

CONOCIMIENTO, CONCIENCIA Y PRÁCTICA: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista*

Kathia Núñez Patiño

En este trabajo se exponen algunas líneas de análisis sobre el concepto de participación en las escuelas autónomas zapatistas, concepto que retomo desde la crítica que Marx hace a la investigación hegemónica que concibe a la realidad como objeto de contemplación y no como una actividad humana sensorial, es decir, como práctica. Esta crítica cobra sentido a partir de la experiencia de investigación con niños, promotores y campesinos zapatistas, que reflexionan sobre la importancia de la participación en todos los procesos de la autonomía, al vincular el conocimiento con la conciencia que llevan a la práctica, ligando las dimensiones entre lo individual y lo colectivo en la esfera de lo político, al asumir los cargos de gobierno y comisiones de la práctica autonómica, como aprendizajes que se comienzan a estimular en los niños dentro de los procesos educativos de la escuela zapatista.

Palabras clave: infancia, participación, educación, autonomía zapatista.

ABSTRACT

This work presents some lines of analysis on the concept of participation in autonomous schools zapatistas, concept that I return, since Marx criticism hegemonic research which conceives of reality as object of contemplation and not as a human sensory activity, that is, as a practice. This criticism makes sense based on the experience of research with children, promoters and farmers zapatistas, who reflect on the importance of participation in all processes of the autonomy, link knowledge with the consciousness that lead to practice, linking the dimensions between the individual and the collective in the sphere of politics, to assume government charges and commissions of autonomous practice, as learning started to encourage in children within the educational process of the zapatista school.

Key words: childhood, participation, education, zapatista autonomy.

* Este trabajo es la versión amplia y corregida para el Seminario de reflexión referido a los 20 años de la rebelión zapatista, que se deriva de la ponencia “Conocimiento, conciencia y práctica: aprendi-

INTRODUCCIÓN

El interés por estudiar los contextos a partir de los cuales los sujetos potencializan sus capacidades de acción en el ámbito político, es una reflexión que surge de observaciones a mi trabajo anterior, respecto de las maneras en que se expresan las estrategias de aprendizaje cultural en el aula de una escuela zapatista en la región ch'ol (Núñez, 2011:267-294), porque al centrarme en el ámbito cultural dejé fuera el ámbito político, no en la fundamentación general del proyecto político zapatista que sustenta la demanda de una educación autónoma, pero sí en la formación política de los niños zapatistas, en sus prácticas pedagógicas, las cuales estimulan sobre todo la “participación”.

En este sentido, la reflexión de este ensayo se ha nutrido de la experiencia, ya que además de mi trabajo previo en la región ch'ol, ahora bases zapatistas de la región Altos han compartido su experiencia educativa a partir de visitas periódicas realizadas a una escuela autónoma y mediante una conferencia que bases de apoyo ofrecieron a estudiantes del Seminario de Investigación en Antropología Social que imparto en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).¹ La exposición versó sobre la autonomía en las prácticas cotidianas de educación y producción, donde las palabras que constantemente se escuchaban eran: conciencia, participación, reflexión colectiva y práctica.

Estas experiencias me permitieron construir rutas de análisis desde el movimiento zapatista, para reflexionar la relación entre el pensamiento y la acción, desde los lugares en que nos posicionamos en la estructura social y asumir el reto de poner en práctica los aprendizajes construidos. Lo anterior lo asumo, ya que comparto la idea de Walter Mignolo (2003) cuando señala que, más que ir al campo, a “los lugares de estudio”, asistimos a lugares de pensamiento.

El análisis de las formas en que los niños participan en las actividades cotidianas se ha fundamentado en la teoría de la actividad de Vygotsky, la cual responde a la pregunta formulada por Marx de cómo elaborar una teoría de la mente humana que se tome en serio el hecho de que los sujetos pensantes no solamente piensan sino que también se mueven, construyen, tocan, sienten y, sobre todo, interactúan con otros seres humanos y objetos materiales por medio de la actividad física y semiótica (Duranti, 2000).

dizajes en la experiencia de investigación de la educación autónoma zapatista” presentada en el II Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología.

