Μεξικό βρίσκεται στην κεντρική Αμερική και συνορεύει στον βορρά με τις ΗΠΑ και στο νότο με τη Γουατεμάλα και τη Μπελίσε. Έχει πληθυσμό 132,7 εκατομμύρια και έκταση 1.972.555 τ. χλμ.. Είναι μια προεδρική ομοσπονδιακή δημοκρατία, που αποτελείται από 31 πολιτείες, μία εκ των οποίων είναι η Τσιάπας, όπου έγινε η ζαπατιστική εξέγερση και βρίσκονται τα ζαπατιστικά χωριά. Αναγνωρισμένες γλώσσες του Μεξικού είναι τα ισπανικά και άλλες 67 ιθαγενικές γλώσσες. Από τις 36 πολιτείες του Μεξικού, η Τσιάπας είναι μια από τις 6 πολιτείες με τη μεγαλύτερη αναλογία αυτόχθονου πληθυσμού, οι οποίοι πλειοψηφούν σε περιοχές όπως, το Σαν Κριστομπάλ ντε Λας Κάσας (Aqua, 2019: 9).

Η ιστορία του Μεξικού συνδέεται με την αποικιοκρατία και τις συνέπειες που είχε αυτή στις ζωές των γηγενών πληθυσμών και είναι γεμάτη από κοινωνικές εντάσεις, επαναστάσεις και πολέμους. Στα μέσα του 16ου αιώνα, οι Ισπανοί καταλαμβάνουν τις περιοχές των Αζτέκων και των Μάγια και διατηρούν την κυριαρχία τους για 3 περίπου αιώνες με το όνομα «Νέα Ισπανία». Οι Ισπανοί κατακτητές εκμεταλλεύονταν τους φυσικούς πόρους της περιοχής και εξήγαγαν τα προϊόντα στην Ευρώπη. Για να γίνει αυτό εφικτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι διώξεις, η εκμετάλλευση και η εξόντωση των αυτόχθονων πληθυσμών, ο οποίος μειώθηκε σημαντικά κατά τα χρόνια της αποικιοκρατίας (De Vos, 1994 · Hervik, 1999).

Το Μεξικό, όπως και οι υπόλοιπες χώρες της Λατινικής Αμερικής, κατέκτησε την ανεξαρτησία από την Ισπανία μέσω ενός μαζικού πολέμου (Τζίλι, 2006: 13). Παρόλο που σε αντίθεση με ότι συνέβη στη Νότια Αμερική, ο πόλεμος στον Βορρά είχε ταξικό χαρακτήρα και συμμετείχαν κυρίως αγρότες, οι συντηρητικές τάσεις ήταν αυτές οι οποίες κατόρθωσαν να επικρατήσουν. Το 1821 το Μεξικό κηρύσσεται ανεξάρτητο και

το 1824 προσαρτάται η Τζιάπας, που μέχρι πριν εξαρτιόταν από τη Γουατεμάλα (Παζ: 1995).

Για να επόμενα σχεδόν δέκα χρόνια στο επίκεντρο βρίσκονται φιλελεύθεροι πολιτικοί και η αναδυόμενη αστική τάξη. Στόχος είναι η αναδιοργάνωση και ο εκσυγχρονισμός της μεξικανικής οικονομίας. Το 1855 το Φιλελεύθερο Κόμμα αναλαμβάνει την εξουσία και το πρόγραμμα της νέας κυβέρνησης κινείται προς την οργάνωση της καπιταλιστικής ανάπτυξης της χώρας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η άρση των νομικών εμποδίων που περιορίζουν τις καπιταλιστικές σχέσεις, κυρίως όσον αφορά την αγορά γης. Οι νόμοι που ψηφίστηκαν στόχευαν στη δημιουργία μιας τάξης μικροϊδιοκτητών αγροτών, μέσω της αναδιανομής και της πώλησης της γης του κλήρου και των ιθαγενών, με αποτέλεσμα την καταστροφή της δομής της κοινοτικής ιδιοκτησίας (Σουλιώτης, 2015 · Τζίλι, 2006).

Το Συντηρητικό Κόμμα συσπείρωσε γύρω του τον κλήρο και τους μεγαλογαιοκτήμονες, οι οποίοι εξεγέρθηκαν εναντίων των πολιτικής των Φιλελευθέρων. Οι κοινωνικές αναταραχές εντάθηκαν, με αποκορύφωμα τον εμφύλιο του 1858 ανάμεσα στους φιλελεύθερους και τους συντηρητικούς. Η νίκη των φιλελευθέρων έδωσε τη δυνατότητα για μεταρρυθμίσεις και άνοιξε τον δρόμο για την καπιταλιστική ανάπτυξη του Μεξικού, ενώ ταυτόχρονα μείωσε τις εξουσίες της εκκλησίας και του στρατού (Πρεσβεία Μεξικού, 1983 · Τζίλι, 2006).

Από το 1867 τίθεται σε ισχύ το σύνταγμα του 1857 με την επικύρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη αλλά και την καθιέρωση των κατάλληλων πλαισίων για την καπιταλιστική ανάπτυξη της οικονομίας. Πέρα από την ανάδυση, όμως, μιας νέας τάξης μικροϊδιοκτητών αγροτών, οι νόμοι που αφορούσαν την αναδιανομή της γης εφαρμόστηκαν στην ιδιοκτησία της Εκκλησίας αλλά και στα κοινοτικά εδάφη των ιθαγενών, τα οποία τεμαχίστηκαν και διαιρέθηκαν σε μικρότερα κομμάτια. Έτσι, «αυτά δεν άργησαν να αποκτηθούν έναντι γελοίου αντιτίμου ή να αρπαχτούν από τα μεγάλα λατιφούντια», με αποτέλεσμα τη συσσώρευση της γης των ινδιάνων στα χέρια των μεγαλογαιοκτημόνων και τη μετατροπή τους σε δουλοπάροικους (Cabrera, 2017 · Τζίλι, 2006: 19).

Καθώς οι καπιταλιστικές σχέσεις συνεχίζουν να επεκτείνονται, το 1876 ο συντηρητικός δικτάτορας Porfirio Diaz καταλαμβάνει την εξουσία. Η δικτατορία του Diaz ήταν η βασική αιτία για τη Μεξικανική Επανάσταση του 1910 και τον εμφύλιο που ακολούθησε. Αυτή την περίοδο τίθενται σε ισχύ νόμοι οι οποίοι επιτρέπουν σε εταιρείες, μέσω διάφορων μεθόδων, τη βίαιη υφαρπαγή των εδαφών από τους ινδιάνους αγρότες, συ-

μπεριλαμβανομένων ολόκληρων οικισμών και μετατρέποντας τους ακτήμονες κατοίκους των περιοχών αυτών σε εργαζόμενους των εταιρειών. Ταυτόχρονα, προσελκύνονται ξένα κεφάλαια και επενδύσεις σε τομείς όπως η γεωργία, η κτηνοτροφία, οι συγκοινωνίες και η εκμετάλλευση των δασών. Ταυτόχρονα, οι αγρότες και οι εργάτες ζούσαν σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης. Στόχος, λοιπόν, δεν ήταν μόνο η σύσταση μεγαλοϊδιοκτητών γης αλλά και η βίαιη προλεταριοποίηση των αγροτών, που πλέον «στερούνταν οποιαδήποτε ιδιοκτησία πέραν της εργατικής τους δύναμης» (χ.σ., 1996 · Cabrera, 1917 · Τζίλι, 2006: 20-21).

Σύμφωνα με τον Τζίλι (2006: 37), η βίαιη υφαρπαγή της γης από τους αγρότες με τη στήριξη των δυνάμεων καταστολής και του κράτους εξελίχτηκε «σε μια γιγαντιαία επιχείρηση μεταβίβασης της ιδιοκτησίας ή της κατοχής γης σε όλη τη χώρα». Ταυτόχρονα, οι ολοένα και περισσότερο οξυμένες κοινωνικές αντιφάσεις στην μεξικάνικη κοινωνία, η εκμετάλλευση και η ανισότητα ήρθαν να συναντηθούν με μια παγκόσμια οικονομική κρίση στα 1907-1908. Η επίθεση αυτή, λοιπόν, δεν είχε μόνο οικονομικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους με τον γενικευμένο αφανισμό των ελεύθερων χωριών, καθώς τα χωριά αυτά πάντα αντιστέκονταν στα σχέδια της κυριαρχίας διατηρώντας τις κοινοτικές τους παραδόσεις (Katz, 1974 · Τζίλι, 2006).

Έτσι, το 1910 ξεσπά η Μεξικανική Επανάσταση. Όπως είναι αναμενόμενο «οι ινδιάνοι δεν παραχώρησαν τη γη τους ειρηνικά. Τα ινδιάνικα χωριά [...], αντιστάθηκαν, οργανώθηκαν, σφαγιάστηκαν, επέστρεψαν στη γη τους, για να εκδιωχθούν και πάλι στα βουνά. Έτσι, η υπόθεση της αγροτικής γης εξελίχτηκε σε ένα διαρκή πόλεμο, όπου ανάγκασε τις φεουδαρχικές δομές να προσφύγουν σε βίαιες μεθόδους υφαρπαγής της γης και σκληρές μεθόδους εκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης, οδηγώντας τους πολλές φορές ακόμα και στον θάνατο από την εξάντληση και την ασιτία». Οι Η.Π.Α. τάχθηκαν στο πλευρό των αντεπαναστατών και βρέθηκαν στα πρόθυρα πολέμου με το Μεξικό. Η κατάσταση που επικρατούσε στο Μεξικό αυτή την περίοδο χαρακτηρίζεται ως «έναν αποικιακό πόλεμο που τον κάνει η κυβέρνηση του Μεξικού μέσα στην ίδια τη χώρα και εναντίον του δικού τους λαού» (Τζίλι, 2006: 22).

Οι αγρότες πρωτοστάτησαν στην επανάσταση και κατά τη διάρκεια της αναδείχθηκαν οι ηγετικές φυσιογνωμίες των Pancho Villa (βορρά) και Emiliano Zapata (νότο). Εκτός από τους αγρότες σημαντικό ρόλο κατείχαν και οι μισθωτοί εργάτες διοργανώνοντας διακόσιες πενήντα συνολικά καταγραμμένες απεργίες, οι οποίες οργανώνονταν από τις διάφορες συνδικαλιστικές οργανώσεις (Knight, 1984).

Οι επαναστάτες, αφού εξασφάλισαν κάποια όπλα, οργάνωσαν τον Απελευθερωτικό Στρατό του Νότου υπό τον Emiliano Zapata. Στον νότο, συγκεκριμένα στην πολιτεία Μορέλος, αναδύθηκε ο ζαπατισμός. Η επανάσταση προχωρούσε και εκτεινόταν σιγά σιγά από πολιτεία σε πολιτεία. Έτσι, η κυβέρνηση του Porfirio Diaz αντιλήφθηκε ότι έπρεπε να έρθει σε κάποιο συμβιβασμό και δεσμεύτηκε να παραιτηθεί και να ροκηρύξει εθνικές εκλογές, με ταυτόχρονη διακοπή κάθε ένοπλης σύρραξης και αφοπλισμό των επαναστατών, αλλά δεν υπήρχε καμία αναφορά στο ζήτημα της γης. Μετά την πτώση του Diaz πολλές αντάρτικες ομάδες αρνήθηκαν να παραδώσουν τα όπλα, ενώ σε περιοχές που οι αντάρτες αποστρατεύτηκαν και παρέδωσαν τα όπλα οι συμφωνίες δεν τηρήθηκαν και οι αγρότες και οι εργάτες γης εκδιώχθηκαν από τα λατιφούντια. Έτσι, λοιπόν, εξεγείρονται ξανά ή προετοιμάζονται για εξέγερση (Τζίλι, 2006).

Στηριζόμενοι στις παραδοσιακές μορφές οργάνωσης και αγώνα, οι αγρότες και οι εργάτες μετέδωσαν στον Emiliano Zapata «την επαναστατική τους αδιαλλαξία και βρήκαν στην καθοδήγηση του το σημείο στήριξης για να αντισταθούν» στις επιθέσεις και τα σχέδια του κράτους. Ο νότος, λοιπόν, υπήρξε το κέντρο της επανάστασης που γέννησε χιλιάδες αντάρτες, διαφορετικούς τρόπους πάλης και ποτέ δεν διέκοψε τον αγώνα ούτε παραδόθηκε. Η εσωτερική παρόρμηση και η εξέγερση, όχι μόνο για την ανάκτηση της γης αλλά και ενάντια σε κάθε μορφή καταπίεσης και εκμετάλλευσης, που εντεινόταν συνεχώς, είναι ένα σημαντικό στοιχείο αυτής της επανάστασης (Τζίλι, 2006: 111).

Το σχέδιο του Zapata καλούσε τους αγρότες σε κατάληψη και υπεράσπιση της γης μέσω του ένοπλου αγώνα, μέσα από τη δημιουργία περιφερειακών πολιτοφυλακών «από ένοπλους εργαζόμενους, οργανωμένους στη βάση των τόπων εργασίας» (Τζίλι, 2006: 129-130). Οι ιδέες και το πρόγραμμα του Zapata εφορμούνε από την καθημερινότητα και την πείρα των αγροτών και όχι από κάποιο σοσιαλιστικό πρόγραμμα, γι' αυτό και δεν στοχεύει στο να ανατρέψει το καπιταλιστικό σύστημα ούτε να προσφέρει κάποια λύση στο πρόβλημα της εξουσίας (Σουλιώτης, 2015).

Ο πόλεμος λήγει επίσημα στις 10 Απριλίου το 1919, την ημέρα δολοφονίας του Zapata. Με το τέλος του πολέμου την εξουσία αναλαμβάνει το Partido Revolucionario Institucional (Θεσμικό Επαναστατικό Κόμμα), το οποίο υποσχόταν κοινωνικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις. Το P.R.I. δεν υλοποίησε τις υποσχέσεις του και σε εσωτερικό επίπεδο οι πολιτικές του αύξαναν συνεχώς τη δυσαρέσκεια και την καταστολή. Στην εξωτερική πολιτική, όμως, είχε αρκετές επιτυχίες. Γενικότερα το Μεξικό ανέπτυξε πνεύμα συνεργασίας με άλλα κράτη, γεγονός που αποδεικνύεται από τις τρεις διεθνείς συνθήκες που υπέγραψε. Στα χρόνια που ακολούθησαν μέχρι τον Β' Παγκόσμιο πόλε-

μο, επικράτησε πολιτική σταθερότητα στη χώρα, ενώ οι σχέσεις με τις Η.Π.Α. συνέχισαν να είναι τεταμένες (Calvocressi, 2004 · Rudel, 1997 · Τζίλι, 2006).

Η ιστορία του Μεξικού στα χρόνια του πορφιριάτου είναι ουσιαστικά, «η ιστορία της διαδικασίας ορμητικής διαμόρφωσης και ανάπτυξης του εθνικού καπιταλισμού στις συνθήκες της παγκόσμιας εξάπλωσης του κεφαλαίου κατά την εποχή της ανόδου του ιμπεριαλισμού. Και, κατά συνέπεια, η ιστορία της συσσώρευσης των αντιφάσεων που οδήγησαν τον μεξικανικό κοινωνικό μετασχηματισμό στην επαναστατική έκρηξη του 1910» (Τζίλι, 2006: 37). Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι στόχος δεν ήταν μόνο ο οικονομικός αφανισμός των ελεύθερων χωριών αλλά και ο κοινωνικός, καθώς η σύγχρονη καπιταλιστική οργάνωση, σε αντίθεση με την αποικιοκρατική, αντιτίθεται σε οποιαδήποτε μορφή αυτόνομης οργάνωσης που δεν μεσολαβείται από το χρήμα. Έτσι, ήταν απαραίτητο «να εξαλείψει αυτή τη μορφή αγροτικής οργάνωσης και προκαπιταλιστικής αυτόνομης σχέσης που ήταν τα ελεύθερα χωριά, συσπειρωμένα γύρω από τα κοινοτικά εδάφη» (Τζίλι, 2006: 82).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, γίνεται μια προσπάθεια ανασυγκρότησης της οικονομίας μέσα από την ενίσχυση του δευτερογενούς τομέα και παράλληλα μια προσπάθεια εκβιομηχάνισης και αστικοποίησης σε βάρος του πρωτογενούς τομέα, με στόχο την όσο το δυνατόν λιγότερη εξάρτηση από τις ξένες οικονομίες. Για τον σκοπό αυτό, έπρεπε να ενισχυθούν οι εξαγωγές σε προϊόντα όπως το πετρέλαιο, το βαμβάκι, ο καφές και τα ζαχαρότευτλα που οδήγησε προσωρινά σε οικονομική άνθιση. Παράλληλα, πέρα από τις πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές, το Μεξικό αναδεικνυόταν σε σημαντικό σταυροδρόμι των εμπορών ναρκωτικών και ο μεγαλύτερος παραγωγός κάνναβης στον κόσμο, αριθμώντας πέντε καρτέλ (Belancie & Grande, 2004 · Τζίλι, 2006).

Στη δεκαετία του '70, ξεκινά μια περίοδος ύφεσης της οικονομίας της χώρας. Την ίδια περίοδο ανακαλύφθηκαν σε διάφορες περιοχές, μεταξύ των οποίων και η Τσιάπας, τεράστια κοιτάσματα πετρελαίου. Η κυβέρνηση, λοιπόν, το 1976 αποφασίζει την απαλλοτρίωση 250.000 στρεμμάτων καλλιεργήσιμου εδάφους. Οι κινήσεις αυτές, από κοινού με άλλους παράγοντες, ευνόησαν πρόσκαιρα την οικονομία του Μεξικό κατά τη δεκαετία του '70 (Οικονομάκης, 2020 · Gilbreth & Otero, 2001).

Τη δεκαετία, όμως, του '80 το εξωτερικό χρέος διογκώθηκε, με αποτέλεσμα να ακολουθηθεί αυστηρή πολιτική λιτότητας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της λαϊκής δυσαρέσκειας προς το P.R.I., καθώς και μια στροφή προς τον νεοφιλελευθερισμό. Το P.R.I παραμένει στην εξουσία παρά την έντονη δυσαρέσκεια και τις φήμες για εκλογική νοθεία και συνεχίζει τη φιλελεύθερη πολιτική του. Επιταχύνει το πρόγραμμα

ιδιωτικοποιήσεων, προσπαθεί να ενθαρρύνει τις ξένες επενδύσεις και το 1989 υπέγραψε εμπορική συμφωνία με τις Η.Π.Α. Αποκορύφωμα αυτής της πολιτικής κατεύθυνσης είναι η υπογραφή το 1992 της συμφωνίας της NAFTA (North American Free Trade Agreement) από τον πρόεδρο του P.R.D., Carlos Salinas (Οικονομάκης, 2020 · Gilbreth & Otero, 2001).

Η Βορειοαμερικανική Συμφωνία Ελεύθερου Εμπορίου (NAFTA) υπογράφηκε το 1992 μεταξύ των κυβερνήσεων του Μεξικού, του Καναδά και των Η.Π.Α. και τέθηκε σε ισχύ την Πρωτοχρονιά του 1994. Η συμφωνία αυτή προβλέπει τη δημιουργία ζώνης ελεύθερου εμπορίου ανάμεσα στις τρεις αυτές χώρες. Επιπλέον, είχε προηγηθεί η αλλαγή του άρθρου 27 του μεξικανικού Συντάγματος το 1992 με το οποίο καταργήθηκε και μια σημαντική κατάκτηση της επανάστασης του 1910, το δικαίωμα των ιθαγενών στην κοινοτική γη (Collier & Collier, 2005).

