

# Pedagogías emancipatorias: resistencia epistémica y emocional en las iniciativas del movimiento zapatista en México

*Emancipatory pedagogies: epistemic and emotional resistance in the initiatives of the Zapatista movement in Mexico*

*Carolina Elizabeth Díaz Iñigo; Francisco De Parres Gómez*

**runas**  
Journal of Education & Culture

## RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre la pedagogía crítica zapatista y la resistencia epistémica y emocional que la hacen posible. En este sentido, en una primera parte desarrollamos la relevancia de las emociones como parte concomitante de la colonialidad de la afectividad, en el marco de la colonialidad del poder. Posteriormente, analizaremos tres ejemplos de la resistencia epistémica y emocional de las comunidades zapatistas: 1) La educación autónoma zapatista; 2) la participación de las mujeres bases de apoyo; y finalmente, 3) los eventos públicos convocados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Todo ello, como parte de la construcción de otros significados en torno a la educación, no solo al interior del movimiento zapatista, sino también al exterior de las comunidades.

**Palabras clave:** educación; emociones; pedagogía crítica; resistencia; movimientos sociales.

## ABSTRACT

This article addresses the relationship between Zapatista critical pedagogy and the epistemic and emotional resistance that make it possible. In this sense, in the first part, we develop the relevance of emotions as a concomitant part of the coloniality of affectivity in the framework of the coloniality of power. Subsequently, we will analyze three examples of the epistemic and emotional resistance of Zapatista communities: 1) Zapatista autonomous education; 2) the participation of women bases of support; and finally, 3) the public events organized by the Zapatista Army of National Liberation (EZLN in Spanish). All of this, as part of the construction of other meanings around education, not only within the Zapatista movement but also outside the communities.

**Keywords:** education; emotions; critical pedagogy; resistance: social movements.

## INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.63>

ISSN 2737-6230

Vol. 3, No. 5, 2022. e21063

Quito, Ecuador

Enviado: mayo 01, 2022

Aceptado: junio 19, 2022


Publicado: junio 28, 2022

Sección Dossier | Peer Reviewed

Publicación continua



## AUTORES:

 Carolina Elizabeth Díaz Iñigo  
Universidad Iberoamericana - México  
carolinalive3@hotmail.com

 Francisco De Parres Gómez  
Escuela Nacional de Antropología e Historia - México  
francisco\_kurt@hotmail.com

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores Carolina Elizabeth Díaz Iñigo y Francisco De Parres Gómez declaramos que no existe conflicto de interés posible.

## FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

## AGRADECIMIENTO

A las comunidades zapatistas de Chiapas.

## NOTA

El artículo no se desprende de un trabajo anterior.

PUBLISHER

RELIGACIÓN  
**CICSHIAL**  
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades  
desde América Latina

*Se trata de que usted se dé cuenta de que lo que les interesa a l@s zapatistas no son las certezas, sino las dudas. Porque pensamos que las certezas inmovilizan, o sea que un@ queda tranquil@, content@, sentad@ y no se mueve, como que ya llegó o ya supo. En cambio, las dudas, las preguntas hacen que un@ se mueva, que busque, que no esté tranquil@, que esté como inconforme, como que no le pasa el día o la noche. Y las luchas de abajo y a la izquierda, compas, nacen de las inconformidades, de las dudas, de la intranquilidad. Si un@ se conforma es porque está esperando que le digan qué hacer o ya le dijeron qué hacer. Si un@ está inconforme, está buscando qué hacer.*

(Subcomandante Insurgente Moisés, director de la Escuelita. Subcomandante Insurgente Galeano, Conserje de la Escuelita, México, Julio del 2015)

## 1. Introducción

El presente texto surge de la experiencia de dos antropólogos sociales que han acompañado de manera presencial, como activistas Adherentes a la Declaración Por La Vida (2021) las actividades de las comunidades zapatistas desde hace por lo menos diez años. Nos posicionamos desde el pensamiento crítico en lo que Sol Hurtado (2016) define como una *Antropología Enraizada* o en una línea similar, lo que Alberto Arribas (2015) propone como *Antropología Colaborativa*, mismas que hacen explícita la propia experiencia transubjetiva de quienes investigan, reconociendo que nos identificamos ideológicamente con los fenómenos que trabajamos. Ello, más allá de ser un filtro de valencia negativa, es una explicitación que se potencia de forma positiva, ya que pone en relevancia la dialéctica al situar a los investigadores en continua interacción con una realidad compleja en constante dinamismo. En otras palabras, las interacciones al hacer trabajo académico-militante afectan a quien lo realiza y, al mismo tiempo, quien investiga tiene efectos sobre lo que se intenta observar. Lo que predomina desde estos posicionamientos, es el hecho de que quienes escriben, se identifican desde su subjetividad epistémica-ideológica-política, con las ideas de transformación social y proyectos de construcción autonómica planteados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En un contexto más amplio que apela al compromiso ético de las ciencias, no podemos obviar que toda producción de conocimiento se encuentra entrecruzada por el poder de manera geopolítica. Al mismo tiempo, desde la *Antropología Enraizada* y *Colaborativa*, nos posicionamos como parte del pensamiento crítico que se produce desde los movimientos sociales, al participar de organizaciones como la Red Universitaria Anticapitalista (RUA), el Colectivo Paso Doble, el Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC) y el Colectivo Llegó la Hora de los Pueblos, agrupaciones principalmente de corte político, dedicadas al acompañamiento y vinculación entre las resistencias globales en reivindicación de las demandas zapatistas. De acuerdo a lo anterior, nuestra metodología se basa en el acompañamiento de las resistencias, predominando la observación participante y la recopilación de información principalmente cualitativa con la asistencia a la mayoría de los eventos mencionados en este escrito, lo que logra la comprensión a profundidad de los procesos de construcción de epistemologías *Otras* y conocimientos, siendo

un punto crucial, nuestra asistencia a la *Escuelita Zapatista*, ejercicio de enseñanza-aprendizaje realizado por las comunidades autónomas en el año 2013.

A continuación, abordaremos la relación entre la pedagogía crítica zapatista y la resistencia epistémica y emocional que la hacen posible y practicable en la cotidianidad de las comunidades autónomas. Para ello, desarrollaremos desde la vertiente teórica de la decolonialidad, el lugar que ocupan las emociones en la conformación de procesos de dominio. Posteriormente, analizaremos tres ejemplos de cómo se desafía este proceso de opresión en nuestro caso de estudio. En primer lugar: analizaremos la educación autónoma zapatista y su función en la resistencia hacia el racismo y negación de las poblaciones originarias en México, en este proceso el arte de las comunidades es crucial; en segundo lugar, abordaremos la participación de las mujeres bases de apoyo como uno de los pilares que dan cuenta de la emergencia de emociones que desafían la colonialidad de la afectividad, lo que favorece la construcción de una política hecha desde las mujeres que se opone y cuestiona no solo el orden patriarcal, sino también el racista; y finalmente, los eventos públicos convocados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) donde la sociedad civil de México y el mundo, ha conocido la consolidación y el proceso de construcción de una pedagogía emancipatoria zapatista, la cual propicia el intercambio de saberes y el encuentro entre diversos. A partir de estos tres ejes, mostraremos el vínculo entre la pedagogía emancipatoria zapatista y la resistencia emocional y epistémica que la sustenta.