¹ Conferencia realizada el 19 de enero de 2012 en una comunidad de los Altos de Chiapas.

La teoría de la actividad es una propuesta de análisis que trata de reconciliar lo que parecen ser procesos cognitivos individualmente controlados por actuaciones públicas mediante la interacción, en las cuales los individuos participan de forma conjunta en actividades que son más que la mera suma de sus partes. La solución que se ofrece en la teoría de la actividad es la de invertir la relación habitual entre el individuo y la sociedad. En lugar de pensar desde el individuo y considerar que la actividad social conjunta es la suma de procesos y acciones cognitivas individuales, se propone una teoría, donde las facultades individuales surgen de procesos interaccionales.

En estas reflexiones teóricas podemos encontrar caminos de análisis que nos aproximen a entender las formas en que los sujetos, en este caso los niños, participan en sus contextos culturales, con aportes como el de Marx para entender las implicaciones entre el pensar y el actuar, así como en las ideas de Hannah Arendt, donde encuentro en su concepto de la acción, la manera en cómo pensamiento y acción se conectan en el ámbito de lo público y generan la experiencia política. Arendt considera que la acción es una de las experiencias políticas genuinas, si bien advierte lo trillado del término, porque a menudo el uso de este tipo de conceptos determinan un tipo de acción acorde con los límites institucionales que impone un orden social para su mantenimiento e impedir las transformaciones, lo que Arendt entiende por acción sería entonces, “[...] aventurarse en el discurso y actuar en compañía de los que son iguales a uno, comenzar algo nuevo cuyos resultados no pueden ser conocidos por adelantado, la fundación de un espacio público” (Kohn en Arendt, 2008:12), siendo la experiencia de la libertad política, el mayor potencial de la acción.

De acuerdo con Jerome Khon, al considerar el espacio público, Arendt, estaría interesada en los diversos modos de pluralidad humana y las instituciones que les corresponden, plantearía de nuevo la vieja cuestión de las formas de gobierno, sus principios y sus modos de acción, discutiría los dos modos básicos en que los seres humanos plurales pueden estar juntos: como iguales a partir de los cuales surge la acción y, como uno mismo, a lo cual corresponde la actividad del pensamiento. Estas ideas, por lo tanto, llevan a considerar la relación entre actuar y pensar, o entre la filosofía y la política.

En este sentido, la participación no sólo se entiende a partir de lo que uno aporta al colectivo, sino que nos incluye en algo más amplio, desde uno mismo, cobramos conciencia de nuestra pertenencia, pero no de manera pasiva, sino activa. Esto lo he observado en las actividades cotidianas de aprendizaje en los niños choles, quienes por distintas vías evidencian las consecuencias de sus actos y las implicaciones de su actuar en los demás; ya que de acuerdo con Corona y Pérez:

[...] la lógica cultural de los pueblos indígenas parte de una noción de pertenencia a la colectividad que implica una inclusión más extendida y abierta de la infancia en las actividades políticas, sociales o ceremoniales. La noción de participación en sí misma implica que el sujeto se sienta parte de algo más amplio; en los pueblos indígenas se permite e incluso se espera que las nuevas generaciones cooperen, se coordinen e integren en actividades colectivas que tienen que ver con el “bien común”, aun cuando para el observador externo, éstas no se desarrollen en “contextos seguros” para los niños (en Corona y Linares, 2007:12).

Es decir, los niños indígenas son incluidos desde pequeños en todas las actividades que realizan los adultos: sociales, religiosas, económicas y por supuesto políticas, a diferencia de los niños de sociedades occidentales urbanas que por lo general y con la finalidad de que los adultos realicen sus actividades cotidianas, separan y recluyen a los niños en espacios “seguros”, incluso psicoterapeutas señalan lo perturbador que pueden ser las marchas de protesta para los niños (Bagdadi, 2006).

Con esto no quiero abrir dicotomías absurdas entre las buenas y malas estrategias de crianza o lo adecuado o no en la socialización infantil, pues ésta es condicionada por los marcos estructurales de los contextos socioculturales en los que los individuos se inscriben. Lo destacable es que en las sociedades estructuradas de orientación liberal y dentro de la dirección neoliberal, se alienta un sentimiento negativo sobre lo colectivo, porque de acuerdo con Hugo Zemelman, “[...] existen políticas deliberadas para socavar los proyectos colectivos y para exacerbar el valor de lo individual y de la vida privada, en las que se vincula la calidad de vida con la indiferencia y la apatía hacia lo público” (en Corona, 2000:80).