Η συμφωνία ευθυγραμμίζεται πλήρως με τον ακραίο νεοφιλελευθερισμό και επικυρώνει τη δέσμευση της κυβέρνησης στο φιλελεύθερο πρόγραμμα αναδιάρθρωσης της οικονομίας και τη στενότερη σύνδεση της με την οικονομία των Η.Π.Α.. Στόχος της NAFTA ήταν η κατάργηση των εμπορικών συνόρων ανάμεσα στις τρεις χώρες, μέσα σε διάστημα 15 ετών, αλλά και όσων χωρών θα επέλεγαν, μελλοντικά, να προσχωρήσουν σ' αυτή. Ταυτόχρονα, παρέχει εξαιρετικά διευρυμένη προστασία στους επενδυτές και τους δίνει τη δυνατότητα ακόμα και να διεκδικούν αποζημίωση για κάθε μέτρο που περιορίζει τις δραστηριότητες και οδηγεί σε απώλεια κερδών. Δημιουργήθηκε έτσι μια άτυπη σχέση μεταξύ του επιχειρηματικού κόσμου και του κράτους. Επιπλέον, η πολιτική αυτή φιλοδοξεί σύμφωνα με τους Collier & Collier (2005) να ανατρέψει τις κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους, ωφελώντας τους επενδυτές εις βάρος των μέτρων κοινωνικής και οικολογικής προστασίας, τα περιορίζουν τα κέρδη τους.

Μετά την επανάσταση του 1910 και την ψήφιση του άρθρου 27, σύμφωνα με το οποίο «η γη ανήκει σε αυτούς που τη δουλεύουν», πρέπει να διανέμεται σε «εχίδος» και δεν μπορεί να πωληθεί ή να υποθηκευτεί (Οικονομάκης, 2020: 35). Τα μεγαλύτερα αγροτεμάχια συνεχίζουν να ανήκουν σε μεγαλοϊδιοκτήτες φεουδάρχες, για τους οποίους οι ιθαγενείς δούλευαν κάτω από άθλιες συνθήκες. Στην πραγματικότητα, όμως, η κυβέρνηση δεν προχώρησε στη αναδιανομή της γης, αφού θα έπρεπε να έρθει σε σύγκρουση με τους μεγαλογαιοκτήμονες της περιοχής. Επέτρεψε απλά στους φτωχούς ακτήμονες να εκμεταλλεύονται εκτάσεις στη ζούγκλα Λακαντόνια. Αυτή η παραχώρηση ανακλήθηκε με την κατάργηση του άρθρου 27 το 1992 και την υπογραφή της συμφωνίας της NAFTA (Οικονομάκης, 2020: 34 · Belancie & Grande, 2004). Αυτή τη γη,

το υπερχρεωμένο μεξικανικό κράτος υποχρεώθηκε να τη ξεπουλήσει σε εταιρείες πετρελαίου και μεγαλοκτηματίες, με αποτέλεσμα να πεταχτούν από τη γη τους δεκάδες χιλιάδες Ινδιάνοι. Την ίδια στιγμή οι κοινωνικές ανισότητες αυξάνονταν σε όλο το Μεξικό (Ruz, 1997).

Το 1994 η επαρχία Τσιάπας εξεγείρεται και η εξέγερση εξαπλώθηκε και σε άλλες επαρχίες, όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια.

3.2. Η περιοχή της Τσιάπας

Η Τσιάπας, η νοτιότερη πολιτεία του Μεξικού, είναι μια μεγάλη περιοχή (Τσιάπας: 73.311 τ. χλμ., Ελλάδα: 131.957 τ. χλμ.). Ο πληθυσμός της φτάνει τα 5.000.000 εκατ. με το ¼ να είναι ιθαγενείς, εκ των οποίων το 30% δεν μιλά ισπανικά ακόμη και σήμερα. Η μεγαλύτερη πόλη στα υψίπεδα της Τσιάπας, το Σαν Κριστόμπαλ δε las Κάσας, βρίσκεται στα 2.200 μ., ενώ τα βουνά της φτάνουν μέχρι και τα 4.000 μ.. Στα ανατολικά, στη ζούγκλα Λακαντόνα, ιδρύθηκε το 1983 ο Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN (Εθνικοαπελευθερωτικός Ζαπατιστικός Στρατός) (Aqua, 2019: 9).

Αν μελετήσει κανείς τα κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία της πολιτείας της Τσιάπας, θα μπορέσει εύκολα να αντιληφθεί τους λόγους που το κίνημα των Ζαπατίστας ξεκίνησε από εκεί. Σύμφωνα με τον Οικονομάκη (2020: 89-91) ο EZLN δεν δημιουργήθηκε σε κοινωνικοπολιτικό κενό. Καθώς η περιοχή ήταν αποκλεισμένη και περιθωριοποιημένη, οι ντόπιοι είχαν αναπτύξει μεταξύ δεσμούς αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης για να βελτιώσουν τη ζωή (π.χ. κατασκευή δρόμων, χτίσιμο σχολείων κ.λπ.), καθώς και μια κουλτούρα άμεσης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Πρόκειται, επίσης, για την πλέον αντιφατική περιοχή του Μεξικού και μια «ιδιαιτέρα ταραχώδη ινδιάνικη ιστορία, γεμάτη ανταρσίες, αγροτικές εξεγέρσεις και ξεσηκωμούς». Επιπλέον, η γεωγραφική θέση, η απομόνωση και οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης την καθιστούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη τέτοιων κινήματων. Ουσιαστικά όμως λόγω των μεγάλων κοινωνικών και οικονομικών διαφοροποιήσεων είναι αδύνατον να εξετάσουμε την Τσιάπας σαν ολότητα (χ.σ., 1999: 9).

Η πλειονότητα των αγροτών προέρχεται από τη φυλή των Μάγια, γεγονός που αποδεικνύεται από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Ο αγροτικός πληθυσμός της

Τσιάπας ζούσε κοινωνικά αποκλεισμένος, σε άθλιες συνθήκες, εκτοπισμένος στην πιο φτωχή πολιτεία του Μεξικό. Ήρθαν αντιμέτωποι/ες με τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και του φιλελευθερισμού, ενώ ταυτόχρονα εξαναγκάζονταν να ζουν περιθωριοποιημένοι/ες, χωρίς να τους δίνεται καμία δυνατότητα ενσωμάτωσης στην μεξικανική κοινωνία (Παζ, 1994, ό. α. στο χ. σ., 1999: 32-35).

Η Τσιάπας είναι από τις πιο φτωχές περιοχές του Μεξικού. Πάνω από 70% του πληθυσμού ζει κάτω από τα όρια της φτώχειας, με το ποσοστό ανεργίας στο 50%. Η περιοχή είναι πλούσια σε κοιτάσματα και φυσικούς πόρους. Η Τσιάπας παράγει μεγάλο ποσοστό της εγχώριας παραγωγής πετρελαίου και αερίου, ενώ από τα τρία φράγματα της περιοχής παράγεται περισσότερη από τη μισή ηλεκτρική ενέργεια του Μεξικού. Κυριότερη απασχόλησή των κατοίκων της είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία και η περιοχή κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις στην παραγωγή καφέ και καλαμποκιού και την κτηνοτροφία (Οικονομάκης, 2020: 33).

Παρόλα αυτά το 1/3 περίπου των νοικοκυριά δεν έχει ηλεκτρικό ρεύμα και λίγο λιγότερα από τα μισά περίπου νοικοκυριά δεν έχουν πρόσβαση σε πόσιμο νερό. Μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού υποφέρει από υποσιτισμό, που είναι και η κυριότερη αιτία θανάτου. Υποβαμισμένες είναι και οι υπηρεσίες υγείας, με αποτέλεσμα η παιδική θνησιμότητα να ξεπερνά το 10%. Τα νοσοκομεία είναι ελάχιστα σε σχέση με τις ανάγκες του πληθυσμού με αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό θανάτων από ασθένειες οι οποίες θεωρούνται ιάσιμες και ο μέσος όρος ζωής πολύ χαμηλός (Οικονομάκης, 2020: 34).

Το ποσοστό αναλφαβητισμού, επίσης, είναι από τα υψηλότερα στο Μεξικό με την πλειοψηφία των ιθαγενών να μην γνωρίζει ισπανικά. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι αναγκάζονται να κάνουν τις πιο βαριές και κακοπληρωμένες δουλειές και να υφίστανται την εκμετάλλευση από τους γαιοκτήμονες και τις εταιρείες που δραστηριοποιούνται στην περιοχή. Η φτώχεια και εξαθλίωση του πληθυσμού συνδέεται και με αλλά κοινωνικά θέματα, όπως το αλκοόλ και τα ναρκωτικά (Baronnet: 2015).

Συχνές, επίσης, είναι και διαμάχες ακτημόνων με τους μεγαλογαιοκτήμονες και τις εταιρείες που θέλουν να επεκταθούν σε βάρος των κοινοτικών εκτάσεων. Το κράτος τους στηρίζει διαχρονικά με νόμους, μεταρρυθμίσεις και συμφωνίες (μη εφαρμογή του άρθρου 27, συνθήκη NAFTA κ. ά.). Έντονη, επίσης, στην περιοχή είναι η παρουσία, πέρα από τις δυνάμεις καταστολής, παραστρατιωτικών ομάδων και μισθοφόρων μπράβων, για να καταστέλλουν τις διαμαρτυρίες των αυτοχθόνων πληθυσμών (Οικονομάκης, 2020: 34 · Belancie & Grande, 2004).

3.3. Ποιοι είναι οι Ζαπατίστας

Οι Ζαπατίστας, ιθαγενείς ινδιάνοι που κατοικούσαν στην περιοχή της Τσιάπας, ζούσαν κοινωνικά αποκλεισμένοι από τις κυβερνήσεις του Μεξικού. Ήρθαν αντιμέτωποι με τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και του φιλελευθερισμού, καθώς η γη που αρχικά ζούσαν έγινε αντικείμενο εκμετάλλευσης από τις κυβερνήσεις του Μεξικού, ενώ ταυτόχρονα εξαναγκάζονταν να ζουν περιθωριοποιημένοι, χωρίς να τους δίνεται καμία δυνατότητα ενσωμάτωσης στην μεξικανική κοινωνία (Οικονομάκης, 2020 · Gilbreth & Otero, 2001).

Η υπογραφή της συμφωνίας της NAFTA και η κατάργηση του άρθρου 27 του Συντάγματος άνοιξε τον δρόμο για την εκμετάλλευση της κοινοτικής γης από μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες. Η νεοφιλελεύθερη πολιτική και συνέπειες που είχε αυτή στις φτωχότερες περιοχές του Μεξικού, όπως η Τσιάπας, θεωρείται από πολλούς μελετητές ότι οδήγησαν τόσο στην ριζοσπαστικοποίηση των κατοίκων της περιοχής όσο και στην ένοπλη εξέγερση (Collier & Collier, 2005 · Jung, 2003 · Ross, 2006).

Έτσι, στις 1/1/1994, όπου τίθεται σε ισχύ η NAFTA, ο EZLN εξεγείρεται και καταλαμβάνει επτά μεγάλες πόλεις της Τσιάπας, αιφνιδιάζοντας την κυβέρνηση του Μεξικού αλλά και ολόκληρο τον κόσμο. Οι κουκουλοφόροι αντάρτες που συμμετείχαν στην εξέγερση αυτοπροσδιορίζονται ως Ζαπατίστας. Η ίδρυση του Ζαπατιστικού Στρατού για την Εθνική Απελευθέρωση (EZLN) τοποθετείται στις 17 Νοεμβρίου 1983 από έξι αντάρτες -πέντε άντρες και μια γυναίκα- στη ζούγκλα Λακαντόνια. Τα ιδρυτικά μέλη θεωρούνται μέλη παλαιότερης επαναστατικής οργάνωσης με το όνομα Δυνάμεις για την Εθνική Απελευθέρωση (FLN) (Οικονομάκης, 2020: 27-28).

Η επιλογή του EZLN να συνδεθεί με τον Emiliano Zapata δείχνει την πρόθεση τους να συνδεθούν με τους αγώνες Αμερικανών - Ινδιάνων απέναντι στην αποικιακή κυριαρχία αλλά και τη διάθεση των εξεγερμένων για τη διάδοση της ιθαγενικής παράδοσης. Ο αρχικός πυρήνας του EZLN, που αποτελείτο από αγωνιστές των αριστερών κινημάτων της δεκαετίας του '60 και '70, συνδέθηκε με τον ιθαγενή πληθυσμό της πολιτείας, μετέδωσε στοιχεία της πολιτικής εμπειρίας του, αλλά και αφομοίωσε στοιχεία της πολιτικής κουλτούρας των ιθαγενών. Σημαντικός θεωρείται από πολλούς και ο ρόλος της εκκλησίας στην σύνδεση των κινημάτων με τους ιθαγενείς (χ.σ., 1996: 37-39).

Ο EZLN αποτελεί μια πολιτικοστρατιωτική οργάνωση με δυο διακριτές δομές σε πολιτικό και στρατιωτικό επίπεδο. Η πολιτική δομή βασίζεται στις λεγόμενες «Ιθαγενικές Βάσεις Στήριξης», τις κοινοτικές δηλαδή και περιφερειακές συνελεύσεις, οι οποίες συζητούν και επεξεργάζονται τα διάφορα θέματα με στόχο την επίτευξη των πολιτικών συμφωνιών και αποφάσεων. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας βασίζεται στην ιθαγενική παράδοση. Η στρατιωτική δομή έχει συγκεκριμένη ιεραρχία και βρίσκεται υπό την διοίκηση της Παράνομης (ή Μυστικής) Επαναστατικής Ιθαγενικής Επιτροπής - Γενική Διοίκηση (Comite Cladestino Revolucionario Indigena - Comandancia General) (EZLN, 2005).

Τη στρατιωτική διοίκηση του EZLN ανέλαβε ο Subcomandante Marcos, μια προσωπικότητα που άσκησε ιδιαίτερη επιρροή τόσο στους Ζαπατίστας όσο και παγκόσμια. Ο EZLN εγκαινιάζει μια νέα μορφή αγώνα, με τη συγκρότηση όχι απλά ενός αντάρτικου παραδοσιακής μορφής αλλά ενός ένοπλου κοινωνικοπολιτικού κινήματος, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τη βία και την καταστολή της κεντρικής εξουσίας. Σύμφωνα με τον Marcos (ό. αν. στο χ.σ., 1996: 41). «για τον EZLN η στρατιωτική αντιπαράθεση είχε σημασία μόνο στον βαθμό που ήταν πρώτα πολιτική. Έγινε ξεκάθαρο ότι η πολιτική ήταν αυτή που εμπεριείχε και στρατιωτικούς χειρισμούς και όχι η στρατιωτική δράση αυτή που προκαλούσε πολιτικές αντιδράσεις». Επιπλέον, τόσο οι αφηγήσεις για τους Ζαπατίστας όσο και συμβολισμοί που χρησιμοποιούν συμβάλλουν στην αίγλη και το μυστήριο που τους περικλείει, προκαλώντας έτσι το διεθνές ενδιαφέρον. Η μαύρη κουκούλα, για παράδειγμα, αποτελεί πλέον το «σήμα κατατεθέν» των Ζαπατίστας επιβεβαιώνοντας τη γνωστή φράση τους «*Καλύψαμε τα πρόσωπά μας για να μας δείτε*» (Marcos, 2002 · Gilbreth & Otero, 2001).

Το κίνημα των Ζαπατίστας, λοιπόν, έγινε ορατό με την ένοπλη εξέγερση την Πρωτοχρονιάς του 1994. Οι θεμελιωτές του EZLN προσανατολίζονταν στη λογική μιας πολιτικοστρατιωτικής οργάνωσης. Επιθυμούσαν την πόλωση του κλίματος με την εξουσία και την πολεμική σύγκρουση. Παρόλα αυτά, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, η πορεία του δείχνει ότι δεν αποσκοπεί στην κατάληψη της εξουσίας, αλλά επιζητά την ειρηνική διευθέτηση των αιτημάτων τους, τα οποία ήταν αδύνατον να τα διεκδικήσει σε θεσμικό επίπεδο. Κρίθηκε, επομένως, αναγκαίος ο επαναπροσανατολισμός, ο μετασχηματισμός δηλαδή από ένα ένοπλο κίνημα σε ένα πολιτικό παράγοντα. Με αυτό τον τρόπο, κάνει την εμφάνισή ο «νεοζαπατισμός» (Οικονομάκης, 2020).

Οι Ζαπατίστας, είναι ένα κίνημα που έχει τη βάση του στο ιθαγενικό στοιχείο, καθώς ήδη από το 1984 οι αυτόχθονες αποτελούσαν το μεγαλύτερο μέρος των EZLN. Το κίνη-

μα αυτό, με βασικό πρόταγμα την κοινωνική χειραφέτηση και την αυτονομία, απλώθηκε στο σύνολο των κοινοτήτων της Τζιάπας. Ένα ένοπλο κίνημα που επιδιώκει να εξασφαλίσει τη στήριξη της κοινωνίας, ώστε να μην χρησιμοποιεί πλέον τα όπλα και να βγάλει τις μαύρες κουκούλες, με τις οποίες καλύπτουν οι εξεγερμένοι τα πρόσωπά τους. Ενός στρατού, που από το 1994 και τις πρώτες στρατιωτικές επιχειρήσεις ως σήμερα, βασικά του όπλα είναι οι λέξεις, η αξιοπρέπεια, η φαντασία και η δημιουργικότητα παρά οι σφαίρες (Οικονομάκης, 2020).

3.4. Η εξέγερση των Ζαπατίστας

Το 1992, με αφορμή και την κατάργηση του άρθρου 27 του Συντάγματος, πραγματοποιήθηκαν τρεις μεγάλες διαδηλώσεις των Ινδιάνων, οι οποίες υποδηλώνουν ότι ο ιθαγενικός πληθυσμός έχει φτάσει πλέον στα όριά του. Ταυτόχρονα, κάνουν φανερό ότι η περίοδος των ειρηνικών λύσεων είχε τελειώσει και πως οι καταπιεσμένοι και οι καταπιεσμένες ιθαγενείς ήταν αποφασισμένες/οι να περάσουν σε μια νέα φάση διεκδίκησης (Belancie & Grande, 2004).

Την 1η Γενάρη 1994, την ημέρα που θα ενεργοποιούνταν η Συνθήκη Ελεύθερου Εμπορίου (NAFTA) μεταξύ του Μεξικού, του Καναδά και των Η.Π.Α., εκδηλώθηκε στην πολιτεία της Τσιάπας η εξέγερση του Ejercito Zapatista de Liberacion Nacional, EZLN (Ζαπατιστικού Στρατού για την Εθνική Απελευθέρωση) και κατέλαβε εφτά πρωτεύουσες δήμων, με μεγαλύτερη το Σαν Κριστόμπαλ δε las Κάσας. Με αυτό τον τρόπο επέλεξαν να αντισταθούν στη νεοφιλελεύθερη πολιτική και τις συνέπειες που θα είχε αυτή στους ιθαγενικούς πληθυσμούς. Έτσι, ο EZLN, ήρθε στο προσκήνιο και συγκέντρωσε το διεθνές ενδιαφέρον (Οικονομάκης, 2020 · Gilbreth & Otero, 2001).

Τα αιτήματα της ζαπατιστικής εξέγερσης ήταν απλά: «δουλειά, γη, στέγη, τροφή, υγεία, εκπαίδευση, ανεξαρτησία, ελευθερία, δημοκρατία, δικαιοσύνη, ειρήνη, στα οποία αργότερα προστέθηκαν ο πολιτισμός και η επικοινωνία». Τα αιτήματα ήταν περίπου τα ίδια με αυτά της Μεξικανικής Επανάστασης του 1910, κεντρικό πρόσωπο της οποίας και πολύ αγαπημένη φιγούρα ακόμη και σήμερα, ήταν ο Emiliano Zapata, από τον οποίο πήραν το όνομά τους οι Ζαπατίστας (Οικονομάκης, 2020: 121).

Ενώ η κυβέρνηση αρχικά φάνηκε ότι αιφνιδιάστηκε, δεν άργησε να προχωρήσει σε αντεπίθεση με πολύ ισχυρές στρατιωτικές δυνάμεις. Για 12 μέρες ο στρατός βομβάρδισε χωριά και προέβη σε μαζικές εκτελέσεις και θηριωδίες. Αρκετοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους και διάφορες οργανώσεις αποκάλυψαν σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα κυβερνητικά στρατεύματα. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα μεγάλο κύμα αντιδράσεων και ένα κίνημα αλληλεγγύης προς τους Ζαπατίστας σε διεθνές επίπεδο. Σε όλες τις μεγάλες πόλεις του Μεξικού και όχι μόνο πραγματοποιήθηκαν μαζικές συγκεντρώσεις με την απαίτηση να σταματήσει ο πόλεμος (Castells, 1997: 79).