## **2. Colonialidad del poder y colonialidad de la afectividad**

Para referirnos a la construcción de un conocimiento *Otro* que haga posible el desmantelamiento de la educación hegemónica que ha sido pilar en la reproducción del capitalismo, el racismo y la *colonialidad*, queremos tomar como base para la discusión la propuesta de la *Epistemología Decolonial*. De esta forma, a finales del siglo pasado surge esta propuesta por un grupo de trabajo denominado en su momento “Modernidad/Colonialidad”, cuyos postulados centrales retoman algunas otras líneas de pensamiento como los Estudios Post-coloniales, los Post-occidentales y las Epistemologías del Sur, cuya crítica central, se basa en reconocer que para que exista la modernidad como hoy en día la conocemos, ésta necesariamente tiene un aspecto basado en la dominación que articula distintos niveles de opresión gracias a la *colonialidad* (Quijano, 2000).

Conjuntamente, los aportes de Aníbal Quijano, filósofo peruano, quien desde una perspectiva de conocimiento situado en Latinoamérica, además de reconocer en la división internacional del trabajo y la explotación como bases de articulación de la dominación, identificó también a la Colonia y sus procesos de conquista como el periodo fundante de la modernidad y el capitalismo, donde se establecieron jerarquizaciones por demás asimétricas con base en la pertenencia étnica y racial, mismas que derivaron en la *clasificación social* (Quijano, 2007). Al coincidir con Immanuel Wallerstein (1999) en que el momento fundante de la modernidad capitalista era la Colonia, Quijano estableció la categoría de *colonialidad del poder* (Quijano, 2007), como el patrón principal de dominación del *Sistema Mundo Moderno*; donde además, identifica que esta forma de dominación histórica tiene diferentes manifestaciones que se materializan de manera transversal, afectando

diferentes dimensiones de lo humano, donde los más desfavorecidos fueron, y hasta la actualidad son, los pueblos originarios y los afrodescendientes.

De modo que, el racismo en estas relaciones materiales e intersubjetivas fue primordial, éste fue alimentado por una serie de *creencias-emociones*, que daban sustento a la superioridad de los conquistadores. Siendo las emociones *pensamientos en acto* (Le Breton, 2009), justificaron la superioridad y valía de los conquistadores frente a las poblaciones conquistadas, que fueron pensadas y sentidas como “bestias” o sujetos sin alma desde los ojos occidentales. La *herida colonial* (Mignolo, 2007) en la psique, subjetividades y cuerpos de los pueblos indígenas, ocasionaron una serie de pérdidas incuantificables de personas, conocimientos, epistemologías y ontologías. El mito de la modernidad instauró la visión de Europa como culmen de la civilización y humanidad frente a todo aquello considerado como *otro*:

La diferenciación colonial inauguró una dicotomía que estará desde entonces vigente en toda nuestra historia, por la cual ellos se asumen como civilizados, desarrollados y modernos; mientras que a nosotros nos verán como primitivos, subdesarrollados y premodernos; pues cuando ellos están en la historia, nosotros en la pre-historia; ellos tienen cultura, nosotros solo folklor; ellos ciencia, nosotros mitos; ellos arte, nosotros artesanía; ellos literatura, nosotros tradición oral; ellos religión, nosotros hechicería; ellos tienen medicina, nosotros magia. (Guerrero, 2010, p. 84)

Con la clasificación racial del trabajo, los cuerpos de la población indígena fueron catalogados como explotables, como cuerpos cuya raza desde el imaginario colonial eurocentrado los colocó en el espacio del desecho: “El vasto genocidio de los indios en las primeras décadas de la colonización no fue causado principalmente por la violencia de la conquista, ni por las enfermedades que los conquistadores portaban, sino porque tales indios fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir” (Quijano, 2000, p. 207). Por lo tanto, la explotación se impuso y reafirmó gracias a los criterios de raza “inferior” y “superior”, problemática que adquiriría diversos matices y complejidades con el posterior surgimiento de la identidad mestiza.

A partir de estos aportes que contribuyeron a cuestionar la *colonialidad* (Quijano, 2000) y su dominio, se fueron desarrollando y complejizando varias aristas por otros autores tomando como base la propuesta de Quijano. A continuación, se muestran algunas de ellas: la *colonialidad del género* (Lugones, 2015); la *colonialidad del saber* (Lander, 2000); la *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007); la *colonialidad de la naturaleza* (Albán y Rosero, 2016); la *colonialidad del hacer* (Martínez-Andrade, 2008); la *colonialidad de la espiritualidad* (Guerrero, 2011), la *colonialidad del ver* (Barriandos, 2011), la *colonialidad estética* (Gómez y Mignolo, 2012) y hasta la *colonialidad de la afectividad* (Guerrero, 2010).

Para los intereses de este artículo señalaremos la relevancia de la *colonialidad de la afectividad*, la cual apunta cómo los procesos de dominación, operan no solo a nivel estructural, sino también en las subjetividades. En consonancia, podemos decir que esta imposición de la visión del mundo fundada en el imaginario occidental-eurocentrado producto de la *Modernidad/Colonialidad*, no solo tuvo repercusiones de índole económica, sino además epistémicas, culturales, territoriales y emocionales. La *colonialidad*,

...se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación [...] quizás una de las formas más perversas de la colonialidad del ser es la colonialidad de la afectividad, la colonialidad del corazón. (Guerrero, 2010, p. 87)

En concordancia con lo anterior, la *colonialidad de la afectividad* nos remite a lo más íntimo de los sujetos, pero al mismo tiempo a los procesos de dominio que se originaron con la Conquista y que continúan vigentes mediante la *colonialidad del ser*.

Resaltar la trascendencia de la *colonialidad de la afectividad* en los procesos de dominio, nos permite visibilizar la *violencia epistémica* (Palermo, 2010) que impuso a la razón como principal medio para acceder y construir conocimiento, silenciando de esta manera a las sabidurías ancestrales de diversas poblaciones indígenas. Estas sabidurías silenciadas forman parte de las epistemologías periféricas que no subordinan el conocimiento a la razón, sino que, por el contrario, emergen de la ruptura con la dicotomía razón/emoción. En este sentido, la dicotomía cartesiana que excluyó a la razón de la emoción, es parte constitutiva de la *colonialidad del ser* (Guerrero, 2010), que ha negado la posibilidad de transformar el mundo y construir conocimiento y pedagogías también desde las emociones:

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar; por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para Corazonar desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. Desde las sabidurías ancestrales siempre se supo que nuestra humanidad no reside sólo en la razón, sino que el ser humano desde lo más ancestral del tiempo, tejió la vida desde el corazón, desde la afectividad, desde los universos de sentido que hacen posibles las emociones. (Guerrero, 2010, p. 89)

Por consiguiente, uno de los pilares del pensamiento moderno occidental y del racionalismo, fue René Descartes, notable para la creación de los dualismos razón/emoción; mente/cuerpo; público/privado; masculino/femenino; cultura/naturaleza. De la misma manera, su elaboración del principio “pienso, luego existo” ha sido esencial para comprender la relevancia que las ciencias sociales le han otorgado a la razón, deslegitimando el valor del cuerpo y las emociones en la epistemología. De esta forma es posible observar que: “La axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra al cuerpo” (Le Breton, 1995, p. 61). Estos dualismos, nos impiden comprender la manera en que las emociones son capaces de articular diversas resistencias a nivel no únicamente individual, sino colectivo. Por el contrario, las y los sujetos y movimientos sociales pueden resistir o cuestionar ciertas desigualdades y recurrir a las emociones como fuentes de energía vital. Existen por lo tanto luchas por romper el dominio de la *colonialidad afectiva*, o por lo menos de cuestionarla, enfrentarla, aunque sea momentáneamente. En el caso del movimiento indígena zapatista, ha sido capaz de cuestionar la educación hegemónica, cuestión que veremos más adelante.