Estas políticas se explican por la larga tradición teórica eurocéntrica moderna que conlleva “[...] la preferencia concedida al individuo en detrimento de la relación, al hombre en detrimento de lo interhumano” (Todorov, 2008:72) para intentar explicar lo social a partir de elementos constitutivos del ser humano limitados; por ejemplo, que el ser humano por naturaleza es malo y egoísta, por lo tanto, las explicaciones de lo social son la culpa o la necesidad de los otros para satisfacer aspiraciones que se supone nacen de los individuos, antes de su contacto con los otros, movidos por el reconocimiento y el orgullo, por lo que deben competir con esos otros para su realización personal. Estas son explicaciones hegemónicas que impiden ver al ser humano en su totalidad y se ocultan otras partes constitutivas como la bondad, la amistad y la solidaridad, elementos también de realización humana en contacto con otros, como la política, y que se expresan en las formas de organización de los actuales movimientos sociales.

Por lo anterior, debemos tener cuidado en el manejo de conceptos como el de participación, que si bien lo podemos rastrear en las posturas críticas, derivadas del pen-

samiento marxista, es fácil caer en reflexiones que nos llevan a desarrollarlos dentro de los marcos estructurales de las sociedades con hegemonía neoliberal, pues como señala De Sousa Santos:

[...] hubo un tiempo en que la teoría crítica era “propietaria” de un conjunto vasto de sustantivos que marcaban su diferencia de las teorías convencionales o burguesas. Entre ellos: socialismo, comunismo, dependencia, lucha de clases, alienación, participación, frente de masas, etc. Hoy, aparentemente, casi todos los sustantivos han desaparecido. En los últimos 30 años la tradición crítica eurocéntrica pasó a caracterizarse y distinguirse por los adjetivos con que califica los sustantivos propios de las teorías convencionales. Así por ejemplo, si la teoría convencional habla de desarrollo, la teoría crítica hace referencia a desarrollo alternativo, democrático o sostenible; si la teoría convencional habla de democracia, la teoría crítica plantea democracia radical, participativa o deliberativa; lo mismo con cosmopolitismo, que pasa a llamarse cosmopolitismo subalterno, de oposición o insurgente, enraizado; y con los derechos humanos, que se convierten en derechos humanos radicales, colectivos o interculturales (2006:33).

Es muy común la confusión de conceptos que escuchamos en distintos espacios que llevan a justificar políticas que limitan los procesos de participación social, lo que lleva a reflexiones que no permiten generar acciones creativas, producto también de “la relación fantasmal entre la teoría y la práctica” que señala De Sousa, por eso, sigue el autor, las luchas de los pueblos se expresan en sus lenguas, “no emergen los términos familiares de socialismo –derechos humanos, democracia o desarrollo–, sino dignidad, respeto, territorio, autogobierno, el buen vivir, la Madre Tierra (2006:35). Por eso también, lo que ofrecen los movimientos sociales, de acuerdo con De Sousa son “cosmovisiones no occidentales que obligan a un trabajo de traducción intercultural, si se quiere entenderlas y valorarlas” (2006:36) y sobre todo, ponerlas en marcha y en diálogo, en otros espacios como la casa, el aula, la calle, el barrio, la protesta y para construir autonomía. Así cobra sentido la manera en cómo conocemos y establecemos la relación con los sujetos con los que hacemos investigación y la forma en cómo estas experiencias se manifiestan en nuestra práctica cotidiana.