Γινόταν πλέον φανερό ότι υπήρχε μια έντονη δυσαρέσκεια και αμφισβήτηση της κεντρικής εξουσίας. Οι Ζαπατίστας σε στρατιωτικό επίπεδο αποδείχτηκαν υπολογίσιμος αντίπαλος για την κυβέρνηση. Έτσι, και κάτω από την πίεση των αλληλέγγυων, στις 12/1 η κυβέρνηση ανακοίνωσε εκεχειρία και αμνηστία για όλα τα διαπραχθέντα εγκλήματα (γεγονός που ευνοούσε τον ομοσπονδιακό στρατό) και ζήτησε διάλογο. Οι Ζαπατίστας, μετά από συζητήσεις με τις Ζαπατιστικές Βάσεις Στήριξης και αποφάσεις όλων των κοινοτήτων, ανταποκρίθηκαν και στις 22/2 άρχισαν οι διαπραγματεύσεις στο Σαν Αντρές, που διήρκησαν μια βδομάδα και συγκέντρωσαν διεθνές ενδιαφέρον. Ο διάλογος αυτός είχε σαν αποτέλεσμα την υπογραφή μιας συμφωνίας που αναγνώριζε την αυτονομία των ιθαγενών και εγγυόταν την εξέταση και άλλων αιτημάτων των Ινδιάνων, γνωστή ως σύμφωνο του Σαν Αντρές (Μικρό χρονικό της Ζαπατιστικής εξέγερσης, 2002).

Ο διάλογος αυτός κράτησε μέχρι το 1996, οπότε οι Ζαπατίστας αποχώρησαν, καθώς η πρόταση συμφωνίας της κυβέρνησης ικανοποιούσε μόνο κάποια από τα αιτήματά τους. Το σύμφωνο του Σαν Αντρές εφαρμόστηκε σε πολύ περιορισμένο βαθμό και σημειώνονται συνεχείς παραβιάσεις, ακόμα και κατά τη διάρκεια των διαπραγματεύσεων. Οι Ζαπατίστας συνέχισαν στα χρόνια αυτά να επιμένουν στην ανάγκη επανέναρξης του διαλόγου για την εξεύρεση μιας ειρηνικής λύσης στην Τσιάπας και διατύπωσαν συγκεκριμένους όρους, για να επιστρέψουν στο διάλογο, στους οποίους εμμένουν μέχρι σήμερα, μεταξύ των οποίων είναι αναγνώριση της αυτονομίας των ιθαγενών και η αποστρατιωτικοποίηση της περιοχής (Μικρό χρονικό της Ζαπατιστικής εξέγερσης, 2002).

Μέχρι και σήμερα, η επιθετική τακτική της κυβέρνησης συνεχίζεται και διεξάγεται στην περιοχή ένας «πόλεμος χαμηλής έντασης», όπως έχει χαρακτηριστεί, με επιθέσεις όχι μόνο από τον στρατό και την αστυνομία αλλά και από παραστρατιωτικές οργανώσεις. Οι ζαπατιστικές κοινότητες είναι ασφυχτικά περικυκλωμένες από στρατόπεδα και δέχονται συνεχείς επιθέσεις παραστρατιωτικών ομάδων. Εχθρικά θεωρούνται από

τους ίδιους και τα κρατικά προγράμματα ανάπτυξης για την περιοχή ως μέσο αφομοίωσης και ελέγχου του πληθυσμού καθώς και οι επενδύσεις πολυεθνικών εταιρειών που εκμεταλλεύονται τις κοινοτικές εκτάσεις εξορύξεις, φράγματα, αυτοκινητοδρόμους, κ.λπ., καθώς λειτουργούν ως μέτρα πίεσης και εξόντωσης των πληθυσμών (Μικρό χρονικό της Ζαπατίστικης εξέγερσης, 2002 · Οικονομάκης, 2020).

Μελετώντας κανείς το ζαπατιστικό κίνημα από την έναρξη μέχρι σήμερα μπορεί να αντιληφθεί ότι το πιο δυνατό όπλο των Ζαπατίστας είναι «η δυνατότητα [τους] να συγκροτούν μαζικό κίνημα και να επιδεικνύουν την αποτυχία των κρατικών θεσμών μέσα από κάποιας μορφής διαπραγμάτευση, ενισχύοντας έτσι το δρόμο της αυτονομίας» (Aqua, 2019: 12). Το μαζικό αλληλέγγυο κίνημα λειτούργησε σαν δικλείδα ασφαλείας, μην επιτρέποντας στην εκάστοτε κυβέρνηση να εξαπολύσει μια καθοριστική επίθεση εναντίον των ζαπατιστικών κοινοτήτων, καθώς όποια μεξικανική κυβέρνηση έπαιρνε τέτοια απόφαση, θα είχε πολύ μεγάλο πολιτικό κόστος (Οικονομάκης, 2020 · Castells, 1997 · Gilbreth & Otero, 2001).

3.5. Ο τρόπος οργάνωσης των αυτόνομων εξεγερμένων δήμων

Από την έναρξη του ένοπλου αγώνα την Πρωτοχρονιά του 1994 μέχρι και σήμερα, υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό του ζαπατιστικού κινήματος. Από το 2000 και μετά γίνεται φανερό ότι οι Ζαπατίστας έστρεψαν την προσοχή από τον ένοπλο αγώνα για την κατάληψη της εξουσίας στην αυτοοργάνωση των εξεγερμένων κοινοτήτων. Διέκοψαν τις όποιες σχέσεις με τη κεντρική διοίκηση και επικεντρώθηκαν στην οργάνωση περιοχών της Τσιάπας, στη βάση της αρχής της αυτοδιοίκησης και αυτοδιαχείρισης, αναζητώντας δρόμους και προοπτικές χειραφέτησης για τη δημιουργία, όπως λένε «ενός κόσμου που περιλαμβάνει πολλούς κόσμους» (Οικονομάκης, 2020 · Subcomandante Marcos - Subcomandante Moises: 2014).

Η πορεία αυτή φαίνεται ότι κορυφώθηκε και αποτυπώθηκε στην Έκτη Διακήρυξη της Ζούγκλας Λακαντόνια , εγκαινιάζοντας μια νέα περίοδο για τον Ζαπατιστικό αγώνα, με αντικαπιταλιστικό πρόσημο. Στόχος είναι η επικοινωνία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο με άλλες οργανώσεις και κινήματα (που δεν συμμετέχουν στις εκλογές) και η από κοινού δράση για την «οικοδόμηση ενός χώρου, όπου ατομικά και συλλογικά

θα χτίζεται μια ριζοσπαστική πρόταση για να αλλάξουμε τις σχέσεις εκμετάλλευσης και κυριαρχίας» (EZLN, 2005 · Λασκάνο, 2006: 47).

Το αίτημα, λοιπόν, που προκύπτει επιτακτικά είναι η γέννηση μιας νέας πολιτικής κουλτούρας και μιας νέας πολιτικής πρακτικής, η οποία όμως θα προκύψει από τη συλλογική βούληση (*Διοικούμε υπακούοντας*). Από το 2003 ο EZLN αποσύρεται από τη διοίκηση των κοινοτήτων. Η διοίκηση έκτοτε είναι πολιτική, με τον EZLN να λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας της αυτονομίας. Οι κοινότητες είναι διάσπαρτες και σε μεγάλες αποστάσεις μεταξύ. Επιπλέον, μεταξύ των κοινοτήτων παρεμβάλλονται και μη ζαπατιστικά εδάφη αλλά και μέσα στις κοινότητες συνυπάρχουν Ζαπατίστας και μη (Οικονομάκης, 2020).

Οι Αυτόνομοι Εξεγερμένοι Δήμοι είναι 39 και περιλαμβάνουν 1.111 κοινότητες. Οι Ζαπατίστας έχουν τρία επίπεδα διακυβέρνησης: το επίπεδο της κοινότητας, δηλαδή του χωριού, το επίπεδο του δήμου που απαρτίζεται από χωριά και το επίπεδο της ζώνης. Υπάρχουν πέντε ζώνες και σε κάθε ζώνη υπάρχει ένα Καρακόλ. Καρακόλ σημαίνει σαλιγκάρι, σύμβολο με διάφορες σημασίες στην κουλτούρα των Μάγια. Τα Καρακόλ λειτουργούν ως διαχειριστικά κέντρα. Σε κάθε Καρακόλ υπάρχει ένα Συμβούλιο Καλής Διακυβέρνησης (σε αντίθεση με την *κακή κυβέρνηση* που είναι η κυβέρνηση του Μεξικού). Τα πέντε Συμβούλια Καλής Διακυβέρνησης είναι η ανώτατη αρχή των ζαπατιστικών κοινοτήτων. Σε κάθε Καρακόλ υπάρχουν Επιτροπές Περιφρούρησης, οι οποίες ελέγχουν τις εργασίες του Συμβουλίου Καλής Διακυβέρνησης, την εφαρμογή των αποφάσεων και έχουν την εποπτεία των οικονομικών και των υλικών κ.ά.. Υπάρχουν, επίσης, Επιτροπές Πληροφόρησης που συντονίζουν κυρίως τα διαφορετικά επίπεδα διακυβέρνησης (Οικονομάκης, 2020 · Zibechi, 2010).

Κάθε χωριό στέλνει εκπροσώπους στους αυτόνομους δήμους και τα Καρακόλ και η θητεία τους είναι κυλιόμενη. Όσοι και όσες αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης «υιοθετούν τις παρακάτω αρχές και με βάση αυτές εγκαλούνται ή να ανακαλούνται από τις θέσεις τους: α) Υπακούμε και δεν διατάζουμε β) Εκπροσωπούμε και δεν υποκαθιστούμε γ) Κοιτάμε προς τα κάτω και όχι προς τα πάνω δ) Υπηρετούμε και δεν υπηρετούμαστε ε) Πείθουμε και δεν νικάμε» (Aqua, 2019: 31-32). Ο τρόπος λειτουργίας και οι αρμοδιότητες των δήμων των ζωνών είναι παρόμοιος με των κοινοτήτων σε πιο διευρυμένο επίπεδο. Η ύψιστη διοικητική βαθμίδα κάθε ζώνης είναι το Συμβούλιο Καλής Διακυβέρνησης. Τα Συμβούλια Καλής Διακυβέρνησης βρίσκονται στα πέντε Καρακόλ (Zibechi, 2010).

Το κάθε επίπεδο οργάνωσης (κοινότητα, δήμος, ζώνη) διατηρεί ως ένα βαθμό την αυτονομία του, καθώς διαθέτει δικό του εσωτερικό κανονισμό, ο οποίος έχει διαμορφωθεί συλλογικά μέσα από την συνέλευση. Ο εσωτερικός κανονισμός μπορεί να ορίζει θέματα όπως ο τρόπος ανάληψης των θέσεων ευθύνης, η διάρκεια της θητείας κ. λπ.. Στις συνελεύσεις συμμετέχουν όλα τα μέλη της κοινότητας από την ηλικία των 12 ετών, ενώ από την ηλικία των 16 μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Όλοι και όλες είναι ίσοι και έχουν δικαίωμα να εκφράσουν τη γνώμη τους. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη συνέλευση είτε μέσω ψηφοφορίας είτε μέσω συνδιαμόρφωσης με τον μέγιστο βαθμό ομοφωνίας ανάλογα με το θέμα. Σε κάθε χωριό υπάρχει ένα δημοτικό σχολείο, ιατρικό κέντρο, καθώς και επιτροπές υγείας, εκπαίδευσης και αγροοικολογίας (Οικονομάκης, 2020 · Λε Μποτ, 1998).

Δεν χρειάζεται να είναι κάποιος ειδικός για να αναλάβει μια θέση ευθύνης για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αρκεί να λάβει την κατάλληλη κατάρτιση. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση τόσο της διοίκησης όσο και πιο εξειδικευμένες γνώσεις κοινωνικοποιούνται και διαχέονται. Οι θέσεις σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης θεωρούνται ως υπηρεσίες / υποχρεώσεις προς την κοινότητα, η οποία αναλαμβάνει την κάλυψη των αναγκών τόσο των ίδιων των ατόμων όσο και των οικογενειών τους, σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό της κάθε κοινότητας (Λε Μποτ, 1998 · Baschet, 2005).

Παρά το γεγονός, όμως, ότι κάθε επίπεδο διατηρεί την αυτονομία του, υπάρχουν κάποια σταθερά χαρακτηριστικά στα ζαπατιστικά εδάφη, όπως το πώς ορίζουν τη δημοκρατία, την ελευθερία ή την αυτονομία. Τα επιμέρους καθορίζονται από τις συμφωνίες κάθε κοινότητας, δήμου, ζώνης. Αντιλαμβανόμαστε ότι στην πράξη αυτός ο τρόπος μπορεί να κάνει αναγκαστικά αργές τις διαδικασίες, αλλά διασφαλίζει τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Οικονομάκης, 2020). Σύμφωνα με την Aqua (2019: 24) «δεν είναι ότι όλα λειτουργούν τέλεια στις κοινότητες, ότι ζουν εντελώς έξω από τον καπιταλισμό, ότι πλέον δεν υπάρχει πατριαρχική συμπεριφορά, ότι όλες και όλοι συμμετέχουν με όρεξη στις συλλογικές εργασίες, ότι είναι όλοι και όλες συνεπείς κλπ.. Το ζήτημα και το ζητούμενο είναι να υπάρχει η οργάνωση που θα εξασφαλίζει τη δημιουργία και συντήρηση μηχανισμών ανάδειξης και επίλυσης των προβλημάτων». Όπως λένε και οι ίδιοι, η αυτονομία είναι ένας δρόμος που χαράζεται προχωρώντας (*Προχωράμε ρωτώντας*).

3.6. Τρόπος λειτουργίας των σχολείων των Ζαπατίστας

Πριν από την εμφάνιση του κινήματος των Ζαπατίστας στην Τσιάπας, η κατάσταση της εκπαίδευσης ήταν κρίσιμη για πολλές κοινότητες ιθαγενών σε ολόκληρη την πολιτεία. Πριν το 1994, στη γη των Ζαπατίστας, μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ιδίως τα κορίτσια, δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο, ενώ τα σχολεία στις περιοχές που ζούσαν κυρίως αυτόχθονες, ήταν υποστελεχωμένα και συνήθως υπολειπορούσαν. Πιο συγκεκριμένα, το 30% των παιδιών στην Τσιάπας δεν πήγαιναν σχολείο και το 6,5% του πληθυσμού θεωρούνταν αναλφάβητοι, ενώ άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι το ποσοστό είναι μεγαλύτερο (Morel, 2018 · Barmeyer, 2008 · Vargas-Cetina, 1998).

Επιπλέον, περαιτέρω στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύθηκαν αναδεικνύουν τις χαμηλές επιδόσεις και τα μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης, καθώς μόνο το 10% των παιδιών των ιθαγενών ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Τσιάπας, την ίδια στιγμή που σε εθνικό επίπεδο το ποσοστό ανέρχεται στο 54%. Είναι σαφές ότι το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των ιθαγενών συνδέεται άμεσα με το σημαντικά υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς πολλοί νέοι και νέες διακόπτουν την εκπαίδευσή τους σε πρώιμο στάδιο. Οι στατιστικές που αναφέρθηκαν, αναδεικνύουν τους λόγους που οδήγησαν τους/τις ιθαγενείς της Τσιάπας στην διάσπαση της σχέσης τους με την κρατική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής, αποτυχίας και αναλφαβητισμού αλλά και από ελλιπή κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς (Barmeyer, 2008 · Vargas-Cetina, 1998).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η εκπαίδευση γίνεται μόνο στην επίσημη γλώσσα του κράτους και αδιαφορεί πλήρως για τις γλώσσες των ιθαγενών, ακόμα και σε περιοχές με αμιγώς ιθαγενικό πληθυσμό, καθώς στην Τσιάπας υπάρχει μια ποικιλία διαφορετικών εθνοτικών μειονοτήτων και η καθεμία έχει συγκεκριμένες πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες. Για παράδειγμα, υπάρχουν περίπου δεκαοκτώ μειονοτικές γλώσσες που ομιλούνται στην Τσιάπας και η συντριπτική πλειοψηφία ιθαγενικού πληθυσμού παραδέχεται ότι χρησιμοποιεί μία από αυτές τις μειονοτικές γλώσσες ως πρώτη και μοναδική γλώσσα (Morel, 2018 · Vargas-Cetina, 1998 · Barmeyer, 2008).

Σε μια προσπάθεια να ικανοποιήσει τα αιτήματα των ιθαγενών, η κυβέρνηση εισήγαγε τη «δίγλωσση και διαπολιτισμική» εκπαίδευση στην Τσιάπας (Baronnet, 2008: 115). Λόγω, όμως, της έλλειψης επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η έλλειψη υλικότεχνικού εξοπλισμού και άλλων βασικών πόρων, τα προγράμματα είχαν πολύ περιορισμένη επιτυχία (Barmeyer, 2008 · Vargas-Cetina, 1998). Πέρα από την απροθυμία των

κρατικών εκπαιδευτικών να εργαστούν στην Τσιάπας, σημαντικό ρόλο στην αδυναμία διατήρησης αυτών των προγραμμάτων διαδραμάτισε και το γεγονός οι κρατικοί εκπαιδευτικοί περνούσαν πολλές ώρες ταξιδεύοντας μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων, διασχίζοντας δύσκολα και απαιτητικά εδάφη προκειμένου να διδάξουν και αυτό είχε ως αποτέλεσμα, κάποια σχολεία να μένουν χωρίς εκπαιδευτικό για πολλές ημέρες και εβδομάδες. Επίσης, παράλληλα υποδηλώνουν ότι οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί στερούνταν υποστήριξης από το ομοσπονδιακό και το πολιτειακό επίπεδο (Vargas- Cetina, 1998).

Επιπλέον, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί είτε ήταν απρόθυμοι/ες να διδάξουν στις κοινότητες των ιθαγενών είτε εγκατέλειπαν πολύ σύντομα την περιοχή, καθώς οι συνθήκες δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους για υλικές ανέσεις ή κοινωνική ζωή. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα πέρα από τη συνεχή παραμέληση και αστάθεια στην παροχή εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές και διάφορα κοινωνικά. Τα προβλήματα αυτά σχετιζόνταν με το αλκοόλ, τη βία, τη σεξουαλική κακοποίηση και τη διαφθορά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται τεταμένες σχέσεις τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κοινότητας αλλά και διαιρέσεις και διαμάχες μέσα στις ίδιες τις κοινότητες (Reinke, 2004: 486 · Baronnet, 2011:197). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά καταγγέλλουν ότι υπήρχε συνεχής έλλειψη κοινοτικής υποστήριξης για τις προσπάθειές τους στην περιοχή και επιπλέον επισημαίνουν ότι πολλά από αυτά τα προγράμματα εφαρμόζονταν ήδη και στα σχολεία πόλης και μεταφέρθηκαν αυτούσια στην Τσιάπας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες της περιοχής (Barmeyer, 2008).

Οι έρευνες, λοιπόν, αναδεικνύουν την αποτυχία της κυβέρνησης να ενσωματώσει επαρκώς τα αιτήματα του τοπικού ιθαγενικού πληθυσμού αλλά και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ομοσπονδιακής εκπαίδευσης.

Εκτός, όμως, από την υποβάθμιση των σχολικών μονάδων και τους αποκλεισμούς λόγω της υποστελέχωσης και της υπολειτουργίας τους, ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι αυτόχθονες είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της κυβέρνησης του Μεξικού υποτιμά και περιθωριοποιεί εμφανώς την κουλτούρα τους. Η περιφρόνηση γίνεται φανερή στο σύνολο της κουλτούρας των ιθαγενών, όπως για παράδειγμα στον ιδιαίτερο τρόπο ενδυμασίας τους, την ιστορία τους, τις αξίες, τις παραδόσεις τους κ.ά.. Τόσο τα παιδιά όσο και ολόκληρη η κοινότητα των Ζαπατίστας δεν έχει επηρεαστεί από τη δυτική κουλτούρα ούτε από τα προβαλλόμενα πρότυπα, για αυτό ντύνονται και φέρονται με έναν δικό τους ξεχωριστό τρόπο, έχουν τις δικές τους αρχές και αξίες. Συγκεκριμένα, υπάρχουν μαρτυρίες παιδιών που αναφέρουν ότι ορισμένοι δάσκαλοι επέκριναν ανοιχτά

τον EZLN και τις οικογένειες των Ζαπατίστας, τιμωρώντας και χτυπώντας σκληρά τα παιδιά, κάνοντας τα να ντρέπονται, γιατί είναι ιθαγενείς χωρικοί. Με άλλα λόγια, στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για την ιθαγενική ταυτότητα, με αποτέλεσμα οι ιθαγενείς για να επιβιώσουν εντός του είτε να αφομοιώνονται και να υιοθετούν τα κυρίαρχα πρότυπα είτε να το απορρίπτουν και να καταδικάζονται στην αμάθεια (Morel, 2018 · Vargas-Cetina, 1998).