Las emociones nos permiten conocer, construir conocimiento y transformar la realidad. Una de las propuestas para abordar lo anterior, es la de *corazonar* y *sentipensar* de Patricio Guerrero (2010). *Corazonar*: “Muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón” (Guerrero, 2010, p. 83). Asimismo, consideramos que “es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida” (Guerrero, 2010, p. 90), que nos permita construir pedagogías más humanas con compromisos éticos, una manera de lograr lo anterior, puede ser a través de aprender de experiencias como la zapatista, que cotidianamente y aun enfrentando *la guerra de desgaste* han sido capaces de construir conocimientos *Otros* que apuestan por desmantelar los valores y sustentos materiales de la *colonialidad*. El *caminar preguntando* ha sido parte de su método (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, p. 103) y este conocimiento es parte de su sabiduría ancestral en términos ontológicos.

## 2.1 Las emociones como elementos de motivación para la acción colectiva

Las y los seres humanos aprendemos a través del cuerpo y en contacto con los cuerpos de otros, pues “aun nuestras sensaciones más íntimas, más inasibles, los límites de nuestras percepciones, nuestros gestos más elementales, la forma misma de nuestro cuerpo y muchos otros rasgos dependen de un medio ambiente social y cultural particular” (Le Breton, 2009, p. 18). La relevancia del medio social y cultural en la adquisición y construcción de las percepciones sensoriales, gestualidades, técnicas del cuerpo, lenguaje, y emociones es fundamental (Le Breton, 2009). En este proceso, *el otro, la otra, el otre* son esenciales para el desarrollo del aprendizaje. Los seres humanos, somos conformados por la educación que modela nuestra conexión con el mundo, proceso en donde adquirimos la simbólica corporal: “En el origen de toda existencia humana, el otro es la condición del sentido y el fundador de la alteridad, y por lo tanto del vínculo social. Un mundo sin otros es un mundo sin vínculos, condenado a la dispersión y la soledad” (Le Breton, 2009, p. 34). Sin la otredad y la relación entre los cuerpos, no existiría el aprendizaje, ni mucho menos el conocimiento. En este sentido, el cuerpo y las emociones son potenciales herramientas epistemológicas y heurísticas.

En consecuencia, la *dimensión emocional* (Calderón, 2012) y los movimientos sociales, se encuentran íntimamente vinculados, el estudio de esta relación es una ventana para observar la motivación y objetivos de sus miembros, así como las estrategias y desarrollo de los movimientos sociales:

Las emociones están presentes en todas las fases y aspectos de la protesta (aquí los términos movimientos sociales y protesta se superponen lo suficiente como para usarlos de manera intercambiable); motivan a los individuos, se generan en la multitud, se expresan retóricamente y dan forma a los objetivos manifiestos y latentes de los movimientos. Las emociones pueden ser medios, también fines, y otras veces fusionan ambos; pueden favorecer o dificultar los esfuerzos de movilización, las estrategias y el éxito de los movimientos. La cooperación y la acción colectiva siempre han ofrecido la oportunidad de pensar la acción social de una forma más integral; el retorno de las emociones es la última fuente de inspiración para ello. (Jasper, 1998, p. 49)

Dicho autor señala que emociones como la alegría, amor, esperanza, enojo, orgullo y vergüenza son relevantes en la protesta y permiten comprender tanto su desarrollo como la potencial desarticulación de movimientos sociales. Las emociones desde esta perspectiva teórica, son fundamentales para comprender las acciones humanas:

Las emociones no sólo son parte de nuestras respuestas a los acontecimientos, sino que también -a partir de vínculos afectivos profundos- moldean los objetivos de nuestras acciones. Existen emociones positivas y negativas, admirables y despreciables, públicas y ocultas. Sin ellas, no habría acción social alguna. (Traducción propia, Jasper, 1998, p. 398)

Por su parte, Alice Poma (2017) nos muestra la manera en que emociones como el amor a la naturaleza, el dolor por su destrucción y los apegos al lugar, contribuyen a la defensa del medioambiente y del territorio. A este respecto, considera que incorporar la dimensión emocional al estudio de la protesta y los movimientos sociales, no significa simplemente describir las emociones que se pueden observar en las experiencias de lucha, sino por el contrario, convertirlas en factores explicativos. Asimismo, destaca la dimensión social de los procesos emocionales y sus vínculos con la acción colectiva: “Analizar la dimensión emocional de la protesta presupone así analizar la experiencia de sujetos que sienten, piensan y actúan, no sólo individualmente sino también colectivamente” (Poma, 2017, p. 38). En consecuencia, el estudio de las emociones es relevante no solo para la investigación social, pues pueden:

...contribuir al conocimiento de un campo de estudio joven y en desarrollo, creemos que la comprensión del papel de las emociones es estratégica para los que luchan, ya que lo que los sujetos sienten y como interpretan y manejan sus emociones es parte de la arena de la lucha política. (Poma, 2017, p. 163)

En el caso de las comunidades autónomas zapatistas la dimensión pedagógica y emocional, representa un espacio fundamental de resistencia y creación política que les permite oponerse, refutar y desafiar la *colonialidad*.

Las violencias producidas por la *colonialidad de la afectividad* (Guerrero, 2010), nos permiten acercarnos al interés de Frantz Fanon por la psiquiatría y de esta manera intentar comprender las afectaciones psíquicas que produjo el racismo en las poblaciones negras dominadas por el imperio francés: “En el mundo colonial, la afectividad del colonizado se mantiene a flor de piel como una llaga viva que no puede ser cauterizada” (Fanon, 1963 citado en Valdés, 2016, p. 172). Esta afectividad, estaba cimentada en el complejo de inferioridad que mantenía a los colonizados en la *zona del no ser* distinguida por Fanon. Aimé Césaire (2006), ideólogo del concepto de negritud, también hace alusión a las emociones de los conquistados en su *Discurso sobre el colonialismo*: “Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo” (p. 20). Las emociones que indica Césaire, miedo, complejo de inferioridad -sentimiento de no valía-, desesperación, retratan muy claramente la *colonialidad afectiva* sobre sujetos y poblaciones enteras. De acuerdo con Walter Dignolo (2007):



La colonialidad pone de manifiesto las experiencias y las ideas del mundo y de la historia de aquellos a quienes Fanon denominó *les damnés de la terre* («los condenados de la tierra»), que han sido obligados a adoptar los estándares de la modernidad). Los condenados se definen por la *herida colonial*, y la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del *racismo*, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar. (p. 34)

Finalmente, entendemos que las emociones son en gran medida políticas, no escapan de relaciones de poder, por el contrario, son indisociables del poder, ya sea para reproducir procesos de dominación o en contrapartida para cuestionar radicalmente la *colonialidad* que también se manifiesta en los procesos educativos, tema que veremos a continuación.

### **3. Hacer contrapeso al poder desde la producción de conocimiento *otro*: el proyecto zapatista**

Como hemos venido explicando, es necesario pensar la Conquista y la Colonia como fenómenos de *larga duración* (Braudel, 1987) que no han terminado, cinco siglos después siguen vigentes, y funcionan como discursos fundacionales de los Estados modernos. Así, podemos afirmar que la educación hegemónica especialmente la que exalta la perspectiva eurocentrada, es parte de la *colonialidad del poder y del ser*. Esta educación que asimiló a poblaciones enteras impuso el castellano como lengua nacional y negó la diversidad cultural de México, ha jugado un papel importante en la cimentación de la ideología mestiza y en el ocultamiento y subordinación de las poblaciones indígenas. En este aspecto, existen a lo largo de la historia intervenciones y conquistas militares, económicas, políticas, intelectuales e ideológicas, pero también culturales, donde ciertas formas representacionales se valoran sobre otras, y funcionan como dispositivos para vehicular el poder.