Estas relaciones son fundamentales porque de acuerdo con Linda Tuhiwai Smith (1999), los paradigmas coloniales continúan evolucionando pero aún marginan a los grupos indígenas por lo que los investigadores no indígenas deben reconsiderar su “visión del mundo”, ya que ésta puede inscribir el discurso de los pueblos a la visión dominante. De ahí la importancia de enfatizar sobre la “descolonización” en las teorías feministas y críticas, pues como lo señalan académicas activistas del movimiento Brecha Lésbica, Ochy Curiel y Jules Falquet, “[...] el único horizonte que nos dejan, es el de ‘voltear la tortilla’ o más probablemente, el de obtener una tajada más grande

del pastel (y entonces, ¿a quién le quitaremos?). Esto, NO es lo que queremos. Lo que queremos es otro pastel, muchas tortillas, ¡pero de las buenas!” (2012:10).

Es así como cobran sentido las reflexiones en torno a cómo conocemos y establecemos la relación con los sujetos con los que hacemos investigación y la manera en cómo estas experiencias las ponemos en acción en nuestra práctica cotidiana y por lo tanto, cómo construir un paradigma otro, donde:

[...] los movimientos indígenas, por ejemplo en América Latina, el levantamiento zapatista, la historia del colonialismo desde la perspectiva de los actores que lo vivieron en las colonias (criollos, mestizos, indígenas o afroamericanos), como sus equivalentes en África y Asia, son los lugares epistémicos donde surge “un paradigma otro”. Estos “lugares” (de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos) ya no son “lugares de estudio”, sino “lugares de pensamiento” donde se genera pensamiento (Mignolo, 2003:22).

Frente a este contexto que ofrece el zapatismo en tanto teoría de pensamiento, en las aulas zapatistas se dan los aprendizajes a partir de establecer relaciones pedagógicas que estimulan la relación, la participación y la inclusión de los aprendizajes comunitarios: se integran los aprendizajes de los niños más grandes con los más pequeños, se da la relación más cercana del promotor con los niños lo que genera mayor confianza en los niños para participar, no sólo en las actividades de aprendizaje, sino en la organización de la estructura escolar, al establecer las jornadas de trabajo considerando sus estados de ánimo y los tiempos de la comunidad. De tal forma que la importancia de la primera infancia al incluir a los niños en toda actividad comunitaria, establece cimientos fundamentales que servirán de base para su inclusión en la compleja red de sus relaciones, en los distintos ámbitos de su experiencia social.

De esta manera, la propia comunidad y sus alrededores ofrecen una gran diversidad de actividades que los niños aprenden cotidianamente y en las que pueden llegar a ser expertos, en una o varias de éstas. En este contexto se manifiesta una formación autónoma donde se respetan las preferencias y a partir de éstas se propicia el desarrollo de ciertas habilidades. Es muy común que cuando a los adultos se les pregunta acerca de por qué los niños no realizan determinadas actividades, la respuesta es “no quieren” o “no les gusta hacerlo”; pero no se les descalifica, como usualmente se hace en el aula escolar, en donde incluso se les señala de tontos.

Esta diversidad de habilidades que los niños pueden desarrollar, es un aspecto defendido por diversos enfoques pedagógicos; sin embargo, en la práctica escolar se pone énfasis en las matemáticas y la escritura, habilidades altamente valoradas en las sociedades occidentales, que dejan en plena desventaja a los niños indígenas que no logran destacar en estas áreas, por lo que no pocas veces son objeto de humillaciones. De esta

manera, dentro de la estructura escolar, la relación entre conocimientos formales y los no formales que los niños indígenas adquieren en su familia y comunidad se ven enfrentados en relaciones de poder que complican los procesos de aprendizaje.

En las escuelas zapatistas en las que he podido observar la manera en cómo se articulan los aprendizajes locales con los de las aulas, se ven claramente conectados con las prácticas cotidianas de los procesos de autonomía comunitaria, ya que se complementan a partir de la manera en cómo los promotores se forman, compartiendo experiencias y obstáculos con otros promotores de su región en sus prácticas pedagógicas y su relación con las comunidades de trabajo, donde lo principal, de acuerdo con lo que señalaba uno de los promotores de la escuela zapatista en los Altos, es estimular la participación de los niños, para que sientan que sus aportaciones tienen valor y así se animen a tomar cargos en la comunidad. Una de las estrategias para propiciar la participación en el aula, es un tipo ruleta donde los niños le dan vuelta y la actividad que indique al detenerse, la tienen que hacer, por ejemplo, cantar un corrido, recitar un poema o bailar.