Με βάση τα στοιχεία που έχουν προσκομιστεί μέχρι στιγμής, οι ανησυχίες που εξέφρασαν οι αυτόχθονες για την εθνική εκπαιδευτική πολιτική ήταν δικαιολογημένες. Η κυβέρνηση επεξεργαζόταν ένα ενιαίο εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής ατζέντας. Από τη μια πλευρά, λοιπόν, η εκπαίδευση στο Μεξικό επικεντρώθηκε στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, διαμορφώνοντας τους μελλοντικούς εργαζόμενους (Toscana, 2013), ενώ παράλληλα πολλοί υποστηρίζουν ότι το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ισοδυναμούσε με μια πολιτική «ομογενοποίησης και συγκεντρωτισμού» (Baronnet, 2008: 113). Από τη σκοπιά πολλών ιθαγενών στην Τσιάπας, η κυβέρνηση προωθούσε τόσο την πολιτιστική όσο και την οικονομική ομοιογένεια. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ανάπτυξης της χώρας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως επιχειρείται μέσω της εκπαίδευσης η δημιουργία μιας «ενιαίας μεξικανικής ταυτότητας» (Reinke, 2004: 491).

Πολλές/οι από τους/τις ιθαγενείς άρχισαν να πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, θα επέφερε την αφομοίωση των μελλοντικών γενεών στην εκσυγχρονιζόμενη οικονομία του Μεξικού, ενώ ταυτόχρονα πολλοί/ές εξέφρασαν την ανησυχία τους για το γεγονός ότι το Μεξικό «χάνει από τα μάτια του την ίδια του την ποικιλομορφία» (Vargas-Cetina, 1998: 139). Διατυπώθηκε, έτσι, η άποψη ότι η εθνική εκπαίδευση είχε μια «κρυφή ατζέντα», σύμφωνα με την οποία πολλοί ιθαγενείς θα γίνονταν ισπανόφωνοι Μεξικανοί πολίτες, χάνοντας όλους τους πολιτιστικούς και γλωσσικούς δεσμούς με την κληρονομιά τους. Μετά από πολλές διαμαρτυρίες, έγινε φανερό ότι η εθνική εκπαίδευση δεν ανταποκρινόταν πλέον στις ανάγκες των ιθαγενικών κοινοτήτων της Τσιάπας (Vargas-Cetina, 1998: 141).

Η συνειδητοποίηση του ιθαγενικού πληθυσμού της Τσιάπας ότι το ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται και δεν αντανακλά τις ποικίλες πολιτιστικές ανάγκες του, πυροδότησε ακόμη περισσότερο την αντίληψη των Ζαπατίστας αναφορικά με τον τρόπο που τους/τις αντιμετωπίζει το κράτος, κάνοντας εμφανή την άποψη που έχει η κυβέρνηση για αυτούς. Ταυτόχρονα, έκανε φανερές τις αξίες και τα προβαλλόμενα πρότυπα του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι κατά βάση δυτικά και δεν

ταιριάζουν στον πολιτισμό τους, την κουλτούρα και την φιλοσοφία τους. Επιπλέον, η περιθωριοποίηση και η βία που υφίσταντο τα παιδιά τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε φυσικό επίπεδο, όχι μόνο τα απομάκρυνε από το σχολείο αλλά τους δημιουργούσε και μια έντονα τραυματική εμπειρία. Ήταν, λοιπόν, αδύνατον για τους/τις Ζαπατίστας, οι οποίες/οι αγωνίζονταν για την ελευθερία τους σε όλα τα επίπεδα, να αδιαφορήσουν για αυτή την άμεση εμπειρία των παιδιών τους, που τα καταδίκασε στην αμάθεια και τα πλήγωνε βαθύτατα (Zema, 2018· Azar, 1990).

Η αποτυχία της κυβέρνησης να χρηματοδοτήσει κατάλληλα ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να ανταποκρίνεται στις πολιτιστικές ανάγκες των αυτοχθόνων, άφησε μια ακόρεστη όρεξη στις κοινότητες της περιοχής να υποστηρίξουν την ανάπτυξη ενός νέου και εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη σκοπιά πολλών ιθαγενών, η κυβέρνηση δεν ήταν πλέον αποδεκτός πάροχος εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην Τσιάπας. Υπό το πρίσμα αυτών των κυβερνητικών αποτυχιών, η προσέγγιση της εκπαίδευσης με επίκεντρο την κοινότητα παρέμενε η μόνη βιώσιμη εναλλακτική λύση που είχαν στη διάθεσή τους οι ντόπιοι αυτόχθονες χωρικοί (Baronnet, 2008). Ως εκ τούτου οι κοινότητες των Ζαπατίστας αποφάσισαν να δημιουργήσουν μία δική τους αυτόνομη εκπαιδευτική δομή, όπου θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τις αξίες, τις αντιλήψεις τους (Zema, 2018). Οι Ζαπατίστας άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα σχολεία και τους κρατικούς δασκάλους ως ένα ακόμα εργαλείο της ομοσπονδιακής κυβέρνησης που στρέφονταν εναντίον των κοινοτήτων τους, έτσι άρχισαν να οργανώνουν συναντήσεις για να σχεδιάσουν την Άλλη Εκπαίδευση (Howard, 2007).

Εξάλλου, τα κοινωνικά κινήματα στη Λατινική Αμερική χρησιμοποιούν συχνά την εκπαίδευση ως πηγή ενδυνάμωσης, για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με στόχο να χρησιμοποιήσουν τον πολιτικό λόγο στον αγώνα. Η έμπνευση, λοιπόν, για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ζαπατίστας και την αυτόνομη εκπαίδευση, εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε ένα από αυτά τα κινήματα, συγκεκριμένα στους πρόσφυγες της Γουατεμάλας (Jaramillo and Carreon, 2014: 397).

Το 2001, λοιπόν, οι ζαπατιστικές οικογένειες του Αυτόνομου Εξεγεργμένου Δήμου Ricardo Flores Magon αποφάσισαν να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο του επίσημου μεξικανικού εκπαιδευτικού συστήματος και να προχωρήσουν στην οργάνωση της δικής τους αυτόνομης εκπαίδευσης, της *Άλλης Εκπαίδευσης*, όπως την αποκαλούν οι ίδιοι, που θα βασίζεται στις αρχές της αξιοπρέπειας και του αλληλοσεβασμού. Έχοντας ήδη μια εικόνα για το πώς λειτουργεί το επίσημο σχολείο του Μεξικού, τουλάχιστον εκείνοι/ες που πέρασαν από τα μεξικανικά σχολεία ως μαθητές και μαθήτριες, οι συζη-

τήσεις τους γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στον τρόπο λειτουργίας της επίσημης εκπαίδευσης. Κάνοντας, λοιπόν, μια κριτική στην παρεχόμενη εκπαίδευση, προχώρησαν στον σχεδιασμό του δικού τους (Baschet, 2005).

Η κύρια ιδέα πίσω από τη δημιουργία της Άλλης Εκπαίδευσης είναι να διδάξει στους νέους την ιστορία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό του λαού και να τους εκπαιδεύσει να προσφέρουν στην κοινότητά τους, κάτι που η κυβέρνηση δεν μπόρεσε ποτέ να το κάνει. Οι εκπρόσωποι Lucio και Magdalena από το Καρακόλ ΙΙ με έδρα το Oventic, αναφέρουν χαρακτηριστικά πως «λόγω της κακής ποιότητας της κυβερνητικής εκπαίδευσης, έχουμε αρχίσει να δημιουργήσουμε τη δική μας. Το μοντέλο εκπαίδευσης από την κυβέρνηση χρησίμευε μόνο για να καταστρέψει τη μητέρα γη και όλη την ανθρωπότητα, για να αναπτύξει σπουδές που ευνοούν τα συμφέροντα των κυβερνώντων» (Howard, 2007: 1).

Εφόσον, λοιπόν, όλη τους η φιλοσοφία στηρίζεται στον αγώνα τους για ελευθερία και αυτονομία, δεν θα ήταν δυνατόν να μην έχουν αυτόνομη εκπαίδευση. Εξάλλου, βασική αρχή των Ζαπατίστας αποτελεί η φράση του Subcomadante Marcos, «*Διοικούμε υπακούοντας*», γεγονός που υποδηλώνει την αδυναμία άσκησης οποιασδήποτε κυβερνητικής πολιτικής στη συγκεκριμένη περιοχή, όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και σε υγειονομικό, πολιτικό, οργανωτικό κ. ά. και η κεντρική κυβέρνηση αδυνατεί πλέον να επιβάλει το δικό της εκπαιδευτικό περιεχόμενο και δομή (Oliveira, 2017).

Οι Ζαπατίστας, λοιπόν, αποφάσισαν να συμπεριλάβουν στον αγώνα τους τα παιδιά, προχωρώντας στην οργάνωση της αυτόνομης, μη κρατικής εκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει εκτός από διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών και διαφορετικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα σχολεία των Ζαπατίστας στελεχώνονται από άτομα (εκπαιδευτικούς και μη) που εκλέγονται δημοκρατικά από τις κοινότητες τους και η θητεία τους είναι προσωρινή. Όσοι και όσες προορίζονται για να διδάξουν στα ζαπατιστικά σχολεία, εκπαιδεύονται από έμπειρους εξωτερικούς εκπαιδευτές, όπως βιολόγους, ιστορικούς, αγροοικολόγους, δημοσιογράφους, μηχανικούς και φοιτητές του Κέντρου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Oliveira, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν επιτρέπεται να μπουν στις αίθουσες διδασκαλίας άτομα που δεν ανήκουν στις κοινότητες των Ζαπατίστας, καθώς κατανοούν και σέβονται τον πολιτισμό, τη μητρική γλώσσα και την ιστορία και είναι σε θέση να τα μεταδώσουν στους μαθητές/τριες τις αποφάσεις της κοινότητας, για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Howard, 2007). Οι υπεύθυνοι/ες εκπαίδευσης πρέπει να αποδεικνύουν προφορική και γραπτή επάρκεια τόσο στις μητρικές αυτόχθονες γλώσσες όσο και τα

ισπανικά. Για τους Ζαπατίστας, οι δίγλωσσοι υποστηρικτές/τριες είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της εξέχουσας θέσης των μητρικών γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να απαρνηθούν σημαντικούς δεσμούς με την ισπανική γλώσσα. Ωστόσο, εάν τα άτομα δεν πληρούν αυτές τις γλωσσικές απαιτήσεις, είναι αρκετό να επιδείξουν ενθουσιασμό για την εκμάθηση όλων των γλωσσών που απαιτούνται για την ανάληψη της θέσης. Εκτός από την απόδειξη της γλωσσικής επάρκειας, οι υποστηρικτές/τριες εκπαίδευσης πρέπει να δηλώσουν την πλήρη διαθεσιμότητά τους για τη θέση. Επιπλέον, οι Ζαπατίστας απαιτούν από τους/τις υποστηρικτές/τριες εκπαίδευσης να είναι ηθικά άμεμπτοι και να προσκομίζουν αποδείξεις για την προηγούμενη πολιτική και κοινωνική δραστηριοποίησή τους στο πλαίσιο του κινήματος (Baronnet, 2008).

Στα αυτόνομα σχολεία, επίσης, φοιτούν παιδιά και από τις άλλες κοινότητες εκτός από τις κοινότητες των Ζαπατίστας, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η Τσιάπας δεν είναι μια ενιαία περιοχή και μεταξύ των αυτόνομων περιοχών παρεμβάλλονται και μη ζαπατιστικές κοινότητες. Στο γεγονός αυτό σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στις διαφορές κοινότητες με τους Ζαπατίστας, αλλά και το γεγονός ότι αφενός τα τυπικά σχολεία του μεξικανικού συστήματος στην περιοχή υπολειπόμενων και αφετέρου ότι τα σχολεία τους είναι πιο ελκυστικά (Οικονομάκης, 2020).

Υπάρχουν περίπου 1.100 και 1.111 ζαπατιστικές κοινότητες σε όλη την αυτοδιοικούμενη περιοχή της Τσιάπας. Σε κάθε ζαπατιστική κοινότητα υπάρχει άμεση πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλα τα ζαπατιστικά παιδιά. Πολλές κοινότητες έχουν στη διάθεσή τους μόνο μία αίθουσα διδασκαλίας, που έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες ολόκληρου του τοπικού πληθυσμού. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αυτή η έλλειψη υποδομών οφείλεται σε τοπικά ζητήματα πόρων. Για άλλους, είναι απλώς συνέπεια του μεγέθους της τοπικής κοινότητας, καθώς πολλά χωριά είναι μικρά και απομακρυσμένα, έτσι δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη για μεγάλης κλίμακας αίθουσες διδασκαλίας (Zibechi, 2013).

Γενικά, όταν παρουσιάζονται ανάγκες για χώρους, υλικά και εκπαιδευτικούς, η συνέλευση καλείται να αντιμετωπίσει τις ανάγκες αυτές. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει έλλειψη σημαντικών εκπαιδευτικών υποδομών και εξοπλισμού, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών υλικών και των χώρων διδασκαλίας (Andrea, 2013). Ορισμένες κοινότητες διεκδικούν την κυριότητα παλαιών και εγκαταλελειμμένων κτιρίων που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από την κοινότητα. Μια τέτοια αίθουσα διδασκαλίας, για παράδειγμα, λειτουργεί στο σαλόνι ενός παλιού, τοπικού αρχοντικού κατά τη διάρκεια

της αποικιοκρατίας. Συνηθέστερα, ωστόσο, οι κοινότητες κατασκευάζουν αίθουσες διδασκαλίας στο κέντρο της κοινότητας (Zibechi, 2013).

Για να οργανωθεί η συλλογική εκπαίδευση υπάρχει το *Juntas de Buen Gobierno*, ο *Sistema Educacional Rebel de Autônomo Zapatistas para a Libertação Nacional* (SERAZ - LN) και πρόκειται ουσιαστικά για έναν οργανισμό που έχει ως στόχο τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μέλη αυτού του οργανισμού αναλύουν και συζητούν τις απόψεις σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων και προτείνουν αλλαγές. Τα σχολεία κάθε κοινότητας μπορεί να διαφέρουν, καθώς οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας. Ο οργανισμός αυτός αποφασίζει το καλύτερο για το κάθε σχολείο σύμφωνα με τις ανάγκες του, πάντα σε συμφωνία με τις προτάσεις και τις ανάγκες της εκατοστέ κοινότητας (Oliveira, 2017).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, δεν λειτουργεί ως ένας παγιωμένος, αμετακίνητος θεσμός αλλά ως ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς μεταλλάσσεται και αναπτύσσεται. Όπως το έθεσε ο Gustavo, ένας τοπικός Ζαπατίστας, «δεν υπάρχει πρότυπο, κανένα βιβλίο που μπορεί να γραφτεί για τον σωστό τρόπο εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Κάθε κοινότητα είναι διαφορετική. Θα συνεχίσουμε να μαθαίνουμε, να μοιραζόμαστε τους τρόπους μας με τους ανθρώπους που έρχονται να μας ακούσουν» (Howard, 2007: 5).

Οι υποδομές των σχολείων είναι ανάλογες με τις δικές μας. Ένα σχολείο έχει χώρο βιβλιοθήκης, κοιτώνα, αίθουσα διδασκαλίας, κουζίνα για να ετοιμάζουν τα γεύματά τους. Αυτές οι δομές διδασκαλίας είναι συχνά υποτυπώδεις, αποτελούμενες από μικρές παράγκες επιπλωμένες με ξύλινους πάγκους τοποθετημένους σε χωμάτινο δάπεδο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν, επίσης, τα κτήρια των σχολείων, τα οποία είναι ζωγραφισμένα από τους ίδιους τους μαθητές. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι, για να επιτευχθεί μια «*total mente autônoma*» (ολοκληρωτική αυτονομία), όχι μόνο στον τρόπο εκπαίδευσης και τη διδακτέα ύλη αλλά και σε αισθητικό και υλικό επίπεδο, καθώς στόχος είναι να ανακλούν των χαρακτήρα και την κουλτούρα των Ζαπατίστας και να εκφράζει πλήρως τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, επιδιώκουν η εκπαιδευτική λειτουργία να απέχει από τα καταναλωτικά, καπιταλιστικά πρότυπα και τα κατάλοιπα της αποικιοκρατίας (Oliveira, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ζαπατιστικές κοινότητες, τον πόλεμο χαμηλής έντασης που διεξάγεται εναντίων τους και τη συνεχή απειλή της επίθεσης, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία είναι η ενότητα και η συσπείρωση μεταξύ τους. Ως εκ τούτου το σχολείο συμβάλλει ενεργά, ώστε να επιτευχθεί πιο εύκολα αυτή

η αναγκαιότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους Ζαπατίστας, οφείλει να προωθεί την ενότητα αλλά ταυτόχρονα και την απομάκρυνση από τις αξίες που τους επιβλήθηκαν μετά την αποικιοκρατία, καθώς η παράδοση τους διαφέρει από αυτές. Με την αντίθεση στις δυτικές συνήθειες επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του κοινοτικού και ιθαγενικού συναισθήματος, ώστε οι αξίες που θα προβάλλονται να είναι οι παραδοσιακές (Morel, 2018· Baronnet, 2009).

Σύμφωνα με τους ίδιους (EZLN, 2013, ό. αν. στο Baschet, 2005: 27), «ο τόπος διδασκαλίας - μάθησης, το σχολείο δηλαδή, είναι η συλλογικότητα. Με άλλα λόγια, η κοινότητα. Και οι δάσκαλοι και οι μαθητές είναι αυτοί και αυτές που αποτελούν τη συλλογικότητα. Όλοι και όλες». Οι παιδαγωγικές μέθοδοι, επομένως, που χρησιμοποιούν οι Ζαπατίστας συμβάλλουν στην ενίσχυση του συναισθήματος της κοινότητας και της ομάδας, που ούτως ή άλλως ενυπάρχει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των Ζαπατίστας. Για παράδειγμα, στις τάξεις οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες που σχηματίζουν κύκλο, ώστε να έχουν άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους και να λειτουργούν ως ομάδα. Επίσης, ανάμεσα στις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, είναι η δραματοποίηση, δηλαδή κατά μία έννοια η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές καλύτερα την παραγόμενη γνώση με βιωματικό τρόπο. Είναι αρκετά σύνηθες, επίσης, τα παιδιά να παίζουν κάποια θεατρικά ή να αφηγούνται κάποιες ιστορίες, ώστε να μάθουν καλύτερα την κουλτούρα, την ιστορία, την πολιτική ή οποιοδήποτε άλλο κρίνεται απαραίτητο υπό μία υποκειμενική και διασκεδαστική διαδικασία. Συχνή είναι και η χρήση οπτικού υλικού και η εκμάθηση μέσω της εικόνας (Rey, 2016).

Είναι πιθανό, επίσης, να γίνονται μαθήματα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όταν κι αν αυτό το αποφασίσει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός κι αν το επιτρέπει το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, μπορεί να κάνουν μαθηματικά, καλές τέχνες, λογοτεχνία, γυμναστική και κοινωνικές επιστήμες, ενώ καλλιεργούν βιολογικά προϊόντα. Δεν αποκλείεται η χρήση βιβλίων, όμως, τα βιβλία επαναχρησιμοποιούνται για αρκετές χρονιές, καθώς μέσα στις αρχές των Ζαπατίστας εμπεριέχεται η προστασία του περιβάλλοντος και η μη αλόγιστη χρήση υλικών. Επιπλέον, θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο προωθείται η ομαδικότητα, καθώς χρησιμοποιούν τα ίδια μέσα με άλλους συνανθρώπους τους, ακόμη και προηγούμενων γενεών, γνωρίζοντας πως το συγκεκριμένο αντικείμενο ανήκει σε όλους και όχι προσωπικά σε έναν και το αντιμετωπίζουν με περισσότερο σεβασμό, ώστε να είναι λειτουργικό και για τον/την επόμενο/η. Ακόμη, κάνουν πολύ συχνά κατασκευές και πολλές φορές κατασκευάζουν τα ίδια εκπαιδευτικό υλικό (Morel, 2018).