No obstante, si bien existe la *colonialidad* en sus diversas manifestaciones, también existen los procesos que intentan descolonizar; es decir, la *decolonialidad*, la cual se refiere a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la *colonialidad*, sino también impulsan la construcción de organizaciones sociales, locales y planetarias no manejables y controlables por la *Matriz Colonial* (Gómez y Mignolo, 2012, pp. 7-8). Por consiguiente, a continuación, expondremos algunas formas en las que comunidades bases de apoyo zapatistas apuntan hacia la construcción de pedagogías *Otras* que buscan desprenderse de esta matriz, haciendo propuestas concretas para el bienestar colectivo a nivel regional e internacional.

#### **3.1 La Educación Autónoma Zapatista: ejercicios de liberación desde la autonomía**

El zapatismo cuenta con su propio sistema de educación autónomo, el cual, está contrapuesto a la educación formal que ha impartido el Estado mexicano y hace frente a la política



de aculturación indigenista, que haciendo uso de una educación asimilacionista, castellanizó e impuso la cultura dominante que reproduce y engarza la desigualdad. En un cuaderno de trabajo del año 2013, las comunidades reflexionan en relación con una de sus zonas de influencia: “Contamos con nuestro propio *Sistema de Educación Rebelde Autónoma Zapatista de Liberación Nacional, Zona Altos de Chiapas (SERAZ-LN-ZACH)*, con su respectiva coordinación general integrado por 14 elementos, 496 promotores y promotoras, 157 escuelas primarias autónomas y una secundaria (ESRAZ), 4886 alumnos y alumnas de toda la zona” (EZLN, 2013a, p. 26).

Foto 1: Escuela Autónoma Emiliano Zapata. Colonia Benito Juárez. Municipio Autónomo Tierra y Libertad. Chiapas, México, 2020.



Esto evidencia, que pese a la diversidad de obstáculos que han enfrentado, las bases de apoyo zapatistas cuentan con escuelas en las cuales desafían la *violencia epistémica* (Palermo, 2010) de la educación con miras hacia la cohesión de su proyecto autónomo; ya que los contenidos que el Estado mexicano imparte a las comunidades y pueblos indígenas, en muchos casos han servido de instrumento para la colonización. En ese sentido Bruno Baronnet (2011) apunta lo siguiente:

Consideradas como propias, como patrimonios colectivos de las entidades autónomas, estas escuelas “muy otras” se encuentran bajo el mando exclusivo de sus actores locales; de esta forma se protegen de la intromisión ajena a sus intereses y necesidades. Entonces, la práctica de la autonomía escolar limita fuertemente el riesgo de incidencia de liderazgos magisteriales de tipo caciquil, puesto que el mandato fijado en asamblea insta al promotor de educación zapatista a compartir y defender los valores, las normas, y las aspiraciones de la colectividad a la cual pertenece, e implícitamente le niega el poder de aprovecharse de una posición social privilegiada para enriquecerse, diferenciarse y/o dominar personalmente en los escenarios políticos y culturales locales. (p. 235)

En la apuesta de construcción de una forma de reproducción social comunitaria que busca la equidad, observamos cómo cambian las *jerarquías de saberes* que intenta instaurar la modernidad eurocentrada en materia de conocimiento, epistemología y proyecto educativo, además de que se subvierten al ser la misma comunidad quien diseña los contenidos y los planes de estudios de acuerdo con sus propias necesidades. Así, se encuentran las funcionalidades específicas y las aplicaciones que le quieren dar a lo que se aprende en las aulas. Los testimonios son varios sobre el cómo existe un ambiente dentro de las aulas educativas zapatistas que promueven la cohesión social, además de que se atienden necesidades de la población local, donde en algunas ocasiones, incluso niños o niñas que no pertenecen a la organización, asisten a las Escuelas Autónomas al no contar con las escuelas del Estado en donde viven.

Para lograr mayor autonomía, una pieza fundamental han sido los trabajos colectivos en los que las comunidades autónomas han trabajado arduamente de manera cotidiana, ya que, de otra forma, tendrían que depender del Estado y otros agentes externos. Es por ello que la autonomía es una conquista que se construye día tras día y en la que la educación tiene un rol fundamental, misma que se enraíza en la comunidad y la familia, donde los sujetos son socializados en la dignidad y la ética, en oposición al miedo y la falta de principios éticos, esto claro, desde una ideología de izquierda revolucionaria.

Pintura 1: “Sin educación no hay revolución”.



Autor: Camino, Base de Apoyo Zapatista, 2016 Digitalización, Chiapas, México, 2017.

Por otra parte, la evaluación del educando en muchas comunidades autónomas se hace en el desarrollo mismo de la vida comunitaria; es decir, no con exámenes escritos, sino en la misma cotidianidad, donde el estudiante debe mostrar el compromiso y la vinculación que tiene para el mejoramiento de las condiciones colectivas, lo que permite emerger emociones emancipatorias que cohesionan la comunidad. Los zapatistas han entendido cómo un sistema de evaluación sus-

tentado en calificaciones o en la punitividad, está diseñado para reproducir la sociedad de consumo basada en la competencia. Por el contrario, utilizan instrumentos como el arte para proyectar significaciones nuevas hacia el futuro, como muestra, este testimonio que da cuenta de cómo la materia de Historia en el sistema de enseñanza autónomo es acompañada del arte:

El promotor se apoya con la herramienta de la plática que hacen los abuelos, cuentan las historias de la comunidad, se investiga, se escribe, se dibuja, se canta, se baila la historia que estudian los niños, y así van aprendiendo de la lucha zapatista, de la lucha de las comunidades, de la lucha de nuestro estado y de la lucha de nuestro país. (Mariano, BAZ, 2007.

Testimonio parte del Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa referente a la Otra Educación, recuperado del canal de la Agencia Prensa India, 2012). En este sentido, existen dos planos importantes de resistencia de las comunidades bases de apoyo, por un lado, al interior de las comunidades y a nivel regional, y por el otro, cuando tejen lazos nacionales e internacionales:

Se destaca entonces la vinculación del compromiso de las bases de apoyo zapatistas, por un lado, con el proyecto regional de construcción práctica de una pedagogía decolonial por educadores comunitarios, y, por otro lado, con el proyecto global de liberación nacional de un movimiento social como el zapatista que aspira a generar condiciones de mayor libertad (Alonso, 2013). Ambas dimensiones pedagógicas y políticas son entrelazadas e inseparables en la realidad cotidiana de la militancia, al ser a la vez formadoras de las habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita y de la reflexión crítica. (Baronnet, 2017, p. 113)

En esta articulación de diversos niveles de lucha, el arte representa un pilar indispensable con el objeto de construir pedagogías emancipatorias. Como resultado, las habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita, así como la reflexión crítica que menciona Baronnet (2017), también forman parte de la generación de habilidades artísticas en el aprendizaje de las comunidades. De esta manera, encontramos en el canto, la poesía y la preparación musical y escénica estos elementos, así como habilidades de reflexión y comprensión de las problemáticas cotidianas y estructurales. Como muestra de lo anterior los *CompArte por la Humanidad*, donde las bases de apoyo expresaron emociones y pensares que afianzan y fortalecen las prácticas de resistencia y lucha autónoma.