La dinámica de reflexionar en colectivo sus prácticas pedagógicas y resolver problemas que enfrentan con los demás promotores de una región se presenta también en la manera en cómo identifican y reflexionan los problemas de la comunidad, para proponer soluciones que surgen de la reflexión y la experiencia colectiva de las comunidades que integran la región, además reflexionan sobre sus recursos y cómo conseguir o producir con los que no cuentan.

En la conferencia que sostuvimos en una comunidad de los Altos de Chiapas con bases de apoyo zapatista, mencionada al principio, uno de ellos nos exponía la manera en cómo las comunidades indígenas de su región empezaron a integrar los agroquímicos en la producción de alimentos, para explicar la importancia de la conciencia y en su propio proceso de construcción. Explicaba que los agroquímicos empezaron a llegar en la década de 1970 y que se les hizo fácil trabajar la tierra cuando el gobierno comenzó a imponer su uso, impactando en las dinámicas de producción comunitaria, ya que el trabajo que se hacía en una semana, con el uso de los agroquímicos se hacía en un día “[...] y pues quién no quiere trabajar menos, pero después, ya no se producía nada, pero con la organización, nos costó cuatro años recuperarla, fue difícil, pero lo hicimos con lo que había en la comunidad, lo que antes usaban nuestros abuelos y que con los agroquímicos tirábamos, lo convertimos en composta y cultivo de gusanos, que nos permite nutrir la tierra de la milpa y de nuestras hortalizas”.²

² Además de la milpa, por un lado tienen producción de papa, habas y verduras comestibles como el nabo, la mostaza, etcétera, y por otro está la producción de animales de corral.

Durante la conferencia enfatizaba lo difícil que fue recuperar sus tierras de la devastación de los agroquímicos, por eso comprendía a compañeros que se han salido de la lucha, porque es difícil tener conciencia y saber que lo que ofrece el gobierno no da conciencia, pues se daban cuenta de que quienes salían de la organización, no están mejor, es decir, no transforman sus condiciones de pobreza. En ese momento pasaban en la carretera mujeres recogiendo basura, y al señalarlas comentaba que “esas compañeras que recogen basura, lo hacen porque las están obligando a cambio de darles el dinero de Oportunidades y no por el beneficio a la comunidad o de sus casas, pues sus casas están muy sucias, no viven mejor”. Explicaba que ahora el gobierno les copia, porque ahora que usan los recursos naturales que nutren la tierra, están condicionando los proyectos en las comunidades para que adopten este tipo de estrategias para “el desarrollo”, la gran diferencia es que los zapatistas retoman los antiguos saberes y ponen en marcha estrategias que surgen de la reflexión colectiva y no a partir del autoritarismo en la puesta en marcha de las políticas del gobierno con el fin de brindar la tan de moda y supuesta cara ecológica de los procesos productivos.

En un momento dado los estudiantes y yo suponíamos que “la sesión había terminado”, pero el campesino zapatista se levantó y dijo: “bueno ya terminó la charla, ahora vamos con la práctica, porque a lo mejor no me creen todo lo que les he dicho” y entonces comenzó un recorrido por la milpa, la composta, el cultivo de gusanos, las hortalizas y el proyecto de una cisterna para recolectar el agua. Este proyecto en el que estaban trabajando, fue el producto de las reuniones de organización que habían tenido, en las cuales exponen los problemas que enfrentan como región y esa vez, el problema común de las comunidades era el agua. La discusión terminó cuando uno de ellos decía que por qué el agua tenía que ser un problema, si el agua venía del cielo y lo que debían generar era la manera en cómo recuperarla y almacenarla; por eso ahora estaban trabajando en la construcción de su cisterna de agua.

La expresión del campesino zapatista al exponer la manera en cómo ellos resuelven sus problemas, refleja esta unidad entre el pensamiento y la posibilidad de la acción humana por excelencia: la política; es decir, expresa los dos modos básicos de los que habla Arendt, en que los seres humanos plurales pueden estar juntos: como iguales, a partir de ello surge la acción y, como uno mismo, a lo cual corresponde la actividad del pensamiento. Así se construye lo que Castoriadis (1987) denomina subjetividad, en tanto producción de los individuos, como instancia reflexiva y deliberante y como proyecto social histórico.