Τα παιδιά καλλιεργούν, επίσης, τον δικό τους λαχανόκηπο. Η πρακτική αυτή ευνοεί το ομαδικό συναίσθημα, καθώς όλοι και όλες μαζί αναλαμβάνουν την ευθύνη για την καλλιέργεια και τη φροντίδα των λαχανικών τους. Ταυτόχρονα, υπάρχουν σαφείς αναφορές στις αξίες της αγροτικής ζωής, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως πρέπει οι ίδιοι να φροντίσουν για την τροφή τους, ενώ αποκτούν μια ιδιαίτερη σχέση με τη γη και εξασκούνται πάνω στις αγροτικές εργασίες (Nigh & Bertely, 2014). Εκτός από την καλλιέργεια των λαχανόκηπων τα παιδιά, ενώ φοιτούν στο σχολείο, μαθαίνουν και άλλους τρόπους, για να προσφέρουν στις κοινότητές τους, όπως είναι η εκτροφή ζώων. Με αυτό τον τρόπο πέρα από την απόκτηση πρακτικών γνώσεων απαραίτητων για την επιβίωση τους, μπορούν να αποκτήσουν και ένα εισόδημα, για να στηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς της κοινότητας (Howard, 2007).

Τα σχολεία είναι δομημένα έτσι, ώστε να καλύπτουν ένα πολύ βασικό επίπεδο γνώσεων, σαν να πρόκειται για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν ορίζονται ξεχωριστά, διακριτά γνωστικά πεδία (π.χ. μαθηματικά ή γραφή) αλλά ορίζονται οι συνθήκες που χρειάζονται μαθηματικά ή γραφή κ. λπ.. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι βασισμένο στον ηλικιακό διαχωρισμό των παιδιών, δεν είναι απαραίτητο, δηλαδή, σε μία τάξη τα παιδιά να είναι συνομήλικα μεταξύ τους, όπως συμβαίνει στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Με αυτόν τρόπο θα μπορέσουν να αλληλοεπιδράσουν όχι μόνο μεταξύ συνομηλίκων τους και να έχουν ολιστική εκπαίδευση με έμφαση στη διαφορετικότητα (Rey, 2016).

Επιπλέον, στις περιπτώσεις που σε μια κοινότητα υπάρχουν αρκετές υποστηρικτές/τριες εκπαίδευσης τα παιδιά χωρίζονται ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γνώσεων. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, που δεν υπάρχει ο απαραίτητος αριθμός υποστηρικτών/τριων δεν υπάρχει διαχωρισμός των μαθητών/-τριών αλλά συνυπάρχουν όλοι και όλες μαζί στην ίδια τάξη και εφαρμόζουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, στην οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες διδάσκουν και τους μικρότερους (Howard, 2007).

Η ύλη έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες των μαθητών/τριων τις εκάστοτε τάξης, δεν είναι συγκεκριμένη και δεν απαιτείται να ολοκληρωθεί ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο σε κάθε τμήμα ή ανά σχολική περίοδο. Το διδακτικό αντικείμενο των σχολείων μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τη δυναμική και τα ενδιαφέροντά του τμήματος. Παρά, βέβαια, τις διαφορές από κοινότητα σε κοινότητα, κοινό στοιχείο που διαπερνά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και αν διαφέρει ο τρόπος και το περιεχόμενο, είναι,

όπως ήδη έχει αναφερθεί, η εμφύσηση των αξιών του κινήματος στους μαθητές, δηλαδή της ελευθερίας, της αυτονομία στη γη τους, του αγώνα και τα ιδανικά τους. Επιπλέον, προσπαθούν μέσω της εκπαίδευσης να ξεπεράσουν τα έμφυλα στερεότυπα και τους διαχωρισμούς, καθώς οι Ζαπατίστας πρεσβεύουν την ισότητα μεταξύ των φύλων και έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος προς αυτή την κατεύθυνση (Oliveira, 2017).

Ως εκ τούτου τα παιδιά παρακολουθούν εκτός από μαθήματα πολιτικής αγωγής, ανθρωπισμού κ.ά. και μαθήματα που αφορούν την αγροτική ζωή και την καλλιέργεια της γης με τις κατάλληλες και αναγκαίες πρακτικές κ. ά.. Αυτό συμβαίνει, διότι οι κοινότητες των Ζαπατίστας θεωρούν ότι η επιστροφή στην παράδοση και την αγροτική ζωή είναι αναγκαία, γι' αυτό άλλωστε υπάρχει το σύστημα αγροκαλλιέργειας. Σκοπός είναι να αντιληφθούν την ανάγκη της αγροτικής παραγωγής και ζωής, ώστε να έχουν άμεση σχέση με τη γη τους και τη φύση γενικότερα (Οικονομάκης, 2020 · Howard, 2007).

Φυσικά, στα σχολεία τα παιδιά διδάσκονται γραφή και ανάγνωση της τοπικής διαλέκτου (Tzotzil, Tzeltal, Tojolabal και Chol). Είναι όμως πιθανό εκτός από την τοπική διάλεκτο, να γίνονται και μαθήματα ισπανικής γλώσσας και κάποιων άλλων τοπικών διαλέκτων. Θεωρούν σημαντικό τα μαθήματα να διδάσκονται στην τοπική μητρική γλώσσα, όχι μόνο λόγω της πολιτιστικής σημασίας αλλά επειδή αυτή είναι η γλώσσα που μιλούν κυρίως στο σπίτι και τα παιδιά καταλαβαίνουν καλύτερα, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε κρατικά σχολεία. Σκοπός είναι, μεταξύ άλλων, η ενίσχυση του πολιτισμού των γηγενών, ώστε να αντιληφθούν την παράδοση και την αξία της (Οικονομάκης, 2020 · Howard, 2007).

Μεταξύ άλλων στα σχολεία τα παιδιά μαθαίνουν να φροντίζουν τον εαυτό τους, το σώμα τους και διαφορά άλλα θέματα που θα είναι χρήσιμα στην καθημερινότητά τους. Δηλαδή έχουν κάποια μαθήματα αναφορικά με τις καθημερινές λειτουργίες της ζωής, όπως η καθαριότητα, το μαγείρεμα, η κατασκευή ρούχων, το κέντημα κ. ά.. Στα σχολεία των Ζαπατίστας εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας και τους λαχανόκηπους υπάρχει και ο χώρος της κουζίνας, όπου τα παιδιά ετοιμάζουν μόνα τους το φαγητό τους, το οποίο μπορεί να προέρχεται από προϊόντα δικής τους καλλιέργειας. Υπάρχει ακόμη και η βιβλιοθήκη, όπου μπορούν να ανατρέξουν παιδιά και διδάσκοντες για πληροφορίες. Σκοπός όλων αυτών των μαθημάτων είναι το παιδί να γίνει αυτόνομο, ώστε να μπορεί να συντηρηθεί και να μπορεί να εξασφαλίσει τα αναγκαία όπως τροφή, ένδυση, ορθή υγιεινή και ταυτόχρονα να γνωρίζει την πολιτιστική του ταυτότητα και να είναι χρήσιμο στην κοινότητα. Τα μαθήματα αυτά, όπως ειπώθηκε, δεν είναι διακριτά, δηλαδή, δεν

έχουν συγκεκριμένα όρια ούτε προκαθορισμένη διδακτέα ύλη, αλλά εντάσσονται σε διάφορες θεματικές (Briy, 2020 · Rey, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία των Ζαπατίστας αυτοπροσδιορίζονται ως «υποστηρικτές» και «υποστηρίκτριες εκπαίδευσης» ή «προωθητές» και «προωθήτριες εκπαίδευσης» (*promotores/promotoras de educación*), αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαφορά ισχύος που δημιουργεί το δίπολο δασκάλου - μαθητή. Τα άτομα αυτά είναι πολύ νέα, έχουν απλώς ολοκληρώσει με επιτυχία την εκπαίδευση τους και αναλαμβάνουν αυτή την υπηρεσία προς την κοινότητα για περιορισμένο χρονικό διάστημα, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Φυσικά, τους συντηρεί η κοινότητα και τους παρέχει χώρο, για να μείνουν και να στεγάσουν τις υπόλοιπες ανάγκες τους (Briy, 2020 · Οικονομάκης, 2020).

Οι υποστηρικτές/τριες εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι άτομα της κοινότητας που έχουν εκπαιδευτεί από επαγγελματίες και στη συνέχεια εκπαιδεύουν την επόμενη γενιά από τις κοινότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται ως αυθεντίες στα παιδιά, αλλά ως άτομα που μαθαίνουν παράλληλα με τους μαθητές/-τριες τους. Οι υποστηρικτές/τριες εκπαίδευσης διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν μια ευρύτερη συνειδητοποίηση του κόσμου γύρω τους. Ενθαρρύνουν, επίσης, τους μαθητές τους να σκέφτονται κριτικά για βασικά ζητήματα, όπως η φτώχεια και η παραμέληση των ιθαγενών. Μην έχοντας, επίσης, ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να τους δεσμεύει, ο καθένας και η καθεμία, ανάλογα με τις δυνατότητες και ενδιαφέροντα τους/της προωθούν διαφορετικούς τύπους εργασίας και γνώσης, συμβάλλοντας έτσι στην ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος (Howard, 2007).

Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι Ζαπατίστας. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μετά το τέλος της σχολικής περιόδου, όπου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι συζητάνε ό, τι συνέβη στη χρονιά, τι τους άρεσε ή δεν τους άρεσε και τι γνώσεις πήραν. Εν τέλει οι γονείς σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό και το παιδί αποφασίζουν, αν οι γνώσεις που πήρε ήταν αρκετές και μπορεί να προχωρήσει σε μία επόμενη βαθμίδα, δηλαδή τάξη, ή αν θα ήταν καλό να την επαναλάβει. Γενικά, τα παιδιά αλλάζουν τάξη, όταν αποφασίσουν ότι έχουν μάθει όσα τους είναι σημαντικά και απαραίτητα. Καθώς, λοιπόν, δεν υπάρχουν προκαθορισμένες γνώσεις που πρέπει να έχει κάθε μαθητής/τρια ολοκληρώνοντας μια σχολική περίοδο, μέσα από την από κοινού συζήτηση αποφασίζουν, αν είναι καλυμμένος από αυτή τη χρονιά και σε θέσει να συνεχίσει στις επόμενες. Δεν τους ενδιαφέρει η τυπική διαδικασία, π. χ. να τελειώσουν μια τάξη και να πάρουν απολυτήριο, αλλά τους ενδιαφέρει να

μάθουν πράγματα που θα μπορέσουν στη συνέχεια να τα προσφέρουν στην κοινότητα. Ακόμη, δεν υπάρχει το «τέλος» της σχολικής χρονιάς αλλά αλλαγή δραστηριότητας. Για παράδειγμα, όταν συλλέγουν τον καφέ, μία διαδικασία στην οποία εργάζονται όλοι, ακόμα και τα παιδιά, τότε τα παιδιά σταματούν το σχολείο και αλλάζουν δραστηριότητα (Howard, 2007 · Morel, 2018).

Δυστυχώς, με το πέρας και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης τα παιδιά των Ζαπατίστας δεν έχουν τη δυνατότητα απόκτησης κάποιου επίσημου πτυχίου ή πιστοποιητικού. Αυτό συμβαίνει, διότι η επίσημη κυβέρνηση του Μεξικού δεν αποδέχεται ως νόμιμη την εκπαίδευση των Ζαπατίστας, για αυτό δεν τους παρέχει απολυτήριο. Το αποτέλεσμα είναι πως τόσο για το Μεξικό όσο και για οποιαδήποτε άλλη χώρα παγκοσμίως οι Ζαπατίστας θεωρούνται αναλφάβητοι, δίχως ούτε τη βασική εκπαίδευση. Γι' αυτό τον λόγο δεν δύνανται ούτε να δουλέψουν εκτός κοινοτήτων ούτε να συνεχίσουν τις σπουδές τους, π. χ. σε ένα πανεπιστήμιο. Βέβαια, οι ίδιοι δεν επιθυμούν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, καθώς απορρίπτουν, αυτόν τον δυτικό τρόπο ζωής (Rey, 2016).

Τα παιδιά, αφού τελειώσουν το γυμνάσιο, είναι έτοιμα να καλύψουν τις ανάγκες της κοινότητας σε διάφορους τομείς, όπως της γεωργίας, της υγείας, τις τέχνες κ. λπ. και φυσικά της εκπαίδευσης. Ένα από τα μεγαλύτερα όνειρα του Άλλης Εκπαίδευσης είναι να αποκτήσει μια μέρα αυτόνομο Λύκειο και Πανεπιστήμιο, ώστε οι μαθητές να είναι μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους (Howard, 2007).

Με την πάροδο των ετών, η αυτόνομη εκπαίδευση έχει επεκταθεί σε ολόκληρη την περιοχή, με αποτέλεσμα να έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν τη δεύτερη βαθμίδα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η αργή και σταθερή δέσμευση για την προώθηση του αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος καταδεικνύει τη σημαντική και σεβαστή θέση που κατέχει η εκπαίδευση στο ευρύτερο εγχείρημα της αυτονομίας των Ζαπατίστας. Ωστόσο, εξακολουθεί να παραμένει σημαντικά υπανάπτυκτη. Ενώ η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι διαθέσιμη σε όλες τις ζαπατιστικές κοινότητες, λειτουργούν μόνο πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την περιοχή, ένα σε κάθε Καρακόλ (Andrea, 2013). Τα στοιχεία που δημοσιεύθηκαν το 2001 δείχνουν ότι το 37% όλων των μαθητών των Ζαπατίστας προχωρούν πλέον σταθερά προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Barmeyer (2008), το δημοτικό σχολείο παραμένει η μόνη εκπαιδευτική βαθμίδα που είναι διαθέσιμη σε όλες τις αυτόνομες κοινότητες. Ωστόσο, παρά τις υποτυπώδεις υποδομές της και τις ανεπαρκώς εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας, η αυτόνομη εκπαίδευση είναι ένα καλά συντονι-

σμένο σύστημα που έχει σχεδιαστεί και υλοποιεί πλήρως τους στόχους που έθεσαν και θέτουν οι Ζαπατίστας.

Οι Ζαπατίστας επιθυμούν ένα μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο θα κρατάει τη νεολαία κοντά στις κοινότητες και την παραγωγική διαδικασία προς όφελος του συνόλου. Η έννοια της συλλογικής εργασίας είναι μια από τα κύριες αρχές της ζωής των Ζαπατίστας. Κάθε μέλος της κοινότητας κάνει μια δουλειά συμπεριλαμβανομένης της γεωργίας, των μεταφορών, της εκπαίδευσης, κ.λπ. και τα αποτελέσματα τα απολαμβάνουν και τα μοιράζονται όλοι και όλες, στο πλαίσιο του κολεκτιβισμού. Κύριο ζήτημα, επίσης, για τους Ζαπατίστας είναι η σχέση τους με τη γη, έτσι, λοιπόν, εκτός από την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας, του πολιτισμού και της γλώσσας σημαντικό ρόλο κατέχει και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι «το περιβάλλον είναι η πηγή της ζωής. Πρέπει να μάθουμε για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Πιστεύουμε σε μια περιβαλλοντική εκπαίδευση που υποστηρίζει τη φροντίδα της Μητέρας Γης μας με συνειδητό, κριτικό και στοχαστικό τρόπο. Θέλουμε να διδάξουμε λύσεις» και τονίζουν, επίσης, την κρίσιμη ανάγκη για περιβαλλοντικές μελέτες (Howard, 2007).

Συνοψίζοντας, οι τέσσερις κύριοι τομείς σπουδών στην Άλλη Εκπαίδευση θα λέγαμε ότι αφορούν τον τομέα της ιστορίας τόσο της περιοχής και του αγώνα των Ζαπατίστας αλλά και του Μεξικού και του υπόλοιπου κόσμου, τον τομέα της γλώσσας την εκμάθηση των τοπικών διαλέκτων και της επίσημης γλώσσας του κράτους, των ισπανικών, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες και τέλος την αγροοικολογία με έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος περιβάλλον μέσω πρακτικών βιολογικής γεωργίας και άλλων μεθόδων, συμβατών με την προστασία του περιβάλλοντος (Baschet, 2005 · Howard, 2007).

Όπως εξηγεί ο δεκαοχτάχρονος ντόπιος απόφοιτος Lucio, «μιλάμε τη δική μας γλώσσα. Είμαστε σε αντίσταση. Η εκπαίδευσή μας διδάσκει τι είναι ο νεοφιλελευθερισμός, τι σημαίνει να είσαι αυτόνομος. Οι κυβερνητικοί δάσκαλοι συχνά δεν εμφανίζονταν, επειδή έλεγαν ότι δεν πληρώνονταν καλά. Προσπαθούσαν να μας πουν να ψάξουμε για δουλειά μόνοι μας, να μην αγωνιστούμε ή να αντισταθούμε στην κυβέρνηση. Αλλά εμείς πιστεύουμε ότι κάνουμε τα πάντα για όλους. Πρέπει να το κάνουμε μαζί» (Howard, 2007: 2).

Επίσης, σύμφωνα με τον Gustavo από το Καρακόλ III με έδρα τη La Garrucha, «η κυβέρνηση δεν μας έδωσε σχολεία, έπρεπε να τα κατασκευάσουμε μόνοι μας, από το 1998. Αυτά τα σχολεία δεν αναγνωρίζονται από κυβέρνηση. Είναι για τους ανθρώπους μας εδώ στο δάσος. Μας έχει κοστίσει πολύ, αλλά αυτά μεγαλώνουν». Ο Saul, ένας Ζα-

πατίστας εκπαιδευτικός, περιγράφει πως μετά το 1994 οι κυβερνητικοί δάσκαλοι εξακολουθούσαν να προσπαθούν να έρθουν στην αυτόνομη, επαναστατημένη περιοχή, αλλά πλέον ως κατάσκοποι. Σύμφωνα πάλι με το ίδιο, απαίτησαν να αυτή η πρακτική και διέκοψαν κάθε σχέση με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και πάρα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, κατάφεραν μέσα από τη συλλογική προσπάθεια να βελτιώνονται συνεχώς και να είναι πλέον σε θέση να διδάξουν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορία τους (Howard, 2007: 1-2).

Μια μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι Ζαπατίστας σε αυτή την προσπάθεια είναι η έλλειψη πόρων. Καθώς έχουν αποφασίσει να κατασκευάσουν τα πάντα με τις δικές τους δυνάμεις, χωρίς βοήθεια από την κυβέρνηση, βρίσκονται σε ένα συνεχή προσπάθεια, για να συγκεντρωθούν τα υλικά για την κατασκευή των σχολείων, στα υπάρχον ακόμα μεγάλες ελλείψεις. Αλλά σίγουρα θεωρούν ότι αξίζει τον κόπο, αφού μόνο με τις δικές τους δυνάμεις θα πετύχουν η εκπαίδευση τους να είναι αυτόνομη και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Όπως αναφέρουν, «μπορούμε να κάνουμε μαθήματα στα παιδιά μας σε ένα σπίτι ή κάτω από ένα δέντρο, δεν έχει σημασία. Δεν χρειαζόμαστε πλέον τα χρήματα από την Κακή Κυβέρνηση. Βλέπουμε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους δικούς μας υποστηρικτές και επομένως να βοηθήσουμε όλους τους ανθρώπους της κοινότητας» (Howard, 2007: 4).