### **3.2 La *digna rabia* y la insurrección de las mujeres: La resistencia emocional zapatista como pedagogía crítica**

El interés por las emociones y los movimientos sociales no surge únicamente en la academia, sino primordialmente de los activismos feministas e indígenas, así como de los propios movimientos sociales. Como ejemplo de ello, tenemos la importancia que el EZLN le ha otorgado a

la dignidad de los pueblos originarios, en contraposición al racismo y desprecio que les ha negado humanidad y derechos. Por consiguiente, el *Festival Mundial de la Digna Rabia*, realizado del 26 de diciembre del 2008 al 5 de enero del 2009, ubicó claramente en el discurso, el papel estratégico de las emociones y su dimensión política y emancipatoria al interior del zapatismo y en los movimientos adherentes al mismo:

Acá abajo nos vamos quedando sin nada.  
Sólo rabia.  
Dignidad tan sólo.  
No hay oído para nuestro dolor como no sea el del que como nosotr@s es.  
Nadie somos.  
Solos estamos y sólo con nuestra dignidad y con nuestra rabia.  
Rabia y dignidad son nuestros puentes, nuestros lenguajes.  
Escuchémonos pues, conozcámonos entonces.  
Que nuestro coraje crezca y esperanza se haga.  
Que la dignidad raíz sea de nuevo y otro mundo nazca.  
(EZLN, 2008).

El zapatismo ha hecho constantemente llamados a enfrentar el miedo. Como ejemplo, tenemos el comunicado “Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo”, el cual señala, que si bien para el capitalismo es necesario el patriarcado expresado en la muerte y objetivación de las mujeres; para el zapatismo, es urgente construir una sociedad que lo destruya y haga posible “lo imposible”, es decir; que las mujeres crezcan sin miedo: “¿Qué mundo sería parido por una mujer qué pudiera nacer y crecer sin el miedo a la violencia, al acoso, a la persecución, al desprecio, a la explotación? ¿No sería terrible y maravilloso ese mundo?” (Subcomandante Insurgente Galeano, 2016). En la convocatoria para la realización del *Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan*, las bases de apoyo hicieron la siguiente invitación, una vez más incentivando a reflexionar pedagógicamente sobre el miedo:

Si eres una mujer que lucha, que no está de acuerdo con lo que nos hacen como mujeres que somos, si no tienes miedo, si tienes miedo, pero lo controlas, pues entonces te invitamos a encontrarnos, a hablarnos y a escucharnos como mujeres que somos. (EZLN, 2017)

En testimonios como estos, se materializa cómo las comunidades autónomas invitan a la construcción colectiva de prácticas y conocimientos *Otros* desde pedagogías críticas, que ayuden a des-aprender los patrones instaurados por la dominación.

Asimismo, las indígenas zapatistas, han contribuido en cuestionar al feminismo hegemónico que ha invisibilizado las violencias que experimentan las mujeres indígenas, así como sus emociones, pensamientos y las estrategias que han ideado para resistir, no solo en sus pueblos y

comunidades, sino frente al Estado nación y al racismo estructural. *La Ley Revolucionaria de Mujeres* representa un claro ejemplo de lo que significa para ellas la justicia social y de género, esta ley no hubiese sido posible sin considerar las experiencias, deseos y emociones de las mujeres que enseñan que es posible vivir de otra forma. Fue así que algunas Insurgentas como Ana María, Maribel y la Comandanta Ramona, recorrieron las comunidades preguntando y aprendiendo colectivamente cuáles eran sus demandas: “En cada pueblo hacíamos asamblea y se recogían las opiniones de las mujeres [...] así fue el trabajo” (Comandanta Susana, citada en Rovira, 2012, p. 212).

*La Ley Revolucionaria de Mujeres* simboliza uno de los pilares fundamentales de la lucha, praxis, heurística y pedagogía zapatista, ya que pone en el centro la relevancia de los derechos de las mujeres y es al mismo tiempo, una denuncia de las violencias que han experimentado desde la Conquista hasta llegar a lo que conocemos como *Modernidad/ Colonialidad*. Es tan relevante su creación, que ha sido denominada como “la revolución al interior de la revolución”, pues devela tanto la violencia y el racismo de la sociedad y el Estado, como también las violencias que al interior de las comunidades y familias pueden enfrentar las mujeres de pueblos originarios. Creada en marzo del año 1993, antes del levantamiento armado zapatista, sería una prefiguración de lo que se convertiría el zapatismo, que tiene como una de sus características principales, el papel preponderante de las mujeres. La Comandanta Ramona es, en ese sentido, un símbolo de la lucha de las mujeres indígenas y del mando que desde un inicio tuvieron en la milicia. El legado de Ramona por la defensa de los derechos de las mujeres, permanece como cimiento de la ideología zapatista; es decir, se enseña desde la puesta en práctica de la resistencia en el quehacer cotidiano.

Las reivindicaciones hechas por las zapatistas en *La Ley Revolucionaria de Mujeres*, son muestra de la posibilidad de transformar emociones dolorosas en potencia liberadora. Los sufrimientos causados por diversas violencias, fueron transformados en dignidad y en demandas claras que siguen siendo nucleares para el movimiento indígena. Otro antecedente de la participación de las mujeres, es el discurso ofrecido por la Comandanta Insurgente Esther (2001) ante el Congreso de la Unión, símbolo de la centralidad de la participación de las mujeres en el proyecto zapatista: “Es un símbolo también que sea yo, una mujer pobre, indígena y zapatista, quien tome primero la palabra y sea mío el mensaje central de nuestra palabra como zapatistas.”

La insurrección de las mujeres zapatistas no solo impactó al interior del movimiento indígena y campesino, sino también, a la sociedad mestizocrática que las mantenía en condiciones de marginalidad y explotación en las fincas de Chiapas, donde en muchos casos eran violadas, explotadas y humilladas por los hacendados y caciques mestizos y criollos: “Nosotras ya tenemos la libertad y el derecho como mujeres de opinar, discutir, analizar, no como antes” (Base de apoyo Lizbeth. EZLN, 2015, pp. 109-127). La voz y sentires de las mujeres zapatistas también han impactado a las agendas de los feminismos en México y a nivel internacional. Una de las grandes enseñanzas y por ende pedagogías críticas que nos compartieron, fue evidenciar que “los cruces de etnia, género y clase generan demandas y prioridades entre las mujeres zapatistas que no son idénticas a la agenda feminista de otros contextos (indígenas y no-indígenas)” (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, p. 111). Estas experiencias son un aporte teórico y conceptual que emerge de las emociones, opresiones y experiencias de las mujeres zapatistas.



Las mujeres zapatistas han reconocido que aun resisten diversos retos, uno de ellos es la violencia que como rebeldes enfrentan por la *Guerra Contrainsurgente de Desgaste* (López y Rivas, 2012). Otro de los obstáculos se refiere a las transformaciones personales, emocionales y culturales en torno a las relaciones de género:

Hay veces que como mujeres ocultamos nuestros problemas y no los decimos porque tenemos miedo de ser dejadas, golpeadas, por eso los escondemos. Incluso algunas compañeras todavía no alcanzamos a entender nuestra libertad para tomar un cargo y todavía discutimos para tomar un compromiso. (EZLN, 2013c, p. 7)

Sin embargo, la participación de las mujeres zapatistas ha sido procurada por las Juntas de Buen Gobierno, máxima autoridad de las comunidades y Municipios Autónomos, y de acuerdo con cada familia, comunidad y municipio se han ido transformando las relaciones de género. Estas transformaciones, han sido culturales y al mismo tiempo, subjetivas y, por consiguiente, las emociones, han sido parte central en esta transfiguración. Una de las ilustraciones más evidentes de este cambio se relaciona con la participación de las *jóvenes* y su interés por ejercer diversos cargos antes de experimentar la vida en pareja y las emociones que esto conlleva:

Si bien la Ley Revolucionaria de Mujeres de marzo de 1993 formalizó una serie de derechos, entre ellos de opción de matrimonio y de planificación familiar, quizás lo más significativo es el proceso paulatino de incorporación de mujeres (sobre todo las jóvenes) a tareas no tradicionales, como los cargos de promotora de salud, educación, derechos humanos, etc., que sirven efectivamente como escuela de cuadros. (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, pp. 110-111)

La política zapatista constantemente ha otorgado un lugar central a las prácticas transgresoras del orden racista y patriarcal, como ejemplo contundente, tenemos el ejercicio cotidiano a través del cual, las comunidades y mujeres indígenas en su vida diaria han sido capaces de construir *Otros mundos*, donde por primera vez en generaciones no son explotadas y violentadas. Lo anterior, sin negar los obstáculos familiares, comunitarios y estructurales que enfrentan día con día. Poner en el centro la experiencia, emociones, los aprendizajes desde la educación autónoma y la lucha de las mujeres, representa un potencial emancipatorio de gran envergadura para el EZLN, que permite continuar y fortalecer los procesos de resistencia comunitarios y construir lazos más sólidos para hacer frente no solo al patriarcado, sino al racismo estructural y de Estado, es decir, la construcción de procesos emancipatorios con base en epistemologías y prácticas de enseñanza-aprendizaje que se erigen desde la resistencia. De acuerdo con Patricio Guerrero (2010):

Las luchas por la existencia de los pueblos subalternizados a lo largo de toda su historia, no se las han hecho sólo desde la razón sino, fundamentalmente, desde las sensibilidades y los afectos, desde el corazón; esas luchas, como nos enseña el viejo Antonio, sólo podían hacerse desde lo más profundo del amor; *amor a la humanidad, amor a nuestra tierra, amor a nuestros muertos*. (p. 93)

Pintura 2: “La mujer con la Dignidad Rebelde”.



Autor: base de apoyo zapatista, Sin Fecha Digitalización, Chiapas, México, 2018.

Parte de este *corazonar* y amor por la vida, se manifiesta en la participación de las mujeres como eje central para sostener la autonomía zapatista. Sus experiencias forman parte de la pedagogía zapatista y se han convertido en epistemologías emancipatorias para las presentes y nuevas generaciones, no solo al interior de las comunidades; sino también, en relación con las resistencias a nivel mundial que buscan construir alternativas educativas para enfrentar al capitalismo y a la *colonialidad* en sus diversas dimensiones.

### 3.3 Experiencias compartidas como procesos de aprendizaje comunitario e intercultural

Para ilustrar este constante movimiento de hacer comunidad ampliada incluso fuera de territorio autónomo, tenemos múltiples eventos organizados por los zapatistas donde se ha invitado a intelectuales, artistas y sociedad en general, a intercambiar ideas sobre política, ciencia y educación, arte, derechos, entre otros temas. De acuerdo con Richard Stahler-Sholk y Bruno Baronnet (2017):

El proyecto zapatista de autonomía da testimonio de ese proceso de construcción colectiva, autodidacta, de espacios alternativos de contrapoder. Desde su aparición pública, los zapatistas han convocado una serie de espacios abiertos y participativos. Ejemplo de ello son las invitaciones a la sociedad civil en forma de encuentros sin agenda fija. (p. 103-104)

En la trayectoria del movimiento la diversidad de eventos es extensa, podemos encontrar la *Convención Nacional Democrática* en Guadalupe Tepeyac de 1994; el *Primer Encuentro Americano por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* (1996); el *Encuentro Intercontinental por la Humanidad y con-*



tra el Neoliberalismo (1996), también conocido como *Encuentro Intergaláctico* donde participaron alrededor de 5000 personas de 42 países; el *Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo* (2007); el Coloquio en memoria de Andrés Aubry del mismo año; el *Festival de la Digna Rabia* (2008); el *Festival Mundial de las Resistencias y Rebeldías contra el Capitalismo* (2015); el seminario *El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista* (2015), evento en el que el movimiento publicó tres extensos volúmenes de producción teórica y práctica, tanto de intelectuales afines, como de las propias bases de apoyo zapatistas; el *Conversatorio Miradas, escuchas, palabras: ¿prohibido pensar?* (2018); los *Festivales CompArte y ConCiencias por la Humanidad* (2016-2019); el *Foro en Defensa del Territorio y la Madre Tierra* (2019), y más recientemente la *Travesía por la Vida* (2021).

Estos eventos pedagógicos y de intercambio de saberes y aprendizajes colectivos entre la sociedad civil nacional e internacional, así como de las comunidades autónomas zapatistas, forman parte de la construcción de caminos de educación *Otros* del EZLN que, en su esfuerzo por transformar la realidad, dialoga con diferentes epistemologías. Estos diálogos epistemológicos e interculturales han enriquecido al pensamiento crítico, así como a los movimientos emancipatorios a nivel nacional e internacional.

Sobre las construcciones epistemológicas y las posibilidades heurísticas del zapatismo, tenemos los cursos de *La Escuelita. La libertad según l@s Zapatistas* de los años 2013 y 2014, donde las comunidades invitaron a todo el que quisiera aprender de la construcción de su autonomía, a vivir durante una semana con una familia en territorio rebelde, eventos en donde los alumnos se pudieron contar por miles. Este ejercicio pedagógico emancipador, constituyó una oportunidad con características que anteriormente no habían tenido precedentes para esta organización. Para quienes participamos de la experiencia, el conocer una comunidad autónoma desde sus prácticas más cotidianas, además de estudiar los libros de texto que ellos mismos elaboraron sobre su propio proceso, vivir el día a día de las comunidades en resistencia y además establecer lazos de amistad, representó la creación de vínculos tanto ideológicos como político-emocionales hacia gran número de personas.

Foto 2: Cuadernos de texto del primer grado del curso “La libertad según l@s Zapatistas”.



Chiapas, México, bases de apoyo zapatista. Chiapas, México, 2013.

También se convocó a los Festivales *L@s Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad* de 2016 y 2017, donde el espacio se enfocó en dialogar una variedad muy amplia de temas centrados específicamente en la ciencia, el aprendizaje y la educación colectiva. Por supuesto, vale resaltar el juego de palabras constante dentro de la comunicación pública que expresa el movimiento. En los encuentros destinados a la ciencia también se utiliza la retórica, ya que al resaltar la letra “C” de la palabra ConCiencias. Se hace alusión a que las comunidades tienen a la ciencia como uno de sus pilares centrales en la actualidad, y así lo han expresado de forma literal en sus comunicados, aclarando que esta debe de ser una ciencia con compromiso social, hecho que se vislumbra en la palabra “conciencias”. En ese mismo sentido, este festival que ha tenido dos ediciones, en el caso de 2017, por ejemplo, se agregó al nombre “Las Ciencias frente al muro”, en alusión a los discursos xenofóbicos en turno, por parte de Donald Trump, presidente de los Estados Unidos, pues uno de sus lemas de campaña para ganar las elecciones tenía un fuerte discurso contra la migración y constantemente mencionaba que iba a construir un muro en la frontera con México para detenerla.

Foto 3: *L@s Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad*. “Las Ciencias frente al muro”.



CIDECI-Unitierra, Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, 2017.