La socialización de las maneras en cómo se encuentran formas de resolver problemas comunes, desde lo que somos y donde nos encontramos con otros plurales, nutren la capacidad de reflexión y se va generando la experiencia política, porque la política en

este sentido es proyecto de autonomía, entendida como actividad colectiva reflexiva que emana de una metodología que los zapatistas llaman periscopio invertido que implica:

[...] dejar la posición de “observadores” que insisten en su propia neutralidad y distancia. Esta posición puede ser adecuada para el uso microscópico académico o a la “precisión-guiada” [...] los zapatistas insisten en que dejemos nuestros microscopios y nuestros televisores y, en lugar de ello, nos piden que equipemos nuestros “barcos” con un “periscopio invertido”... (y) romper el espejo del poder, y así mostrar que el poder no pertenece a aquellos que mandan (Kilombo Intergaláctico, 2010:9-10).

En esa dirección y desde los aportes más profundos y también más debatidos del pensamiento zapatistas, cobra sentido la construcción del concepto del poder desde esta práctica metodológica que permite ejercer la autonomía, entendida como “[...] el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social” (Castoriadis, 1993:9), en la que “[...] emergen otras tácticas y estrategias que desafían el conflicto contemporáneo que enfrentan nuestras visiones previas sobre lo social, es decir: otra política... (en la que) podemos ver que el poder no viene de arriba, de aquellos que están ‘en el Poder’, y que, entonces, es posible ejercer poder sin tomarlo, es decir, sin cambiar simplemente nuestro lugar con quienes mandan” (Kilombo Intergaláctico, 2010:8,10).

Estas líneas de pensamiento pueden generar formas creativas y transformar nuestras condiciones de vida que impulsan la actividad humana, sin importar la actividad concreta que desempeñamos; porque “[...] la autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como en su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es, le permite escapar de la servidumbre de la repetición, de volver sobre sí mismo, de los motivos de sus actos, guiados por la intención de la verdad y la elucidación de su deseo” (Castoriadis, 1993:9-10).

El zapatismo, en tanto proyecto político, ha sido ejemplar en la unidad de pensamiento y acción, al no sólo construir de facto la autonomía que demandan los pueblos, sino en su reflexión cotidiana, con otros plurales, de su práctica autonómica, en las distintas dimensiones de construcción social, donde los niños se incluyen, no sólo desde el aula escolar zapatista, sino participando en todas estas dimensiones, pero lo que destaca del aula y la comunidad es una construcción autonómica de la persona, donde el proyecto político que se construye en su práctica, aporta la conciencia de sí mismos, es decir, un conocimiento desde su propia mirada, reconociendo el valor de su participación, en tanto comunidad.

La práctica de las escuelas zapatistas, vista desde la experiencia recogida a partir del acompañamiento político y del análisis académico, difiere completamente de las escuelas impuestas por el Estado, en su estructura, funcionamiento y legitimidad, y aporta a la construcción de participación política. Mientras que desde el Estado la política educativa es centralista, homogénea, impuesta y racista, desde el proyecto autónomo es descentralizada, heterogénea y con plena participación de las comunidades. Las escuelas zapatistas dependen de las asambleas comunitarias, coordinadas por los comités de educación –quienes cumplen la función de evaluación, vigilancia y control de manera directa– y los promotores que a su vez, se articulan con los coordinadores de proyectos –educación, salud, producción, etcétera– representados en los municipios autónomos que conforman las Juntas de Buen Gobierno con sede en los diferentes Caracoles.

Cabe señalar que esta evaluación, vigilancia y control, no es exclusiva de los comités, ya que constantemente se realiza por la comunidad en los diferentes eventos organizados por la escuela y con la resolución cotidiana de problemas, como el escribir oficios, participación de los diversos procesos de organización comunitaria y regional.