Η δέσμευση της κοινότητας είναι πραγματικά η βάση της Άλλης Εκπαίδευσης. Οι γονείς στέλνουν μερίδες φασόλια, καλαμπόκι και καυσόξυλα μαζί με τα παιδιά τους, ώστε να μπορούν να έχουν το φαγητό που χρειάζονται όσο είναι στο σχολείο. Σημαντική, επίσης, είναι και αλληλεγγύη σε διεθνές επίπεδο από συλλογικότητες και οργανώσεις. Χαρακτηριστική είναι καμπάνια «Ένα σχολείο για την Τσιάπας», που ξεκίνησε το 2000 με στόχο τόσο την έμπρακτη αλληλεγγύη στις εξεγερμένες ιθαγενικές κοινότητες των Ζαπατίστας που δέχονταν επιθέσεις, αλλά και την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για την κατασκευή ενός Κέντρου Εκπαίδευσης Δασκάλων, χωρίς να αναγκαστούν να ζητήσουν ή να δεχτούν ενίσχυση από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή κρατικούς οργανισμούς. Εκτός από τη διοργάνωση εκδηλώσεων, συζητήσεων, εκθέσεων, προβόλων, συναυλιών κ. ά, που στόχευαν στην οικονομική ενίσχυση των κοινοτήτων, οργανώθηκαν ομάδες αλληλεγγύης που ταξίδεψαν στην Τσιάπας και δούλεψαν με τους Ζαπατίστας στην κατασκευή του σχολείου. Πέρα, όμως, από το κομμάτι της οικονομικής στήριξης, η Άλλη Καμπάνια ήταν μια καλή ευκαιρία αλληλεπίδρασης των Ζαπατίστας με ανθρώπους από όλο τον κόσμο, οι οποίοι/-ες γνώρισαν από κοντά την παρουσίαση μιας εναλλακτικής λύσης στο καπιταλιστικό, κρατικό σύστημα και τι μπορούν να

επιτύχουν, όταν οι άνθρωποι από τα κάτω ενωθούν, για να προσφέρουν στην κοινότητά τους (Σταυρίδης, 2000).

Ο τρόπος που είναι δομημένα τα σχολεία των Ζαπατίστας φανερώουν μια ουτοπία και κρύβουν έναν έντονο επαναστατικό χαρακτήρα. Η Άλλη Εκπαίδευση βασίζεται στην κατασκευή ενός νέου κόσμου. Βασικό μέλημα των Ζαπατίστας μέσα από την Άλλη Εκπαίδευση είναι να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες της κοινότητας και να κατευθύνουν τα παιδιά προς την ανακάλυψη του δρόμου που οδηγεί στην απελευθέρωση. Η ανάγκη τους να προστατεύσουν τα ιδανικά τους και η τάση τους να αποτάξουν κάθε τι ξένο αντιστεκόμενοι/ες στην παγκοσμιοποίηση και τον καπιταλισμό είναι πράγματι αξιοθαύμαστη. Λειτουργούν βάσει αναγκών, ώστε να παρέχουν στα παιδιά τις κατάλληλες γνώσεις για την επιβίωση τους και υπάρχει έντονη ομαδικότητα και αλληλεγγύη για τη διατήρηση του αυτόνομου, επαναστατικού κόσμου των ζαπατιστικών κοινοτήτων.

Παρόλα αυτά στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι να παρουσιάσει μια εξιδανικευμένη εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας. Ούτε οι ίδιοι οι Ζαπατίστας φυσικά πιστεύουν κάτι τέτοιο, καθώς θα ήταν αντίθετο στις αρχές του. Χαρακτηριστικές φράσεις τους εξάλλου είναι το «*Μαθαίνουμε ακούγοντας*» και το «*Προχωράμε ρωτώντας*», που φανερώνει τη συνεχή τους τάση για εξέλιξη και βελτίωση μέσα από τις συλλογικές τους διαδικασίες, αλλά και τη συναναστροφή με άλλες συλλογικότητες και κινήματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Barbosa (2015) υπάρχουν και ορισμένες μέθοδοι που δεν ενδείκνυνται για παιδαγωγική χρήση, όπως είναι ο διαχωρισμός των παιδιών ανάλογα τις επιδόσεις τους. Αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι βέβαιο ότι υπάρχει έως τώρα αλλά ως πρακτική είναι αντιπαιδαγωγική και τραυματίζει τη φύση των παιδιών.

Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια (Barbosa, 2015), εύλογα κάποιος/α θα σκεφτόταν ότι ο τρόπος και η ποιότητα ζωής τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό τους σύστημα θυμίζει πρωτόγονες καταστάσεις και μια βαθιά ηθική, άκακη κοινωνία που λειτουργεί με γνώμονα το κοινό καλό, απαλλαγμένο σε ένα μεγάλο βαθμό από στερεότυπα ή τουλάχιστον γίνεται συλλογική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, είναι πιθανό να θεωρηθεί από κάποιους/ες μελετητές/τριες ως αναχρονιστικό, καθώς το πρόγραμμα διδασκαλίας αντανάκλα τις βασικές αρχές της αυτονομίας και ταυτόχρονα είναι συνυφασμένο με την καθημερινή ζωή των ιθαγενών, που είναι κατά βάση αγροτική. Η επιστήμη και οι γνώσεις έχουν φτάσει σε εξαιρετικά υψηλό επίπεδο, για να μην λαμβάνονται υπόψη και να μετέχουν σε αυτή την ανοδική και συνεχώς εξελισσόμενη πορεία, αφενός επειδή δεν θέλουν και αφετέρου γιατί δεν μπορούν. Επίσης, η εκπαίδευσή

τους είναι δομημένη πάνω στις αρχές τους, γεγονός εντυπωσιακό αλλά φαίνεται να έχει ως βασικό στόχο μόνο την διαβίωση.

Σε πολλούς τομείς, βέβαια, της κοινωνικής ζωής, η σύγχρονη επιστήμη προσπάθησε να αποδείξει την αδιαμφισβήτητη υπεροχή της έναντι άλλων μορφών γνώσης. Πολλές φορές αυτό δεν είναι αρκετό και χρειάζονται και άλλες παρεμβάσεις, στις οποίες η συμμετοχή της επιστήμης δεν είναι πάντα απαραίτητη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, σύμφωνα με τους Nigh & Rodríguez (1995), αποτελεί η προστασία του περιβάλλοντος και η διατήρηση της βιοποικιλότητας, που αποτελεί συχνά επίτευγμα των αγροτικών και αυτόχθονων μορφών γνώσης και παραδόξως απειλούνται από την αύξηση των επιστημονικών παρεμβάσεων.

Ταυτόχρονα, βλέπουμε ότι οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ αυτόχθονων και μη αυτόχθονων πληθυσμών έχουν μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια και το επίπεδο αναλφαβητισμού στις κοινότητες είναι πλέον μηδενικό, ενώ δεν υπάρχουν πια άτομα που να μην έχουν γνώση ισπανικών, όπως συνέβαινε πριν το 1994, κυρίως ανάμεσα στις γυναίκες. Επιπλέον, γίνεται αρκετά καλή δουλειά όσον αφορά την ισότητα των φύλων, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ο βαθιά πατριαρχικός χαρακτήρας των ιθαγενικών κοινοτήτων, αλλά σε μεγάλο βαθμό και του δυτικού κόσμου, θα λέγαμε. Μέσα από την εκπαίδευση προωθείται, για παράδειγμα, η εκμάθηση των οικιακών και αγροτικών εργασιών και από τα δύο φύλα και αποσκοπεί στην εξάλειψη του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας. Ένα, ακόμη, επίτευγμα του εκπαιδευτικού συστήματος των Ζαπατίστας είναι ο περιορισμός διάφορων κοινωνικών προβλημάτων που βασάνιζαν για χρόνια τις κοινότητες, όπως τα ναρκωτικά, ο αλκοολισμός και η εμφύλη βία (Garza, 2015).

Επιπλέον, από το 2007, υπήρχαν 147 ενεργοί υποστηρικτές και υποστηρίκτριες εκπαίδευσης που παρακολουθούσαν 1. 726 περίπου μαθητές και μαθήτριες σε όλη την αυτόνομη περιοχή. Τώρα, το κίνημα βιώνει την τρίτη γενιά εκπαιδευτικών που περνούν από το αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα (Howard, 2007). Τα τελευταία χρόνια, το ζαπατιστικό κίνημα επιλέγει εκπαιδευτικούς που προωθούν την εκπαίδευση από τη μεγάλη ομάδα των νέων ιθαγενών ενηλίκων, που γεννήθηκαν και ανατράφηκαν στις αυτόνομες περιοχές. Σε γενικές γραμμές, οι υπεύθυνοι/ες για την προώθηση της εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο ηλικίας τα είκοσι δύο έτη, ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι υπεύθυνοι για την προώθηση της εκπαίδευσης μπορεί να είναι μόλις δεκαπέντε ετών. Η επιλογή και η εκπαίδευση τέτοιων νέων ατόμων για τη θέση αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά αποτέλεσμα μιας στρατηγικής απόφασης. Οι νέοι και νέες υποστηρικτές και υποστηρίκτριες εκπαίδευσης μιλούν ισπανικά με μεγαλύτερη ευχέρεια από τους παλιότε-

ρους και είναι πιθανότερο να είναι δίγλωσσοι. Επιπλέον, προσαρμόζονται καλύτερα στη στρατηγική του κινήματος για την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, πέρα από αυτούς τους προφανείς λόγους, η ενθάρρυνση των νέων να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο επιτρέπει στο κίνημα να παραμείνει πιστό στις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής του φιλοσοφίας (Baronnet, 2008).

Από την πλευρά μας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η προώθηση νέων ατόμων σε θέσεις τόσο μεγάλης σημασίας μπορεί να θέσει περιορισμούς στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανεξάρτητα από τα οφέλη που φέρνουν στο σύστημα οι νέοι και άπειροι υποστηρικτές εκπαίδευσης, πρέπει να επισημανθούν ορισμένες ανησυχίες. Το ζαπατιστικό κίνημα πρέπει να παραμείνει προσεκτικό ώστε να μην υποτιμά τα πλεονεκτήματα της εμπειρίας, ιδίως των πολλών ηλικιωμένων που ζουν σήμερα στις κοινότητές τους. Ο Baronnet (2008) παρέχει ενθαρρυντικά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι το ζαπατιστικό κίνημα εργάζεται, για να συνδυάσει την εμπειρία των ηλικιωμένων Ζαπατίστας ανταρτών με την απειρία των νέων σε όλα τα επίπεδα της οργάνωσης και προωθείται η συνεργασία τους στους διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση. Προκειμένου, λοιπόν, να δημιουργήσουν ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το ζαπατιστικό κίνημα πρέπει να συνεχίσει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των πρώην και των νεοδιορισμένων υποστηρικτών και υποστηρικτριών. Αυτό επιτρέπει στους νέους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν την εμπειρία των προηγούμενων, ενισχύοντας έτσι τα θεμέλια της αυτόνομης εκπαίδευσης.

Σε μια περιοχή, όπως το Μεξικό, με τεράστια ποικιλομορφία, όχι μόνο γλωσσική και πολιτισμική, αλλά και εδαφική και παραγωγική, με προφανή ανισότητα στις αγροτικές περιοχές και τεράστια κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, δεν θα μπορούσε να έχει αποτέλεσμα ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όσες μεταρρυθμίσεις και να γίνουν, που βασίζεται σε αποπλαισιωμένες μεθόδους, που στον πυρήνα του να αναπαράγει την ομοιογένεια, τον εθνικισμό, την πατριαρχία και την ανταγωνιστικότητα (Nigh & Bertely, 2018).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές που δημιουργούν μεγάλα κύματα απόγνωσης, μετανάστευσης και φτώχειας και ενθαρρύνει τους νέους να εγκαταλείψουν τις πατρογονικές τους εστίες και να υποταχθούν στην αποεδαφοποίηση, το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας κάνουν μια αξιόλογη προσπάθεια τόσο αμφισβήτησης της επίσημης εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα μια ολοκληρωμένη αντιπρόταση βασισμένη πλήρως στις γνώσεις, τις αξίες και τα πολιτιστικά νοήματα των

αυτόχθονων κοινοτήτων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Nigh & Bertely, 2018).

Οι ιθαγενικές κοινότητες δεν είναι στατικές και αμετάβλητες και το ίδιο ισχύει και για το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Σε μια δυναμική διαδικασία αλλαγής, λοιπόν, οι Ζαπατίστας προσπαθούν να επανοικειοποιηθούν την ιθαγενική τους ταυτότητα, όπως και τη γη τους. Στην περιοχή της Τσιάπας αναπτύσσεται, κατά τη γνώμη μας, ένα μοναδικό, εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα με αυτόνομα, αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία, ως μέρος της προσπάθειας των Ζαπατίστας να χτίσουν έναν καινούριο καλύτερο κόσμο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία πραγματεύτηκε το θέμα της αυτοοργάνωσης και αυτοδιαχείρισης στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα ασχολήθηκε με το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας, με σκοπό την ανάδειξη των μεθόδων και των πρακτικών που ακολουθούν όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Στόχος μας ήταν η ανάπτυξη ενός κριτικού προβληματισμού σχετικά με το πώς οι Ζαπατίστας, μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, αντιμετώπισαν τα προβλήματα που γεννά το κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, τη βιβλιογραφική μας έρευνα με την αποσαφήνιση των βασικών εννοιών που μας απασχόλησαν, ώστε να είναι ξεκάθαρο τι εννοούμε με τους όρους «αυτονομία», «αυτοδιαχείριση», «αυτοοργάνωση», κ. λπ..

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση ορισμένων θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τον ζαπατισμό, ώστε να εξηγήσουμε και να διαφωτίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές, των ενίοτε αντιφατικών ζαπατιστικών πρακτικών και του συχνά αμφίσημου λόγου τους και να εξετάσουμε τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις του κινήματος.

Ακολούθως, αναφερθήκαμε σε ορισμένες έρευνες που έγιναν στην περιοχή της Τσιάπας και παρουσιάσαμε τα κυριότερα ευρήματά τους. Οι έρευνες που επιλέξαμε θεωρούμε ότι αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των αιτιών της εξέγερσης σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και επιχειρούν να περιγράψουν το πλαίσιο λειτουργίας των Ζαπατίστας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην οικοδόμηση της αυτονομίας. Οι έρευνες που επικεντρώνονται ρητά στο εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας, αναδεικνύουν τις ελλείψεις και τις αποτυχίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στην περιοχή, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι ιθαγενείς σε σχέση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους στα κρατικά σχολεία αλλά και το πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν μέσα από την οικοδόμηση της αυτόνομης ζαπατιστικής εκπαίδευσης.

Εκκινώντας, λοιπόν, από το ζήτημα της εκπαίδευσης στην περιοχή της Τσιάπας, πριν και μετά την εξέγερση του 1994, προχωρήσαμε ορίζοντας το ερευνητικό πρόβλημα και καθορίζοντας τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους περιορισμούς που διέπουν την παρούσα εργασία.

Κατόπιν, συνεχίσαμε με την παρουσίαση του κινήματος των Ζαπατίστας. Ξεκινώντας με μια ιστορική αναδρομή, επιχειρήσαμε να περιγράψουμε με όσο το δυνατόν

πιο σύντομο τρόπο τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες στο Μεξικό από την ισπανική αποικιοκρατία ως την υπογραφή της συμφωνίας της NAFTA, ώστε να αναδείξουμε μεταξύ άλλων και την ιστορική συνέχεια του κινήματος. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε παραθέτοντας κάποια επιπλέον στοιχεία για την περιοχή της Τσιάπας και τους Ζαπατίστας και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον τρόπο λειτουργίας των ζαπατιστικών κοινοτήτων. Τέλος, παραθέτουμε μια όσο το δυνατόν αναλυτική περιγραφή τόσο των αιτιών που συντέλεσαν στο να απομακρύνουν οι Ζαπατίστας τα παιδιά από τα κρατικά σχολεία όσο και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος των Ζαπατίστας, της *Άλλης Εκπαίδευσης*, όπως την ονομάζουν οι ίδιοι.

Μέσα, λοιπόν, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προσπαθήσαμε να γνωρίσουμε το κίνημα των Ζαπατίστας, ένα κίνημα που συγκαταλέγεται μεταξύ των κινήματων που προωθούν την κοινωνική χειραφέτηση, με κύριο άξονα την αυτονομία. Ταυτόχρονα, είχαμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στην πράξη ορισμένες από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, από όπου έχει αντλήσει στοιχεία το ζαπατιστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εξέγερση των Ζαπατίστας το 1994 έφερε στο προσκήνιο το πιο καταπιεσμένο κομμάτι της μεξικανικής κοινωνίας, τους/τις ιθαγενείς, οι οποίοι/ες ζούσαν περιθωριοποιημένοι/ες και καταδικασμένοι/ες στη φτώχεια και την αμάθεια. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, το Μεξικό είχε αρχίσει να προβάλλεται σαν πρότυπο της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης. Μετά την κατάρρευση της οικονομίας του το 1983, κατάφερε μέσα σε μία δεκαετία να επαναδιαπραγματευτεί τα χρέη του και να πετύχει μία τρομακτικού ύψους εισροή ξένων κεφαλαίων. Παρόλη, όμως, την οικονομική ανάπτυξη, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού (από ένα σύνολο 85 εκατομμυρίων κατοίκων παραπάνω από τα 13 εκατομμύρια) ζούσε κάτω από το επίσημο όριο της φτώχειας, ενώ 20 εκατομμύρια περίπου βρίσκονταν ακριβώς στο όριο με βάση τα επίσημα στοιχεία. Οι πιο καταπιεσμένοι/ες, βέβαια, ήταν οι ιθαγενείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επαρχία Τσιάπας, όπου η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού είναι ιθαγενείς, κυρίως από τη φυλή των Μάγιας.

Δεν ήταν, λοιπόν, καθόλου τυχαίο το γεγονός πως το κίνημα των Ζαπατίστας ξεκίνησε από αυτή την επαρχία, κερδίζοντας τη συμπάθεια και την υποστήριξη του μεξικανικού λαού και καταφέρνοντας να συσπειρώσει γύρω του πρώτα από όλα τους ιθαγενείς του Μεξικού. Οι ίδιοι τόνισαν πως πρόκειται για μία εθνικοαπελευθερωτική επανάσταση με στόχο να επανακτήσουν την πολιτιστική και κοινωνική ταυτότητα, που είχαν απολέσει κάτω από το μακράιωνο καθεστώς δουλείας που τους είχε επιβληθεί. Ταυ-

τόχρονα και παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, προχωρούσαν σταδιακά στην οικοδόμηση της αυτονομίας, προωθώντας συνεχώς ευρύτερους κοινωνικούς στόχους. Ένας από αυτούς ήταν η αντιμετώπιση των καταπιεσμένων γυναικών ως ισότιμων, δίνοντάς τους πρόσβαση σε υψηλές κοινωνικές θέσεις αλλά κυρίως εξασφαλίζοντας το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά στοιχεία οργάνωσης μιας κοινωνίας, καθώς διαπλάθει τα μέλλοντικά της μέλη και ακριβώς πάνω σε αυτή την υπόθεση βασίζονται και οι ριζοσπαστικές θεωρίες εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και η Κριτική Παιδαγωγική. Οι Ζαπατίστας, λοιπόν, ένα κίνημα το οποίο προτάσσει πως πολεμούν περισσότερο με τις λέξεις παρά με τις σφαίρες, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως μέσου ανάπτυξης και διατήρησης της αυτονομίας. Σε γενικές γραμμές από τη μέχρι τώρα μελέτη της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι τα εκπαιδευτικά σχέδια των Ζαπατίστας αρθρώνονται στη βάση της παιδαγωγικής της αντίστασης, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσιτό, ελκυστικό, δημοκρατικό, που στρέφεται εναντίον της ανισότητας και αποτελεί ένα εναλλακτικό όραμα που δρα με γνώμονα την κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση. Τα σχολεία των Ζαπατίστας είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας και αναπτύχθηκαν με βάση τη δράση των ίδιων των ατόμων που καταπιέζονταν για αιώνες και αυτό αποτελεί και το πιο ριζοσπαστικό της αυτόνομης εκπαίδευσης και ταυτόχρονα τη μεγαλύτερη απειλή, θα λέγαμε, για τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές.

Οι άνθρωποι που πλήττονταν από τις πρακτικές της επίσημης εκπαίδευσης σπάνια έχουν φωνή. Οι εμπειρίες και τα βιώματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό ακόμα και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τους αφορούν. Ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετώπιζαν οι Ζαπατίστας ήταν γλωσσική αναντιστοιχία. Όπως ειπώθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό των ιθαγενών στην Τσιάπας δεν μιλούσε ισπανικά, που ήταν η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο. Αποτέλεσμα όλων αυτών των πρακτικών ήταν τα μεγάλα ποσοστά αναλφαβητισμού, σχολικής διαρροής, η παραπαιδεία, οι αρνητικές επιδόσεις κ. λπ..

Σε πολλές περιπτώσεις, επίσης, τα προγράμματα λειτουργούν αφομοιωτικά προς τις περιθωριοποιημένες κοινωνικά ομάδες και όχι σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικότητας και ανάδειξης της διαφορετικότητας. Για αυτό τον λόγο εξάλλου τα περισσότερα είναι καταδικασμένα να αποτύχουν, κάτι που μπορούμε να το εντοπίσουμε και στα ελληνικά σχολεία, αν αναλογιστούμε για παράδειγμα την εκπαίδευση των Ρομά ή των προσφύγων και των μεταναστών/τριων. Σε αυτές τις περιπτώσεις βλέπουμε να διαμορφώνεται

εντέλει μια αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμενοι/ες αυτές τις προσπάθειες ως ρατσιστικές. Οι πρακτικές, επομένως, των Ζαπατίστας, ιδιαίτερα όσον αφορά τη γλώσσα και του πολιτισμό, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επιπλέον, καθώς το δυτικό σύστημα εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί και διαμορφωθεί ιστορικά στο πλαίσιο του καπιταλισμού, γίνεται αντιληπτό ότι η επίσημη εκπαίδευση έχει ως απώτερο στόχο τη διαμόρφωση των μελλοντικών εργαζόμενων και της ενστάλαξης μιας συγκεκριμένης ηθικής και κουλτούρας στα άτομα. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να παραβλέψουμε ότι αυτή η προσπάθεια επιβολής της κυρίαρχης κουλτούρας, αναδεικνύει ταυτόχρονα τις αντιφάσεις των κοινωνικών τάξεων. Καταλαβαίνουμε ότι η κουλτούρα για παράδειγμα των ιθαγενών που ζούσαν στην ύπαιθρο διαφέρει από τη κουλτούρα και τη ζωή σε μια αναπτυγμένη πόλη και αυτό προκάλεσε αρκετές συγκρούσεις εντός των σχολείων. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, σε αυτό το σημείο τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αν σκεφτούμε το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, βλέπουμε για παράδειγμα ότι υπάρχει ένα και μοναδικό σύγγραμμα, το οποίο καλούνται όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν. Εύλογα θα αναρωτηθεί κάποια/ος ότι αυτό δεν μπορεί να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, σε μια ορεινή περιοχή, σε ένα νησί και σε μια πόλη. Θα μπορούσε, λοιπόν, κατά τη γνώμη μας να επανεξεταστεί τόσο το θέμα των συγγραμμάτων όσο και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και να αναλογιστούμε πώς μπορούμε μέσα από διαφορετικούς δρόμους, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα του κάθε μαθητή/τριας, να φτάσουμε στα επιθυμητά αποτελέσματα για όλους και όλες.

Επίσης, είδαμε ότι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να διδάξουν στα δυσπρόσιτα σχολεία της Τσιάπας τόσο εξαιτίας των πρακτικών δυσκολιών που συναντούσαν και της έλλειψης στήριξης από το κράτος όσο και για θέματα κύρους και κοινωνικής ανέλιξης. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τις πόλεις με εσωτερικευμένη την έννοια της «σύγχρονης κοινωνίας» και ως εκ τούτου, όταν στέλνονταν σε αγροτικές κοινότητες για να διδάξουν, η ζωή στην πόλη είχε έντονη αντίθεση με τους διαφορετικούς πολιτιστικούς κανόνες και παραδόσεις της υπαίθρου. Οι Ζαπατίστας έλυσαν αυτά τα προβλήματα, επιλέγοντας για τα σχολεία τους αποκλειστικά εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την κοινότητα. Αντίστοιχα, προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, γεγονός που θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την παροχή κινήτρων από την πολιτεία, ιδιαίτερα στους ντόπιους εκπαι-

δευτικούς, ώστε να είναι πρόθυμοι/ες να στελεχώσουν τα σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές.

Απέναντι, λοιπόν, στις εχθρικές πρακτικές της επίσημης εκπαίδευσης οι Ζαπατίστας ανέπτυξαν μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης. Απομάκρυναν τα παιδιά από τα κρατικά σχολεία και οργάνωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα στη βάση της αυτονομίας, αποκλείοντας οποιαδήποτε εμπλοκή του κράτους, όπως συμβαίνει εξάλλου σε όλο τα επίπεδα της ζαπατιστικής οργάνωσης. Το σχέδιο το οποίο προτείνουν οι Ζαπατίστας αναφορικά με την αυτονομία τους δεν στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο σε ένα διαφορετικό πολιτικό μοντέλο άσκησης της τοπικής και περιφερειακής διοίκησης ούτε στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αναδιάταξη των παραγωγικών δυνάμεων και σε μια προσπάθεια μετασχηματισμού της οικονομίας. Αντίθετα, αποτελεί μία πρόταση η οποία έχει ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό αντίκτυπο και η οποία εδράζεται κυρίως στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης των μαθητών. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, αναλογιζόμενες και τον ρόλο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της καπιταλιστικής οικονομίας, ότι αναδεικνύεται η ανάγκη σύνδεσης των αγώνων για την κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση με τους αγώνες για μια εκπαίδευση, η οποία δεν θα ελέγχεται από το κράτος και το κεφαλαίο. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη για τη δημιουργία εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης, που θα λειτουργούν στο πλαίσιο της αυτοοργάνωσης και της αυτοδιαχείρισης από τα κάτω και θα αποτελούν ένα ζωντανό αντιπαράδειγμα στην καπιταλιστική εκπαίδευση.

Οι Ζαπατίστας ήταν περιθωριοποιημένοι/ες και αποκλεισμένοι/ες από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης σε τέτοιο βαθμό, ώστε δεν είχαν άλλη επιλογή από το να εγκαταλείψουν και να στραφούν στην οικοδόμηση της αυτόνομης εκπαίδευσης. Μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας βλέπουμε να αρθρώνεται μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του παρελθόντος. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα σημεία εκείνα όπου η θεωρητικές παραδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής διαπλέκονται στην πράξη με την αυτόνομη ζαπατιστική εκπαίδευση, όπως τη γνωρίζαμε μέσα από τη βιβλιογραφία.

Το σχολείο αποτελεί αναμφισβήτητα ένα χώρο όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά κοινωνικοποιούνται κιόλας. Αποκτούν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που θα τους φανούν χρήσιμες μελλοντικά ως ενήλικες. Υπό αυτή, λοιπόν, την έννοια, το ίδιο το σχολείο προάγει και μεταλαμπαδεύει την υπάρχουσα κουλτούρα, συγκεκριμένες πρακτικές και αξίες προς τους μαθητές και μπορεί να αποτελέσει την πηγή για την αλλαγή σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, όχι

μόνο σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη και λειτουργεί η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και το πώς λειτουργούν στην καθημερινή ζωή οι ίδιοι άνθρωποι, το πώς έχουν επιλέξει να οργανώσουν την κοινωνία τους, το πώς συμπεριφέρονται τη σχέση τους με τους άλλους, κ.ά..

Παρά το γεγονός πως υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων δήμων που έχουν προσχωρήσει στο κίνημα των Ζαπατίστας, η αυτόνομη εκπαίδευση γίνεται για τους ίδιους και τις ίδιες αντιληπτή ως «το πανεπιστήμιο της ζωής» (Baschet, 2015). Οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικά η εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι σε άμεση συνάρτηση με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, σε μια προσπάθεια συνειδητοποίησης και διερεύνησης πιθανών λύσεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παροχής κινήτρων στους μαθητές για διαρκή προβληματισμό και ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στο πλαίσιο του μαθήματος.

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αυτόνομη εκπαίδευση επί της ουσίας αποτελούν και τα βασικά αιτήματα των Ζαπατίστας για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της δημοκρατίας, καθώς επίσης και την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων με βάση τις διάφορες ανάγκες που παρουσιάζει το κάθε χωριό και κάθε κοινότητα. Επιπλέον, αξίες όπως ο καταναλωτισμός, ο διαρκής ανταγωνισμός, ο ατομικισμός, η ιδιοκτησία τίθεται στο περιθώριο. Τα παιδιά διδάσκονται την αξία της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης. Η εκπαίδευση επιχειρείται να συνδεθεί με την ανατροφή που ακολουθούσαν οι ιθαγενείς κατά τα παλαιότερα χρόνια. Έτσι, οι μαθητές διδάσκονται για τις μεθόδους καλλιέργειας, τις εποχές του χρόνου που γίνεται η συγκομιδή των καρπών, τα ήθη και τα έθιμα τα οποία έχουν κρατηθεί ζωντανά μέσα από την προφορική παράδοση, τις γιορτές που είχαν οι πρόγονοί τους.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτού του σχολείου είναι σαφώς πολύ πιο αναβαθμισμένος από τον κλασικό ρόλο που συναντά σήμερα κάνεις στα παραδοσιακά σχολεία, αφού οι ίδιοι δεν μεταδίδουν απλώς και μόνο τις γνώσεις προς τους μαθητές/τριες, αλλά διαθέτουν και τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία μέσω των οποίων προσπαθούν να αναπτύξουν διαρκώς την κριτική σκέψη των μαθητών. Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να μην λειτουργούν ως αυθεντίες. Για αυτό το λόγο εξάλλου αποκαλούνται «προωθητές και προωθήτριες εκπαίδευσης», σε μια προσπάθεια κατάργησης της απόστασης δασκάλου μαθητή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχολείου συμβάλλει προκειμένου οι μαθητές να

μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και την πραγματικότητα γύρω τους με μία διαφορετική οπτική γωνία. Μαθαίνουν πως η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με το πολιτικό σύστημα, μαθαίνουν πώς να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, πώς να προστατεύουν το περιβάλλον τους, διδάσκονται στοιχεία της κουλτούρας και της κληρονομιάς του τόπου τους (Bagdikian, 1998).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, των Ζαπατίστας αντανακλά βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Βασίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή και δεν μπορεί να είναι ενιαία και αναλλοίωτη. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προωθεί το διάλογό και τη δημοκρατία. Η επαναφορά των επιτυχημένων πρακτικών της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί κλειδί για την προώθηση της διαδικασίας συνειδητοποίησης, καθιστώντας ταυτόχρονα δυνατή, εκτός από τη συνειδητοποίηση και τη διατύπωση της κατάστασης από τους μαθητές/τριες, την ανάληψη ενεργού δράσης για την ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης. Αυτό επιτυγχάνεται με τρόπους που συνδέονται με την προηγούμενη παραδοχή, δηλαδή, μέσα από τον ισότιμο διάλογο όλων των συμμετεχόντων/ουσών στη βάση μιας δημοκρατικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η/ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει πάντα υπόψη του τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές/τριες για το περιβάλλον γύρω τους και το πώς αυτές/οί ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Επιπλέον, βασίζεται σε μία διαρκή διαδικασία διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, προκειμένου οι μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα γύρω τους, τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η κυρίαρχη γνώση, τη συνειδητοποίηση ότι εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, το πώς θα μπορούσαν να την αξιοποιήσουν προκειμένου να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνία και το πώς αυτή λειτουργεί και είναι δομημένη (Ollman, 1998).

Βέβαια, το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες. Ως εκ τούτου, όμως, θεωρούμε ότι παρά τις όποιες διαφωνίες μπορεί να έχει κανείς με το μοντέλο που έχουν υιοθετήσει για το εκπαιδευτικό τους σύστημα οι Ζαπατίστας, δεν θα μπορούσε να μην παραδεχτεί πως αυτό παρουσιάζει κάποια θετικά στοιχεία, έστω και σε κάποιους μόνο επιμέρους άξονες. Υπό αυτό, λοιπόν, το πρίσμα, θα μπορούσε να υπάρξει μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αρκετές χώρες του κόσμου, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών, όπου

ο ρόλος του/τις εκπαιδευτικού θα είναι αυτός του συμπαραστάτη στην πορεία των μαθητών προς την αναζήτηση της γνώσης. Η προσπάθεια εμπλοκής της θεωρίας με την πράξη, η προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, η προσπάθεια προώθησης μιας γνώσης η οποία θα βασίζεται στα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών και θα γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό κατανοητή από τους ίδιους και τις ίδιες, η καλλιέργεια του πνεύματος της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας εντός της τάξης, η διαρκής επικοινωνία και ο ελεύθερος διάλογος με τον/την εκπαιδευτικό, αποτελούν στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν όχι μόνο να εμπνεύσουν αλλά και να εφαρμοστούν με αποτελεσματικό τρόπο, ενισχύοντας τόσο τον ίδιο τον ρόλο του σχολείου όσο και τις σχολικές επιδόσεις των ίδιων των μαθητών/τριων.

Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό ότι η κοινωνική αλλαγή δεν μπορεί να βασίζεται σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που ενδιαφέρεται μόνο για την τάξη και την αποτελεσματικότητα. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι βασικό μέλημα όσων οραματίζονται μια διαφορετική κοινωνία είναι η διαμόρφωση αυτόνομων ατόμων, τα οποία θα συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ζαπατίστας μας φανερώνει ότι μόνο με γνώμονα την ελευθερία μπορούμε να στοχεύουμε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Μόνο μέσω της ελευθερίας θεωρούν ότι είναι δυνατή η διάπλαση αυτεξούσιων, αυτόβουλων και ανεξάρτητων ατόμων. Μέσα, λοιπόν, από τη μέχρι τώρα μελέτη μας, θεωρούμε ότι οι μέθοδοι και αρχές των Ζαπατίστας ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, για τη διαμόρφωση αυτόνομων ατόμων με κριτική σκέψη και σεβασμό στην ελευθερία και την ευτυχία των νέων ατόμων και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στο αίτημα για μια κοινωνία ισότητας, αλληλεγγύης και ελευθερίας.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι δεν αρκεί να μελετάμε και προτείνουμε απλά εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης. Αν θέλουμε να αλλάξει κάτι σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν μπορεί αυτό να είναι αρκετό από μόνο του, καθώς δεν μπορεί να έχει αποτέλεσμα, αν η κοινωνία καταπιέζεται συνολικά, καθώς έτσι αφήνουμε ανέγγιχτη την πηγή του προβλήματος. Τα εκπαιδευτικά σχέδια των Ζαπατίστας πέτυχαν τους στόχους τους, καθώς έθεσαν την εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος ενός ευρύτερου ριζοσπαστικού κινήματος και ταυτόχρονα απέδειξαν ότι ριζοσπαστικές θεωρίες μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και ότι όραμα για μια διαφορετική κοινωνία δεν είναι ουτοπικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Andrea, (2013). El sistema autónomo de educación zapatista: resistencia, palabra y futuro. Ανακτήθηκε από: <http://palido.deluz.mx/articulos/2793> (20-2-2022).
- Aragones, A. M. (1998). El EZLN: Una Historia Migratoria. Στο: Kanoussi, D. (επιμ.). *Zapatismo y la Política*, 55-76, Mexico, D. F.: Plaza y Valdez.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Aufheben. (2000). A Commune in Chiapas? Mexico And The Zapatista Rebellion. *Aufheben*, 9, 3–28. Ανακτήθηκε από <https://libcom.org/article/commune-chiapas-mexico-and-zapatista-rebellion-1994-2000> (24-1-2022).
- Azar, E. (1990). *The management of Protracted Social Conflict: Theory and Cases*. London: Dartmouth.
- Bagdikian, B. H. (1998). Capitalism and the informationage. *Monthly Review*, 50(7), 55-58.
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. Ανακτήθηκε από https://www.usfca.edu/sites/default/files/education/2015.bajaj_ped_of_resistance_pe_print.pdf (9-2-2022).
- Bannerji, H. (1995). *Thinkingthrough*. Toronto, Canada: Women's Press.
- Barbosa, P., L. (2015). *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidad Nacional

- Autónoma de México. Ανακτήθηκε από <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Educaci%C3%B3n-resistencia-y-movimientos-sociales.pdf> (23-2-2022).
- Barmeyer, N. (2008). Taking on the state: Resistance, education and other challenges facing the Zapatista autonomy project. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 15(5), 506-527. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/10702890802333769> (20-2-2022).
- Barmeyer, N. (2009). *Developing Zapatista Autonomy: Conflict and NGO Involvement in Rebel Chiapas*. University of New Mexico Press. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/341930936> (19-2-2022).
- Barronet, B. (2008). Rebel Youth and Zapatista Autonomous Education. *Latin American Perspectives*, 35(4), 112-124. Sage Publications. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0094582X08318982> (19-2-2022).
- Barronet, B. (2009). *Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. PhD. Colegio de México A.C.. Ανακτήθηκε από <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02895341/document> (15-2-2022).
- Barronet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tselta. Στο: Barronet, B., Bayo, M. M., Stahler-Sholk, R. (επιμ.). *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, Mexico*, 195-135. Universidad Autónoma de Chiapas. Ανακτήθηκε από <https://schoolsforchiapas.org/wp-content/uploads/2014/07/luchas-muy-otras-2011.pdf> (22-2-2022).
- Barronet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 85-110. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183> (26-2-2022).

- Baschet, J. (2005). *La rébellion zapatiste. Insurrection indienne et résistance planétaire*. Paris: Flammarion.
- Batalla, B. G. (1987). *México Profundo: Una civilización negada*. México: Grijalbo.
Ανακτήθηκε από https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofias_pueblos_originarios/Mexico_profundo-Guillermo_Bonfil.pdf (19-2-2022).
- Bertolo, A. (2011). *Autogestión y Anarquismo*. Ανακτήθηκε από http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/autogestion/indice.html (15-3-2022).
- Briy, A. (2020). *Zapatistas: Lições De Auto-Organização Comunitária*. Ανακτήθηκε από <https://www.opendemocracy.net/pt/zapatistas-liceos-de-auto-organizacao-comunitaria/> (18-3-2022).
- Burchardt, T., Le Grand, J., & Piachaud, D. (2002). Degrees of Exclusion: Developing a Dynamic, Multidimensional Measure. Στο: Hills, J., Le Grand, J. & Piachaud, D., *Understanding Social Exclusion*, 30-43. Oxford: Oxford University Press.
Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/239495824> (23-2-2022).
- Cabrera, L. (1917). The Mexican Revolution: Its Causes, Purposes and Results. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 69, 1-17. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/3804613?seq=8> (6-1-2022).
- Castells M. (1997). *The power of identity*. Publication: A John Wiley & Sons, Ltd.
Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/2215687/> (19-1-2022).
- Castells, M., (2002). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.

- Ceceña, E. & Barrera, A. (1998). Chiapas and the Global Restructuring of Capital. Στο: Holloway, J. & Peláez, E. *Zapatista: Reinventing Revolution in Mexico*, (81–103). London: Pluto Press.
- Cole, M. & Hill, D. (2002). Resistance postmodernism: progressive politics, or rhetorical left posturing? Στο: Hill, D., McLaren, P., Cole, M. & Rikowski, G. *Marxism against postmodernism in educational theory* (89-107). USA: Lexington. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=nK_UST5ng6gC&oi=fnd&pg=PP9&ots=6lEiuexxel&sig=rIRM4Fui_OkdUNQvr2NDZubDZiQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (12-4-2022).
- Collier, G., A. & Collier, F., J. (2005). The Zapata Rebellion in the Context of Globalization. *The Journal of Peasant Studies*, 32(3-4), 450-460. United Kingdom: Routledge. Ανακτήθηκε από https://journals.scholarsportal.info/details?uri=/03066150/v32i3-4/450_tzritcog.xml (8-1-2022).
- Deneuve, S., Geoffrey, M. & Reeve, C. (1996). *Behind the Balaclavas of the Mexican Southeast*. London: Elephant Editions. Ανακτήθηκε από <https://theanarchistlibrary.org/library/charles-reeve-sylvie-deneuve-marc-geoffroy-beyond-the-balaclavas-of-south-east-mexico> (21-3-2022).
- Despaigne, C. (2013). Indigenous Education in Mexico: Indigenous Students' Voices. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 7(2), 114-129. London: Routledge. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/271625542> (24-2-2022).
- De Vos, J. (1994). *Vivir en la frontera: La experiencia de los indios de Chiapas*. México: CIESAS. Ανακτήθηκε από https://antropowiki.alterum.info/index.php/Vivir_en_la_frontera._La_experiencia_de_los_indios_de_Chiapas (23-1-2022).
- Eagleton, T. (2007). *Μετά τη θεωρία* (μτφρ.: Π. Καρούζου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Edwards, R. & Usher, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.

- Freire, A.M.A. & Macedo, D. (1998). Introduction. Στο: Freire, A.M.A. & Macedo, D. *The Paulo Freire reader*, 1-44. New York: Continuum.
- Fuchs, C. (2006). The Self-Organization of Social Movements. *Systemic Practice and Action Research*, 19(1), 101-137. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/225942293> (4-4-2022).
- Garland, C. (2007). Logics of Resistance: Autonomous Social Movements in Theory and Practice. *Studies in Social and Political Thought*, 14, 81-87. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/338757> (4/2/2022).
- Garcia, O., & Velasco, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 6(1), 1-18. London: Routledge. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/254301774> (24-2-2022).
- Garza, R., M. (2015). Evaluating in a context of -and from a standpoint of- social and linguistic diversity. *Gazette of the National Educational Evaluation Policy in Mexico*, 1(3). 9-12. Ανακτήθηκε από <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/G03IN.pdf> (21-3-2022).
- Geoffrey, M. (1995). *On Solidarity with the Zapatistas*. London: Pamphlet.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. California: University of California Press.
- Gilbreth, C., & Otero, G. (2001). The Zapatista Uprising and Civil Society. *Latin American Perspectives*, 28(4), 7-29. California: Sage Publications, Inc. Ανακτήθηκε από <https://library.fes.de/libalt/journals/swetsfulltext/12735099.pdf> (6-1-2022).

- Giroux, H., A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview.
- González, M. (2000). The Zapatistas: The Challenges of Revolution in a New Millennium. *International Socialism*, 89(2). Ανακτήθηκε από <https://www.marxists.org/history/etol/writers/gonzalez/2000/xx/zapatistas.htm>
- González, M. (2001). Zapatistas after the Great March. *International Socialism*. 91(2). Ανακτήθηκε από <https://www.marxists.org/history/etol/writers/gonzalez/2001/xx/postscript.htm>
- Harvey, N. (1998). *The Chiapas rebellion: the struggle for land and democracy*. London: Duke University Press.
- Hervik, P. (1999). The mysterious Maya of national geographic. *Journal of Latin American Anthropology*, 4(1), 166-197. Blackwell Publishing. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/229506526> (9-1-2022).
- Heylighen, F. (1970). The science of Self-Organization and adaptivity. *Computational and Mathematical Theory of Organizations*, 5(3), 253-280. Belgium: Free University of Brussels. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/2817974> (28-3-2022).
- Holloway, J. (2002) *Change the World without Taking Power*. London: Pluto Press.
- Howard, A., (2007). Zapatistas Showcase Their Autonomous School System to the Nation and the World. Ανακτήθηκε από <https://schoolsforchiapas.org/wp-content/uploads/2014/07/Showcasing-autonomous-Education.pdf>.
- Jaramillo, E. N. & Carreon, E. C. (2014). Pedagogies of resistance and solidarity: towards revolutionary and decolonial praxis. *Interface: a journal for and about social movements*, 6(1), 392-411. Ανακτήθηκε από <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/Interface-6-1-Jaramillo-and-Carreon.pdf>

- Kanoussi, D. (1998). El Zapatismo y la politica de la identidad. Στο: Kanoussi, D., Hall, S., Machuca, J., A., Laclau, E., Mouffe, C.. *El Zapatismo y la politica*, 7–14. Mexico, D. F.: Plaza y Valdes.
- Katz, F. (1974). Labor Conditions on Haciendas in Porfirian Mexico: Some Trends and Tendencies. *The Hispanic American Historical Review*, 54(1), 1-47. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/2512838> (23-1-2022).
- Knight, A. (1984). The Working Class and the Mexican Revolution, 1900-1920. *Journal of Latin American Studies*, 16(1), 51-79. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/157287> (16-1-2022).
- Lopez, M. (2004). Del Urbanismo A La Autogestión: Una Historia Posible del Movimiento de Okupacion en Espana. Στο: Adell - Argiles, R., Lopez, M., M. *Donde Estan Las Llaves? El Movimiento Okupa: Practicas y Contextos Sociales*, 61-88. Madrid: Catarata. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/293820974> (5-2-2022).
- Lorenzano, L. (1998). Zapatismo: Recomposition of Labour, Radical Democracy and Revolutionary Project. Στο: Holloway, J. & Peláez, E.. *Zapatista: Reinventing Revolution in Mexico*, 126–58. London: Pluto Press.
- Machuca, R., J., A. (1998). La Democracia Radical: Originalidad y Actualidad Política del Zapatismo de Fin del Siglo XX. Στο: Kanoussi, D., Hall, S., Machuca, J., Laclau, E., Mouffe, C. *El Zapatismo y la Politica*, 15–54. Mexico, D. F.: Plaza y Valdes.
- Malik, F., & Probst, G., J., B. (1982). Evolutionary Management. *Cybernetics and Systems, An International Journal*, 13, 153–174, New York: Hemisphere Publishing Corporation. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/01969728208927695> (20-2-2022).

- Marcos, Subcomandante. (2002). *Our Word Is Our Weapon: Selected Writing. Seven Stories Press.* Ανακτήθηκε από <https://theanarchistlibrary.org/library/subcomandante-marcos-our-word-is-our-weapon.pdf> (17-1-2022).
- Mendez, N. & Vallota, A. (2006). Una Perspectiva Anarquista de la Autogestión. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12(1), 59-72. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Ανακτήθηκε από http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112006000100004 (9-2-2022).
- Morel, M. P., (2018). Caminhar Perguntando: A Educação Autônoma Zapatista Walk Asking: The Autonomous Zapatista Education. *Culturas, Corpo, Educação: Descolonizante, Relações*, 18, 448-508. Ανακτήθηκε από <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39282/22719>
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. London: Routledge.
- McCulloch, W., S. (1945). A Hierarchy of Values Determined by the Topology of Nervous Nets. *The bulletin of mathematical biophysics*, 7, 89-93. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02478457>
- Melenotte, S. (2015). Zapatista autonomy and the making of alter-native politics. *Focaal Journal of Global and Historical Anthropology*, 72, 51-63. Berghahn Journals. Ανακτήθηκε από <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02567377/document> (23-3-2022).
- Mentinis, M. (2006). *Zapatistas. The Chiapas Revolt and what it means for radical politics*. London: Pluto Press. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/319876556> (18-1-2022).
- Miller, E. (2010). Solidarity Economy: Key Concepts and Issues. Στο: Kawano, E., Masterson, T. & Teller-Ellsberg, J. *Solidarity Economy I: Building Alternatives for People and Planet*, 25-41. Amherst, MA: Center for Popular Economics.

Ανακτήθηκε

από

https://base.socioeco.org/docs/miller_solidarity_economy_key_issues_2010-1.pdf

(5-4-2022).

Montero, A. (2008). *La Autogestión Social en la practica comunitaria: encuentros, resistencias y participación*. Chile: Universidad de Concepción. Ανακτήθηκε από https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/841/mod_resource/content/2/20autogestionsocial.pdf (3-2-2022).

Nigh, R. & Rodríguez, M. (1995). Indigenous Knowledge and Education in Chiapas, Mexico: An Intercultural Method. *Diálogos Sobre Educación*. 9 (16). Universidad de Guadalajara. Ανακτήθηκε από <http://dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/395> (21-3-22).

Oliveira, A. (2017). Por uma escola rebelde - viagem ao território Zapatista de Chiapas. *ANPEd*, 6(25). Ανακτήθηκε από <https://www.anped.org.br/news/por-uma-escola-rebelde-viagem-ao-territorio-zapatista-de-chiapas> (25-1-2022).

Ollman, B. (1998). Whydialectics? Whynow?. *Science & Society*, 62(3), 339-357.

Reinke, L. (2004). Globalisation and local indigenous education in México. *International Review of Education*, 50(5-6), 483-496. Berlin: Springer. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-004-4629-4> (25-1-2022).

Rey, A., Z., F. (2016). *A proposta educativanas comunidades zapatistas: autonomia e rebeldia*, DESidades: REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE, 4(13), 9-18. Ανακτήθηκε από <http://desidades.ufrrj.br/wp-content/uploads/Desidades13PT.pdf> (20-3-2022).

Schell-Faucon, S. (2001). *Conflict Transformation through Educational and Youth Programmes*. Berlin: Berghof Research Center for Constructive. Ανακτήθηκε από <https://www.unisdr.org/preventionweb/files/5334> (16-3-2022)

- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1-2), 17-38.
- Toscana, D. (2013). The country that stopped reading. *The New York Times*. Ανακτήθηκε από <https://www.nytimes.com/2013/03/06/opinion/the-country-that-stopped-reading.html> (20-3-2022).
- Touraine, A. (1995). Democracy: from a politics of citizenship to a politics of recognition. Στο: Maheu, L. *Social movements and social classes: the future of collective action*, 258-275. London: Sage.
- Ulrich, H. & Probst, G., J., B. (1984). *Self-Organization and Management of Social Systems: Insights, Promises, Doubts, and Questions*. New York: Springer Berlin, Heidelberg.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all(gre). Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/8-4-2022>.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Vargas-Cetina, G. (1998). Uniting In Difference: The Movement For A New Indigenous Education In The State Of Chiapas, Mexico. *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development*, 27(2), 135-164. The Institute, Inc. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/40553339> (13-3-2022).
- Von Hayek, F., A. (1964). The Theory of Complex Phenomena. Στο: Bunge, M. *The Critical Approach to Science and Philosophy: Essays in Honour of Karl R. Popper*. New York: International Phenomenological Society.
- Zema, R., A., C. (2018). Educação Rebelde e construção coletiva da autonomia nas escolas Zapatistas. *Abya-Yala: Revista Sobre Acesso à Justiça E Direitos Nas*

Américas, 2 (2), 353-371. Universidade de Brasília. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26512/abyayala.v2i2.14960> (8-3-2022).

Zibechi, R. (2005). Subterranean Echos: Resistance and Politics “desde el Sotano”. *Socialism and Democracy*, 19(3), 13-39. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/08854300500257922> (26-1-2022).

Ελληνόγλωσση

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (μτφρ.: Σπ. Ράσσης). Αθήνα: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (μτφρ: Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M., (2008). *Επίσημη Γνώση* (μτφρ.: Μ. Μπατίλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Aqua. (2019). Σύντομη ιστορία του ζαπατιστικού κινήματος, 1994-2018. Ανακτήθηκε από <https://athens.indymedia.org/media/upload/2020/03/16/ZapatistasBrosuraFinal.pdf> (6-1-2022).

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική (μτφρ.: Κ. Θεριανός). Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, (189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Baschet, J. (2015). Το Μικρό Ζαπαστικό Σχολείο και η διάδοση της αυτονομίας. Στο: Beihl, J., Baschet, J., Stanchen, P., Akif, D., Lenkersdorf, C. *Μαθαίνουμε ακούγοντας: Αυτονομία, εκπαίδευση και αντάρτικο σε Τσιάπας και Κουρδιστάν*. Αθήνα: Ευτοπία.

Belancie, J. M. & Grande, A. G. (2004). *Εξεγερμένοι κόσμοι* (μτφρ.: Μ. Μαλαφέκα) (τομ. 1^{ος}). Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ.: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Calvocoressi, P. (2004). *Διεθνής Πολιτική 1945-2000*. Αθήνα: Τουρίκη.
- Cameron, D. (2020). *Φεμινισμός: Το παρελθόν και το παρόν ενός κινήματος* (μτφ.: Φ. Δήτσας). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γεωργίου, Θ. (1993). Προλεγόμενα: Η συζήτηση για τη μεταμοντέρνα κατάσταση: σχέδιο για να διασωθεί το μη απεικονίσιμο. Στο: Lyotard, J. F., *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση. Ανακτήθηκε από https://monoskop.org/images/3/3f/Lyotard_Jean-Francois (13-3-2022).
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*, 11-61. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική»: Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, 25, 101-118. Αθήνα: Στάχυ. Ανακτήθηκε από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:1293&lang=el> (21-3-2022).
- EZLN. (2005). *Η έκτη διακήρυξη της ζούγκλας Λακαντόνια*. Ανακτήθηκε από https://www.anarxeio.gr/files/pdf/EZLN_Sixth-Declaration-of-the-Lacandon-Jungle_gr (12-2-2022).
- EZLN. & Subcomandante Marcos - Subcomandante Moisés. (2014). *Οι λέξεις της σιωπής* (μτφρ.: Ε. Παπακωνσταντίνου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Των ξένων.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ.: Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

- Giroux, H. (2010α). Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, 331-377. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: ένας πρόλογος. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ.). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Holloway, J. (2006). *Ας αλλάξουμε τον κόσμο χωρίς να καταλάβουμε την εξουσία* (μτφρ.: Α. Χολογουεϊ). Αθήνα: Σαββάλας.
- Θεριανός, Κ. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι*. Ανακτήθηκε από http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html?view=magazine (3-4-2022).
- Katsiaficas, G. (2007). *Η ανατροπή της πολιτικής: Ευρωπαϊκά αυτόνομα κοινωνικά κινήματα και η αποαποικιοποίηση της καθημερινής ζωής* (μτφρ.: Π. Καλαμαράς). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Κλήμη-Καμινάρη, Ο. & Παπαγεωργίου, Κ., Λ. (2010). *Κοινωνική Οικονομία. Μία πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κογκίδου, Δ. (1998). *Σε αναζήτηση μιας νέας πολιτικής για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μονογονεϊκών οικογενειών: το παράδειγμα του «κέντρου οικογενειών» στη Θεσσαλονίκη*. Ανακοίνωση στο 6^ο Επιστημονικό συνέδριο (27-30 Νοεμβρίου 1996) «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Αθήνα: Εξάντας. (563-578).

- Κροπότκιν, Π. (2009). *Αλληλοβοήθεια: Ένας παράγοντας της εξέλιξης* (μτφρ.: Ε. Στεφανοπούλου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Λασκάνο, Σ., Ρ. (2006). Η Έκτη Διακήρυξη: Ο Λόγος και η Οργή. *Αλάνα*, 2, 46-47. Αθήνα: Αλάνα. Ανακτήθηκε από https://ia800904.us.archive.org/29/items/newsreell_gmail_ (20-3-2022).
- Λε Μποτ, Ι. & Υποδιοικητής Μάρκος. (1998). *Το όνειρο των Ζαπατίστας* (μτφρ.: Τ. Πανταζή). Αθήνα: Λιβάνη.
- Λιάμπας, Α. & Κάσκαρης, Ι. (2007). Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99, 127-140. Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε από https://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=975&catid=17&Itemid=113(30-3-2022).
- Λυοτάρ, Φ. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ.: Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2006). *Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών*. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Μαρξ, Κ. & Ένγκελς, Φ. (1975). *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2009). Κριτική της Κριτικής Παιδαγωγικής: Τάσεις, Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και Πρόσωπα. Στο: Ματσαγγούρας, Η. *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*, 273-312. Αθήνα: Gutenberg.

- McLaren, P. (2010α). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή κειμένων*, 279-330. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010β). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή κειμένων*, 513-562. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*, 279-319. Αθήνα: Σιδέρης.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό* (μτφρ.: Κ. Θεριανός). Αθήνα: Τόπος.
- Μήλιος, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία: Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μικρό χρονικό της Ζαπατίστικης εξέγερσης*. (2002). Ανακτήθηκε από <https://athens.indymedia.org/post/37549/> (28-1-2022).
- Νιάρχου, Β. (2019). *Αυτονομία και Αυτοοργάνωση: Η περίπτωση των Ζαπατίστας*. Όμιλος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Θεμάτων (ΟΔΕΘ). Ανακτήθηκε από <https://odeth.eu/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%C> (19-3-2022).
- Νικολάου, Σ., Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόνα – Καλτσούνη Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκης, Λ. (2020). *Σαν τον Ζαπάτα και τον Τσε; Οι Zapatistas και Βολιβιανοί Cocaleros*. Αθήνα: Ακυβέρνητες Πολιτείες.

- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Παυλίδης, Π. (2006). Για μια μετα-μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 23(68), 131-153. Ανακτήθηκε από <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28> (6-4-2022).
- Πατέλης, Δ., Σ. (2000). *Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 47-56, 114-115, 41-52. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/3139193> (6-4-2022).
- Πρεσβεία Μεξικού, (1983). *Συνοπτική ιστορία Μεξικού* (μτφρ.: Αμ. Ρούβαλη-Ν. Πρατσίνη). Αθήνα: Πρεσβεία Μεξικού.
- Ραμόνε, Ι. (2001). *Μάρκος: Η εξεγερμένη αξιοπρέπεια* (μτφρ.: Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: ΕΙΚΟΣΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ.
- Ρηβς, Σ. (1999). *Πίσω από τις κουκούλες του νοτιοανατολικού Μεξικού: Οι Ζαπατίστας και η εξουσία*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Rudel, C. (1997). *Chiapas: Η βία των ιθαγενών αγέλων*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις-Νότιος Άνεμος.
- Στάιου, Ε. Ρ. & Γκούσκος, Δ. (2013). *Αυτο-οργανωμένες δράσεις για φροντίδα πόλης: Χαρτογράφηση και αξιολόγηση δραστηριοποίησης και χρήσης ψηφιακών επικοινωνιακών μέσων*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο (1-3 Νοεμβρίου 2013) «Μεταβολές και Ανασηματοδοτήσεις του Χώρου στην Ελλάδα της Κρίσης». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων. Ανακτήθηκε από https://www.citybranding.gr/2014/12/blog-post_23.html (3-4-2022).
- Snyders, G. (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

- Σουλιώτη, Β. (2015). *Το αγροτικό κίνημα, η εργατική τάξη και η επανάσταση στο Μεξικό. 1910-1920 (ΜΕΡΟΣ Ι)*. Ανακτήθηκε από <https://pandiera.gr> (15-1-2022).
- Σπρίνγκ, Τζ. (1987), *Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης* (μτφρ.: Ν.Αλεξίου), Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Σταυρίδης, Σ. (2000). Ένα σχολείο για την Τσιάπας. *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, 42, 20-22. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από <http://pandemos.panteion.gr/index.php> (20-3-2022).
- Τζίλι, Α. (2006). *Η Μεξικάνικη επανάσταση 1910-1920* (μτφρ.: Ν. Κοκκαλάς). Αθήνα: Κουκίδα.
- Τσομπάνογλου, Γ. (2008). Κοινωνική πολιτική και κοινωνική οικονομία. Κοινωνικές επιχειρήσεις ως νέες μορφές οργάνωσης σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Στο: Τσομπάνογλου, Γ. *Η ανάπτυξη της κοινωνικής οικονομίας. Ο δρόμος της βιώσιμης Αυτοοργανωμένες δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των κοινωνικών παντοπωλείων απασχόλησης σε μία Ευρώπη ενεργών πολιτών*, 257-298. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φουκώ, Μ. (1977). Αλήθεια και εξουσία. Στο: Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική* (μτφρ.: Ζ. Σαρίκας), 11-37. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φουκώ, Μ. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης* (μτφρ.: Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εξάντας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (1970). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ.: Β. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτη.

χ. σ., (1996). *Η Ζαπατιστική εξέγερση και οι κοινότητες Μάγια*. Αθήνα: ΝΟΤΟΣ-Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Zibechi, R. (2010). *Αυτονομίες και χειραφετήσεις. Η Λατινική Αμερική σε κίνηση*. Αθήνα: Αλάνα. Ανακτήθηκε από <https://karavanizapatista.espivblogs.net/files/2021/05> (20-3-2022).

Zibechi, R., (2013). *Η αυτόνομη ζαπατιστική εκπαίδευση: τα μικρά σχολεία των “από κάτω”* (μτφρ.: Θ. Σάρας) Ανακτήθηκε από <https://karavanizapatista.espivblogs.net/files/2021/06/> (27-3-2022).