Otros ejemplos importantes de la construcción de pedagogías críticas que involucran a las emociones en dialogicidad con la razón, son los *Festivales CompArte por la Humanidad*, realizados de 2016 a 2019 de manera consecutiva, muestra del entrecruce entre la dimensión emocional y el arte en su potencial creativo y como herramienta de educación; en los cuales, nuevas generaciones al interior como al exterior de las comunidades zapatistas, se reconocen y coinciden en la resistencia. Por consiguiente, las artes y, en concreto, los *Festivales CompArte por la Humanidad* corresponden a una demanda principalmente de las nuevas generaciones que exigen más eventos culturales y otras formas de lucha. En ese sentido, estos eventos funcionan como un “paso de la estafeta” hacia los más jóvenes. En gran parte ahí radica la importancia de generar estos espacios dentro del movimiento, en los que en ocasiones, de forma metalingüística, ya sea con pinturas, obras de teatro, canciones o poemas, se abordan temas relacionados con el sistema de educación

autónoma zapatista, además de que ilustra cómo la autonomía educativa constituye una parte fundamental de la holística e integralidad del proyecto de resistencia de estas comunidades.

Foto 4: Obra de teatro sobre el Sistema de Educación Zapatista en el 3er Festival CompArte por la Humanidad, Caracol Morelia, Chiapas, México, 2018.



Las características de los encuentros artísticos han cambiado año con año, por ejemplo, observamos que, con cada edición, la presencia cada vez más numerosa de las bases de apoyo zapatistas de todo el territorio es algo notorio, lo que propicia la convivencia intercomunitaria al interior del propio zapatismo. Por eso, los *CompArtes* constituyen realmente una compartición y encuentro entre pueblos y jóvenes de diferentes regiones que resisten y que antes probablemente no se conocían entre ellos. De esta manera, el arte sirve como vaso comunicante que funciona como pedagogía crítica transgeneracional que, además, permite dar cuenta e intercambiar experiencias entre comunidades que comparten un horizonte común. Dentro de esta misma lógica, los Promotores de Educación Autónoma son quienes impulsan en su mayoría los encuentros multitudinarios compartiendo temas centrales como las ciencias y las artes de la mano de la resistencia e inclusive, en algunos Caracoles ya se han creado comisiones específicas para abordar dichas aristas de construcción de conocimiento, donde la dimensión lúdica, las emociones y la compartición horizontal, son las bases del diálogo y aprendizaje comunitario construido desde la *interculturalidad crítica*:

La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la asimetría social y cultural por métodos políticos, no violentos. Aborda factores estructurales históricos, políticos, económicos, militares, etc. Problematisa todos estos factores y analiza a fondo los problemas y las causas de la exclusión y dominación cultural, para enfrentar y resignificar y reconstruir las estructuras sociopolíticas, culturales, principalmente [...] El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente. (Venegas, 2012, p. 104-105).



Foto 5: Jóvenes y jóvenes bases de apoyo, asistiendo al 1er Festival de Danza “Báilate Otro mundo”.



Caracol Tulan Ka'ú, Chiapas. Chiapas, México, 2019.

Continuando con los eventos públicos más recientes, en marzo de 2018 y en diciembre del 2019, se realizaron el *1er* y *2do Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan*, convocados por el EZLN. Miles de mujeres de México y el mundo ingresaron a territorio zapatista para compartir experiencias, resistencias, dolores y alegrías. En el *1er* Encuentro se registró la presencia de más de 8 mil mujeres de 38 países, en el *2do* Encuentro más de 3 mil mujeres provenientes de 49 países. Lo anterior, sin contar la presencia de las miles de mujeres bases de apoyo zapatistas.

En estos encuentros, las emociones y su vínculo con la política y el construir desde el aprendizaje colectivo, fueron centrales. De esta manera, se otorgó un espacio clave a la denuncia y la palabra, muestra de ello fue la participación de Araceli Osorio, madre de Lesvy Berlín, víctima de feminicidio en Ciudad Universitaria y cuyo caso estremeció al movimiento feminista en México. Araceli ha manifestado la relevancia de estos espacios de mujeres como lugares reparadores y de reconstrucción del tejido comunitario, que ha sido fracturado por la violencia estructural. En ese sentido, este tipo de pedagogías emancipatorias también funcionan para sanar, “organizar la rabia, devolverle al patriarcado su miedo, su maldición, desde la colectividad, desde la ternura para con nosotras, defender pues la alegría, que no es otra cosa que la vida misma” (Conversaciones sobre los 37 años del EZLN. Mesa 3 “Un mundo donde una niña nazca y crezca sin miedo”, 2020).

En dichos encuentros, también se hizo presente la voz de cientos de mujeres que tomaron el micrófono, para hablar sobre la violencia ejercida por parte de conocidos, amigos, padres, jefes, compañeros de trabajo, parejas, hermanos. Las mujeres indígenas pertenecientes a diversos pueblos denunciaron, además, la violencia ejercida por parte del Estado. Si bien escuchar todas

esas denuncias fue exhaustivo y desgastante en términos emocionales para muchas de las presentes, al mismo tiempo fue liberador, pues permitió reconocer otras experiencias de resistencia y entablar alianzas entre mujeres de diversas regiones del mundo. Estas denuncias llevaron a las compañeras zapatistas a expresar lo siguiente:

Cómo es posible que una mujer con esos dolores, esas penas, esos corajes, esas rabias, tenga que venir hasta estas montañas del sureste mexicano para recibir lo menos que nos debemos entre mujeres, que es un abrazo de apoyo y consuelo. Tal vez la mujer que no ha sufrido una violencia piense que eso no es importante, pero cualquiera que tenga un poco de corazón sabe que ese abrazo, ese consuelo, es una forma de decir, de comunicar, de gritar que no estamos solas. (Palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del Segundo Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan. Morelia, Municipio Autónomo Rebelde, Chiapas, 31 diciembre 2019)

En estos procesos de enseñanza-aprendizaje, la rabia, el dolor, el miedo fueron algunas de las emociones que se manifestaron en las denuncias: “Ya hay muy pocos lugares en el mundo en donde podamos estar contentas y seguras. Y por eso estamos aquí, porque nos trae nuestro dolor y nuestra rabia por la violencia que sufrimos las mujeres por el delito de que somos mujeres”, en palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del *Segundo Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan* el 31 de diciembre del 2019.

Aunque también, el abrazo y el encuentro abonaron al crecimiento de la esperanza, así como el llamado a enfrentar el miedo. Al respecto, tuvo lugar un *performance* realizado por milicianas: Una niña, nombrada simbólicamente como *Esperanza Zapatista*, se ubicó en medio de la explanada donde más de tres mil mujeres de todo el mundo permanecían a la expectativa. Fue así que la niña fue rodeada por varias milicianas quienes formaron un círculo en señal de un caracol, en el centro permaneció *Esperanza Zapatista*. Acto seguido, las milicianas alzaron arcos y flechas en señal de defensa de la vida: “Porque nuestro deber como mujeres que somos, que luchan es protegernos y defendernos [...] Y enseñarles a las niñas a protegerse y defenderse [...] hermana y compañera, tenemos que vivir a la defensiva. Y tenemos que enseñar a nuestras crías a crecer a la defensiva. Así hasta que ya puedan nacer, criar y crecer *sin miedo*”, de acuerdo con las palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del mismo Encuentro celebrado en el Caracol de Morelia.

Foto 6: “La digna rabia de las mujeres zapatistas” Segundo Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan.



Caracol Morelia, Chiapas, México, 2019.

Estos encuentros convocados por el EZLN y analizados en este artículo plantean las bases para el diálogo intercultural y epistémico en la diversidad de actores, subjetividades y movimientos sociales, haciendo posible el intercambio de conocimientos; pero, sobre todo, la oportunidad de adentrarnos en la pedagogía crítica zapatista, que generosamente nos brindan con su ejemplo de lucha y resistencia cotidiana. Las y los zapatistas nos enseñan la potencia de valorar otros saberes y construir una educación *Otra* que trascienda las aulas, donde la dimensión emocional creativa y epistémica, constituyen pilares fundamentales para transformar la política y el conocimiento.