Las escuelas zapatistas son diversas, porque dependen de las formas organizativas propias de cada comunidad, las cuales se encuentran en condiciones diferenciadas de cada contexto local con base en intereses, recursos, organización y relaciones de conflicto. También difieren en cuanto al nivel de reproducción, apropiación y resignificación de la práctica educativa, ya que si bien se parte de contenidos que constantemente se están construyendo desde la práctica –alrededor no sólo de las prácticas culturales del trabajo de la tierra–, se fundamenta sobre todo en la lucha política por la defensa de sus territorios. La formación de promotores de educación ha constituido un proceso, en un inicio con el acompañamiento y asesoría externa de académicos y estudiantes universitarios hasta llegar –en el caso del municipio Roberto Barrios– al control completo de éstos. Se pueden observar, además, dinámicas en la organización de las prácticas áulicas completamente diferentes de las escuelas oficiales; algunas siguen reproduciendo rasgos muy similares, debido a las diversas trayectorias de los promotores, pues unos se han formado en escuelas oficiales, incluso han sido maestros; pero muchos otros se han formado sólo en escuelas autónomas integrándose en los diferentes proyectos que articulan la autonomía zapatista.

De esta manera, estos procesos diferenciados que se generan en las escuelas autónomas zapatistas, dejan claro que la educación es un espacio estratégico en la formación de jóvenes indígenas, que no están preocupados por obtener un certificado o un título para que su formación sea reconocida de manera oficial, pues su futuro no lo ven fuera de sus comunidades, como muchos jóvenes que fincan sus expectativas en una educación que los coloque en competencia por trabajo y mejores condiciones de vida,

posible sólo fuera de su comunidad y evidentemente con muy pocas probabilidades de cumplir esas expectativas.

Los jóvenes zapatistas se forman para que sus saberes, valores y metas culturales sean realmente reconocidos a partir de la lucha por su derecho a la autodeterminación, solamente ejercida en una transformación de las relaciones que trasciendan la actual estructura de poder del Estado nacional.

En este sentido es interesante el señalamiento que hacen Elsie Rockwell y Ana María R. Gomes (2009:97-109) acerca de que las cosmologías amerindias están desafiando la noción occidental del multiculturalismo a partir del provocativo concepto del “multinaturalismo”, la noción de que todos los seres naturales son el resultado de la metamorfosis de una humanidad original y universal. Las elaboraciones teóricas latinoamericanas del poscolonialismo ponen énfasis en los procesos autónomos de descolonización del conocimiento, de sus territorios y recursos naturales y de movimientos sociales que también desempeñan un papel significativo en la reconceptualización de las relaciones en los contextos indígenas hacia la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah, *La promesa de la política*, Paidós, Barcelona, 2008.
- Bagdadi, Masal Pas, *Mataron mis cuentos de hadas*, Grupo Editorial Norma, Colombia, 2006.
- Castoriadis, Cornelius (1993), “Poder, política, autonomía”, [<http://ebookbrowse.com/castoriadis-poder-politica-autonomia-pdf-d190644606>]
- Corona Caraveo, Yolanda y Carlos Pérez (coord.), “Participación infantil en un movimiento de resistencia”, en *Infancia, legislación y política*, UAM, México, 2000, pp. 79-93.
- Corona Caraveo, Yolanda y María Eugenia Linares Pontón, “Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía”, [<http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap1.pdf>]
- Curiel, Ochy y Jules Falquet, *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*, Brecha Lésbica, Colombia, 2012.
- De Souza Santos, Boaventura, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, Siglo XXI Editores, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, México, 2010.
- Duranti, Alessandro, *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press, Madrid, 2000.
- Kilombo Intergaláctico, *Sin Referente. Una entrevista con Subcomandante Marcos*, PaperBoat Press, Durham, North Carolina, 2010.
- Mignolo, Walter, *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid, 2003.

- Núñez Patiño, Kathia, “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “Muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, UAM-X, CIESAS, UNACH, México, 2011.
- Rockwell, Elsie y Ana Maria R. Gomes, “Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective” en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40, 2a. ed., 2009.
- Tuhiwai Smith, Linda, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Zed Books, Londres, 1999.
- Todorov, Tzvetan, *La vida en común. Ensayo de antropología general*, Taurus, España, 2008.
- Zemelman, Hugo, *El conocimiento como desafío posible*, IPN/IPECAL, 2a. ed., México, 2002.