#### 4. Reflexiones finales

La resistencia zapatista se lleva a cabo en diversos niveles, uno de ellos acontece en la dimensión cultural y emocional, aspecto que atañe al nivel psicológico y también social, en el cual se trabajan y resisten las sensaciones de inferioridad construidas a través de la *clasificación social* (Quijano, 2007); y a nivel gnoseológico, que funcionan para romper con las jerarquías impuestas desde la *colonialidad del saber* (Lander, 2000). Podemos también identificar que es posible la existencia de una sanación emocional y epistémica a nivel histórico y colectivo, que, a través de una pedagogía emancipatoria, recupera los saberes y el conocimiento invisibilizado por la *colonialidad del poder*.

Asimismo, en la *dimensión emocional*, hemos de mirar a los sujetos no como entes individuales, sino siempre como sujetos colectivos, posición que además se reafirma en nuestro caso en específico, ya que como vimos anteriormente, los pueblos originarios se encuentran más orientados a las prácticas comunitarias y colectivistas. En contraposición al pensamiento clásico que exalta el individualismo del “yo” cartesiano; por su parte, la cosmovisión maya construye con

base en el “nosotros”, como unidad de lo múltiple, resumido, por ejemplo, en el lema zapatista “Para todos todo”, lo que transforma las categorías sujeto y sociedad, en dimensiones de lo humano, que trascienden el individualismo epistémico y ontológico.

La incorporación de nuevas generaciones de jóvenes y jóvenes zapatistas constituye una reafirmación del éxito de la pedagogía crítica al interior del movimiento indígena. Conjuntamente, la incorporación del arte y de los eventos que dan un espacio a la voz y a las emociones de las mujeres, son muestra de esta epistemología puesta en escena, no solo al interior y/o a nivel local y regional; sino también, a nivel nacional e internacional. En estos espacios compartidos y convocados por el EZLN, la *interculturalidad crítica* (Venegas, 2012) y la *dimensión emocional* (Calderón, 2012) funcionan como un puente que establece el diálogo entre las antiguas y nuevas generaciones zapatistas, así como también entre el interior y el exterior del zapatismo.

En este aspecto, fueron analizados tres ejemplos como aportes de la pedagogía y epistemología emancipatoria zapatista; en los que emociones como la *digna rabia* en oposición al sentimiento de inferioridad; el miedo producto de las *heridas coloniales* (Mignolo, 2007) o emociones colectivas como la *alegre rebeldía*, ambas como categorías de producción de conocimiento propio de las comunidades autónomas, son elementos que se practican cotidianamente que más allá de ser mera retórica política, constituyen posicionamientos frente al mundo moderno/colonial que develan profundos procesos epistémicos y ontológicos, al ser rupturas con el racismo y demás patrones de dominación, que contribuyen a enfrentar las adversidades y seguir construyendo su autonomía.



## Referencias

- Albán, A., & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Revista Nómadas*, (45), 27-41.
- Agencia de Prensa India API (2011, diciembre 11). Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación I [Video] YouTube. <https://youtu.be/FfQkwxODO44>
- Arribas, A. (2015). Antropología colaborativa y movimientos sociales: construyendo ensamblajes entre sujetos en proceso. *Revista Ankulegi*, 19, 59-73.
- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En B. Baronnet, M. Mora & R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, (pp. 195-235). UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Baronnet, B., & Stahler-Sholk, R. (2017). La escuela es comunidad: luchas indígenas y autonomía en México. En S. Plá y S. Rodríguez (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*, (pp. 99-135). Universidad Pedagógica Nacional.
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35, 13-29.
- Braudel, F. (1987). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología una estructura ausente*. CIESAS, UAM.
- Césaire, A. (2006) *Discurso sobre colonialismo*. Ediciones Akal.
- Comandanta Esther. (2001, 25 de marzo). Discurso de la Comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/dKJoE2D>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2021, 1ro de enero). Primera Parte: UNA DECLARACIÓN POR LA VIDA. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/qKJoRKi>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2019, 18 de marzo). Palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del Segundo Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/gKJolUO>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2019, 13 de abril). Convocatoria al Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que luchan. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/oKJoOiM>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2015). *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista. Tomo I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*. EZLN.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013a). *Gobierno Autónomo I. Cuaderno de texto de primer grado del curso “La libertad según l@s Zapatistas”*. EZLN.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013b). *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso “La libertad según l@s Zapatistas”*. EZLN.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013c). *Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso “La libertad según l@s Zapatistas.”* EZLN.

- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2008, 23 de abril). Comunicado del CCRI-CG del EZLN. Comisión Sexta – Comisión Intergaláctica del EZLN. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/YKJo9H>
- Guerrero, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, 10, 21-39.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Revista Calle 14*, 4(5), 80-95.
- Gómez, P., & Mignolo, W. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hurtado, S. (2016). Investigación y militancia: Una propuesta de antropología enraizada. *Revista Quehaceres*, (3), 82-95.
- Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. *Sociological Forum*, 13(3), 397-424.
- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, 10(4), 48-68.
- Jiménez, C. (2019). “El acuerdo es seguir vivas” Corazón de la pedagogía rebelde autónoma zapatista. (Tesis doctorado, UNAM).
- La Comuna (2020, diciembre 23). Conversaciones sobre los 37 años del EZLN. Mesa 3 “Un mundo donde una niña nazca y crezca sin miedo”. [Video] YouTube. <https://youtu.be/JKmcKlAbViU>
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Le Breton, D. (2009) [1998] *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1995) [1990] *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
- López y Rivas, G. (2012) Viejas y nuevas guerras sucias. *El Cotidiano*, (172), 116-123.
- Lugones, M. (2015). Hacia metodología de la decolonialidad. En VV. AA. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III*, (pp. 75-92). Colección: Taller Editorial La Casa del Mago, Cooperativa Editorial Retos.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martínez-Andrade, L. (2008). La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina, en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (15). <https://doi.org/10.4000/alhim.2878>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad el Poder y Clasificación Social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 93-126). Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, (pp. 201-246). CLACSO.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la “colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (38), 79-88 Universidad Nacional de Jujuy.
- Poma, A. (2017). *Defendiendo territorio y dignidad. Emociones y cambio cultural en las luchas contra las represas en España y México, Brasil*. Editora da Universidade Estadual da Paraíba.
- Rovira, G. (2012). *Mujeres de Maíz*. Ediciones Era.
- Subcomandante Insurgente Galeano. (2016, 22 de marzo). Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/EKJpOro>
- Subcomandante Insurgente Moisés y Subcomandante Insurgente Galeano. (2015, 26 de febrero). Segundo Nivel Escuelita Zapatista. *Enlace Zapatista*. <https://cutt.ly/ZKJpPpP>
- Valdés, F. (2016). *Leer a Fanon, medio siglo después*. Rosa Luxemburg Stiftung.
- Venegas, H. (2012). Interculturalidad crítica como aporte para el buen vivir. En F. Cevallos (Coord.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, (pp. 63-77). Contrato Social por la Educación de Ecuador.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial, Volumen III*. Siglo XXI.

---

#### AUTORES

**Carolina Elizabeth Díaz Iñigo.** Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Maestra y licenciada en Antropología Social por el CIESAS y la UAM respectivamente. Investigadora en el Laboratorio sobre Activismos y Alternativas de Base LACAB, en la UNAM. Cofundadora del Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC)

**Francisco De Parres Gómez.** Doctor y maestro en Antropología Social por la ENAH y la UV respectivamente. Licenciado en Comunicación Social por la UAM-X. Cofundador del Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC).