

Impronta de la experiencia: mujeres acompañantes en educación y conocimientos de vida en San José Cuacuila

Suárez Olvera, María Fernanda

2023

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5669>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto

Presidencial del 3 de abril de 1981



**IMPRONTA DE LA EXPERIENCIA: MUJERES ACOMPAÑANTES EN
EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTOS DE VIDA EN SAN JOSÉ CUACUILA**

Dirección del trabajo:

DRA. AMARANTA CORNEJO HERNÁNDEZ

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

para obtener el Grado de

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Presenta

MARÍA FERNANDA SUÁREZ OLVERA

Puebla, Pue. 2023

Agradecimientos

Esta investigación fue posible por el compartir generoso de Ernestina, María, Flor y Leya, quienes me abrieron sus experiencias, emociones y aprendizajes con una calidez y confianza invaluable. Con ustedes pude desaprender, reaprender, observar y honrar sus caminos y luchas cotidianas.

Estoy infinitamente agradecida con la Dra. Amaranta Cornejo Hernández por su dirección y acompañamiento respetuoso, atento y afectivo. Gracias querida Ama, por confiar en mí e impulsarme a tejer la creatividad con el rigor académico. Contigo pude resignificar y sanar mi propio camino educativo desde tu compartir pedagógico feminista.

Para que este trabajo encontrara su mejor versión fue un privilegio contar con el apoyo del comité tutorial. Agradezco a la Dra. Claudia Magallanes Blanco por sus comentarios, lectura detallada y por todos los aprendizajes cosechados en su práctica docente creativa a lo largo de la maestría, a la Dra. Raquel Gutiérrez por su generosidad y franqueza en sus aportaciones puntuales sobre mi investigación, y a la doctoranda Liz Mariana Henao por sus observaciones, sugerencias y apoyo emocional. Ama, Clau, Raquel y Liz, gracias por motivarme a reconocer mi voz antes de concluir la investigación.

A mis compañerxs de generación y profesorxs de la maestría, por su contención emocional y por construir espacios de reflexiones e intercambios en medio de una emergencia sanitaria global.

Mis agradecimientos también son para mi entrañable compañero Guy, quien estuvo presente en el día a día durante todas las etapas de este proyecto.

En Cuacuila, gracias a Chela, Aurea, Osiris, Vale, Idalia, Cinte, Mauri, Liz, y a todas las personas que durante mis estancias en la Sierra me brindaron apoyo de múltiples formas y me hicieron sentir bienvenida; compartiendo los alimentos, el temazcal, el hilado, la palabra, algunas botas, cobijas y caminatas.

Finalmente, agradezco a Proyecto Roberto Alonso Espinosa por el préstamo del espacio donde se llevó a cabo una parte de la metodología.

Índice

<i>Introducción</i>	5
<i>Capítulo 1 Problema de investigación y apuntes contextuales</i>	12
1.1 Motivación de partida (lugar de enunciación).....	12
1.2 Problema de investigación	13
1.3 Justificación de la investigación y pertinencia social desde los feminismos	22
1.4 Alcances y limitaciones. Carácter parcial y situado de la investigación	23
1.5 Apuntes contextuales sobre San José Cuacuila	25
1.5.1 Localización geográfica de San José Cuacuila	26
1.5.2 Marginación, empobrecimiento y rezago educativo desde un lente de género	30
1.5.3 Contexto de género, racialización y división sexual del trabajo	33
1.5.4 Caracterización e intervención de PRAE en San José Cuacuila	35
1.6 Senderos andados a modo de síntesis	44
<i>Capítulo 2 Andamiaje teórico y metodológico</i>	47
2.1 Epistemología feminista	48
2.2 Participantes de la investigación	50
2.3 Propuesta conceptual para los conocimientos de vida como núcleo vital y categoría analítica central de la investigación.....	52
2.4 Espacio biográfico	69
2.5 Diseño de múltiples instrumentos	72
2.6 El modo de tejer el análisis de la investigación.....	80
2.7 Senderos andados a modo de síntesis	81
<i>Capítulo 3 La dimensión subjetiva e individual de los conocimientos de vida</i>	85
3.1 “Ahora soñamos diferente, ahora soñamos otras cosas”, Flor Méndez	86
3.2 Aprender otra lengua a partir del cuerpo, Ernestina	108
3.3 “Ayudando a otras personas encontré, lo que se podría decir, mi vocación”, María Santos	118
3.4 “Si me escapé de chamaca, cómo no me voy a escapar ahora”, Leya	133
3.5 Reflexiones para mirar los conocimientos de vida desde lo compartido.....	153
<i>Capítulo 4 La dimensión colectiva y fragmentada de los conocimientos de vida en las relaciones cotidianas</i>	161
4.1 Diferentes acepciones de lo comunitario y lo común	162
4.2 Lo personal, los vínculos con sus hijas e hijos y lo familiar	166
4.3 El converger de sus conocimientos de vida con sus acompañamientos como educadoras	175
4.4 Triple jornada laboral: estudiantes-aprendices-acompañantes. Trabajadoras remuneradas y no remuneradas	178
4.5 Emociones en su trayectoria como acompañantes, educadoras y trabajadoras	185
4.6 Emociones, aprendizajes y acompañamientos en torno a la tecnología digital	189

4.7 La instalación de la infraestructura digital como medida productiva	193
4.8 Senderos andados a modo de conclusiones	196
<i>Capítulo 5 El nos/otras contingente desde donde emerge la categoría de conocimientos de vida</i>	<i>199</i>
5.1 Reconocerme en Cuacuila con Flor, María, Leya y Ernestina como acompañantes en educación	199
5.2 La comunicación entre la comunidad emocional contingente de las acompañantes en educación y un nos/otras contingente	204
<i>Conclusiones y reflexiones finales</i>	<i>212</i>
<i>Bibliografía</i>	<i>219</i>

Introducción

Aprendí a bordar con Carmen, mujer indígena, trabajadora del hogar que laboraba en la casa en la que crecí. Carmen había tenido experiencias de migración transnacional, y a pesar de la violencia cotidiana que enfrentaba en su propia vida, también apoyaba a mi madre en la defensa de la violencia intrafamiliar que vivíamos en casa. Muchos años después, bordar se volvió un conocimiento central en mi vida, y el compartir del conocimiento de Carmen en aquellas puntadas en servilletas de su pueblo se volvieron un lugar para mí estar en el mundo. En mis recuerdos nuestro relacionamiento ocurrió de forma orgánica, sin embargo, con el paso de los años me di cuenta de que la vinculación entre mujeres diferentes y diversas enfrenta un sinnúmero de dificultades estructurales, las cuales se manifiestan en los gestos más mínimos y cotidianos.

La presente tesis retoma parte de esas huellas tempranas y analiza dos aspectos: el primero y central, es sobre los vínculos entre experiencias de vida y generación de conocimientos de mujeres, quienes han sido construidas como sujetos inferiores, por ser mujeres, por ser nativas de un contexto rural e indígena, y por hacer los trabajos de reproducción cotidiana que tienen menos reconocimiento socialmente y son peor pagados. Es así una búsqueda por explorar la complejidad de sus experiencias de vida, de cara a un sistema que invisibiliza y desvaloriza estas experiencias. El segundo aspecto es sobre las dificultades estructurales y subjetivas que enfrentamos las mujeres para vincularnos y crear juntas más allá de los lugares estructurales fijados, así como también, la potencia de cómo cuando esta convergencia ocurre, emergen conocimientos que nos permiten abrir momentos fugaces para subvertir las jerarquías y fragmentaciones impuestas.

Este análisis se sitúa en coordenadas espacio-temporales específicas. En el 2019 conocí San José Cuacuila, comunidad rural e indígena localizada en la Sierra Norte de Puebla, al haber sido invitada por Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE) asociación de la sociedad civil, a dar talleres artísticos a niñas y niños en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) que la institución maneja en la comunidad. Anterior a mi visita ya mantenía un vínculo de amistad con Ernestina¹, mujer indígena de 53 años. Ella es docente y capacita a otras mujeres en el método Montessori² para que puedan ejercer la práctica docente al interior de PRAE. Fue gracias a ella

¹ La mujer participante decidió que cada vez que se haga mención de ella será usado el seudónimo de Ernestina.

² Método pedagógico fundado en Italia por María Montessori (1870), el cual tuvo gran auge y difusión durante la primera mitad del siglo XX, principalmente en algunos países de Europa, como Italia y España, y en Estados Unidos. De acuerdo con Carmen Sanchidrián (2014) la búsqueda principal del método se transformó de ser un

que en esa visita tuve un primer acercamiento con el programa de Educadoras Comunitarias que lleva a cabo la institución para las mujeres de la comunidad. Esta visita fue la semilla que germinó en la investigación.

La investigación se gestó al inicio del 2021, en medio de la pandemia por covid-19³, con las conversaciones que mantuvimos Ernestina y yo sobre sus experiencias de vida y cómo las mismas habían generado conocimiento. En este primer momento, identifiqué que el conocimiento que se despliega de sus experiencias se vincula con su actual labor docente a pesar de ser un conocimiento totalmente diferente al no ser formado, reconocido o avalado institucionalmente. A lo largo de la tesis estos conocimientos los analizo desde la noción de conocimientos de vida.

Posteriormente, Ernestina me presentó a María Santos, Flor Méndez y Leya⁴, tres mujeres que residen en Cuacuila, inscritas en el programa de Educadoras Comunitarias, y a quienes Ernestina había capacitado anteriormente. Con el consentimiento de las tres mujeres fui durante seis semanas a Cuacuila en el verano del 2021. En la convivencia cotidiana con cada una de ellas conocí a sus hijas, hijos, parejas varones y sus dinámicas familiares, sus diferentes ritmos cotidianos; caminamos, comimos, trabajamos, cocinamos, nos bañamos en temazcal, compartimos la escucha próxima y colectiva. Estas formas de convivencia nos permitieron vinculaciones complejas, conformadas desde la confianza y complicidad, posibilitando que Ernestina, Leya, María y Flor me compartieran algunos momentos de sus vidas. Esto se presentó en un vaivén tejido entre hacer juntas acciones de la cotidianidad con el compartir la conversación a partir de un taller narrativo creativo autobiográfico que fungió como instrumento de producción de información empírica.

Los primeros relatos de vida de Ernestina me permitieron construir una base de la investigación, así, dibujé a la experiencia como concepto transversal. Con Joan Scott (2001), me

método educativo que da centralidad a los sentidos, al dar importancia a la educación que se da por la actividad, a ser una educación que promueve la libertad en un ambiente preparado (p.32).

³ Esto implicó una serie de condiciones materiales y afectivas que fueron impuestas, las cuales delimitaron e influenciaron las posibilidades de la investigación.

⁴ María Santos y Leya son seudónimos seleccionados por las participantes. Flor Méndez decidió participar con su nombre de pila. Las cuatro mujeres son nativas de contextos nahuas en la Sierra Norte de Puebla. Es importante mencionar que mantienen diferentes grados de autoidentificación con la cultura nahua. Cuando en la tesis retomo la palabra mujer indígena lo hago desde un planteamiento político, mostrando un posicionamiento en desigualdad instaurado por el Estado (Aguilar Gil, 2017). Esto permite desmarcarse de una esencialización de lo indígena, profundizo en lo anterior en el primer capítulo. Por lo tanto, a lo largo de la investigación me refiero a las participantes como mujeres indígenas, o mujeres en un contexto rural e indígena.

adentré en la comprensión de la experiencia que está construida por factores históricos y socio-estructurales, lo que implica que la experiencia está situada en un cuerpo y un momento específico, de modo que, el conocimiento que genera la misma, corresponde a un conocimiento parcial, situado e incorporado que, a pesar de ser individual mantiene una resonancia con lo colectivo. Al ser las experiencias de vida de las mujeres el centro de la investigación, identifiqué diferentes componentes que les dan forma a través de las relaciones de desigualdad y dominación, que pertenecen a un pasado histórico, aunque con expresiones contemporáneas. Desde lo empírico situado, a lo largo de la tesis, remarco cómo el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo, como mecanismos de dominación, aparecen ensamblados entre sí de diferentes formas en las experiencias de vida de las participantes.

Así, el corazón de esta investigación es el análisis de algunas experiencias de María, Flor, Ernestina y Leya, para explorar cómo sus experiencias han conformado conocimientos que les permiten otros modos de subjetivación en sus cotidianidades, los cuales desafían las lógicas patriarcales modernas coloniales y capitalistas. No obstante, si bien la disciplina educativa aborda la producción de conocimiento, esta investigación no es sobre procesos educativos, aunque está estrechamente vinculada a los mismos por centrarse en otro tipo de conocimientos que están en contacto con la práctica docente.

Me posicioné en una epistemología feminista para dar peso central y explorar desde diferentes vetas las experiencias de las mujeres participantes. Con los aportes de Maribel Ríos (2012) adopté un posicionamiento sujeto-sujeto que me permitió llevar a cabo una práctica que no reproduce jerarquías, a la vez que posibilita otro tipo de producción de conocimiento; al permitir a quien investiga también ser interpelada. En su propuesta, Ríos propone tres niveles de la investigación: 1) de las participantes en la investigación, 2) del problema en su totalidad, y 3) de quien investiga, así como también reconoce que se hacen aportes diferenciados (p.188). En esta investigación mantengo un ejercicio formal del primer nivel, acotado a las experiencias de vida y la generación de conocimiento de las participantes. Este primer nivel en reiteradas ocasiones se traslapa con el segundo nivel, es decir, el problema en su totalidad, al considerar, por un lado, los múltiples contextos que dan forma a las experiencias y su devenir en conocimientos; por otro lado, los vínculos que hacen posible la investigación y lo emergente del entrar en contacto. Finalmente, el tercer nivel se muestra de forma tenue al hacer algunos trazos de cómo con las compañeras participantes mi subjetividad se modificó.

Construyendo con la información empírica de manera inductiva, retomo como herramienta analítica la propuesta conceptual del sendero de conocimiento de Gloria Anzaldúa (2002). Por un lado, su propuesta retoma aspectos etimológicos de cosmovisiones ancestrales en lengua náhuatl. Esto mantiene una mayor proximidad a la epistemología de las participantes, ya que el náhuatl es la lengua que se habla en la comunidad de San José Cuacuila y todas tienen una práctica de esta lengua, aunque con diferencias. Por otro lado, su propuesta aborda la generación de conocimientos dando centralidad a la experiencia y a las diferentes emociones que la constituyen. En la investigación, la propuesta conceptual de *nepantla* de Anzaldúa, la cual describe como un estar entre medio, tiene un papel central en la generación de conocimiento, y fue una herramienta analítica central porque permitió explorar los traslapes y momentos intersticios entre la cultura nahua indígena y la occidental moderna en las experiencias de Flor, María, Leya y Ernestina.

De igual modo, el concepto de *nepantla*, desde la variante náhuatl de las participantes: *nipantla*, cobró relevancia al ser una palabra que significa “medio día”, es decir, un momento en transición. Siguiendo una construcción procesual inductiva, el estado intersticio y en transición de *nipantla* lo abordé desde lo laboral productivo y reproductivo, es decir, cómo a partir de diversas labores se habitan tiempos y espacios contrarios entre la cultura nahua en San José Cuacuila y la cultura moderna occidental. Otro aspecto relevante de esta propuesta conceptual es que comprende la generación de conocimiento como una herramienta personal, social y política con la potencia de subvertir y transformar las estructuras de dominación.

En el primer capítulo presento cómo di forma al problema de investigación vinculando mi interés transdisciplinario entre las artes plásticas, la comunicación y las ciencias sociales. A partir de una revisión de literatura muestro la tensa relación que se traza entre mujeres indígenas construidas como sujetos subalternos y conocimiento. Sitúo lo anterior con una recreación parcial y contextual de San José Cuacuila en función del problema de investigación. Este preámbulo contextual me permite retomar diferentes aportes teóricos que abordan los ensamblajes entre lo patriarcal, colonial y capitalista durante el análisis⁵. Así, abordé el ensamblaje desde la división sexual del trabajo, la feminización y racialización del trabajo

⁵ Retomo la diferenciación que establece Raquel Gutiérrez (2020) sobre los conceptos: ensamblaje y vinculación. Gutiérrez plantea pensar en lo ensamblado como aquello que responde a lugares “fijados heterónomamente a cada quien, que nos son dados: raza, clase, nacionalidad o lugar de origen, fecha de nacimiento, etc”. Mientras que la vinculación es sobre “las conexiones que somos capaces de producir y regular más allá –y en contra- de cómo estamos ensambladas” (p.12).

doméstico, y la violencia colonial presente en San José Cuacuilá. De igual modo, al ser PRAE un agente relevante para la investigación, esbozo una breve y sintética descripción analítica que hace evidente características patriarcales, paternalistas y asistencialistas de la institución. Es importante hacer la aclaración que esta investigación no es sobre PRAE, de modo que el sintético análisis de la institución es en relación con las experiencias de las mujeres participantes.

Mi postura epistemológica feminista la presento en el segundo capítulo. A partir del posicionamiento sujeto-sujeto, presento en mayor profundidad a las participantes de la investigación. Con aportes feministas adopté una noción de conocimiento que no es independiente de las emociones, esto me permitió construir una estrategia metodológica y teórica que fuera capaz de dar cabida a los tejidos que se forman entre experiencias, emociones y conocimientos. Presento lo metodológico y lo teórico junto para mostrar su construcción interdependiente. De igual modo, en lo metodológico se muestra el abordaje transdisciplinario a través de un diseño de un taller narrativo creativo autobiográfico como instrumento de recolección de información empírica⁶. Posterior al taller y a la convivencia cotidiana realicé una entrevista individual semiestructurada con cada participante. Asimismo, mantuve un diario de campo a lo largo de mi estancia.

El centro de la tesis es el capítulo tres, en el cual presento y analizo de manera simultánea diferentes experiencias y la conformación de los conocimientos de vida de Ernestina, María, Flor y Leya. Describo el despliegue de estos en lo personal desde los relatos de vida, y en el entorno inmediato familiar. Así, abordo los conocimientos de vida de Ernestina en su conocimiento de otra lengua con todo el cuerpo, de Flor en su práctica de escritura bilingüe, de María en su conocimiento de gestión de proyectos y el de Leya en su capacidad de anteponerse al mandato de género. En el modo de presentación ensayo el mostrar los resultados de la investigación dando cabida a las diferentes voces que la hicieron posible. En este capítulo presento los conocimientos de vida dando prioridad a lo individual, ya que así se mostraron en la producción de información

⁶ El taller consistió en un ejercicio autobiográfico, donde exploramos sus experiencias y aprendizajes a través de ejercicios de memoria y por medio de diferentes técnicas narrativas y de dibujo. Hago una descripción del mismo en el apartado metodológico. Por ahora es importante anotar que comprendo que el taller, como instrumento de producción de información empírica, fungió como un tipo de urdimbre, con una repetición de cinco sesiones a lo largo de mi estancia. Así, la convivencia cotidiana con cada una de ellas, y los breves momentos colectivos más allá del taller, fueron la trama que fue cruzando, dando fuerza y habitando la urdimbre. De modo que el tejido que conforma la investigación fue un proceso en construcción, que inmerso en las dificultades que enfrentamos para vincularnos las mujeres participantes, el taller propició un momento de acuerpamiento colectivo, es decir, un espacio y tiempo para el reconocimiento mutuo. Profundizo en lo anterior en las conclusiones.

empírica. No obstante, antes de finalizar el capítulo dibujo una prefiguración colectiva en donde las participantes se reconocen como acompañantes en educación. Enunciación que se desmarca del nombramiento institucional como Educadoras Comunitarias.

En el capítulo cuatro retomo la enunciación colectiva de las acompañantes en educación para esbozar un tipo de comunidad temporal y gestada a partir de su forma de ejercer la práctica docente. A partir de esto discuto desde diferentes perspectivas la noción de comunidad y lo comunitario. Retomo una perspectiva crítica de lo comunitario que me permite entender la misma como un proceso de construcción de las relaciones sociales, esta perspectiva es el eje analítico para mostrar cómo los conocimientos de vida están debilitados y fragmentados por el ensamblaje patriarcal, colonial y capitalista. Analizo lo anterior a nivel familiar y su traslape con lo laboral institucional, en donde se producen triples jornadas laborales: en casa con sus familias, en la práctica docente y en los diversos procesos de aprendizaje que les solicita PRAE. Exploro también las emociones compartidas a lo largo de su ser acompañantes en educación. Finalmente, a través del ejemplo concreto sobre la instalación, uso y control de la tecnología digital e internet, muestro la fragmentación a un proceso de apropiación comunitaria de la tecnología digital por parte de PRAE como institución. Este capítulo da un contexto más amplio sobre los despliegues de los conocimientos de vida, entrelazando lo personal familiar, con lo laboral asalariado y lo comunitario territorial. Asimismo, se muestran los conocimientos de vida en clave personal, y también en colectiva como acompañantes en educación.

Durante el capítulo cinco expongo un breve análisis sobre mi experiencia y subjetividad cambiante durante la investigación. La investigación me llevó a reconocirme desde la mirada externa en el encuentro, asumiendo las diferencias generadas entre Flor, María, Leya y Ernestina como mujeres indígenas que son acompañantes y aprendices en educación y habitan un contexto marginalizado, conmigo como mujer mestiza, joven de clase media que habita en un entorno urbano. Trazo una segunda comunidad contingente que conformó la investigación entre todas las participantes y cómo desde la misma emergieron los conocimientos de vida. Así, a pesar de que los conocimientos de vida personales y el ser acompañantes en educación tomaron formas en el encuentro temporal de la investigación, los mismos van mucho más allá de la investigación. De igual modo, reconozco que las mujeres participantes en la investigación pueden tener otra interpretación de sus experiencias, prácticas y conocimientos.

La descripción, el análisis, presentación de testimonios del taller y las entrevistas, resultados gráficos del taller, así como también, dibujos propios en los que me apoyé durante la sistematización de la información empírica, aparecen entrelazados a lo largo de toda la tesis, conformando un tejido con múltiples puntos de entrada a las experiencias. Esta decisión busca hacer hincapié en que las relaciones que muestro en la tesis, responden a generar sentido, desde los relatos de las mujeres participantes, sobre cómo las experiencias de vida generan conocimientos. Procesos que se mostraron de modo complejo, vinculados, en simultáneo, contradictorios, fragmentados y también afectivos.

Así, el tejido que conforma la tesis muestra una comunicación que tomó forma en los modos de entrar en relación, reconociendo que estos son procesos socioculturales, afectivos y políticos, a través de los cuales se construyeron los cimientos que sostuvieron los encuentros y vinculaciones que conformaron la investigación. Asimismo, sobre la comunicación la investigación muestra las múltiples dificultades en el generar vínculos nutricios en las relaciones entre mujeres, dificultades que están influenciadas por las históricas fracturas patriarcales, coloniales y capitalistas.

Finalmente, es de suma importancia reconocer que a pesar de que la información empírica la construimos en los encuentros entre Ernestina, Leya, María, Flor y yo, la interpretación que hago de sus experiencias de vida y su generación de conocimiento, así como de las formas en las que ellas habitan PRAE como institución desde sus experiencias laborales, es totalmente mía, por lo que deslindo a las participantes de cualquier tipo de responsabilidad.

Capítulo 1 Problema de investigación y apuntes contextuales

En el presente capítulo expongo cómo a partir del diálogo entre la información empírica y lo teórico fui dando forma a la pregunta y objetivos de la investigación. Parto de situarme y enunciar mi interés transdisciplinario a lo largo de la investigación, particularmente por generar vínculos entre las artes plásticas contemporáneas y la comunicación dentro de las ciencias sociales. Posteriormente, ubico el problema de investigación en relación con la problemática social que se produce entre mujeres indígenas y conocimientos. Lo que permite evidenciar un cruce de violencias a partir de la revisión de literatura. Me apoyo en una segunda parte de la revisión de la literatura enfocada en lo metodológico para dar entrada a la justificación y pertinencia social de la investigación desde los feminismos, seguido de explicar los alcances y limitaciones de la investigación. Posteriormente, en función del problema de investigación recreo diversos contextos de San José Cuacuila.

1.1 Motivación de partida (lugar de enunciación)

A continuación, hago un breve preámbulo con la intención de explicar algunas consideraciones claves para las lectoras y lectores sobre la postura transdisciplinaria que sostuvo a la investigación y desde la cual he conformado la tesis. Un aspecto que atraviesa la investigación es mi interés por tejer lazos entre mi formación previa en artes plásticas con el campo disciplinario de la comunicación y el cambio social y las ciencias sociales. Por un lado, mi formación en artes plásticas me ha moldeado y construido un interés estético-artístico desde dónde enfoco la investigación. Dentro del campo artístico contemporáneo, retomo un pensamiento que incluya lo que la artista cubana Tania Bruguera (2011) ha denominado como arte útil. Para Bruguera el arte útil implica llevar a cabo la práctica artística desde un posicionamiento político y social, donde el arte no son objetos y diseños para la vida cotidiana embellecidos, sino que el arte útil se extiende a la vida social. En lugar de entrar en los museos y monumentos históricos “debemos entrar a la casa de las personas, a sus vidas, ahí es donde se encuentra el arte útil”, y así debe “enfocarse en la belleza de ser útil. Mira hacia la investigación del concepto y su potencial utilidad como categoría estética” (pp.1-2). Bruguera define al arte útil al decir que “deberíamos volver al momento en el cual el arte no era algo que se veneraba, sino algo sobre el cual se generaba. Si es

arte político, debe lidiar con consecuencias, y si lidia con consecuencias, pienso que debe ser arte útil” (p.2).

Otra propuesta que complementa la de Bruguera es la de la artista Suzanne Lacy (2003) cuando articula cómo el arte puede ser entendido como una serie de estrategias donde la materia plástica son los contextos, relaciones sociales y encuentros entre personas, así como también la coherencia del análisis sobre los mismos. Lacy propone al artista como analista:

Cuando los artistas comienzan a analizar situaciones sociales a través de su arte, ellos asumen habilidades más comúnmente asociadas con científicos sociales y periodistas investigadores. Tales actividades ubican a los artistas como contribuyentes al esfuerzo intelectual y cambian nuestra atención estética hacia la forma o significado de construcciones teóricas. El recurso visual de las imágenes es frecuentemente suplantado por las propiedades textuales del trabajo, y por esto desafían la belleza convencional. El análisis puede asumir su carácter estético en la coherencia de las ideas o en su relación con las imágenes visuales más que desde las imágenes mismas. (p.36)

La combinación entre la propuesta de Bruguera y Lacy son elementos que conforman un suelo de enunciación para comprender cómo enfoqué la investigación, principalmente la metodología y las decisiones de conceptos de autoras y autores en el andamiaje teórico. A través de la breve recuperación de la propuesta de ambas artistas establezco una base común desde donde comprendo en la investigación lo artístico. Asimismo, a lo largo de la tesis entrelazo un pensamiento artístico con lo comunicacional y el cambio social. De manera que esta investigación está caracterizada por lo transdisciplinario.

1.2 Problema de investigación

En las primeras conversaciones que mantuve con Ernestina emergieron tres elementos fundamentales: mujeres indígenas, experiencias y conocimientos de vida. En las primeras conversaciones me comentó que en Xonotla, una comunidad vecina a San José Cuacuila en la Sierra Norte de Puebla y de donde ella es nativa, durante la adolescencia la convención social en torno a las mujeres era que dejaran su familia de origen para formar una nueva juntándose con un varón. Al negarse ella ante esta opción se tuvo que hacer cargo de ella misma, lo que la llevó a

migrar a la ciudad. A partir de su relato fui reconociendo el contexto de género de Ernestina como mujer indígena en una comunidad rural en la Sierra Norte de Puebla.

En relación con el quehacer actual de Ernestina como docente fue emergiendo la relación entre mujeres indígenas, conocimientos y educación escolarizada. Fui construyendo el problema de investigación mirando para ambos lados, es decir; problematizando sus experiencias de vida pasadas y sus vínculos con su presente, centrándome sobre todo en cómo las experiencias de vida y su generación de conocimiento se vinculan con su actual quehacer.

En el diálogo previo con Ernestina sobre sus experiencias pasadas identifiqué violencias de orden patriarcal en la convención de juntarse en la adolescencia. Por juntarse me refiero a la unión de una mujer y un hombre para comenzar la conformación de una familia. Durante su niñez esta acción estaba institucionalizada en su comunidad. Esta acción no está mediada por un procedimiento legal que lo avale, es un tipo de relación similar al matrimonio. Para Ernestina el decidir negarse a juntarse durante la adolescencia implicó hacerse cargo de sí misma, lo que le hizo tomar la decisión de migrar para trabajar en el servicio doméstico en la Ciudad de México. La acción de migrar fue una forma de contraponerse a la convención sobre las mujeres y su rol en la generación de una nueva familia de acuerdo al contexto de género de su comunidad. Por otro lado, una segunda violencia, esta vez de orden colonial, se da cuando ella, mujer indígena, decidió migrar a la ciudad para trabajar como empleada del hogar.

Es en el tipo de trabajo que realiza al haber migrado, es decir, trabajo en el servicio doméstico de las clases medias y altas, donde hay un traslape entre la violencia patriarcal y capitalista, puesto que el trabajo doméstico es una labor feminizada y precarizada (Federici, 2013). De igual forma, al ser una relación laboral entre personas mestizas, urbanas y personas indígenas en un contexto de ciudad, se establecen relaciones de poder diferenciadas con mayores desigualdades para las personas indígenas.

El relato de Ernestina me introdujo en una primera revisión de literatura para dar forma al problema de investigación. La búsqueda la delimité a partir de las siguientes categorías: mujeres indígenas, conocimientos, acceso a la educación y violencias. La contextualización y la revisión de literatura me ha hecho reconocer el papel que juega las violencias en el problema sin situar la investigación desde las violencias.

Referente a la relación entre mujeres indígenas, acceso y abandono a la educación escolarizada y violencia, encontré las investigaciones de Juana Nieto y Esther Langdon (2015), y

de Adriana Palacios y Lorraine Bayard (2017). Ambas investigaciones evidencian cómo el acceso a la educación escolarizada por parte de mujeres indígenas y su abandono, se relacionan de manera directa con la violencia. En la relación entre mujeres indígenas y educación escolarizada hallé las siguientes investigaciones: Adriana Martínez, Esperanza Tuñón y Angélica Aremy (2020) y Ángela Santamaría (2014), Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz, Mariana García, Soledad Aliata y Alfonsina Cantore (2018), y Norma Luz González (2018). Desde diferentes pueblos indígenas, las investigaciones exploran las reconfiguraciones identitarias de mujeres indígenas al acceder a la educación escolarizada en el nivel superior. Estas investigaciones me permitieron mirar la dimensión educativa en la vida de las mujeres participantes en relación con su actual proceso formativo. Lo que me posibilitó comprender a mayor profundidad el problema social entre mujeres indígenas y acceso a la educación escolarizada, sin embargo, son fuentes secundarias, ya que no se relacionan de manera directa entre mujeres indígenas, experiencias y conocimientos de vida.

Los aportes de Gayatri Spivak (2003) en su artículo: ¿Puede hablar el subalterno?, me permitieron mirar una dimensión más amplia del problema social que se teje entre mujeres indígenas y conocimientos. Así, identifiqué cómo dentro de lo que se considera sujeto subalterno podemos ubicar a las mujeres y específicamente a las mujeres indígenas, de lo que Spivak reconoce como tercer mundo y que ahora se comprende como Sur Global. Desde la lectura de la autora reflexioné en torno a que cualquier acto de habla, es decir un acto comunicativo, en tanto también un acto de escucha, está atravesado, constituido y es constituyente de mecanismos de poder que lo posibilitan e imposibilitan en relación con el sujeto de enunciación. Lo anterior me ha permitido comprender que la subalternidad son tipos de relaciones que ocurren por mecanismos de subalternización (Spivak, 2016). Estos aportes me ayudan a reconstruir el problema de investigación a partir del vínculo entre las mujeres indígenas como sujetas subalternas. De tal modo, es relevante indagar sobre las relaciones que se producen entre mujeres indígenas y conocimientos, ya que al ser las mujeres indígenas construidas por los grupos con mayor poder como sujeto subalterno, rastrear, reconocer, recuperar su generación de conocimientos mediados por la experiencia, significa también mirar los sistemas de opresión por los cuales están atravesadas sus experiencias.

Aproximarme al ensamblaje entre las violencias de orden patriarcal, colonialista y capitalista desde las experiencias de Ernestina, me condujo a problematizar el concepto de

experiencia a partir de los aportes de Joan Scott (2001). Con estos comprendí que la experiencia es constituyente del sujeto y que es construida por parámetros sociales, culturales e históricos específicos. Siguiendo lo propuesto por la autora pude reflexionar y retomar la vinculación entre experiencia y conocimiento, donde la narrativa de la experiencia juega un papel articulador en el emerger del conocimiento. Por lo tanto, al centrar mi atención en la relación entre experiencia y conocimiento de vida, hizo que me inscribiera en otro tipo de conocimientos que privilegian la experiencia y no están mediados por lo escolarizado e institucionalizado.

A través de esta primera revisión de literatura pude conformar una pregunta de investigación que me orientó a lo largo de mi estancia de investigación en San José Cuacuilá. Sin embargo, después de la experiencia con las mujeres participantes, y de acuerdo a la información empírica recopilada, fui modificando la pregunta de investigación en una construcción guiada inductivamente.

El proceso de replanteamiento de la investigación me llevó a seguir problematizando el concepto de experiencia desde los aportes de Suely Rolnik (2015, 2019a). Ella propone pensar en dos esferas de la experiencia, la primera constituida por el repertorio cultural, social e histórico donde se sitúa cada sujeto, la cual corresponde con lo propuesto por Scott sobre la experiencia, Suely nombra que esta esfera de la experiencia es guiada por una brújula moral. Por el otro lado, una segunda esfera de la experiencia que comprende el mundo desde cuerpos y fuerzas, donde el deseo juega un papel clave y es emergente para las expresiones de la vida, en esta esfera de la experiencia la autora propone ubicarnos a partir de una brújula ética. Fue a partir del concepto de experiencia problematizada desde los aportes de Scott y Rolnik que tejí la base teórica y analítica sobre donde apoyo lo que comprendo como conocimientos de vida. Esta base teórica y analítica cobra sentido desde la experiencia de las mujeres participantes en la investigación, pues, ha sido a partir de lo que ellas me han compartido de sus vidas lo que me llevó al encuentro de los aportes de ambas autoras.

Para la conformación de la categoría de conocimientos de vida, otro concepto teórico elemental es *nepantla* de Gloria Anzaldúa (2016) el cual la autora lo enuncia como una forma de estar entre medio. Socorro Gutiérrez Magallanes (2018) establece que Anzaldúa reflexiona en cómo el estar entre medio de situaciones, contextos, identidades, subjetividades, puede ser modos de generar conocimiento (p.85). Esta conformación teórica-analítica cobra sentido y relevancia de manera cabal en los capítulos tres y cuatro, donde analizo e interpreto los

conocimientos de vida en sus múltiples y diversas prácticas desde las mujeres participantes en la investigación. Por ahora es pertinente hacer esta breve mención porque me permite situar la pregunta de investigación.

Mi problema de investigación se centra en comprender cómo las experiencias de vida de mujeres indígenas aprendices en educación, son generadoras de conocimientos. La revisión de literatura me ha posibilitado identificar el problema social que se conforma entre mujeres indígenas, acceso a la educación escolarizada y su deserción, así como también la precarización del trabajo doméstico que realizan en las ciudades, para mirar el cúmulo de violencias que acontecen en estos procesos. Ante lo anterior, me pregunto cómo podemos escuchar y comprender a las mujeres indígenas como sujetas de conocimiento desde sus propios términos. Volviendo a los relatos de Ernestina, la relación entre mujeres indígenas y conocimientos cobra aún más relevancia, ya que al ser las mujeres participantes en la investigación, aprendices en educación por parte de una organización externa, como lo es PRAE, los conocimientos, sus modos de generación y producción son un ámbito de disputa simbólica. Es así una apuesta por retomar y apropiar la pregunta de Spivak sobre si pueden hablar las mujeres subalternas, para mirar los procesos de subalternización desde su veta relacional, es decir, el ensamblaje entre violencias patriarcales, coloniales y capitalistas que produce la subalternización, para escuchar, estar y reconocer otros conocimientos, que no se inscriben en el conocimiento único producido por instituciones, sujetos especializados y autorizados socialmente.

De tal manera, el núcleo vital de la investigación, lo que en otras palabras sería el objeto de estudio, son los conocimientos de vida, mediados por las esferas de las experiencias, de las mujeres indígenas aprendices en educación en el contexto de San Jose Cuacuilá. Entonces, mi problema de investigación se circunscribe a las relaciones que se producen entre mujeres indígenas, es decir entre ellas como grupo, así como también a nivel personal, con la generación de conocimientos a través de sus experiencias a lo largo de sus vidas, así como las prácticas de los mismos. Conocimientos que son influenciados por el ensamblaje de violencias, y al mismo tiempo son modos de conocimientos que subvierten el ensamblaje de violencias patriarcales, coloniales y capitalistas. Violencias que instauran mecanismos para producir a las mujeres indígenas como sujetas subalternas.

En un inicio di centralidad a los relatos sobre las experiencias de Ernestina, sin embargo, fue posteriormente al conocer a Flor Méndez, María Santos y Leya, que pude reformular la

pregunta de investigación a través del intercambio y de la información empírica recabada. De forma que, lo empírico y lo teórico se fueron nutriendo y reflejando, es por eso que hago una breve mención de lo teórico en este capítulo y lo abordo de manera cabal en el capítulo dos. Por motivos de organización no retomo en este capítulo todos los relatos de las experiencias de las mujeres participantes, ya que los abordo en el capítulo tres y cuatro, en donde me enfoco en realizar el análisis de sus conocimientos de vida. Sin embargo, fue a partir de los relatos de todas las participantes que llegué a la pregunta de investigación que me orientó en la sistematización y análisis de la información empírica. La cual es la siguiente: a partir del ensamblaje entre patriarcado, colonialismo y capitalismo⁷, ¿cómo se configuran y practican los conocimientos de vida mediados por las experiencias de las mujeres indígenas aprendices en educación en San José Cuacuila, y cuáles son los roles de los conocimientos de vida en sus procesos de intersubjetivación?

El objetivo general es analizar los conocimientos de vida a través de las experiencias de las mujeres indígenas aprendices en educación en San José Cuacuila, así como también su rol en sus procesos de intersubjetivación. El objetivo general lo exploro a partir de los siguientes cinco objetivos específicos.

El primer objetivo se centra en analizar de qué forma los conocimientos de vida de las mujeres en San José Cuacuila están permeados por el contexto de género, la división del trabajo por motivos raciales y la división sexual del trabajo. Este objetivo es pertinente porque permite

⁷ La investigación explora estos tres conceptos de manera situada. Así, entiendo por patriarcado al sistema social de dominación masculina que subordina la vida de las mujeres y lo relacionado con lo femenino, en las dimensiones humanas y no humanas. En el caso particular de la investigación, el patriarcado se evidencia en que los sistemas de gobierno de la comunidad eran llevados a cabo por varones y benefician en su mayoría a esta población, así como también, que las mujeres en la comunidad enfrentan mayores desigualdades estructurales y culturales solo por ser mujeres. El colonialismo lo comprendo a partir del histórico empobrecimiento y marginación de la comunidad rural indígena desde la época de la colonia. Actualmente esto ocurre a través de una presencia intermitente del Estado, dejando vacíos relacionados con el acceso a derechos. Esto tiene múltiples expresiones que abordaré con ejemplos concretos más adelante, por ahora menciono uno de los más relevantes: la imposición histórica de la cultura occidental moderna en la lengua, en la vestimenta, los modos de vida y conocimiento, entre otros aspectos. Esta imposición convive de manera tensa y sincrética con la cultura local. Finalmente, el capitalismo, en tanto sistema que organiza la vida alrededor de la producción de valor, se muestra en la migración laboral, así como también, en los trabajos que realizan las mujeres al interior de sus casas y en otras casas de forma remunerada al migrar y en otras instituciones, son indispensables y desvalorizados. Asimismo, se muestra que ante la productividad capitalista las mujeres enfrentan una sobrecarga de trabajos, en donde los trabajos del hogar y la manutención cotidiana son invisibilizados, causando que la productividad capitalista ocupe la mayoría de su tiempo. El patriarcado, el colonialismo y el capitalismo a lo largo de la investigación se muestran en una continua repetición del ensamblaje entre sus formas, la fortaleza de dicho ensamblaje está en su capacidad de recomponerse.

identificar cómo la experiencia y los conocimientos de vida están permeados por las violencias patriarcales, colonialistas y capitalistas.

El segundo objetivo parte del ejercicio de memoria, para describir por medio de la enunciación de las mujeres sus conocimientos de vida, así como identificar cuándo y ante qué situaciones han emergido. Este objetivo se centra en la potencia de la enunciación en primera persona sobre las propias experiencias y conocimientos, así, el objetivo articula y evidencia el carácter participativo de la investigación. De igual modo, fue a partir de las enunciaciones en primera persona que pude identificar prácticas y relaciones de carácter patriarcal, colonial y capitalista. Lo que genera un lazo entre el objetivo 1 y 2 a forma de mancuerna apoyándose mutuamente.

El objetivo tres se traza a partir de describir cómo se encuentran presentes y cuáles son las prácticas de los conocimientos de vida en la cotidianidad. Este objetivo se centra en explorar los conocimientos de vida desde sus expresiones cotidianas a través de la copresencia. Es importante señalar que al haber sido una investigación durante la pandemia del COVID-19, la posibilidad de realizar el trabajo de investigación de manera presencial cobró puntual relevancia, ya que una investigación a distancia y en línea hubiera hecho imposible los vínculos que se tejieron durante la investigación, entendiendo que estos fueron fundamentales para la recopilación del tipo de información empírica. Haber llevado esta investigación a distancia hubiera sido sumamente complicado debido a las brechas digitales (Gómez et al, 2018) y la débil infraestructura de internet presente en San José Cuacuila, de igual forma, no hubiera sido posible realizar la observación participante que diera cuenta de las prácticas de los conocimientos de vida en la cotidianidad. Asimismo, la información empírica con la que trabaja la investigación solo fue posible por la experiencia cara a cara; en otras palabras, en una comunicación que se da de cuerpos a cuerpos (Domínguez, 2022, p.88). Comprender los conocimientos de vida desde las expresiones cotidianas, permite retomar lo enunciado por las mujeres indígenas y explorarlo desde otras formas de comunicación no dialógica, para apreciar cómo estos conocimientos también se expresan a través de prácticas incorporadas.

El objetivo cuatro es analizar cuáles son los afectos y los deseos que son constituyentes de los conocimientos de vida. Este objetivo radica en la aproximación y comprensión de cómo los afectos y deseos, siguiendo la propuesta de Rolnik (2019a) sobre las esferas de la experiencia, son constitutivos de los conocimientos de vida de las mujeres aprendices en

educación en San José Cuacuila. A manera que, el objetivo cuatro se relaciona con los tres previos objetivos porque permite identificar a los deseos y afectos como componentes elementales para comprender cómo las mujeres generan conocimiento que les posibilita hacer frente y subvertir las violencias patriarcales, colonialistas y capitalistas.

Finalmente, el quinto objetivo gira en torno a los conocimientos de vida y su práctica docente. Este objetivo permite explorar el despliegue de los conocimientos de vida en clave compartida e inscritos en las relaciones cotidianas de la comunidad de San José Cuacuila. Este objetivo es similar al primer objetivo, sin embargo, la diferencia radica en que el primero se enfoca en clave subjetiva e individual, y el quinto en clave intersubjetiva al interior del grupo y con lo comunitario de San José Cuacuila.

Por otro lado, en relación con la reconstrucción de la investigación desde lo metodológico, entendiendo su estrecha vinculación con lo teórico, retomo el carácter colaborativo y narrativo propuesto por Gisela Espinosa (2019) al llevar a cabo una investigación con mujeres naxihi ex jornaleras de Baja California. Espinosa comprende la narración desde su carácter performativo. Asimismo, retomo su integración de las emociones y la intersubjetividad como parte de la construcción en la investigación; aspectos referentes en los que me he apoyado para construir la metodología. Al plantear una investigación que tiene el interés de inscribirse en lo que Sarah Corona (2019) nombra como producción horizontal de conocimiento, me condujo a una búsqueda en donde di prioridad a metodologías participativas. A partir de esto hallé los aportes de Ángela Ixkic Bastian y Lina Rosa Berrio (2018) sobre investigación colaborativa con mujeres indígenas. Las autoras retoman la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, como también una metodología dialéctica para propiciar investigaciones más horizontales, que se vinculen directamente al cambio de las comunidades desde la enunciación propia de sus requerimientos. Se menciona la importancia de incluir las emociones dentro del proceso de producción de conocimiento, y una vez más se resalta la relación diferenciada que las mujeres indígenas tienen con la educación institucionalizada.

Siguiendo la línea de propuestas de investigación y construcción de conocimiento desde la horizontalidad, integro las siguientes dos investigaciones de las antropólogas Pilar Riaño (2000) y Eva Marxen (2011). Aunque los sujetos no se relacionaran directamente con mujeres indígenas, retomo sus propuestas metodológicas que utilizan técnicas artísticas como procesos metodológicos. Riaño problematiza las implicaciones que conlleva que la facilitadora del taller

también funja como investigadora, de igual forma, al trabajar con técnicas artísticas, su propuesta incluye una dimensión sensible. La dimensión sensible es compartida en la propuesta de Marxen. Eva Marxen aborda las posibilidades de las técnicas artísticas en el proceso metodológico al trabajar entre personas que tienen diferentes matrices culturales, pues, la creación visual en colectivo puede incluir otro tipo de procesos de comunicación que no parten de lo dialógico. Como he explicado al inicio en torno al lugar de enunciación de la investigación, debido a mi formación previa en artes plásticas, esta investigación está permeada por un pensamiento que se ha formado desde la disciplina artística, aunque mi objeto de estudio no se relacione de forma directa con lo artístico.

Entendiendo las propuestas artísticas también como modo de investigación, integro en la revisión de literatura tres propuestas. La primera: el cuerpo de obra de la artista argentina Ana Gallardo (2021), donde aborda en diferentes proyectos las experiencias y conocimientos de mujeres adultas mayores que han sido excluidas de los parámetros de productividad femenina. Si bien Gallardo no ha trabajado con mujeres indígenas, podemos hacer la vinculación porque tanto los cuerpos y subjetividades de mujeres de edad mayor, como los de las mujeres indígenas, pueden ser leídas como sujetas subalternas al vivenciar diferentes tipos de exclusión. La segunda es una propuesta del año 2010 llamada Bait Al Karama (Casa de la dignidad), que está diseñada entre la artista Beatrice Catanzaro, la activista Fatima Kadumy y la gestora cultural Chistina Bottigella. Ellas fundaron una casa en Nablus, Palestina, la cual es el primer centro para mujeres en la ciudad. El centro busca conformar grupos de mujeres para promover cambios, se realizan diferentes actividades y talleres sobre sus conocimientos culturales. Fatima Kadumy dice que es a través de estas acciones que recuperan su pasado para reflexionar sobre su presente y sus futuros deseados. El vínculo con la investigación lo trazo a través de la producción de conocimiento de las mujeres no occidentales más allá de lo escolarizado institucional. Un tercer proyecto artístico y de investigación, que tiene un carácter narrativo y vincula el enfoque biográfico, es el proyecto La piel de la memoria (1999) realizada en el barrio de Antioquia, en Colombia, donde participaron Pilar Riaño y Suzanne Lacy (2003). A partir de una investigación acción participativa, Riaño (2004) investiga la memoria, la violencia y el duelo a partir de las vivencias de los jóvenes. Este último proyecto, así como el trabajo de Pilar Riaño referente a la memoria, fueron fundamentales para el diseño metodológico que realicé porque vincula lo participativo con lo biográfico.

Recapitulando, los tres proyectos de creación e investigación tienen múltiples diferencias con la investigación, sin embargo, hacen ver cómo un pensamiento artístico también puede estar presente en la relación y aproximación a problemáticas sociales.

1.3 Justificación de la investigación y pertinencia social desde los feminismos

La justificación de la investigación la articulo desde diferentes ángulos. Desde lo transdisciplinario, el ejercicio de tejer lazos entre lo comunicacional y una dimensión estética, sensible y artística que puede aportar en el aspecto metodológico a ambos campos disciplinarios. Por un lado, la investigación abona a la comprensión y análisis de procesos de comunicación en la copresencia, la comunicación dialógica y no dialógica, mediada en algunas ocasiones por soportes artísticos. En relación con las artes plásticas, la investigación abona a comprender la complejidad social e implicaciones éticas que emergen cuando una propuesta de investigación sobre una problemática social y relacional, en conjunto con un pensamiento artístico, se inscribe en contextos puntuales. Por otro lado, a partir de la revisión de literatura no encontré investigaciones que relacionen conocimientos de vida, experiencia, mujeres indígenas, aprendices en educación y procesos de intersubjetividad/intersubjetivación.

La pertinencia social de la investigación radica en que a través de la misma investigación se buscó aportar a lo propuesto en la investigación de Ángela Bastian y Lina Rosa Berrio (2018) cuando señala la relevancia de producir otro tipo de investigación que no reproduzca los mecanismos de desigualdad y expropiación del conocimiento por parte de quien investiga. Asimismo, a través de los diferentes componentes de la investigación busqué articular otras narrativas que nos permitan ampliar la percepción sobre la generación de los conocimientos desde la experiencia, con la intención de cuestionar desde un enfoque relacional, la construcción de las mujeres indígenas como sujetas subalternas.

A partir de lo expuesto previamente, ubico la investigación desde la teoría del punto de vista, ya que, de acuerdo con Maribel Ríos Everardo (2012), “trabaja desde una perspectiva sujeto-sujeto lo cual ubica a ambas partes como dialogantes, sujetos que aprenden y transforman la realidad conjuntamente; asimismo, esta teoría asume que la investigación es para mujeres, aunque no solamente sobre mujeres” (p.190). De igual forma, Ríos establece que

en investigación feminista se busca desmarcarse de la lógica opositora entre quien investiga y lo investigado, comprendiendo la investigación desde una postura dialógica de sujeto-sujeto.

En esta interacción dos o más personas establecen un interés por conocer y en la misma interacción establecen y profundizan su conocimiento en tres niveles: 1) de la otra persona, 2) acerca del proceso de conocimiento, así como 3) de sí mismas. El resultado es una construcción compartida de las personas participantes en la investigación, durante la cual ambas partes conviven, aprenden, enseñan y se transforman cada una a su ritmo particular. Es importante remarcar que se hacen aportes diferenciados. (p.188)

La cita previa me posibilita acentuar la justificación y la pertinencia social de la investigación, ya que ante procesos patriarcales de clasificación y diferenciación realizados a través de mecanismos coloniales y capitalistas, realizar la investigación desde un planteamiento sujeto-sujeto nos permite reconocer las experiencias y la generación de conocimientos desde las diferentes formas de ser mujer. Así como también, permite el reconocimiento plural, integrando las diferencias y similitudes que son compartidas, permitiendo un aprendizaje mutuo, durante el proceso metodológico en el caso de esta investigación, y finalmente reconociendo la participación diferenciada en la presentación y análisis de resultados.

1.4 Alcances y limitaciones. Carácter parcial y situado de la investigación

Los alcances de la investigación residen en la recopilación y análisis de las experiencias de mujeres que se forman como educadoras en San José Cuacuilá. Esto a partir de un proceso metodológico multidisciplinario que retoma técnicas artísticas en conjunto con otros instrumentos de recolección de información empírica. Esto permite la aproximación y relación con los conocimientos de vida desde una veta simbólica y sensible.

Asimismo, el andamiaje teórico, que vincula los aportes de Joan Scott (2001), Suely Rolnik (2019a), Gloria Anzaldúa (2016) y Raquel Gutiérrez (2020) para explorar y analizar los conocimientos de vida, responde a lo propuesto por Suzanne Lacy (2003) sobre un quehacer artístico otro, enfocado en el análisis y coherencia de una problemática social puntual. Es importante recalcar que los conocimientos los enfoco desde sus prácticas y transmisión. La vinculación teórica entre los aportes de las autoras, permite, por un lado, con Suely Rolnik y

Gloria Anzaldúa rastrear e identificar aspectos simbólicos y sensibles, ya que han pensado también desde y con lo artístico. Por otro lado, retomar los aportes de Joan Scott y Raquel Gutiérrez, permite afinar la mirada crítica para comprender cómo se estructura, así como también visibilizar la afectación en los cuerpos y experiencias del ensamblaje entre patriarcado, capitalismo y colonialismo.

Por otro lado, fue una investigación de carácter parcial y situada (Harding, 2012) de acuerdo a la epistemología feminista, puntualmente a la teoría de punto de vista feminista. Esto me lleva en primera instancia a considerar la dimensión temporal de la investigación, donde el trabajo de campo fue realizado a lo largo de seis semanas durante junio y julio del 2021.

De igual forma, reconozco que la elección del método, así como también el diseño de los instrumentos de recolección de información empírica, permiten determinado acercamiento y relación con las mujeres participantes de la investigación. Por lo que otro tipo de acercamiento, instrumento y método, hubieran podido identificar otro tipo de conocimiento de vida. En relación con el método y los instrumentos de recolección de información empírica, es fundamental subrayar su carácter relacional.

Las limitaciones las identifiqué en que al centrar la investigación en el grupo de mujeres que se forman como educadoras en PRAE, no incluyo a otros grupos de mujeres de la comunidad que tienen diversas prácticas y conocimientos. Como lo son los grupos de la danza propia de San José Cuacuila o el grupo llamado *Sihuame Tlatzahuane*, quienes realizan el proceso del hilado de lana y tejido, así como también, el emergente grupo de mujeres con cargos políticos, o los diferentes grupos de mujeres que conforman equipos de básquet, entre otros colectivos de mujeres de la comunidad. Al considerar el tiempo de mi estancia en San José Cuacuila, el tamaño del grupo de mujeres que participaron en la investigación me permitió comprender a mayor profundidad los procesos en los que están inmersas y su generación de conocimiento, sin embargo, dejé afuera la posibilidad de trabajar con otros grupos de mujeres.

Comprendo esto como una limitación, pues los grupos que mencioné anteriormente tienen en su interior otras formas de organización que responden a lógicas y tradiciones de la comunidad, asimismo al interior de algunos grupos hay una relación intergeneracional. Lo anterior hubiera permitido comprender tres aspectos claves de los conocimientos de vida que no exploro en el análisis con el grupo de mujeres participantes. Estos aspectos son: 1) los vínculos entre conocimientos colectivos de mujeres y comunidad, y las posibilidades políticas colectivas

al interior de San José Cuacuila, 2) sus medios de transmisión y aprendizaje a través de una comunicación que integra lo sensitivo en el proceso de lana, y lo corporal en el proceso de la danza, 3) los procesos de reflexión, remembranza, diálogo colectivo e identificación desde lo colectivo sobre las experiencias y las formas de conocer. A pesar de que analizaré una dimensión colectiva de los conocimientos de vida de las mujeres participantes en la investigación, esta misma veta es tenuemente comunitaria, pues los procesos de vida que emergieron de la información empírica responden más a procesos de individualización.

Por otro lado, otra limitación importante y que requeriría otra investigación en sí misma, es sobre la producción y generación de conocimiento que está llevando a cabo la comunidad sobre el uso de las tecnologías de la información, las cuales tuvieron un crecimiento repentino y acelerado debido a la pandemia y la gestión de PRAE.

Finalmente, una última limitación corresponde a que no analizo a profundidad a PRAE y sus programas en relación con las mujeres de la comunidad. Esto nos permitiría comprender, por un lado, otra cara de la producción de conocimiento siguiendo una veta de orden institucional y formal. Así como también, mirar las huellas ideológicas de la institución y cómo permean los procesos formativos de las mujeres, y las relaciones de dependencia que se generan, lo que permitiría visibilizar el discurso desarrollista donde quedan inscritas las mujeres indígenas por parte de la institución. Si bien hago una caracterización de PRAE más adelante, me interesa aproximarme en mayor profundidad a cómo las mujeres participantes ven y se relacionan con la institución en su generación de conocimientos.

Asimismo, al poner en el centro la vida de cuatro mujeres, la investigación recrea los contextos que son pertinentes para el problema de investigación en la medida en que permitan una aproximación e interpretación de la generación de conocimientos a partir de las experiencias de las mujeres participantes. Esta recreación de contextos no es total, pues es en función del problema de investigación, por lo cual se reconoce su carácter parcial.

1.5 Apuntes contextuales sobre San José Cuacuila

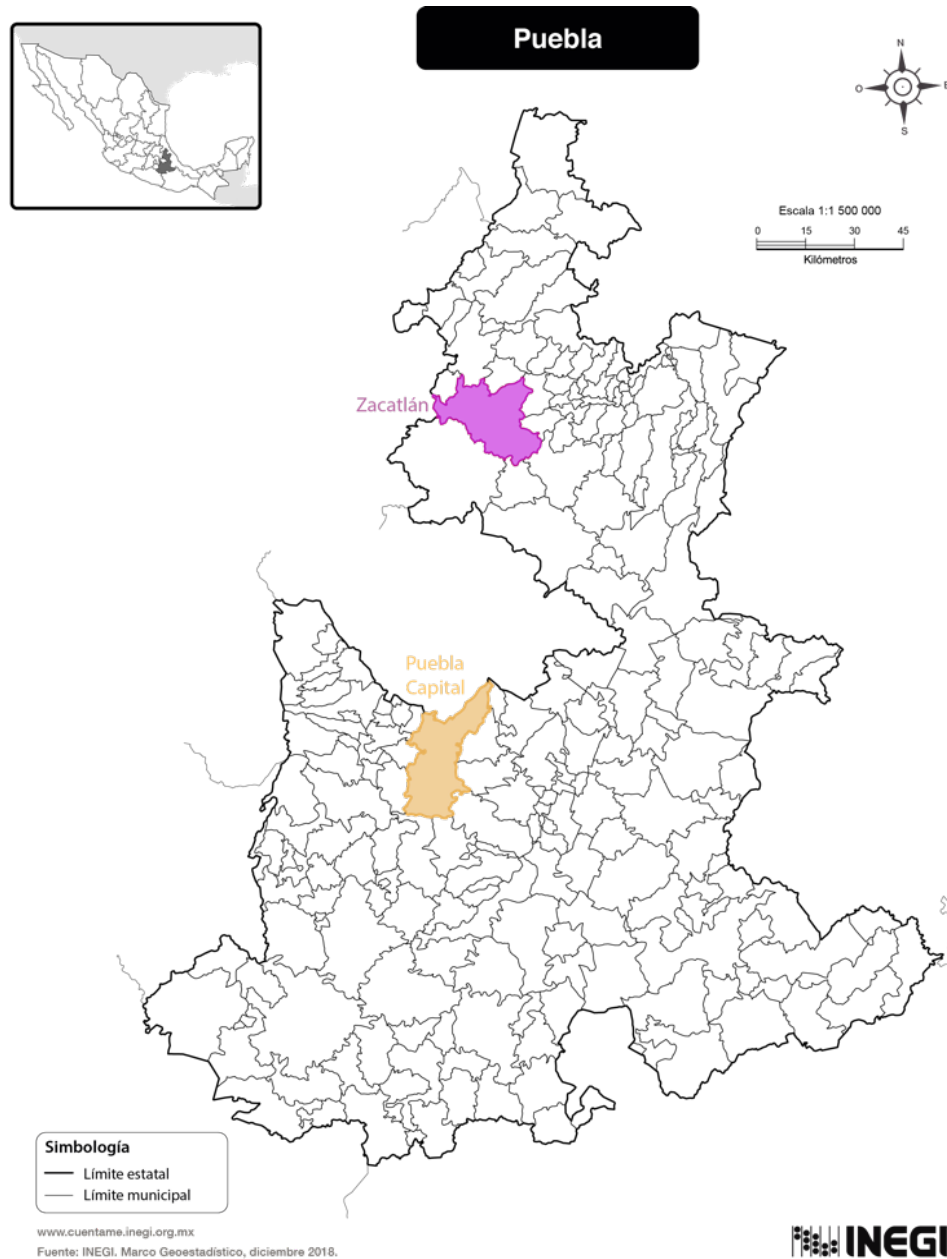
Comienzo a partir de reconstruir y reconocer los diversos contextos que componen San José Cuacuila en relación con el problema de investigación. Describo su lugar de ubicación geográfica desde una mirada amplia; considerando al municipio y entidad federativa a la que

pertenece. Después hago un acercamiento al municipio estableciendo la relación entre la ciudad de Zacatlán y la comunidad de San José Cuacuila. Continúo con una narrativa en primera persona sobre el recorrido entre ambos lugares, dando valor a mi experiencia a modo de introducción, seguido de profundizar en la contextualización desde una perspectiva social con los datos oficiales e información de dos organizaciones de la sociedad civil presentes en el contexto. Posteriormente, describo y sitúo a PRAE retomando brevemente su historia, y su programa para mujeres llamado Educadoras Comunitarias. Para así caracterizar a la institución y su intervención en San José Cuacuila, desde los aportes de Bertha Salinas (2016), como una organización de la sociedad civil de asistencia privada que opera entre la tendencia del asistencialismo y la promoción, con una mayor influencia de la primera. En la contextualización de San José Cuacuila va emergiendo una segunda capa del contexto a manera transversal que responde a categorías de orden analítico. A modo que, al realizar una investigación con mujeres rurales en un entorno indígena voy esbozando el contexto de género, la división del trabajo por motivos raciales y la forma en la que se vincula con la división sexual del trabajo. Lo cual es pertinente en la investigación porque teje las bases teóricas para analizar los procesos de subjetivación de las mujeres participantes en la investigación.

1.5.1 Localización geográfica de San José Cuacuila

Al norte del estado de Puebla, dentro del territorio mexicano, se localiza la cabecera municipal de Zacatlán. Lugar al que pertenece geográficamente la comunidad de San José Cuacuila. Se encuentra aproximadamente a tres horas de la capital del estado: la ciudad de Puebla.

Mapa 1. Estado de Puebla con divisiones municipales. Con color amarillo ubico el municipio donde se encuentra la capital del estado de Puebla y con color morado el municipio de Zacatlán.



8

⁸ Fuente: INEGI, mapa del estado de Puebla con divisiones municipales, disponible en sitio web. La intervención de color amarillo y morado para resaltar la ubicación de la Ciudad de Puebla y el municipio de Zacatlán es propia.

The map shows the state of Chiapas, Mexico, with its geographical location and neighboring states. The map includes labels for major cities like Tuxtla Gutierrez, San Cristobal de las Casas, and Tapachula. It also shows the state's borders with Guatemala to the south and west, and Mexico to the north and east. A scale bar indicates 1 centimetro = 1,650 metros.

28

metales del vehículo. La combi se va adentrando en las montañas y con esto los paisajes van cambiando de forma continua, a no ser que haya una densa capa de neblina y todo se vuelva un blanco vaporoso e impenetrable. Cuacuila es la última parada de la ruta, así que después de aproximadamente dos horas se empieza a dibujar la comunidad en la punta de alguna montaña de la sierra. A lo largo del viaje, personas suben y bajan del vehículo en diferentes comunidades.

Es verano, julio del 2021. A un costado mío está una señora con unas bolsas de compra donde lleva despensa y papel higiénico, otra señora mayor sube en una parada cercana a San Miguel Tenango, habla en náhuatl con la mujer a mi costado y entre las dos me preguntan si vengo a trabajar en la Fundación o en la Clínica del IMSS. Les respondo que en ninguna de las dos. Con el paso de los días me di cuenta de que a PRAE las personas de la comunidad la reconocen generalmente con el nombre de la Fundación. El clima durante el verano es bastante húmedo y frío por las noches. Es común que haya una intermitencia entre días despejados, donde se pueden ver otras comunidades vecinas y carreteras, con días de una densa neblina donde la profundidad de campo de visión se pierde unos metros adelante. La combi llega y se va tres veces al día de Cuacuila a Zacatlán y de regreso. El costo de la ruta completa es alrededor de \$50.



Imagen 1. Fotografías propias. Neblina desde San José Cuacuila y vista desde el camino que recorre la combi hacia San José Cuacuila, julio 2021.

1.5.2 Marginación, empobrecimiento y rezago educativo desde un lente de género

De acuerdo con la Secretaría de Bienestar en su catálogo del 2020, Cuacuila es una localidad indígena. En este territorio habita una comunidad nahua, que según el censo del 2010 del INEGI, en conjunto con la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO), tiene un grado de marginación alto y un grado de rezago social medio.

La denominación indígena, así como los indicadores de marginación alta y rezago social medio, me permiten hacer una contextualización social de Cuacuila. Abordemos cada uno de forma breve. El hecho de que Cuacuila sea denominada como población indígena la hace acreedora a los programas del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)¹⁰. Lo que a su vez hace evidente determinado tipo de relación con el Estado.



Imagen 2. Fotografía propia, inmueble del INPI en San José Cuacuila, julio 2021.

De acuerdo con la lingüista mixe Yásnaya Aguilar Gil (2017) la categoría indígena pertenece a la estrategia de integración nacional que ha englobado a los pueblos originarios que habitan en el territorio mexicano en una única categoría, de forma que de bajo de la categoría existe una sistemática reducción cultural, territorial, social y política. Citando a Aguilar Gil, “si definimos “pueblo indígena” como una nación que no formó su propio estado nacional, quedó encapsulado dentro de uno y además sufrió colonialismo, podremos ver que el rasgo indígena se crea y se explica siempre en función de la existencia de un Estado” (p.22). A modo que, a pesar de las múltiples diferencias culturales que distinguen a un pueblo de otro, la categoría indígena

¹⁰ De acuerdo a la publicación de la CIUEMAC y COPEVI (2019) Voces de la Sierra Norte de Puebla, 25 comunidades de una microrregión (p.10).

nos indica una relación estructural que mantiene el Estado con los pueblos originarios. Lo que Aguilar Gil ha subrayado es que la categoría indígena no es una categoría cultural, referente a la etnia, sino que es una categoría política que se ha articulado por medio de los procesos de racialización.

Esta perspectiva permite poner atención en las relaciones de poder que se establecen entre el Estado y los pueblos originarios, a forma de resaltar su relación con los procesos de empobrecimiento. En la cita de Aguilar Gil aparece otro elemento clave: el colonialismo, que si bien hace referencia a un proceso de dominación de data histórica, es pertinente acentuarlo en relación con el problema de investigación, de manera que nos permita remarcar las relaciones de poder y desigualdad que se generan actualmente entre personas mestizas e indígenas, como también entre personas provenientes de entornos urbanos y rurales. A lo largo de la investigación, lo anterior irá cobrando sentido a través de diferentes expresiones.

Por ahora me enfocaré en los indicadores de marginación alta y rezago social medio. Si bien estos indicadores abarcan diversos rubros sobre la forma de vida en Cuacuila, para fines de la investigación recupero los referentes a la educación escolarizada. Durante el año 2010 se muestra que el porcentaje de población analfabeta era del 31.7%, y el porcentaje de población de 15 años y más con educación básica incompleta en el mismo año era del 70.9%. A esta información es necesario problematizarla desde un lente de género. Asimismo, a través de la revisión de literatura, tanto del contexto de San José Cuacuila como de otras investigaciones afines, me condujo a la siguiente pregunta: ¿cuáles son y cómo se generan los lazos entre los procesos de empobrecimiento para las mujeres indígenas en zonas rurales y la educación escolarizada?, debido a que esta pregunta desborda los objetivos de la tesis, sería necesaria otra investigación para profundizarla, sin embargo, es a partir de ella dónde encuentro que el tema de investigación cobra relevancia más allá del contexto puntual de San José Cuacuila.

Para profundizar en las cifras previas, retomo un documento que hallé a partir de la convivencia y diálogo con la comunidad durante mi estancia. En la conversación cotidiana fui escuchando a las personas en San José Cuacuila mencionar al Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento A.C. (COPEVI), una asociación de la sociedad civil relacionada con la vivienda, que ha llevado a cabo diferentes programas por la región de la Sierra Norte. Algunas personas habían recibido apoyos para la construcción de sus casas, es probable que la mayoría de las casas con tejas tengan una relación con COPEVI. Incluso entre la organización Comunidades

Indígenas Unidas en Defensa del Maíz y Nuestra Cultura (CIUDEMAC) y COPEVI, comenzaron en Cuacuila durante el 2012 un proyecto comunitario, llamado La Casa del Estudiante Indígena, este proyecto aún sigue en construcción, lo que no impide que el espacio sea ocupado por diferentes grupos en diversas actividades. Actualmente, existe un grupo de mujeres llamado *Sihuame Tlatzahuane*, nombre en lengua náhuatl que significa mujeres tejedoras de lana. Recurrentemente se reúnen por las tardes en La Casa del Estudiante Indígena para realizar el proceso que la lana de borrego necesita para convertirse en hilo y ser la materia prima para el tejido de artesanías e indumentaria.



Imagen 3. Fotografía propia, Casa del Estudiante Indígena, San José Cuacuila, julio 2021.

Al indagar sobre la relación que existe entre COPEVI y quienes habitan Cuacuila hallé la publicación Voces de la Sierra Norte de Puebla, 25 comunidades de una microrregión (2019). La publicación hace posible seguir esbozando el contexto de Cuacuila desde un lugar más próximo a sus habitantes, ya que a través de un diagnóstico participativo, realizado por hombres y mujeres, dan cuenta de la realidad de su región y enuncian sus necesidades hacia la búsqueda de hallar medios para hacerlas efectivas. El documento tiene una perspectiva de género que permite hacer evidente las diferencias a las que se enfrentan hombres y mujeres. Así va narrando las condiciones de Tepezintla, Tetela de Ocampo y Zacatlán, tres municipios de la Sierra Norte de Puebla, ya que CIUDEMAC es una organización que está presente en diferentes comunidades dentro de estos tres municipios. Esta visión compuesta permite comparar y observar la complejidad y el carácter estructural en el que viven las comunidades de la región. Al tener una

visión de género, en el apartado de educación se muestra que el porcentaje de mujeres analfabetas en Zacatlán es casi el doble que el de los hombres (p.31), de igual forma, se muestra que en la microrregión¹¹, los hombres alcanzaban en promedio el 5° de primaria, mientras que las mujeres el 4° de primaria (p.33), esta información es tomada a partir del censo del 2010 del INEGI. A un poco más de una década, han cambiado las condiciones de algunas comunidades, por ejemplo San José Cuacuila cuenta con una infraestructura donde hay preescolar, primaria, telesecundaria, bachiller y albergue, mientras que otras comunidades no cuentan con todas las instituciones educativas, sin embargo, para muchas personas jóvenes es sumamente difícil continuar estudiando debido a la movilidad y gasto que implica continuar con los estudios universitarios. Lo que a su vez hace que mucha de la población joven decida migrar para trabajar en las ciudades; generalmente los hombres en la albañilería y las mujeres en el servicio doméstico (ibid.).

1.5.3 Contexto de género, racialización y división sexual del trabajo

La migración laboral a las ciudades, el trabajo en la albañilería relacionado con los varones y el del servicio doméstico con las mujeres, son claves para trazar el contexto a partir de la división de trabajo por motivos raciales. Cuando Aníbal Quijano (2020) problematiza la raza como una categoría social e históricamente construida basada en supuestos biologicistas, muestra cómo se establecen los principios de dominación entre conquistadores y conquistados. Siguiendo al autor, es por medio de la división racial que se funda la división del trabajo (p.850).

Quijano establece que:

cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular.

Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso. (p.867)

¹¹ Las comunidades que integran la microrregión en Tepetzintla son: Chicometepic (San Simón), Ejido El Milagro, Koako, Omitlán, Tempextla, Tenantitla, Tepetzintla, Tlamanca de Hernández, Tlaquimpa, Tonalixco, Xicalahuatla, Xochitlaxo (San Baltazar). En Zacatlán son: Cuacuila, Popotohuilco, San Miguel Tenango, Tetelancingo, Xonotla, Zoquitla. Finalmente en Tetela de Ocampo son: Cuapancingo, La Lagunilla, Puente Seco, Rancho Alegre, Tetelco, Xaltatempa de Lucas y Xilitetitla (CIUDEMAY y COPEVI, 2019, p.2).

La cita anterior es relevante de acuerdo a la situación laboral que enfrentan las mujeres indígenas al migrar a la ciudad para trabajar en el servicio doméstico de las clases medias y altas. De tal manera que la división del trabajo por motivos raciales, actualmente vigente, tiene raíces coloniales.

Al estar llevando a cabo una investigación con mujeres, el género como concepto analítico es fundamental para comprender el carácter histórico, social y cultural que reproducen las relaciones de poder entre varones y mujeres. Joan Scott (2008) establece que el género:

es la organización social de la diferencia sexual. Pero esto no significa que el género refleje o instaure las diferencias físicas, naturales y establecidas, entre mujeres y hombres; más bien es el conocimiento el que establece los significados de las diferencias corporales. (p.20)

Entonces, profundizar en el contexto de género de la región donde se localiza San José Cuacuila permite comprender cómo opera la organización social y la producción de conocimiento de forma diferenciada para mujeres y varones. A modo que, la información sobre el grado menor en la educación escolarizada al que acceden las mujeres en relación con los varones en la región, el trabajo asalariado en el servicio doméstico a partir de la migración a las ciudades, así como también el trabajo doméstico que las mujeres realizan al interior de sus propias comunidades, van trazando ejes de reflexión para comprender cómo opera el género en la dimensión laboral, espacio donde emerge la división sexual del trabajo.

Para abordar el concepto de la división sexual del trabajo, primero situémoslo en su relación con los sistemas sexo/género. Raquel Gutiérrez (2015) establece que los sistemas sexo/género “serían las maneras en que cada sociedad, históricamente, organiza la elaboración material, social y simbólica de lo que son un varón y una mujer y de las relaciones que se entablarán entre ambos” (p.75). Es en la construcción social diferenciada sobre cómo se constituyen varones y mujeres donde se establece la división sexual del trabajo, dando forma a determinadas actividades consideradas propias de las mujeres (ibid.). En este caso, a la luz de la información previa, la división sexual del trabajo se relaciona con el hecho de que las mujeres en la región tienen un grado menor dentro de la educación escolarizada, lo cual tiene un vínculo directo con la migración laboral a las ciudades para trabajar en el servicio doméstico. En un territorio rural próximo a San José Cuacuila, dentro del estado de Puebla, en el municipio de Cuetzalan, Palacios y Bayard (2017) han establecido los lazos entre mujeres indígenas, abandono

de la educación escolarizada, trabajo doméstico, feminización de la pobreza y finalmente la violencia como una causa del cúmulo de las anteriores.

La revisión previa me posibilita ir esbozando el traslape entre la división del trabajo por motivos raciales, y la división sexual del trabajo, donde las mujeres han sido históricamente relacionadas con el espacio doméstico. Los aportes de Maria Mies (2019) son claves para profundizar en cómo a través del trabajo doméstico realizado históricamente por las mujeres se sostiene la fuerza productiva del varón, la cual es fundamental para la perpetuación y acumulación del capital.

1.5.4 Caracterización e intervención de PRAE en San José Cuacuila

La información oficial en conjunto del diagnóstico participativo de la CIUDEMAM y COPEVI documentan que el rezago educativo es algo que marca las comunidades de la región donde se encuentra Cuacuila, y que éste se acentúa aún más para las mujeres. Esta breve revisión de datos permite comprender de manera superficial la aparición de PRAE en Cuacuila durante el 2018. En su informe anual del 2019 establecen que:

Nace como parte de una de las estrategias concebidas por Fundación Amparo, para promover el desarrollo social de grupos en zonas marginadas. PRAE, se concreta en tres Centros de Desarrollo Comunitario (CDC) logrados con el apoyo financiero de Fundación Amparo.

Estos centros se encuentran insertos en zonas vulnerables en la Ciudad de México y el Estado de Puebla con el fin de promover el desarrollo educativo, social y económico de niños, niñas, adolescentes y sus familias por medio de procesos formativos, de participación y organización comunitaria. (PRAE, informe anual, 2019, p.7)

En el 2018 se logra el tercer CDC en San José Cuacuila, beneficia a once comunidades en la Sierra Norte de Puebla, zona indígena de pobreza extrema, alta vulnerabilidad y analfabetismo. (ibid., p.8)

Al ser una institución enfocada en educación, responde de manera directa a los indicadores sobre rezago educativo. De igual forma, tiene un programa para capacitar a las mujeres adultas de la comunidad llamado Educadoras Comunitarias, donde retoman el método Montessori para introducir a las mujeres en una práctica docente. El programa hace evidente el entendimiento sobre la situación diferenciada para las mujeres en la región. En el mismo

informe, PRAE toma los indicadores de desarrollo sostenible establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para medir su impacto en los contextos en los que opera, lo que a su vez denota su interés por inscribirse en parámetros de carácter global. Referente al programa de Educadoras Comunitarias, se alinean bajo el objetivo de desarrollo sostenible número 8 llamado: trabajo decente y crecimiento económico, y el objetivo número 5 enfocado en la igualdad de género.

Asimismo, al ser consideradas las mujeres de la comunidad por PRAE como sujetas que necesitan recibir apoyo para concluir la educación institucional e ingresar en un sistema laboral formal, se vuelve a hacer presente la división racial del trabajo y las jerarquías basadas en la idea de raza. Reduciendo a ciertas subjetividades racializadas a su función laboral, lo que implica una producción de invisibilidad sobre aquellos aspectos que desbordan lo laboral, y al mismo tiempo se establece una relación instrumental. Vuelvo sobre esto más adelante una vez que haya caracterizado a PRAE como organización de la sociedad civil, y con información empírica para evidenciar cómo se reproduce esta relación. Reconozco el aspecto contextual que juega PRAE en la investigación, ya que las mujeres que participaron en la investigación laboran ahí, sin embargo, la caracterización que hago a continuación no es a profundidad porque la investigación no aborda a PRAE como objeto de estudio.

Como lo enuncié anteriormente, PRAE pertenece a Fundación Amparo, que en su sitio web se define como “una institución de Asistencia Privada creada en 1979 por Manuel Espinosa Yglesias” (párr. 1), quien fue un empresario y banquero mexicano que dirigió Bancomer durante 25 años. Fundación Amparo tiene dos proyectos: el Museo Amparo en la ciudad de Puebla, establecido en 1991, y el Proyecto de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa (PRAE), conformado en 1998.

De acuerdo con Bertha Salinas (2016), las asociaciones de asistencia privada se encargan de mitigar, a través de diferentes estrategias, los huecos que deja el Estado en sectores empobrecidos y que viven al límite de la subsistencia. Generalmente, no están caracterizadas por una reflexión profunda sobre la condición estructural de la pobreza, no obstante, “prestan un servicio social (Olvera, 2004) que aminora las carencias de la gente” (p.35). De igual manera, Salinas apunta que estas asociaciones pueden contar con fondos del sector empresarial donde quienes laboran en ella son principalmente personas de las clases medias y altas (ibid.). Lo anterior corresponde de manera directa con PRAE como institución.

Por otro lado, en su relación puntual con San José Cuacuila es pertinente volver al concepto clave mencionado anteriormente: los procesos de racialización por el colonialismo, ya que se producen relaciones de poder entre personas de clases medias y altas que generalmente habitan en el entorno urbano y las personas indígenas que habitan en un territorio rural. Con esto no busco hacer una división maniquea, ni esencialista, de los dos grupos sociales y los espacios que habitan. Sin embargo, de acuerdo al problema de investigación, hacer esta división permite comprender las relaciones sociales, mediadas por la asistencia, que se generan entre dos grupos contruidos históricamente como diferentes. Esto permite retomar la división del trabajo mediado por motivos raciales desde una lógica colonial mencionada anteriormente.

Salinas hace la diferencia entre diversas formas de operar de las organizaciones de la sociedad civil, me centraré en dos: el asistencialismo y la promoción. El primero considera que el sistema económico actual es adecuado y, por lo tanto, se deben de generar oportunidades para que las personas salgan de su situación de pobreza. Así, las acciones están motivadas por la idea de progreso, donde se comprende que se tienen que activar mecanismos para ayudar a las personas de salir de la pobreza y entrar a la modernidad (ibid., pp.41-42). Uno de los rasgos característicos del asistencialismo es que promueve salidas individuales, haciendo creer a las personas que, “si se modernizan y si se esfuerzan podrán mejorar su situación” (ibid.).

Por otro lado, la promoción comprende que “la pobreza y la exclusión social se entienden como un reflejo del sistema neoliberal que está organizado con base a la desigualdad y concentración de riquezas en pocas manos” (ibid., p.45). Lo que permite denotar el carácter estructural que se produce a través de procesos de empobrecimiento, donde el rezago social y educativo son consecuencias del mismo. Siguiendo los aportes de Salinas, un aspecto distintivo de la promoción es que no considera aceptable aquel desarrollo que es definido desde arriba y desde afuera, sin haber considerado a los sistemas culturales que regulan determinada comunidad (ibid.).

Estos aspectos son centrales y dan puntos claves para caracterizar a PRAE. Se estableció en Cuacuila a través de negociaciones con la comunidad en el antiguo inmueble del General Gabriel Barrios ¹². Dicho espacio se encuentra en el centro de la comunidad y es emblemático

¹²De acuerdo con la investigación de Marcelino Juárez Romero (2020), el General Gabriel Barrios fue un caudillo nacido en el siglo XIX en Cuacuila. Su madre, María Dominga Cabrera, era nahua y originaria de la región, mientras que su padre, José María Barrios, era mestizo, llegó desde el norte del país a la Sierra Norte de Puebla. El inmueble que menciono fungía como el cuartel general del General Gabriel Barrios durante la Revolución Mexicana.

sobre el establecimiento de Cuacuila. Cuando PRAE llegó a Cuacuila el inmueble no estaba ocupado. Al tener PRAE una trayectoria de más de 20 años ha desarrollado un modelo de intervención de carácter pedagógico. Al establecerse en el antiguo inmueble del General Barrios nombraron al espacio: Centro de Desarrollo Comunitario. El hecho de que PRAE sea una institución externa a Cuacuila permite recalcar un entendimiento del desarrollo desde arriba y afuera que responde al sistema operativo de la institución y al mismo tiempo a las necesidades de la comunidad debido al vacío que ha dejado el Estado. Aquí se dibuja la tensión del por qué si Cuacuila cuenta con infraestructura educativa formal aparece un proyecto enfocado en educación.

En Cuacuila a diferencia de los centros de PRAE en Zacatlán y de la Ciudad de México, la institución tiene un sistema de educación no formal que funge como apoyo y refuerzo a la educación formal para las y los niños de la comunidad.



Imagen 4. Fotografía propia, PRAE San José Cuacuila, julio 2021.

Un elemento contextual que responde a un aspecto temporal, el cual acota mi investigación, es que el trabajo de recolección de información empírica fue realizado durante junio y julio del 2021. Año coyuntural para la educación escolarizada debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19. Para fines de la caracterización del contexto apunto la siguiente información. De acuerdo con el INEGI (2021) en los resultados de su encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020 datos nacionales, “por motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021” (pp.19-21). Por otro lado, la decisión desde el gobierno del presidente López Obrador, fue que la educación escolarizada

continuaría a través de la retransmisión de contenidos realizados con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por los canales de televisión tanto públicos como de las empresas privadas. En contextos rurales y empobrecidos, la política pública del gobierno sobre continuar con la educación escolarizada a través de la televisión hace emerger la pregunta sobre cuáles son las condiciones de posibilidad en infraestructura y dispositivos digitales de cada comunidad para poder verdaderamente acceder a los contenidos educativos del gobierno.

Otro elemento importante es que en las instituciones escolares públicas en Cuacuila la mayoría de profesoras y profesores no son nativos de la comunidad, por lo que su llegada implica un desplazamiento. Una de las estrategias que utilizaron fue que visitaban la comunidad una vez a la semana. En las visitas, a las niñas, niños y adolescentes se les asignaban tareas impresas, las cuales eran recogidas la siguiente semana y se dejaban nuevas. Las tareas se relacionaban de manera directa con los contenidos de los libros de educación gratuitos de la SEP, libros a los que la comunidad ya tenía acceso. Frente a esta situación, las mujeres de la comunidad que forman parte del programa de Educadoras Comunitarias de PRAE siguieron laborando en el apoyo a tareas a las niñas y niños de la comunidad, lo cual hizo posible que la población infantil continuara sus estudios a pesar de las dificultades emergentes. Durante el periodo de tiempo de mi estancia de investigación no se había reportado ningún caso positivo en Cuacuila.

Ante la situación desatada por la COVID-19 en Cuacuila, PRAE decidió llevar la infraestructura de internet y dispositivos tecnológicos digitales a la comunidad para seguir llevando a cabo sus programas.



Imagen 5. Fotografía propia, antena receptora instalada en casa de una familia inscrita en PRAE, julio 2021.

Instaló antenas que recibían la señal por medio de un repetidor en una comunidad vecina, la cual contaba con mayor infraestructura digital. Las antenas fueron instaladas en las casas de las familias inscritas en sus programas. De forma que, ante esta situación coyuntural, podemos comprender a PRAE como un actor aliado a la educación escolarizada en un momento en el que la misma se vio afectada. Sin embargo, esto es delicado debido a que la entrada del internet a San José Cuacuilá fue de manera abrupta y por medio de PRAE como agente externo.

Anteriormente, el uso del internet por parte de la comunidad era a través de compra de fichas en algunas tiendas de abarrotes. Con la intervención de la infraestructura de internet, PRAE reduce la brecha digital de la cual el Estado no se ha hecho cargo y con esto ha dejado un vacío. Recordemos de modo sintético dos artículos actualmente vigentes de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el 3° y 6°. En el 3° se establece que el Estado garantizará la educación pública en el país, desde nivel preescolar hasta superior, así como también la infraestructura y las condiciones materiales para que el proceso educativo pueda ser llevado a cabo (pp.5-6). Por otro lado, en el 6° se establece que “el Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet” (p.12). En este caso, ambas responsabilidades del Estado están siendo retomadas por un actor de asistencia privada.

Esto puede traer beneficios a la comunidad, ya que las personas beneficiarias de la infraestructura de internet y del préstamo de los dispositivos digitales por parte de PRAE han tenido las condiciones de posibilidad para continuar con la educación escolarizada, como

también, han podido ser internautas y aprender a navegar en plataformas digitales con los beneficios y riesgos que eso conlleva.

En relación con las mujeres que participaron en la investigación, la emergencia del internet y de los dispositivos digitales ha sido un nuevo campo de aprendizaje tanto en su práctica docente como en la continuación de su educación escolarizada y formación como guías Montessori. Programas educativos a los que acceden mayoritariamente de forma remota. El primer contacto que tuve con las mujeres que participaron en la investigación fue por medio de una videollamada. Antes del 2020 esto hubiera sido imposible. A pesar de la infraestructura de internet y los dispositivos tecnológicos digitales, el contexto de San José Cuacuilá tiene condiciones geográficas y climatológicas que pueden hacer que el acceso al internet se debilite. En aquella primera videollamada nuestra conversación fue interrumpida por el paso de una densa nube.

No obstante, antes de seguir es pertinente recalcar que PRAE cobra una cuota de recuperación de acuerdo a un estudio socioeconómico que hace a cada familia inscrita en sus programas. Este cobro es mediado a través de una transacción monetaria que, más allá de la cuota específica, establece una lógica de privatización de la educación. Mirar esto en relación con el contexto es problemático, ya que existe una fuerte tradición histórica del trabajo colaborativo llamado faena o manovuelta. Es a través de esta forma de trabajo que se han construido muchos de los espacios públicos. Al entrar en un sistema económico instituido de manera diferente del habitual de la comunidad, permite abordar el tipo de relaciones sociales que se generan a través de lo laboral mediado por el dinero, aquí la palabra desarrollo juega un papel clave. Volvamos sobre la caracterización de PRAE en búsqueda de poder explicar lo anterior.

Dos aspectos que mencioné antes y son útiles como ejemplos sobre el desarrollo definido desde afuera son: 1) el uso del método Montessori que proviene de Europa y que en América Latina se ha expandido a partir de las clases medias y altas¹³. Esto no es una crítica al método Montessori en ningún sentido, solo retomo este aspecto en la medida en que permite recalcar las

¹³ Carmen Sanchidrián Blanco (2014) apunta la relevancia de volver al pensamiento filosófico de María Montessori como una estrategia para intentar evitar su etiquetación desde un lente que comprende la educación como producto, como progresista, liberal y elitista (p.30), ya que algunas de estas etiquetas distan de lo propuesto por Montessori. Es por eso que hago la observación de cómo se ha esparcido por Latinoamérica a forma de mirar que cualquier propuesta educativa se encuentra en un entramado político más amplio. Para el caso puntual de San José Cuacuilá, permite remarcar determinado tipo de desarrollo educativo preestablecido por PRAE.

relaciones contextuales entre la comunidad y PRAE. 2) las mediciones de impacto de acuerdo a los parámetros de la ONU. Caracterizar a la institución hace posible problematizar el tipo de desarrollo y relaciones que promueve, ya que:

todo tipo de trabajo con comunidades, aunque esté motivado por la buena fe, siempre reflejará una visión del desarrollo y del pueblo, la cual se traducirá en la metodología concreta que aplica a una organización, en sus prioridades, en sus proyectos y en la educación que impulsa. (Salinas, 2016, p.41)

Lo que permite poner en cuestión lo que en este contexto la palabra desarrollo implica y no asumirla como positiva de primera mano.

De acuerdo con Salinas, la línea entre asistencialismo y promoción en ocasiones no es del todo nítida, ya que ante las políticas neoliberales cada vez más excluyentes, ambas formas de operación comenzaron a enfrentar demandas sociales y dificultades parecidas, lo que las ha llevado a converger en diferentes puntos (ibid., p.45).

A continuación, retomo de Salinas dos puntos pertinentes sobre los problemas ante la implementación de acciones asistencialistas: 1) las personas al recibir nuevas capacitaciones se ven en la necesidad de migrar para encontrar empleo, ya que en su comunidad no existe demanda de la nueva labor en la que se han capacitado. En el caso particular de PRAE esto no ocurre de tal manera, sin embargo, al recibir las mujeres una capacitación en docencia y apoyo para continuar sus estudios institucionales, el lugar en el que pueden trabajar es en PRAE, generando una dinámica de dependencia. Lo que conduce al siguiente punto: 2) “Se refuerza una mentalidad de clientela y de dependencia hacia las ayudas externas, inculcando una baja autoestima en las capacidades locales y en la cultura comunitaria” (ibid., p.43). De igual manera que en el punto anterior esto no ocurre tal cual, ya que PRAE retoma incluso aspectos de la cultura y lengua náhuatl local para incluir en sus materiales didácticos, sin embargo, esta práctica puede ser leída como una estrategia donde PRAE se apropia de las narrativas locales para fomentar la inserción del proyecto, propiciando un cierto tipo de extractivismo cultural. En su sitio web, así como en su portal de Facebook, hay fotografías de mujeres de la comunidad de San José Cuacuila representadas con sus trajes típicos. Si entendemos las imágenes desde su construcción discursiva aparece una representación de lo que es lo indígena desde la mirada de PRAE, no desde la perspectiva de las mujeres que habitan en Cuacuila.

Por otro lado, al PRAE establecer las condiciones materiales y físicas dentro de lo que nombran como Centro de Desarrollo Comunitario, se producen relaciones de uso del espacio y materiales de acuerdo a los lineamientos propios de PRAE. Regreso a la implementación de la infraestructura de internet y el préstamo de tabletas digitales gestionado por la institución ante la emergencia sanitaria. Las personas de la comunidad inscritas a los programas y servicios de PRAE podían acceder a estos servicios, siempre y cuando lo realizaran bajo las reglas de la institución. Durante el periodo vacacional de verano, la institución decidió suspender el acceso a internet. Este tipo de prácticas denota una relación jerárquica vertical, donde es nulo un proceso de autogestión y autonomía por parte de la comunidad, generando a su vez la relación de dependencia. Esto es problemático porque al mismo tiempo que se genera esta relación, la comunidad de San José Cuacuila tuvo acceso a la tecnología digital produciendo un acortamiento de la brecha digital.

Finalmente, Salinas nos advierte lo delicado del trabajar en el campo humano y educativo cuando las acciones están guiadas por medio de la lógica asistencialista porque “desvaloriza los sistemas tradicionales comunales y su sabiduría; tampoco fortalece las capacidades locales, ya que, de forma implícita, refuerza el mensaje de que los pobres son ignorantes, incapaces y no tienen mayoría de edad” (ibid., p.44). Con esto no estoy estableciendo que esto sea lo que hace PRAE en su totalidad, puesto que para eso tendría que hacer a PRAE el objeto de estudio de la investigación. No obstante, debido a la relación diferenciada que puede generarse entre sujetos de las clases medias y altas que trabajan en PRAE y las personas indígenas de la comunidad que también laboran en la institución, es importante subrayar este punto, puesto que me posibilita ir esbozando mi objeto de estudio. El cual se centra en las experiencias y su generación de conocimiento de las mujeres indígenas más allá de lo institucional y lo formal, y posteriormente cómo este conocimiento converge con su actual práctica docente.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente sobre la convergencia entre asistencialismo y promoción, retomo dos acciones de promoción en relación con PRAE. La primera es la formación de líderes, y aquí señalo el cómo las mujeres que participan en sus programas van desarrollando capacidades de liderazgo mediadas desde los parámetros y lógicas institucionales. La segunda es “la capacitación comunitaria para el diseño de programas que atienden necesidades inmediatas de la población como salud, producción, vivienda, nutrición, arte y cultura” (ibid., p.46), al igual que la primera acción, la capacitación que realiza PRAE hacia las

mujeres de la comunidad está enmarcada en las lógicas de la institución. Lo que nos llevaría a pensar en las maneras en las que ocurren las capacitaciones y cuáles son los momentos de encuentro y desencuentro con las lógicas propias de la comunidad y la forma en la que opera la institución.

Algunos de estos aspectos los retomo a profundidad en el tercer y cuarto capítulo a partir de centrarme en las experiencias de las participantes de la investigación. Hago esto en la medida en que me permitan describir y comprender la relación que mantienen y cuáles son los vínculos que se producen en su relación con su conocimiento y su apropiación de su práctica docente.

1.6 Senderos andados a modo de síntesis

A forma de recapitulación, en este capítulo abordo cómo comprendo un pensamiento artístico dentro de la tesis, entendiendo entonces una cualidad estética desde lo metodológico y teórico en vinculación con lo comunicacional, esto en función del problema de investigación. El cual se circunscribe a las experiencias de vida y su estrecho vínculo con la generación de conocimientos de cuatro mujeres indígenas que se forman como educadoras en una organización de la sociedad externa a la comunidad de San José Cuacuila.

A partir de poner en diálogo el relato sobre las experiencias de Ernestina con la revisión de literatura, identifiqué violencias de orden patriarcal, colonial y capitalista que van dando formas a sus experiencias. Este preámbulo me permite, siguiendo los aportes de Gayatri Spivak (2003), comprender el vínculo entre mujeres indígenas y sujetas subalternas.

De esta vinculación emergió el interés de comprender y escuchar a las mujeres indígenas desde sus propios términos. Asimismo, al estar las mujeres participantes en la investigación en un proceso formativo educativo, la comprensión de lo que es considerado conocimiento se tensa como un ámbito de disputa en lo simbólico. Esto llevó a una elaboración teórica sobre el concepto y categoría de conocimientos de vida, la cual abordo a profundidad en el apartado teórico. Fue necesario hacer una breve mención de la misma para posteriormente situar la pregunta de investigación, así como también los objetivos. Posteriormente, volví a una continuación de la revisión de literatura que da prioridad a metodologías de carácter participativo y colaborativo en la búsqueda de escuchar a las mujeres participantes desde sus propios términos y no replicar mecanismos que producen la subalternización de las mujeres participantes dentro de la investigación.

Hice lo anterior con el fin de generar un nivel de coherencia entre el problema de la investigación, lo teórico y lo metodológico, intentando mostrar que en la presente investigación las formas de lo metodológico fueron indisociables de lo teórico y de lo empírico. La breve mención de algunos aspectos metodológicos me permitió plantear la justificación y pertinencia social de la propuesta de investigación al comprender la importancia de un posicionamiento sujeto-sujeto ante los mecanismos de clasificación y jerarquización de las violencias patriarcales, coloniales y capitalistas. Esto a su vez visto desde la propuesta de Maribel Ríos Everardo (2012) sobre los tres niveles de conocimiento que se producen durante una investigación feminista. Este posicionamiento, a su vez, me posibilitó reconocer el carácter parcial y situado de la investigación desde diferentes ángulos: el temporal y geográfico en función de mi estancia de investigación en San José Cuacuilá, así como también las posibilidades de lo metodológico y teórico, desde una perspectiva sensible y estética en relación con las experiencias de vida de las mujeres participantes.

Lo anterior me posibilitó continuar con la recreación de diversos contextos de San José Cuacuilá en función del problema de investigación. Lo que a su vez me hizo generar mayor sentido entre el problema de investigación y la problemática social en la que se circunscribe. Así, fui reconfigurando algunos contextos en y desde San José Cuacuilá en relación con el problema de investigación y las mujeres participantes.

A partir de problematizar lo indígena como una relación con el Estado fui trazando los mecanismos coloniales aún vigentes. Lo anterior me llevó a una aproximación de la marginación y el empobrecimiento acotado principalmente a lo educativo, para posteriormente hacer un segundo enfoque desde el sistema sexo/género, las diferencias y desigualdades que se producen para las mujeres de la región. Asimismo, establecí la relación entre migración laboral y trabajo doméstico con la división del trabajo por motivos raciales y sexuales. Haciendo hincapié que el trabajo feminizado e invisibilizado que realizan las mujeres, ya sea en su comunidad o en el trabajo remunerado en el servicio doméstico en las ciudades, se produce a través de relaciones patriarcales, coloniales y capitalistas, que generan una ganancia por medio de la invisibilización de sus labores.

De igual forma, caractericé a PRAE como organización de la sociedad civil, ya que es un actor contextual importante, puesto que las mujeres participantes en la investigación se han formado como educadoras, han retomado sus estudios escolarizados a partir de contar con el

apoyo de la institución y finalmente, laboran ahí. La caracterización de PRAE permitió hacer visible el tipo de relación vertical que se produce con la comunidad de San José Cuacuilá. Lo que fue aún más evidente por la emergencia de la pandemia y la abrupta llegada del internet a la comunidad.

Asimismo, la aparición de PRAE ha hecho evidente estrategias de un agente externo que llega en búsqueda de mitigar los vacíos que deja sin atender el Estado. Así se muestra cómo la organización de la sociedad civil retoma el concepto indígena desde los parámetros del Estado, produciendo a su vez relaciones de poder asimétricas, generadoras de desigualdad. La pertinencia de caracterizar a PRAE como actor social, en un segundo momento y desde un ejercicio de acercamiento, y pensando desde las mujeres participantes en la investigación, permite aproximarnos a su actual relación laboral y de aprendizaje, así como también, generar el paisaje, las condiciones materiales y de posibilidad desde dónde ellas se apropian de su ser aprendices en educación y ejercer la práctica docente.

Una vez explicado el problema de investigación y los diversos contextos en los que se inscribe, es influenciado y conformado, a continuación expongo cómo fui construyendo el andamiaje teórico y metodológico para llevar a cabo la investigación.

Capítulo 2 Andamiaje teórico y metodológico

Sujetas cuya experiencia de opresión y lucha interroga a un contexto complejo de dominación, mostrando otros lados perversos del poder desde su posición en los márgenes. Es decir, reivindicó su calidad de autoridades epistémicas y productoras de conocimiento desde su experiencia múltiple no uniforme. (Aura Cumes, 2012, p.3)

En este capítulo explico el paradigma epistemológico feminista desde donde situé la investigación, a modo de explicar cómo mi propuesta teórica y metodológica se apoya y construye de forma mutua y en reflejo de la epistemología feminista. Las reflexiones sostenidas sobre la epistemología feminista me permiten situar la investigación desde la teoría del punto de vista y con esto reconocer el privilegio epistémico, tanto de las mujeres participantes como el mío dentro de la investigación. Continúo enlazando mi posicionamiento epistémico con la presentación y descripción de las mujeres participantes.

Desde reconocer la influencia de lo empírico, construyo el andamiaje teórico que sostiene los conocimientos de vida como categoría transversal de la investigación. Retomo aportes teóricos que me permiten hacer la diferenciación entre vivencia y experiencia. Posteriormente, expongo diferentes comprensiones de la experiencia; desde lo histórico y lo socio estructural, con aportes de Joan Scott (2001), y la experiencia desde los deseos y afectos (Rolnik, 2019a). Asimismo, desde la experiencia y su narración, entrelazo lo comunicacional desde la intersubjetivación y su expresión narrativa. Abordo también un aspecto intersticial de la experiencia y su relación con los procesos de generación de conocimientos desde los aportes de Gloria Anzaldúa (2002) y Raquel Gutiérrez (2020). Finalmente, expongo una definición de lo que comprendo como conocimientos de vida.

Posteriormente, en el andamiaje metodológico vinculo las dimensiones espacio-temporales de los contextos en relación con la producción situada y parcial de conocimiento, así como también con las vidas de las mujeres participantes como núcleo gravitacional, para entonces ubicar la investigación desde los métodos biográficos a partir de los aportes de Leonor Arfuch (2007) sobre el espacio biográfico y su característica multidisciplinaria. Asimismo, retomo el enfoque biográfico de Daniel Bertaux (1999), en conjunto con las propuestas de Jorge Aceves (1998) en torno a la historia oral contemporánea y su vínculo con la memoria, para centrarme en la historia oral temática conformada por relatos de vida en formato testimonial. De

igual modo, abordo la relación entre investigación-acción feminista, investigación acción participativa (IAP) y métodos biográficos y su carácter de intervención micro, según lo propuesto por María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera (2012). Posteriormente, describo y justifico los instrumentos de recopilación de información empírica, lo que a su vez me permite vincularlos entre sí en función de los conocimientos de vida. Es a partir de la conformación del andamiaje metodológico que explico qué posibilitó una aproximación biográfica en la investigación, y cómo la misma proporcionó las condiciones de posibilidad para el análisis de la información empírica.

2.1 Epistemología feminista

El situar la investigación desde la epistemología feminista ha sido una trama que ha permeado toda la investigación porque es a partir de la misma desde dónde fui construyendo lo teórico y metodológico. Desde la epistemología feminista retomo lo propuesto por Norma Blazquez Graf (2012) sobre cómo el género informa la producción del conocimiento, así como también las prácticas que ponen en desventaja a las mujeres “porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento” (p.22). Asimismo, la epistemología feminista me permite desmarcarme de posicionamientos científicos que buscan la objetividad, permitiéndome reconocer cómo mi subjetividad juega un papel en la investigación, lo que abre al proceso de intersubjetivación.

Al incluir la subjetividad retomo lo que señala Raquel Güereca (2016) acerca de la objetividad científica y política que “supone un punto cero de observación que desincorpora el conocimiento a través de mecanismos que ocultan al sujeto que lo produce” (p.83). Durante la investigación incluí y mantuve una continua reflexión en torno a la intersubjetivación entre las mujeres participantes, así como también sobre el papel de mi subjetividad y su forma de articular la investigación y tesis, esto con el fin de no caer en un “punto cero de observación” que tienda a lo universal. Siguiendo los aportes desde la epistemología feminista, inscribí la investigación en la teoría del punto de vista feminista, ya que de acuerdo con Norma Blazquez Graf (2012) esta sostiene que “el mundo se representa desde una perspectiva particular, situada socialmente, que se basa en una posición epistémica privilegiada” (p.28). Esto permite cuestionar la objetividad y neutralidad, acentuando la producción de conocimiento de forma

situada, “basado en la experiencia de las mujeres que les permite un Punto de vista del mundo distinto” (ibid.).

Inscribirme en la teoría de punto de vista feminista me permite reconocer los marcadores sociales que entran en juego al moldear mi subjetividad, para comprender cómo estos operan en mis condicionamientos en la producción de conocimiento. De igual modo, me brinda un instrumento para comprender cómo las subjetividades de las mujeres participantes en la investigación y su generación de conocimientos están constituidos también por marcadores sociales. Considero que es a partir de poder situar los diferentes puntos de vista que nos constituyen como mujeres diferentes que podemos reconocer diversas formas de los sistemas de opresión, así como también ver la generación de conocimiento que estos producen desde los diferentes puntos de vista. Otro aspecto por lo cual inscribí la investigación en la teoría de punto de vista feminista es porque reconoce la intuición y los afectos en la investigación (Blazquez, citando a Nancy Hartsock, Evelyn Fox Keller y Sandra Harding, p.29). Asimismo, Raquel Güereca (2016) señala que la investigación feminista es una manera de investigación acción, ya que estamos frente a una investigación que sus resultados buscan incidir en la realidad y producir cambios sociales (ibid., p.86). Para el caso de esta investigación sumo que al integrar lo participativo, de manera parcial, el proceso de cambio también puede ocurrir en lo metodológico.

Raquel Güereca apunta tres desplazamientos éticos en lo metodológico. Acentúo dos: el primero gira en torno a pasar de comprender a la mujer en singular a las mujeres en plural. Es decir, “el reconocimiento de la multiplicidad de formas en que viven la discriminación, así como su participación en los procesos sociales” (ibid., p.87). Este aspecto nos llevaría a comprender cómo a pesar de que todas las mujeres que participamos en la investigación estamos atravesadas por los sistemas de opresión patriarcales, coloniales y capitalistas, esto ocurre de manera diferenciada para las mujeres indígenas y para las mujeres mestizas. Lo que nos permite reconocer los diferentes conocimientos y las maneras de conocer al observar las afectaciones diferenciadas de los sistemas de opresión de acuerdo a los procesos de subjetivación que nos han constituido como desiguales.

El segundo desplazamiento se basa en la comprensión de “las mujeres como objeto de conocimiento a las mujeres como sujetos de conocimiento” (ibid., p.87) lo que, de acuerdo con la autora, conlleva el reconocimiento de las mujeres como sujetos cognoscentes con

racionalidad “y como sujetos cognoscibles, es decir como actores cuyos saberes, conocimientos y acciones contribuyen a la formación del mundo” (ibid.). El entrecruzamiento entre el primer y el segundo desplazamiento apuntan a comprender a las mujeres desde lo plural, como sujetas cognoscentes y cognoscibles, lo que nos lleva a comprender las experiencias y los procesos de conocimiento desde las mujeres mismas y cómo éstos se inscriben, implican y relacionan con el mundo que a su vez conforman. El ubicar la investigación desde los feminismos me permite retomar lo propuesto por Güereca sobre la experiencia de las mujeres y sus conocimientos cuando establece que:

un recurso epistemológico de la teoría feminista es recuperar y tomar como referente la experiencia de las mujeres, entendida esta última como un núcleo histórico, ético, geopolítico a partir del cual el feminismo académico develará las huellas de los conocimientos acumulados por dicha experiencia, a través de argumentos epistemológicos. (ibid., p.88)

Comprender la experiencia de las mujeres como referente principal para analizar la relación entre el ensamblaje de violencias y generación de conocimientos fue el núcleo gravitacional de la investigación. Por lo tanto, un posicionamiento epistémico desde los feminismos me ha dado los instrumentos para articular la generación de conocimientos de y con las mujeres participantes. A continuación, presento a las cuatro mujeres que participaron en la investigación.

2.2 Participantes de la investigación

Las participantes de la investigación fueron tres mujeres indígenas aprendices en educación que actualmente laboran y se forman como docentes en PRAE en San José Cuacuila. De igual forma, hubo una participación diferente de Ernestina. Comienzo por ella porque fue gracias a sus relatos que pude adentrarme en la conformación y problematización de los conocimientos de vida mediados por las experiencias. Asimismo, fue ella quien me abrió la posibilidad de conocer a las mujeres aprendices en educación. Ernestina es una mujer de 53 años originaria de Xonotla, comunidad vecina a San José Cuacuila, es quien mayor tiempo tiene laborando en PRAE y ha fungido como capacitadora para las otras mujeres adscritas en el programa en San José Cuacuila.

María Santos¹⁴ es una mujer de 40 años originaria de Xonocuatla, comunidad vecina de San José Cuacuila, aproximadamente una hora caminando. Flor Méndez es una mujer de 34 años, originaria de San José Cuacuila. Finalmente, Leya es una mujer de 34 años, originaria de la comunidad de Omitlán. Todas las comunidades de donde las mujeres participantes son nativas se encuentran en la Sierra Norte de Puebla y tienen en común que comparten la lengua náhuatl, todas las participantes mantienen una relación diferente con la lengua náhuatl y hablan español. María Santos, Flor Méndez y Leya, actualmente viven y trabajan en la comunidad de San José Cuacuila.

María y Leya llegaron a vivir a la comunidad hace más de una década por decisión de sus parejas varones, quienes son originarios de Cuacuila. Por otro lado, la estancia de Ernestina en Cuacuila generalmente está delimitada por su labor en PRAE. Durante la investigación, en relación con el contexto pandémico, hubo semanas que no estuvo en Cuacuila, ya que su estancia ahí dependía de la lógica con la que la institución se organizó frente a la emergencia sanitaria.

Los criterios de selección de las participantes los delimité por mujeres en la comunidad de San José Cuacuila que se han formado como educadoras y laboran en PRAE. De modo que las cuatro participantes eran las únicas mujeres que viven en la comunidad y que se formaban en PRAE como docentes al momento en el que realicé la recolección de la información empírica. El caso de Ernestina es la excepción, ya que ella vive en la ciudad de Zacatlán y se desplaza semanalmente para realizar su trabajo en San José Cuacuila. Las comunidades a las que pertenecen las mujeres participantes aparecen en el informe de la CIUDEM MAC (2019) como pertenecientes a la microrregión, lo que permite comprender que comparten, de diferentes formas, condiciones estructurales de empobrecimiento y marginación.

El haber realizado la investigación con cuatro mujeres es un reflejo directo de mi posicionamiento epistémico al dar centralidad a menor número de participantes en mayor profundidad. Maribel Ríos (2012) apunta que, con un menor número de casos “se logra un mayor acercamiento a cada uno de los participantes de la investigación y se mueven emociones y afectos entre ellos” (p.188). Esto es una muestra de lo parcial y situado en la investigación. Lo que me permitió dedicarle mayor presencia y atención a los vínculos que se fueron tejiendo entre cada una de nosotras, aspecto fundamental para la emergencia de lo empírico. Así, la

¹⁴ En la información empírica haré la abreviación de los nombres utilizando las letras principales de cada nombre. Cuando se haga mención de Ernestina aparecerá con una E, de Flor Méndez con FM, de María Santos con MS y de Leya con L.

conformación teórica de los conocimientos de vida responde a esta muestra de lo parcial y situado. Por lo tanto, al haber volcado el tiempo y la atención en las vidas de las cuatro mujeres participantes, emergieron los privilegios epistémicos de los puntos de vista de cada una de nosotras, los cuales hacen posible la investigación.

2.3 Propuesta conceptual para los conocimientos de vida como núcleo vital y categoría analítica central de la investigación

Desde los vínculos que tejí con Flor, María, Leya y Ernestina reconstruí, en un proceso abierto entre la información empírica y lo teórico, lo que comprendo como conocimientos de vida. Así, los conocimientos de vida devinieron en noción, categoría transversal y un nodo en construcción durante la investigación. Al haber sido categoría transversal y estar en construcción al mismo tiempo fue paradójico y problemático, con esto me interesó valorar el carácter procesual de la investigación. De tal forma, su proceso de conformación cobró mayor fuerza y sentido posterior al trabajo de recolección de información empírica. Por la amplitud de lo que la noción puede significar, la forma en la que yo me aproximo a los conocimientos de vida es a partir de vincular diferentes comprensiones de la experiencia, la subjetividad de las mujeres y la generación de conocimientos, así como también por medio de reconocer su carácter situado correspondiente al proceso relacional que tuvimos las mujeres que participamos en la investigación.

A continuación ensayo una formulación de la noción de conocimientos de vida. Estos son conocimientos que privilegian las experiencias de vida como base primordial para la generación de conocimiento. A su vez, las experiencias ocurren en subjetividades específicas, y son influenciadas por lo histórico, socio-estructural y cultural (Scott, 2001), así como también son constituidas por las emociones y en la corporalidad. El tipo de conocimiento que generan las experiencias son situados, incorporados, emocionados y tienen la posibilidad de volverse prácticas concretas, siempre en diálogo con el contexto en el que se inscribe la experiencia. Los conocimientos de vida se van produciendo con los vínculos que se generan entre diferentes experiencias de vida, haciendo que tengan una conformación multiforme y procesual. Así, cuando se cristalizan en prácticas específicas, éstas tienen diferentes formas de acontecer de acuerdo a las situaciones en las que se encuentra inmerso determinado sujeto. Un elemento característico en la conformación de los conocimientos de vida y sus prácticas es que toman

forma ante momentos y situaciones de inflexión que oprimen las capacidades, facultades, deseos, sensibilidades y posibilidades tanto individuales como colectivas. Situaciones que pueden acontecer tanto en periodos de tiempo cortos, inmediatos, una única vez, como en periodos de tiempo prolongados y con repeticiones. Son así conocimientos que se abren paso a los constreñimientos impuestos, ya sean de carácter social, cultural, histórico y político, generando un reconocimiento y ampliación de las capacidades propias y colectivas. Este proceso ocurre en el escenario de la vida cotidiana en su complejidad, lo que permite su expresión multiforme y situada.

A través de las experiencias de las mujeres participantes, y al proponer modos de interpretación sobre cómo se van engarzando y nutriendo sus experiencias de vida y conformando prácticas concretas de modo individual y tenuemente colectiva, pude mirar con mayor claridad que estas prácticas, que nombro como conocimientos de vida, les permiten defender, luchar, subvertir y transformar sus realidades en la esfera más próxima, así como en otras de carácter colectivo.

A partir de lo descrito, fui conformando el andamiaje teórico y conceptual que sostiene la noción de conocimientos de vida a partir de la diferenciación que establece Amador Fernández-Savater (2020) en torno a la vivencia y su posible devenir en experiencia. Fernández-Savater problematiza la diferencia y relación que existe entre vivencia y experiencia al sostener que podemos comprender la vivencia como aquello que nos pasa, siendo una impronta que puede ser individual o colectiva, esto tiene una similitud con los afectos. En cambio, expone a la experiencia como algo que va más allá de la impronta, como “una marca que inscribimos nosotros, como tatuaje” (párr.6). La marca y su inscripción deliberada fue una clave analítica para identificar los conocimientos de vida y sus formas de emerger durante el convivir cotidiano, así como también en la codificación y clasificación de la información empírica. Con esto me refiero a que hubo reiteraciones y pautas de los conocimientos de vida a través del narrar autobiográfico y en las prácticas cotidianas de las mujeres participantes, lo cual interpreto como un tipo de huella que ellas inscriben deliberadamente.

En conjunto con Ernestina, Flor, María y Leya, empezamos a reflexionar sobre sus experiencias a través del compartir recuerdos importantes para ellas a lo largo de sus vidas. Esto fue contenido y facilitado por medio del diseño de un taller narrativo autobiográfico como instrumento metodológico, llevado a cabo durante junio y julio del 2021. Este se fue

reconfigurando de acuerdo a la disposición, disponibilidad y organización de ellas ¹⁵. A lo largo de las sesiones pudimos detectar momentos claves de sus vidas y qué estaba alrededor: contextos, situaciones, emociones, otras personas, etc. El ejercicio de remembranza fue un elemento fundamental para la articulación de los conocimientos de vida, sin embargo, me aproximaré a la memoria como elemento metodológico más que como concepto teórico.

La diferenciación entre vivencia y experiencia de Fernández-Savater me condujo a profundizar y matizar el concepto de experiencia y su relación con los conocimientos. Así, Joan Scott (2001), establece el vínculo entre atestiguar la experiencia del otro y narrarla como estrategia para visibilizarla, suscitando así la posibilidad política de esta acción (p.44). Esto puede operar de diferentes formas de acuerdo a la investigación, por un lado, a lo largo de las sesiones del taller a través del ejercicio de memoria autobiográfica fue donde ellas reflexionaron y atestiguaron su propia experiencia pasada en el presente al narrarla. La acción narrativa implicó una reflexión de la vivencia, lo que posibilita su devenir en experiencia. No obstante, a nivel analítico, recupero los recuerdos sobre las vivencias que tuvieron un tipo de reiteración en diferentes etapas de sus vidas. Volviendo con Fernández-Savater, esta reiteración puede entenderse cómo un tipo de marca. De este modo, el devenir de la vivencia en experiencia pasó tanto por un proceso reflexivo, lo cual permite la articulación y compartición del relato, como por una forma de rastrear los vínculos entre recuerdos y cómo se van conformando. Para entonces, en primera instancia poder mirar el devenir de la vivencia en experiencia, y en un segundo momento de análisis poder comprender cómo y qué de la experiencia se cristaliza como conocimientos. Por otro lado, fue en nuestra convivencia cotidiana que también emergió este proceso desde compartir experiencias, y también cuando pude atestiguar los conocimientos de vida en sus prácticas y registrarlos en mi diario de campo, los cuales ellas me han compartido previamente de forma discursiva. Scott vincula la experiencia y el conocimiento a partir del acto de atestiguar de la siguiente forma:

El conocimiento se obtiene a través de la visión, y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparentes. En esta conceptualización se privilegia lo visible, y la escritura se pone entonces a su servicio. Ver es el origen del saber. Escribir es la reproducción, la transmisión y la comunicación del conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral). (ibid., p.45)

¹⁵ Más adelante explico en qué consistió este instrumento.

A través del ejercicio de memoria autobiográfica, estos dos modos de “ver” estuvieron moldeados por la subjetividad de ellas y por mi modo de atestiguar mediado por mi subjetividad. El acto de atestiguar se produce desde diferentes miradas. Lo que nos indicaría múltiples formas de generación de conocimientos, y con esto diversas formas de hacerlo transmisible, es decir: comunicable. De tal manera, podemos identificar el carácter intersubjetivo de la experiencia y sus modos de generación de conocimientos al ser compartida narrativamente.

El conocimiento obtenido a través de la visión y sus modos de volverse comunicables nos introducen en los territorios de las narraciones. Beatriz Sarlo (2012) expone que la narración de la experiencia es indisociable del cuerpo de un sujeto que se remonta a su pasado.

No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime a su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer (amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo y lo irrepetible), sino la de su recuerdo. La narración también funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volvería a actualizarse.

(p.29)

El lenguaje se dispone como una red que alberga y sostiene la experiencia, lo que a su vez funciona como mecanismos contra el olvido, lo mudo y fugaz de la vivencia. Así, el componente colectivo del lenguaje, permite comprenderlo como un elemento compartido, en tanto que si es comunicable, tiene que ver con el compartir elementos comunes “mediante la producción colectiva de sentidos” (Uranga, 2016, p.17). Es desde la expresión narrativa, como manifestación cultural, que podemos entender el acto narrativo como medio de vinculación, lo cual tiene la potencia de tejer redes que desbordan los modos de ensamblaje que producen las violencias. Finalmente, es la actualización que se genera al narrar el recuerdo lo que permite hacer sentido entre los recuerdos pasados, su reiteración y relación con el momento presente.

Para Scott este punto de partida sobre el conocimiento y la acción de relatar ha diversificado los sujetos, los puntos de enunciación y las narrativas sociales (ibid., p.46). Agrego que también ha diversificado los conocimientos y las formas en las que se generan y reproducen. La experiencia en sí misma puede articular narrativas que develan mecanismos de represión, pero no las relaciones que operan para llevarla a cabo, para Scott debemos reflexionar la experiencia de acuerdo a los procesos históricos por medio de los discursos, ya que son estos los

que “posicionan a los sujetos y producen experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia.” (ibid., p.49). Al ser constituidas por medio de la experiencia nos pone en relación con la dimensión socioestructural de la que somos parte.

Siguiendo con Scott en el carácter histórico y estructural de la experiencia, podemos adentrarnos en lo social y lo cultural, asumiendo que ambos juegan un papel en la construcción del entramado y en las tensiones que acontecen en la experiencia. Para E.P. Thomson la experiencia abarca la influencia externa, el sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico, siendo entonces el sentir algo que es parte de la experiencia, este se encuentra delimitado por lo cultural y las instituciones sociales. Según el autor, la experiencia va de la mano con las relaciones de producción, lo que conlleva la articulación de la consciencia social (Scott citando a E.P. Thompson, 2001, pp.56-57). Con la lectura de Thompson se complejiza la experiencia, ya que las clases y categorías sociales son un tipo de base de enunciación para la experiencia. Las relaciones de producción, las clases sociales y la división sexual del trabajo son elementos que en San José Cuacuila se entrecruzan de diferentes formas, por un lado, las propias de la comunidad, y por el otro las propuestas por PRAE.

Las nociones de trabajo son algo sumamente importante y articulador de la vida de las personas en San José Cuacuila. La comunidad generalmente mantiene un sistema de economía tradicional llamado faena o manovuelta (CIUDEMAG, 2019), algunas niñas y niños también participan en el trabajo campesino y en el cuidado de animales, este se vincula con la compra-venta de productos y animales en pequeñas tiendas de abarrotes de familias. Este tipo de trabajo muestra una similitud con el trabajo comunal que propone Jaime Martínez Luna (2013), el cual “descansa en el trabajo, nunca en el discurso” (p.251), (citado por Raquel Gutiérrez, 2021, p.66), por medio del cual, la comunidad lleva a cabo su reproducción cotidiana tanto material como simbólica.

De igual forma, como mencioné anteriormente, en Cuacuila está presente la migración laboral a las ciudades, lo que instaura otra forma de trabajo. Asimismo, la aparición de PRAE también ha instaurado otro sistema económico, mediado por el trabajo asalariado, lo que a su vez conlleva nuevas formas de comprender y relacionarse con el trabajo, y en este caso con la ganancia económica que genera. Por lo cual, la propuesta de Thompson sobre la consciencia de clase social emerge cuando las formas tradicionales de trabajo y economía de la comunidad

entran en contacto con otras formas de producción que instauran otras jerarquías, diferencias y categorías de valor a cada trabajo a través del pago monetario. Con esto no me refiero que la propia comunidad no tenga a su interior jerarquías sociales en relación con el trabajo. Sin embargo, señalo las que se producen en la diferencia con las personas que llegan de afuera y que son de las ciudades, y también cuando las mujeres de la comunidad viajan a la ciudad donde se produce la conciencia de clase permeada por lo colonial.

En función de San José Cuacuila, el primer tipo de trabajo muestra su importancia para sostener la vida comunitaria (Tzul, 2015), mientras que, por otro lado, el segundo tipo de trabajo muestra que el empobrecimiento y la conciencia de clase son procesos que ocurren a través de una relación. El traslape entre formas de trabajo muestra que ambas son maneras de subsistencia presentes en San José Cuacuila, lo cual permite inferir el motivo de su relevancia.

Scott integra al género como categoría analítica de las diferencias y desigualdades producidas entre varones y mujeres, así, la construcción de la experiencia no es objetiva y universal. Las subjetividades de cada una de las mujeres que participamos en la investigación son constituidas por la subjetivación que a su vez, pensando con Scott, dota a las experiencias de su historicidad. Así, Scott plantea que:

Ser un sujeto significa estar “sujeto a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes y condiciones de ejercicio”. Estas condiciones hacen posible elecciones, aunque éstas no son ilimitadas. Los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos. (ibid., p.66)

La experiencia es la historia de un sujeto y al mismo tiempo al ser visibilizada, en este caso también a partir del ejercicio de remembranza y sus modos de volverse comunicables, es capaz de ser generadora y reproductora de conocimientos según la subjetividad y subjetivación de cada mujer. De igual modo, al ser el discurso compartido y la experiencia un evento lingüístico, nos permite acentuar lo común que tiene potencialidad de volverse comunicable. Esto posibilita mirar lo colectivo desde las experiencias individuales.

De modo que, al ser la experiencia un evento lingüístico, podemos mirar lo lingüístico como un proceso reflexivo que produce la inscripción deliberada y la que, de nueva cuenta, nos permite hacer la diferenciación entre la experiencia y la vivencia. En el contexto de San José Cuacuilá, es en la dimensión socio-histórica y cultural que emerge un contexto de género desigual para las mujeres. Esto mismo influye en la conciencia de clase a través de sus prácticas de trabajo permeadas por lo colonial, lo que a su vez nos lleva a la división sexual del trabajo. Es en la dimensión socio-histórica y cultural de la experiencia de cada mujer participante que se expresan rasgos patriarcales, coloniales y capitalistas. Sin embargo, a pesar de que estos aspectos sean comunes entre ellas, cada una ha tenido experiencias diferentes que se cristalizan en diversos conocimientos de vida.

Una vez esclarecida la estrecha relación entre la experiencia desde su dimensión socio-histórica, de género y la generación de conocimiento, dibujé lo que hace posible la forma y contorno de los conocimientos de vida. En lo que refiere a su contenido, por decirlo de alguna forma, sin que esto genere una imagen de forma y contenido opuesta, sino como interdependiente, abordé el contenido desde diferentes puntos.

El concepto *nepantla* de Gloria Anzaldúa fue clave para aproximarme a las experiencias y conocimientos de las mujeres participantes en la investigación. Anzaldúa parte desde su realidad entre Estados Unidos y México, si bien la investigación presente se distancia de una realidad fronteriza concreta en términos geopolíticos, como el caso de la autora, retomo sus aportes para pensar la frontera como algo interiorizado, de diferentes modos de entender, estar y transitar entre culturas. Anzaldúa establece que:

Los territorios fronterizos psicológicos, sexuales y espirituales no son específicos del suroeste. De hecho, las tierras fronterizas están presentes de forma física siempre que dos o más culturas se rozan, cuando gentes de distintas razas ocupan el mismo territorio, cuando la clase baja, media, alta e infra se tocan, cuando el espacio entre dos personas se encoge con la intimidad compartida. (Anzaldúa, 2016, p.35)

En función de la investigación, el roce entre culturas a través de las experiencias de las mujeres participantes hace emerger diversos tipos de espacios entre medio, ya que estos no corresponden únicamente a su momento presente al laborar en una institución externa a la comunidad, sino que en sus experiencias previas que tuvieron al migrar a la ciudad y trabajar en

el servicio doméstico, o incluso cuando pautas coloniales han emergido en la comunidad por medio de las instituciones y programas del gobierno. Asimismo, comprendo una cualidad fronteriza desde la intersubjetivación de la misma investigación, puesto que por un momento breve, todas las mujeres participantes en la investigación, pudimos compartir diversos territorios: geográficos, afectivos, y de los relatos, posibilitándonos vivenciar por medio de una “intimidad compartida” el acortamiento de las distancias que producen el ensamblaje de violencias.

Lo fronterizo desde sus diferentes puntos de vista, es decir, el estar entre medio, está caracterizado por un aspecto relacional. Para fines analíticos, me centro en lo fronterizo, lo entre medio, desde las vidas y experiencias de las mujeres participantes. No obstante, hago mención del proceso de la investigación porque considero que el componente intersubjetivo fue elemental en la trama de confianza y reconocimiento generada que nos permitió compartir experiencias de carácter sensible. Cuando Anzaldúa hace propia la palabra *nepantla*, la cual proviene de la lengua náhuatl, lo hace desde su significado:

de designar el espacio entre dos masas de agua, el espacio entre dos mundos. Es un espacio limitado, un espacio donde no eres ni una cosa ni la otra, sino que es donde te encuentras en proceso de cambio. Aún no te has metido en la nueva identidad ni tampoco has dejado atrás la antigua –te encuentras en una especie de transición-. (Anzaldúa, 2016, p.282)

Es a partir de las transiciones donde comprendo emergen los conocimientos de vida. Retomé la propuesta de *nepantla* hecha por Anzaldúa en diálogo con las mujeres participantes, ya que a pesar de que la palabra es de origen náhuatl, existen muchas variaciones del náhuatl de acuerdo a las regiones en las que se habla. Posterior al proceso de recolección de información empírica, las participantes me compartieron que *nepantla* en la variante que ellas hablan es *nipantla*¹⁶ y significa “medio día”. El significado de medio día posibilita hacer propio el concepto y darle un giro. Si bien Anzaldúa habla de un estar entre medio de forma que prioriza lo espacial, desde este giro el estar entre medio se acentúa en su forma temporal y en función de las relaciones sociales. Lo que nos hace comprender una transición situada desde la temporalidad cotidiana.

¹⁶ Reconociendo la autoridad epistémica de las mujeres participantes, de este momento en adelante utilizo el concepto desde la variante común para ellas, es decir: *nipantla*.

En la temporalidad cotidiana de mi estancia de investigación durante el verano, me enfoqué principalmente en lo laboral. Esto debido a que fue una categoría descriptiva emergente de recurrente aparición en la información empírica en mi diario de campo sobre la convivencia cotidiana, así como en las transcripciones del taller. Esta dimensión temporal, por un lado, permite mirar su actual proceso *nipantlero* al retomar sus estudios escolarizados, su formación como docentes a través de PRAE, así como también en su ser trabajadoras asalariadas. Estas formas de trabajo convergen, creando espacios entre medios, con los propios de la organización familiar y la comunidad, donde ellas también realizan un cúmulo de labores como el quehacer doméstico y de cuidados.

Sin embargo, dentro de sus recuerdos de vida, la cualidad temporal *nipantlera* no se acota únicamente a lo laboral, aunque después pueda tener un devenir relacionado con lo laboral, sino que también integra el contacto, a veces más a modo de choque, entre culturas, a través del ámbito escolar formal, la organización familiar tradicional, la migración laboral y el trabajo asalariado en el servicio doméstico. No obstante, debido a la complejidad del concepto *nipantlero*, así como a la dificultad para aproximarme al mismo por su estado de movimiento, el carácter parcial y situado de la investigación también reconoce que un acotamiento a lo *nipantlero* desde mirar sus recuerdos y procesos de memoria con sus actuales quehaceres laborales, deja afuera estados *nipantleros* que acontecen en la dimensión de lo espiritual, de lo sexual, de lo identitario, lo familiar, lo comunitario, lo político, entre muchos otros ámbitos donde surge o puede surgir lo *nipantlero*. Para fines analíticos de la investigación en algunos aspectos retomo lo *nipantlero* más allá de lo laboral para visibilizar cómo se vincula con lo laboral.

Un estado *nipantlero* desde su cualidad temporal cotidiana en relación con la dimensión del trabajo permite explorar los conocimientos de vida en su constante ir y venir entre dos formas de habitar la cultura, el tiempo y los espacios, en la dimensión subjetiva y autobiográfica, así como también en la cotidiana de San José Cuacuila. Si miramos cómo cada trabajo tiene en su interior determinados ritmos de producción con relación al entorno que pertenece, podemos mirar la temporalidad cotidiana del trabajo como información de los entornos en los que se inscribe y no como algo estandarizado y abstracto. Así, los tiempos de producción de San José Cuacuila responden a una lógica temporal al interior de la comunidad, por otro lado, los tiempos de producción de PRAE responden a los objetivos y productividad de acuerdo a la institución,

donde la jornada laboral está regulada por los sistemas gubernamentales. De este modo, en el cruce entre ambas formas de trabajo se imbrican dos ritmos del tiempo.

Entonces, al volver sobre la vida de las mujeres, se traslapan un cúmulo de labores domésticas, de cuidados y de asignación comunitaria con el cumplir la jornada laboral de la institución. Una categoría descriptiva de recurrente aparición fue que dentro de su jornada laboral en PRAE, una actividad que ocupa considerable tiempo es el mismo aprendizaje que ellas tienen que cumplir a través de cursos, talleres y otras actividades que establece la institución, esto hace que aunque la jornada laboral esté regulada, generalmente se prolongue.

Durante mi estancia de investigación, dentro del trabajo asalariado emergió un tiempo aún más acelerado producido a través de la tecnología digital, cuando cada una de las mujeres participantes recibió una computadora por parte de la institución. Al ser uno de los primeros contactos que ellas tenían con la tecnología digital, llevar el trabajo por medio de la misma también implicaba el aprendizaje de la tecnología digital en sí misma. Así, el trabajo que realizaban en el centro de PRAE, ahora también lo continuaban en su casa a cualquier hora, mientras también hacían otras labores domésticas y de cuidados. Haciendo hasta cierto punto un tipo de jornada continua y de larga extensión.

El dibujo que integro a continuación pertenece a una de mis entradas de diario de campo del 14 de julio del 2021. Buscaba representar cómo hay un traslape de tiempos entre las lógicas propias de la comunidad, siendo ésta la línea superior, y PRAE como institución externa representada como la línea inferior. El cono que se produce en el traslape es donde comprendo la emergencia de la *nipantlidad* en el trabajo desde lo temporal, pensando desde y con las mujeres participantes.

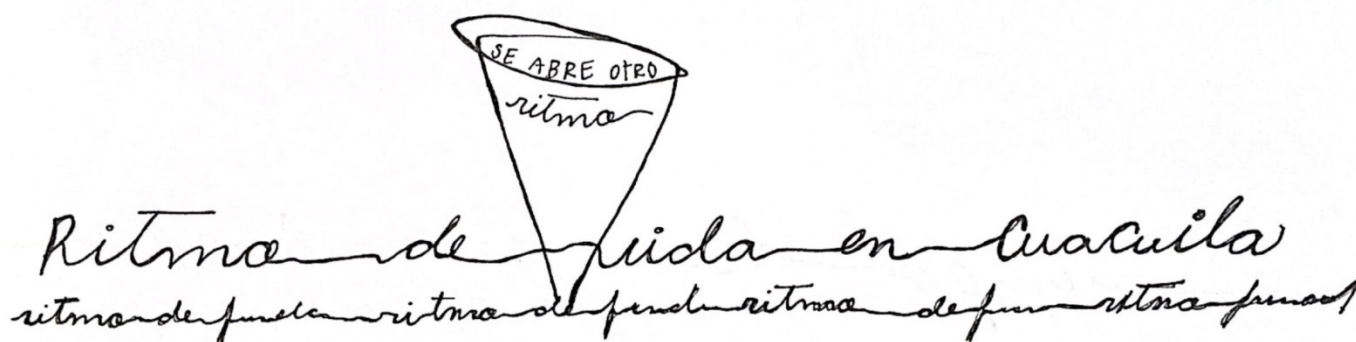


Imagen 6. Dibujo realizado en diario de campo, julio 2021.

Vuelvo con Gloria Anzaldúa (2016) cuando establece que estar en *nepantla* es una manera de crear conocimiento a partir de hacer composiciones que tengan sentido desde los fragmentos. Las teorías de composición de la autora son “sobre cómo la gente vive su vida, construye su cultura, por lo que en realidad es sobre cómo la gente construye su realidad” (p.283). Describir cómo las sujetas construyen su realidad desde diferentes puntos nos acerca a comprender qué es lo que moldea y hace posible su producción de conocimientos. Asimismo, en su propuesta del sendero del conocimiento Anzaldúa (2002) propone siete fases relevantes de su pensamiento en la producción de conocimiento.

En la fase uno: *el arrebató, ruptura, fragmentación, un final, un comienzo*, emergen movimientos que generan quiebres, produciendo así desconocimientos de lo que era familiar y seguro. En la investigación retomo esta fase cuando hay un momento de choque entre lo conocido y la novedad en las experiencias de las participantes. El arrebató conduce a la fase dos: *nepantla* entre-medio, un espacio liminal entre lo anterior y lo nuevo, al ser un espacio en transición es una zona de posibilidades. En este estado la realidad se experimenta de forma fluida, con sus pliegues y expansiones, y es posible acceder a conocimiento de emociones y estados imaginados. Esto posibilita mirar actos individuales y colectivos, permitiendo comprender las formas en la que cada subjetividad construye conocimiento, incluso cuando ese conocimiento está oprimiendo otro tipo de conocimientos. La abrumación que genera estar entre historias lleva a un quiebre y la tercera fase aparece: *el estado Coatlicue*, desconocimiento y el costo de conocer, donde se experimentan emociones de desconexión, impotencia, decepción, desesperanza, y falta de movimiento. En la investigación exploro esta fase a partir de las emociones de las participantes. En el cuarto estado: *el llamado, el compromiso, el cruce y la conversión*, una llamada a la acción emerge permitiendo el salir de la desesperanza, se abre la posibilidad de romper con la estrategia de escapar la realidad, empieza a tomar forma una conversión. Esta fase en la investigación la retomo cuando las participantes pasan a la acción en sus experiencias. En la quinta etapa: *recomponer a Coyolxauhqui, nuevas historias personales y colectivas*, exploro cómo las participantes han ido dando sentido y significado a sus experiencias. Así, se selecciona, ordena y simboliza las experiencias para que generen una composición que articula una nueva narrativa. Se cuestionan las ideologías y culturas dominantes, y conformando la composición se replantea lo conocido, se crea una nueva descripción de la realidad y se escribe una nueva historia. En la sexta etapa: *el estallido, un choque de realidades*, se toma la

nueva historia creada y se prueba en el mundo. Cuando esta nueva historia no concuerda con el mundo actual, hay un colapso de realidad, generando enojo, descontento. La emoción se contiene y hay una imposibilidad para acceder al poder propio produciendo tipos de estancamiento. En la etapa siete: *cambiar realidades, actuar la visión del activismo espiritual*, se produce un giro crítico de transformación; se desarrollan estrategias éticas para navegar el conflicto; la diferencia hacia una misma y entre las demás. Así, se busca un espacio común formando alianzas complejas. Esta etapa la exploro en el reconocimiento tenue de las participantes como acompañantes en educación, así como también, en el conocimiento generado por la comunidad conformada por las participantes en la investigación. En todas las etapas están presentes luchas de las partes desagradables que cada persona experimenta sobre sí misma. En las 7 fases se producen giros internos y cambios externos, todas las etapas pueden estar presentes en cada fase y pueden ocurrir de forma simultánea, cronológica y aleatoria. Nunca se experimenta solo una, si no múltiples etapas de forma parcial. Estas fases constituyen un rito de pasaje, y en cada momento partes de una misma mueren y otras nacen (ibid., pp. 544-546)¹⁷.

Estas siete fases permiten comprender la subjetividad como un proceso en movimiento donde la generación de conocimiento es parte constitutiva, así como también reconocer la potencia individual y colectiva de creación de realidades. En relación con la investigación, da una guía para identificar puntos clave durante el ejercicio de memoria realizado en los talleres a partir de los cuales se fueron enunciando los conocimientos de vida. Aunque aquí se abordan las siete fases de forma sintética, retomo las que son pertinentes en el capítulo tres como herramientas analíticas para comprender los conocimientos de vida de cada una de las mujeres participantes. El movimiento de transición continua, es decir, el ir y venir de lo *nipantlero*, es constituyente de los conocimientos de vida, resalto en la propuesta conceptual que los deseos y los afectos son un componente elemental para su emergencia y expresión.

Ante esto, ¿cómo mirar la complejidad de las experiencias y sus cualidades *nipantleras* desde los afectos y los deseos?, ¿cómo se entrelazan lo *nipantlero* en el trabajo con los afectos y deseos?, ¿cómo ver desde lo *nipantlero*, una posibilidad de las subjetividades de devenir en espaldas como puentes (Moraga, 1988) entre culturas? Estas preguntas me han llevado a seguir problematizando la experiencia desde el análisis de Suely Rolnik (2019a), quien incluye a los deseos y afectos.

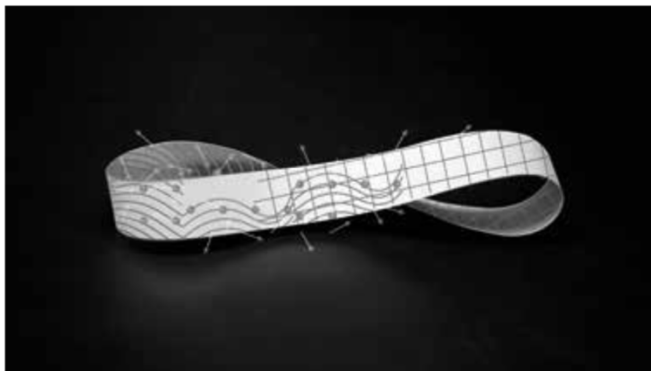
¹⁷ La traducción y parafraseo de este párrafo es propia.

Antes de continuar explico brevemente un aspecto que me parece fundamental del cómo conocí los aportes de Suely Rolnik y por qué los retomo para el análisis. Suely ha desarrollado una parte importante de su pensamiento, la cual retomo para el análisis, desde la pieza *Caminhando* de 1963 de la artista brasileña Lygia Clark, en donde Lygia realiza, e invita a realizar, la acción continua de cortar una banda de Möbius de papel. Al Rolnik utilizar una pieza artística como soporte de reflexión y producción teórica para leer e interpretar las esferas de la experiencia, me permite mirar un pensamiento que surge y se desprende de lo artístico y se sitúa en diálogo con lo social. Si bien no hago una lectura sobre el trabajo que Rolnik ha hecho en torno a Lygia, considero que su propuesta es coherente con mi posicionamiento transdisciplinario; es decir, mirar cómo lo artístico a modo de pensamiento puede entrar en contacto con lo social. Primordialmente, en relación con el análisis para comprender desde un pensamiento que se desprende de lo artístico las experiencias de las mujeres participantes desde los deseos y afectos.

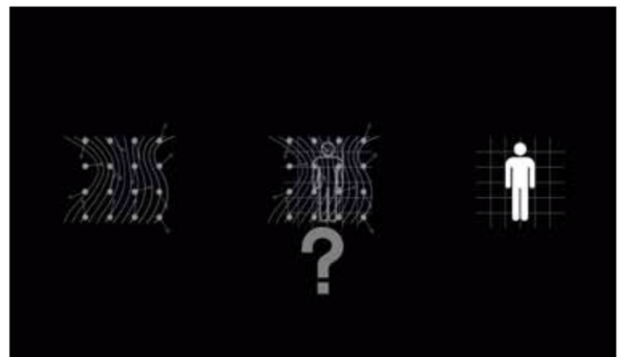
Pensar con Suely Rolnik permite orientarnos en la complejidad de las experiencias desde lo que ella nombra como brújulas morales y éticas. Ella establece dos esferas de la experiencia: por un lado, una estructurada por un repertorio cultural que responde a un régimen político y cultural y a un momento histórico, la cual tiene resonancia con los planteamientos de Scott (2001) al considerar la dimensión sociohistórica de la experiencia. Siguiendo su pensamiento, podemos orientarnos en esta dimensión de la experiencia a través de una brújula moral. Por otro lado, está la esfera de la experiencia que “tiene que ver con entender el mundo en su dimensión de cuerpo viviente. El mundo no como un conjunto de formas sino de fuerzas vivas. Formando diferentes composiciones que nos producen efectos, como si nos fecundaran” (2019b, párr.5). En esta esfera de la experiencia podemos orientarnos a través de lo que ella nombra como una brújula ética. Así, Suely Rolnik utiliza la metáfora de los guaraníes cuando dicen que son semillas de las palabras almas para designar a los efectos y afectos que producen entender el mundo en su dimensión de cuerpo viviente. Según la autora, esta es una experiencia fuera del sujeto, ya que no sucede dentro de la persona, entre estas dos dimensiones de la experiencia puede haber tensiones cuando estas se contraponen. Es entonces cómo “la vida gritando dando señales, pone a la persona en movimiento, convoca el deseo de actuar, para que la vida recobre un equilibrio. Y que en el caso de la vida humana se trata de un equilibrio emocional, existencial. Es ahí que se definen las sintonías políticas del deseo o micropolíticas.” (ibid., párr.6)

Esta otra dimensión de la experiencia en la que nos introduce Rolnik considero que da matices al contenido de lo que identifico como conocimientos de vida. La convocatoria del deseo a actuar nos muestra formas de emerger, relacionarnos y conocer en y con el mundo. Puse en diálogo la información empírica con lo que Rolnik nombra como micropolíticas. Esta autora define a la micropolítica como “la experiencia entre una forma de existencia y lo que está por nacer que transforma esa forma de existencia cuando esa forma de existencia está sofocando la vida” (ibid.). Al comprender el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo como ejes históricos y estructurales que son mecanismos que sofocan la vida de las mujeres, la aproximación a la experiencia desde la brújula ética, es decir, desde comprender al mundo en su dimensión de fuerzas y cuerpos vivientes, nos permite profundizar en un cierto tipo de contenido de la experiencia que se diferencia, sin excluir, las dimensiones socio-histórica, políticas y culturales específicas que también hacen posible la experiencia.

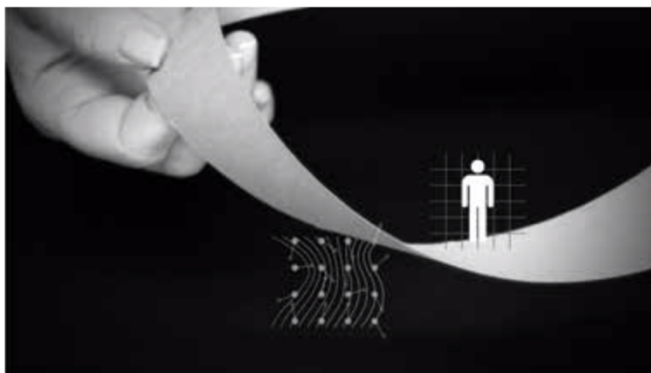
A continuación, muestro algunas imágenes de cómo Rolnik retoma la obra de Lygia para plantear su propuesta teórica sobre las micropolíticas.



Las dos caras de la superficie topológico-relacional de un mundo

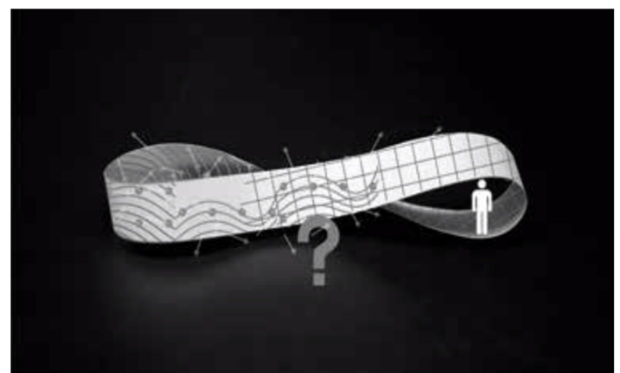


Lo extraño-familiar coloca una interrogación para la subjetividad

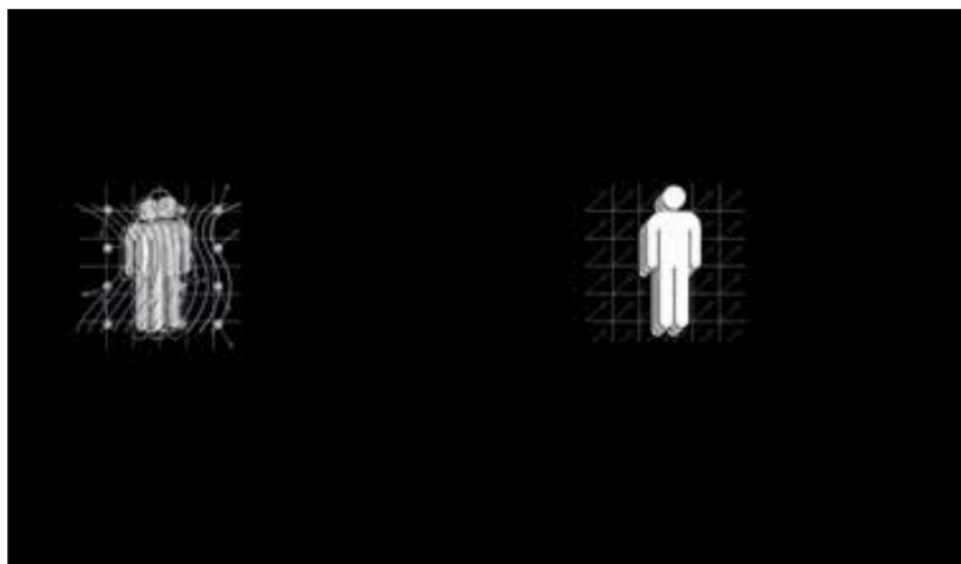


Fuerzas

Formas



La interrogación es una señal de alarma vital que convoca al deseo a actuar



Micropolítica activa

Micropolítica reactiva

Imagen 7. Interpretación de Suely Rolnik sobre la pieza Caminhando de Lygia Clark.

De tal modo, es pertinente introducir los afectos y la comprensión que retomo de los mismos. Mabel Moraña (2012) nos introduce en la historicidad, lo indefinible y las múltiples vertientes del concepto, ante esto, y de acuerdo con Seigworth y Gregg:

afecto es el nombre que damos a esos impulsos viscerales que se distinguen del conocimiento consciente y que incitan o paralizan a nuestro movimiento. A un tiempo íntimo e impersonal, el afecto (la capacidad de afectar y ser afectado) marca la pertenencia del sujeto con respecto al mundo de encuentros y desencuentros que habitamos y que a su vez, de diversas maneras, nos habita. (Moraña citando a Seigworth y Gregg, p.318)

A partir de esta cita podemos encontrar algunos puntos en tensión, por un lado menciona la diferencia entre el afecto y el conocimiento consciente. Sobre esto considero que los conocimientos de vida no aspiran, ni se inscriben a ser conocimientos conscientes definibles y cerrados, son otro tipo de conocimiento que reconoce los deseos y afectos como elementos

¹⁸ Imágenes tomadas del libro *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*, de Suely Rolnik (2019a, pp. 45, 50, 51, 52.). Estas imágenes son la interpretación teórica de Rolnik sobre la pieza *Caminhando*, no son la pieza en sí misma.

constituyentes, y con esto su posibilidad del afectar y ser afectado.

Por otro lado, el afectar y el ser afectado fue un componente elemental durante el trabajo de recolección empírica. Parto de dar valor a mi experiencia, de las entradas de diario de campo, y de las entrevistas con cada una de las mujeres participantes para hacer una breve inferencia cómo por medio de las formas de relacionarnos nos fuimos afectando, abriéndonos a la posibilidad de conocernos y reconocernos desde diferentes lugares, tejiendo vínculos. No limito lo afectivo a lo relacional, sumo a esto las dos dimensiones de la experiencia que he vinculado. La dimensión de la experiencia que es estructural que va conformando la subjetivación por medio de la historia del sujeto, y una otra dimensión de los afectos que nos paralizan y nos movilizan, que junto con los deseos van conformando el contenido heterogéneo y en movimiento de los conocimientos de vida. Entonces, el ejercicio de memoria autobiográfica es una forma de ser testigo y de compartir la propia experiencia. Finalmente, una tercera dimensión de la experiencia que se centra en cómo la intersubjetividad de las mujeres que participamos fue tejiendo una red que posibilitó ver y atestiguar el devenir de los conocimientos de vida. Todo esto mediado por un estado *nipantlero*, es decir, en continua transición.

La propuesta teórica de la categoría de conocimientos de vida como una herramienta analítica es pertinente por diferentes motivos. Fue a través de esta puntual construcción de palabras que desde un inicio me posibilitó relacionarme con Flor Méndez, María Santos, Leya y Ernestina, con esto quiero dar importancia a la forma de la vinculación y relación desde su carácter discursivo. Este concepto no es ajeno a ninguna de las personas que participó en la investigación y por eso considero que esta decisión parte de una mirada metodológica ética. En un segundo momento, es un intento por retomar la invitación de Raquel Gutiérrez (2020) de reconocer el conocimiento de la trayectoria vital de las mujeres, Raquel nos dice que:

En nosotras hay un gran conocimiento acerca de cómo funciona, en concreto, los múltiples pactos patriarcales a través de nuestra trayectoria vital. La cuestión problemática es que, con frecuencia, desconfiamos acerca de tales conocimientos porque tales saberes no son considerados todavía conocimiento “legítimo”. Por eso al nombrar el mundo con voz propia, esforzándonos para ello, damos una pelea. (p.30)

De tal forma, la noción de conocimientos de vida emerge en la trayectoria vital, las experiencias y las subjetividades de las mujeres que participamos en la investigación. Así, es un esfuerzo para visibilizar las esferas de la experiencia, las transiciones desde su característica temporal, las dimensiones de afectos y deseos que son llamados a la producción de subjetividades e intersubjetividades y conocimientos en continua actualización y finalmente sus formas de expresión y comunicación. Siguiendo a Raquel Gutiérrez, quizás estas formas de conocer y los conocimientos que producen no son entendidos como tales, más aún el valor que encuentro para mirarlos desde este enfoque es que ha hecho posible que cada una de ellas encuentre formas de nombrar, expresarse y estar en la vida.

Retomo la imagen de Esta Puente, mi Espalda, construida colectivamente por escritoras tercermundistas en Estados Unidos, en donde Cherrie Moraga (1988) nos invita a entendernos desde la extensión como puente entre nuestras diferencias, “esta expresión mantiene la promesa de aliviar las heridas causadas por los siglos de nuestra separación. Esta puente, mi espalda” (p.6). Carolina Meloni (2020), señala sobre el trabajo de Anzaldúa, así como también de otras feministas chicanas, que la herida colonial es un punto crucial para sus propuestas teóricas, de forma que sus aportes no romantizan, ni idealizan, el pasado histórico ni sus formas de relación con las subjetividades presentes, muestran la violencia como un componente crucial para aproximarnos a la herida colonial.

De modo que, las puentes espaldas, movidas por un vaivén, generan estados *nipantleros*; espacios en los cuales toman forma las experiencias. Así, orientadas desde brújulas éticas, donde están presentes deseos y afectos, y brújulas morales, orientadas por experiencias conformadas desde la veta socio-histórica y cultural de acuerdo a cada sujeta, son los elementos que conforman la malla teórica de los conocimientos de vida. Estos conocimientos son múltiples, con la plasticidad de expandirse y plegarse, esto siempre en un vínculo relacional de encuentros. Son conocimientos que nos posibilitan reconocer la separación y las diferencias. Para entonces mirar las formas en las que opera el patriarcado, el colonialismo y capitalismo en cada una de las mujeres que participamos en la investigación. Permiten abrirnos caminos para construir puentes entre nuestras diferencias, y entonces mirar también este acto como productor de conocimiento.

A continuación expongo cómo comprendo los métodos biográficos, así como los instrumentos de recolección empírica desde los cuales abordé la investigación, para finalmente hacer un apunte de la forma en la que he ido tejiendo el análisis.

2.4 Espacio biográfico

Antes de finalizar el apartado de la epistemología feminista cité a Raquel Güereca sobre la importancia de recuperar las experiencias y conocimientos de mujeres, las cuales develan mecanismo sociales, históricos, políticos y culturales. El interés por comprender las experiencias y su relación con la generación de conocimiento, me condujo a inscribir la investigación en los métodos biográficos.

Al ser las experiencias y conocimientos de vida de las mujeres participantes el núcleo vital de la investigación, permite denotar su carácter parcial y situado desde la dimensión de lo biográfico. En un segundo momento, el carácter parcial y situado se volvió a trazar desde las coordenadas espaciales de San Jose Cuacuila delimitadas en una temporalidad de seis semanas durante junio y julio del 2021, referente a la estancia de investigación que realicé y a la cual se acota la investigación.

Lo anterior se articula por medio de los tiempos que produjeron sus relatos. Para esto retomo el concepto del tiempo lingüístico. El cual: “se despliega en el acto de la enunciación, no ya como una manifestación individual sino intersubjetiva, en tanto pone en correlación presente, actual, un yo y un tú: mi “hoy” es tu “hoy”. Esta comunidad temporal es la posibilidad misma del relato biográfico.” (Arfuch citando a Benveniste, 2007, p. 89).

Es importante recalcar que el tiempo lingüístico está articulado por los relatos biográficos, los cuales, si bien fueron fundamentales en lo metodológico, se inscriben en situaciones comunicacionales amplias. Estas nos permiten relacionar lo dicho en el relato biográfico con los contextos y las situaciones comunicacionales, que no están mediadas únicamente por los relatos (Aceves, 1998)¹⁹.

Leonor Arfuch (2007) desarrolla su propuesta teórica en torno al concepto espacio biográfico desde diversas vetas disciplinarias, siendo las subjetividades y sus narrativas biográficas el aspecto común, de modo que lo compartido reside en “el carácter dialógico, conversacional, interactivo, que hace del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación” (p.178). El espacio biográfico como concepto metodológico me permitió un acercamiento desde el converger disciplinario para aproximarme a las experiencias y conocimientos de vida de las mujeres aprendices en educación en San José Cuacuila.

¹⁹ Vuelvo sobre esto más adelante en el presente capítulo.

El carácter multidisciplinario cobra sentido en diferentes partes de la tesis: por un lado, ha sido el punto de partida y de enunciación desde donde conformé el problema de investigación, asimismo el andamiaje teórico y metodológico que conformé retoma aportes de autoras y autores inscritos en múltiples disciplinas. Estos dos elementos permearon el diseño que realicé de los instrumentos de recolección de información empírica. Entonces, las formas en las que retomé y vinculé los aportes de diversas disciplinas y formas de pensamiento encuentran un punto en común en la reflexión en torno a las contribuciones de la epistemología e investigación desde los feminismos. Así como también, en la búsqueda de analizar lo comunicacional y sus diferentes prácticas en torno a los conocimientos de vida de las mujeres participantes.

Podemos encontrar la vinculación de la propuesta del espacio biográfico de Leonor Arfuch con los aportes de Daniel Bertaux (1999) sobre el enfoque biográfico. De acuerdo con Bertaux, el enfoque biográfico toma como punto de partida el relato subjetivo de las personas para comprender su mundo; “queremos servirnos de él (ellas) como de un periscopio y que sea lo más transparente posible” (p.15), (los paréntesis son míos). Este enfoque prioriza las trayectorias de vida como unidad de análisis en la producción de conocimiento científico. De modo que, al comprender a las experiencias como concepto central y mediador de los conocimientos, de acuerdo con Bertaux, “la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro” (ibid.). Entonces, el enfoque biográfico como método me permitió comprender cómo los relatos mediados por la subjetividad articulan las experiencias.

Asimismo, Jorge Aceves (1998) denota la influencia de la disciplina histórica dentro de los métodos biográficos, haciendo la diferenciación entre historias de vida y relatos de vida, sin embargo, establece que podemos situar a los múltiples abordajes en la historia oral contemporánea. Siguiendo al autor, el primero se enfoca en la historia de vida de una persona, o un grupo de personas a profundidad, mientras que las historias de vida temáticas están articulados por un tema específico, ambas modalidades están conformados por relatos de vida en formato testimonial.

La investigación utilizó la historia de vida temática a forma que el diseño de los instrumentos de recolección de información empírica, así como la observación participante, estaban acotados por las experiencias, la generación de conocimientos de vida y las prácticas de los mismos. Al haber sido una investigación definida por la copresencia se realizó un

procedimiento directo, es decir, lo que Aceves reconoce como fuentes vivas, lo que significa que recopilé la voz de las mujeres participantes. Entonces, la memoria articulada desde las subjetividades de las mujeres participantes fue elemental en el proceso de reconstrucción de la experiencia pasada, ya que de acuerdo con Aceves, la subjetividad y la memoria son aspectos elementales que reconstruyen la experiencia humana (p.6). De modo que:

Las fuentes vivas no son resurrecciones de experiencias reales, sino más bien, reconstrucciones históricas de lo vivido. Por la dimensión específicamente humana de las fuentes vivas, no interesa tanto develar lo falso y lo oculto como reconocer lo no explícito, en tanto que nos ayuda más a comprenderlas y conocerlas mejor que a descalificarlas. (p.14)

La cita permite retomar lo propuesto por Beatriz Sarlo (2012) sobre la experiencia pasada, y sus formas de actualización cada vez que es narrada en el presente a través de ser articulada por medio del lenguaje. Por lo cual, podemos hacer un cruce que entrelaza lo teórico con lo metodológico, donde la memoria es mediada por el relato de la experiencia pasada. Esto nos posibilita escapar de una lógica dicotómica que mire a los relatos de las mujeres participantes desde el binomio verdadero/falso, para entonces aproximarnos a la riqueza del relato, ya que alumbra los procesos de subjetivación. A su vez, partir de los relatos de las mujeres me permitió reconocer el privilegio epistémico de ellas desde sus propias palabras.

Aceves señala la importancia de comprender el testimonio en relación con los contextos y relaciones en las que se encuentran inscritos, se recoge la versión de los hechos y de las circunstancias que lo rodearon, no sólo a los acontecimientos, sino también los sentimientos y creencias que se sostenían en tales circunstancias, así como los contextos (p.16). De modo que, el proceso de diálogo de una entrevista ocurre en situaciones determinadas por condiciones de posibilidad que lo enmarcan, y de acuerdo con Aceves, quien investiga debe de considerar la situación comunicativa contemplando los diferentes elementos que la conforman (p.25). Esto es importante porque en la investigación se utilizaron tres tipos de instrumentos y soportes de registro: un diario de campo, el diseño de un taller narrativo autobiográfico y una entrevista semiestructurada. Posteriormente explico y justifico en que consistió cada uno de los instrumentos y sus alcances, por ahora hago mención del uso de múltiples instrumentos para generar el vínculo con la situación comunicativa. Cada uno de los instrumentos posibilitó diferentes situaciones comunicativas, situaciones a su vez posibilitadas y delimitadas por los

contextos de San José Cuacuilá. Así, los instrumentos permitieron diferentes enfoques y aproximaciones a los conocimientos de vida, por lo que cada uno recuperó diferente tipo de información empírica (Castañeda, 2012; Cornejo, 2011), lo que hizo posible la triangulación de la información.

Finalmente, en torno a los métodos biográficos, cito lo expuesto por María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera (2012) cuando establece que el vínculo entre los métodos biográficos y la Investigación Acción Participativa (IAP) es “el carácter que tienen de convertirse en una intervención “micro”. Es decir, que el protagonista de la historia, en la medida que la narra, va tomando conciencia de su vida, apropiándose de su trayectoria y ubicándola en sus relaciones con el entorno social.” (p.134)

La vinculación entre métodos biográficos y IAP es pertinente en la investigación por la decisión de haber realizado un taller narrativo autobiográfico, ya que el taller como instrumento ha sido utilizado preferentemente en la IAP. De forma que situar la investigación desde los métodos biográficos y utilizar un taller narrativo permite explorar el enfoque biográfico desde una posibilidad poco común al método, lo que enriquece la comprensión del taller como instrumento y también las formas de abordaje de los métodos biográficos.

En la construcción del andamiaje metodológico se trasladaron aportes de la investigación acción feminista, los métodos biográficos y la IAP, sin embargo, al ser los conocimientos de vida el núcleo de la investigación, me condujo a priorizar la dimensión biográfica de las mujeres participantes, y al mismo tiempo reconocer los aportes de la investigación-acción feminista y la IAP como métodos. Así, a continuación expongo la propuesta metodológica que llevé a cabo y sus modificaciones, seguido de la descripción y justificación de los instrumentos de recolección de información empírica.

2.5 Diseño de múltiples instrumentos

Siguiendo el carácter transdisciplinario que he trazado, los métodos biográficos los abordé por medio de tres diferentes instrumentos: un taller narrativo autobiográfico, una entrevista semiestructurada y un diario de campo. A continuación, hago un breve preámbulo contextual y describo cómo fue el primer contacto con las mujeres participantes y cómo se fueron modificando los instrumentos a partir de la relación que fui desarrollando con cada una de ellas,

así como con ellas como colectividad. Posteriormente, profundizo en la descripción y justificación de cada instrumento de recolección de información empírica.

Debido a la situación sanitaria de la pandemia, durante el verano del 2021, tuve un primer contacto a través de videollamada con las mujeres participantes para platicarles del proyecto y solicitarles su aprobación para mi visita a San José Cuacuila. En concordancia con lo que he ido esbozando en torno al reconocimiento de las mujeres como sujetas cognoscentes, la escucha desde sus propios términos, la importancia de no replicar procesos de subalternización, y el interés de generar vínculos más allá de los ensamblados a través de las diversas violencias que nos dividen y separan, la acción de conocernos previamente por videollamada y solicitarles su aprobación para mi visita fue un modo de reconocimiento del privilegio epistémico de María Santos, Leya y Flor Méndez sobre sí mismas y los contextos que habitan, así como también un mínimo modo de establecer un primer vínculo de comunicación basado en el consenso. Esto generó una forma de vinculación y reconocimiento mutuo al no ser una visita impuesta o no ser dialogada previamente.

Reconozco también que una vez en Cuacuila, las maneras de vincularme con las compañeras tuvo dificultades en poder encontrar espacios y tiempos para el diálogo, esto por el traslape entre tiempos familiares, comunitarios y labores de diversas índoles. Así como también por el poder generar sintonías para el estar juntas entre sus múltiples ocupaciones e intereses en sus vidas y el tiempo de mi visita en San José Cuacuila. Fui emparejando, en el sentido de poner junto, mi ritmo y acciones a las de cada una de ellas.

De este modo, compartiendo el baño en temazcal y caminando con Flor Méndez al repartir citatorios de PRAE a familias de la comunidad, cenando con Leya y su familia, acompañando en el recorrido de ida y vuelta de Cuacuila a Xonocuatla a María Santos con su hija, o mirando las estrellas y a Xonotla desde Cuacuila con Ernestina, y acompañándolas en sus trabajos domésticos y de cuidados y en el que realizan de manera asalariada a través de PRAE, son sutiles ejemplos de cómo se fueron generando los vínculos a pesar de las dificultades por empatar tiempo y espacios para el diálogo. Así como también, por el desconocimiento mutuo que hubo en un inicio conmigo como sujeta externa a la comunidad en conjunto con mis intereses investigativos.

Fue a partir de su consenso que pude comenzar el proceso de recolección de información empírica. Anterior a mi visita a San José Cuacuila realicé el diseño de un taller narrativo

autobiográfico, el cual se modificó de acuerdo a los tiempos, necesidades y posibilidades de las mujeres participantes. Retomé la propuesta de Pilar Riaño (2000) al comprender el taller como una herramienta etnográfica, asumiendo las implicaciones que tiene el hecho de que la investigadora sea la facilitadora del taller. Vinculé lo anterior con la propuesta de Eva Marxen (2009) sobre la etnografía visual activa, en donde propone que a través de que las participantes de la investigación realicen una creación visual, el explicar su creación puede contar como recurso de información. En la propuesta de Marxen se comprende que las personas toman un rol activo dentro de la investigación (pp.13-14).

El taller como herramienta se ha empleado preferentemente en la Investigación Acción Participativa, esta investigación no siguió esa línea porque no partió desde una necesidad emancipadora deliberada de las participantes, a pesar de que hubo una constante autorreflexión en la creación de los ejercicios.

Es importante mencionar que el espacio en el que fue llevado a cabo el taller fue en las instalaciones de PRAE en San José Cuacuila, y durante horario laboral. Se llegó a esta decisión de la mano de las participantes, ya que fue a partir de ellas que posteriormente decidí vincular la investigación con la institución y no de forma inversa. Me parece importante mencionar esto por varios motivos. Para hacer evidente las condiciones materiales y temporales que enmarcaron e hicieron posible el taller y no darlas por sentadas ni abstraerlas, ya que al haber llevado a cabo el taller en PRAE nos permite también comprender una dimensión de la relación laboral que ellas mantienen con la institución. Esta decisión se tomó con la aprobación del director general del centro de PRAE en San José Cuacuila, Gerardo Garibay, y la coordinadora del programa de Educadoras Comunitarias, Miriam Aurea Marcial, quien brindó confianza a la propuesta de mi investigación, así como también apoyó para encontrar un tiempo dentro de las actividades laborales de las mujeres participantes. Tuvimos un diálogo entre Ernestina, Flor, María, Leya, Miriam y yo, donde llegamos al acuerdo de los días y las horas para llevar a cabo el taller.

El taller tuvo una temática autobiográfica. En él realizamos líneas de vida, mapas corporales, mapas emocionales, dibujos y escritos. Fueron cinco sesiones de aproximadamente dos horas cada una, su frecuencia fue una vez a la semana, durante cinco semanas. A continuación describo de forma sintética en qué consistió cada una de las sesiones del taller. En las cinco sesiones trabajamos a partir de sus palabras, el diálogo compartido, la escritura y la creación de imágenes a través de dibujos.

Primera sesión. Hicimos una lluvia de ideas sobre lo que ellas consideraban importante en el contar una historia. Después pasamos a un ejercicio en el que cada una rememoró una historia personal, ellas decidieron escribirla y después la compartieron con el resto de las compañeras. La guía de esta sesión fue comprender qué y por qué es importante contar historias, tanto personales como colectivas o comunitarias. En esta sesión fue en la única en la que participaron las cuatro mujeres. En el resto de las sesiones no contamos con la presencia de Ernestina, ya que no se encontraba en la comunidad.

Segunda sesión. A partir de retomar los ejercicios de la sesión pasada les propuse un ejercicio gráfico de líneas de vida, siguiendo lo propuesto por Jimena Silva, Jaime Barriento y Ricardo Espinoza-Tapia (2013) en torno a los mapas corporales en las investigaciones biográficas. Realizaron sus líneas con la propuesta de que identificaran momentos de sus vidas que ellas consideraban habían sido relevantes y de los cuales habían adquirido un aprendizaje. Fue a partir de esta primera línea de la vida de cada una, realizada de forma personal, que seguimos trabajando y explorando sus recuerdos a lo largo del taller. Este primer ejercicio lo realizaron en una hoja carta. Aquí se planteó profundizar más en la línea de la vida a partir de llevarlo a un formato plástico más grande, lo que fue una línea de papel craft amplia, donde cada una de ellas fue acomodando y profundizando en las etapas de su vida que le fueran más significativas. La creación de la línea de la vida de cada una fue el resultado total del taller.

Tercera sesión. En relación con las etapas de vida y recuerdos con mayor valor para cada una de ellas, les propuse que reflexionáramos en torno a las emociones presentes en los recuerdos, y posteriormente reflexionamos en que parte del cuerpo localizaban la emoción, con qué la asociaban al recuerdo, cuál era su sensación. Esto nos permitió hacer mapas mentales sobre la emoción que cada una de ellas decidió. El ejercicio nos permitió reflexionar de qué modo las emociones se encuentran presentes en los recuerdos y cómo éstas tienen una relación con lo aprendido. A partir de esto, guíé un ejercicio donde cada una de ellas estaba sentada con los ojos cerrados e iba reconociendo, a partir del tacto de sus manos, las partes de su cuerpo desde los pies hasta la cabeza. Desde este primer ejercicio sensitivo les propuse hacer mapas corporales, aspecto también retomado de la propuesta metodológica de Silva, Barriento y Espinoza-Tapia (ibid.), donde pudieran identificar diferentes emociones en sus cuerpos. Este ejercicio nos permitió hacer la relación entre el primer ejercicio de los mapas mentales sobre las

emociones y cómo estas se inscriben en el cuerpo. En esta sesión pudimos poner en diálogo la importancia del cuerpo en la historia personal de cada una.

Durante la cuarta sesión, cada una de ellas continuó desarrollando diferentes recuerdos de sus vidas a lo largo de la tira de papel. Finalmente, durante la quinta sesión, reflexionamos colectivamente sobre su actual quehacer docente a partir de preguntas que elaboré previamente. Después de la conversación colectiva en torno a las preguntas, el tiempo restante se utilizó para terminar sus líneas de vida y finalmente compartir el resultado con todas las compañeras.

Todas las sesiones comenzaron con una propuesta de ejercicio previamente diseñada por mí, la modificación de la misma de acuerdo a sus comprensiones, necesidades e intereses, un momento de elaboración de escritura y dibujos de forma personal, y finalmente, un proceso de compartir y de reflexión colectiva. Si bien cada sesión tuvo diferencias de acuerdo al ritmo mismo de cada una de las participantes y del contexto, así como de la presencia del grupo mismo, las etapas enunciadas anteriormente se fueron repitiendo, esto me hizo comprender el taller, sobre todo su forma de transformación, como información empírica.

La transformación del taller me permitió percibir los ritmos de vida familiares, comunitarios y laborales de las mujeres participantes. Asimismo, me hizo posible adentrarme en las diversas relaciones que mantienen con PRAE como institución formativa y centro de trabajo, y donde ellas ejercen la práctica docente. De igual modo, antes de mi estancia durante el verano, la decisión de diseñar un taller como herramienta empírica partió de mi interés de hacer-con, hacer juntas. Esto motivado por no replicar una investigación que a su interior opere por medio de mecanismos de extractivismo cultural y epistémico. Es desde este hacer-con, hacer juntas, que reconozco la influencia, tanto del cuerpo de obra de la artista Ana Gallardo (2021), como del proyecto artístico Bait Al Karama (2010), enunciados en la revisión de literatura en la que me apoyo al final del primer capítulo para dar forma a mi problema de investigación.

Fue al finalizar el taller, y con base en la información de las sesiones y de la convivencia diaria, que hice una entrevista semiestructurada con ejes temáticos con cada una de las mujeres. Los ejes temáticos fueron: 1) recuerdos de la infancia y la educación, 2) ir a trabajar a la ciudad y volver a la comunidad, 3) ser acompañantes como educadoras, 4) proyección sobre sus futuros. La entrevista en formato testimonial es un instrumento privilegiado para los métodos biográficos, de modo que el uso de este instrumento me permitió ir a mayor profundidad sobre aquellos aspectos que habían aparecido a lo largo de las sesiones del taller, así como también en el

convivir cotidiano registrado en entradas de mi diario de campo. Decidí comenzar con el taller, puesto que esto nos permitió partir desde la colectividad del grupo de mujeres para posteriormente enfocarme en lo individual. Así, lo individual y lo colectivo estuvieron en continuo diálogo a pesar de que la temática del taller fue autobiográfica.

Pensando con Leonor Arfuch (2007) comprendí la entrevista como un proceso de diálogo donde:

más allá de las distintas esferas de comunicación involucradas, los roles de entrevistador y entrevistado comparten una cierta no-reversibilidad pragmática, es decir, el derecho -y el afán- casi unilateral de preguntar, que da lugar al despliegue (o repliegue) de la respuesta esperada. En ambos casos, el producto obtenido lo será de autoría conjunta, indisociable de la escena de la interacción, de la subjetividad puesta en juego, de la impronta del periodista/investigador que propone un recorrido —más o menos acotado-. (p.178)

La cita anterior refuerza mi posicionamiento epistémico sujeto-sujeto desde diferentes puntos; por un lado, al comprender la entrevista como instrumento produce una autoría conjunta, lo que me permite reconocer los diferentes puntos de vista con sus respectivos privilegios epistémicos que hicieron posible la investigación. Asimismo, al ser la entrevista diseñada con base en la información suscitada del taller y de la convivencia cotidiana, muestra una construcción no predeterminada, externa y ajena a ellas impuesta por mi parte. De igual modo, lo propuesto por Arfuch permite entender la entrevista como un evento relacional articulado por las esferas de la comunicación involucradas, con lo que podríamos volver con Aceves (1998) sobre las situaciones comunicacionales, esto nos posibilitaría ver no solo el contenido de la entrevista, sino las posibilidades de enunciación de acuerdo al momento preciso en el que ocurre la entrevista.

Ante esto, la voz, el acto de la narración de la experiencia es situada y contextual, lo que mantiene una resonancia con el fragmento de mi descripción de los conocimientos de vida desde sus posibilidades de plegarse o expandirse de acuerdo al momento de encuentros, o lo que en palabras de Arfuch en función de la entrevista sería el despliegue o repliegue de la respuesta. Vuelvo sobre esto más adelante cuando expongo y analizo los conocimientos de vida de cada una de las mujeres participantes para contextualizar cómo y ante que momento de enunciación o ausencia de la voz se hicieron presentes los conocimientos de vida.

Finalmente, siguiendo con la entrevista como instrumento, me parece de vital importancia acentuar lo que expone Arfuch en torno a las historias de las mujeres y de la crítica feminista sobre “la búsqueda de la voz propia, donde la problemática identitaria, de género y de subalternidad, se entrecruzan, haciendo de la autorreflexión un ingrediente constitutivo, y por ende, una herramienta invaluable de los relatos biográficos” (p.195). Lo que nos permite volver con Güereca (2016) sobre la comprensión de las mujeres en plural, e incluso mirar cómo la propuesta que conforma el andamiaje teórico es polifónica.

Siguiendo con el vínculo entre Arfuch y Güereca, el instrumento de la entrevista puede funcionar como potencializador de las singularidades. Lo que, por un lado, nos permite reconocer las diferencias entre las experiencias de las mujeres y también mirar desde los relatos las huellas históricas, políticas y estructurales, comunes que nos atraviesan. Es por medio del proceso autorreflexivo en los relatos de vida, tanto en el taller como en la entrevista, que emergió la:

búsqueda de otra idea de experiencia, la de devenir sujeto de la propia vida. El método biográfico ayudará entonces a romper con el enfoque centrado sobre el “ciclo de vida”, sobre roles y funciones limitativas en una perspectiva naturalista, a eliminar la idea de una identidad femenina abstracta, normativa y mítica. (Arfuch, 2007, p.196)

También utilicé un diario de campo de corte etnográfico con el fin de tener un tercer punto de anclaje y un proceso reflexivo sobre la información empírica suscitada en los otros dos instrumentos anteriores. Al provenir del campo disciplinario de las artes plásticas y no tener un disciplinamiento desde la antropología, la sociología, y las Ciencias Sociales, en torno a lo que implica el diario de campo como instrumento empírico, mi forma de llevarlo a cabo fue por medio de mi aproximación teórica a la etnografía con los aportes de Patricia Castañeda (2012), Ruth Behar (1995), Pilar Riaño (2000), y la escritura diaria como proceso de registro empírico de la observación participante que realicé durante mi estancia de investigación en San José Cuacuilá. En torno al diario de campo como instrumento apelé a un aspecto de carácter experimental; lo realicé poniendo en conjunto lo teórico y lo empírico.

Esto me permite volver desde otra perspectiva con lo planteado por Joan Scott (2001) sobre el conocimiento obtenido por medio de la visión y la escritura como forma de reproducción del mismo, lo que fue la base con la cual realicé mi diario de campo. En el diario

integré y diferencié las descripciones de las observaciones participantes, del proceso reflexivo y emocional en torno al cual me encontraba inmersa. De igual modo, a forma de pensamiento de carácter visual, incluí dibujos que me posibilitaban ensayar lo descrito y observado de otro modo.

De acuerdo con Amaranta Cornejo Hernández (2011), la metodología feminista es en sí misma interdisciplinaria, ya que al utilizar diversos instrumentos, los cuales provienen de diferentes disciplinas, “permite ampliar el espectro de análisis, la percepción y la explicación” (p.53). De igual modo, Maribel Ríos expone que desde una perspectiva interpretativa y de punto de vista feminista, es “pertinente trabajar desde la metodología cualitativa, ya que son compatibles los diferentes métodos para trabajar en diversas disciplinas” (p.188). Así, el posicionarme desde una investigación feminista cualitativa me ha hecho posible utilizar diferentes instrumentos en función de los conocimientos de vida. Esto a su vez me posibilitó ejercitar la interdisciplina y transdisciplina; la primera al interior de las Ciencias Sociales y la segunda en relación con mi formación previa en artes plásticas.

El suelo en común que me permite poner en conversación los instrumentos son los conocimientos de vida que emergen en las situaciones comunicacionales de la investigación. Entonces, el taller narrativo autobiográfico hizo posible aproximarnos a una dimensión colectiva de los conocimientos de vida, de un acto de escucha y diálogo como grupo. La entrevista, permitió ir a mayor profundidad en las particularidades de las experiencias de cada una de las participantes, para mirar lo plural de la subjetividad de las mujeres y de sus formas de generar conocimientos desde su hacer frente al ensamblaje de violencias. Mientras que, el diario de campo, me permitió practicar un punto de reflexión que me develó mecanismos de mi subjetividad a modo de mostrar que lo que articulo en la investigación también está atravesado por los marcadores sociales que me conforman. Asimismo, el diario de campo me permitió registrar eventos de la convivencia cotidiana, lo que hace visible el emerger de las prácticas de los conocimientos de vida desde su acontecer espontáneo. De igual modo, es importante enunciar que desde lo plural de las mujeres participantes, en relación con los instrumentos, cada uno de ellos recuperó diferentes aspectos de los conocimientos de vida de ellas de acuerdo con las situaciones comunicativas y los vínculos que los sostenían.

Finalmente, es por eso que ante mi búsqueda de generar puentes entre mi formación previa con la comunicación y el cambio social, lo interdisciplinario de la metodología feminista

me permitió la posibilidad de poner en conjunto los instrumentos del taller narrativo autobiográfico, la entrevista y el diario de campo, para comprender cómo cada uno me permite obtener diferente información de los conocimientos de vida y sus modos de comunicación y expresión. Reconozco la importancia de conocer la historia y la disciplina de la que proviene cada instrumento, sin embargo, no me interesa enfocarme en una vigilancia disciplinar que impediría justamente su traslape. De modo que, posicionar la investigación desde la metodología feminista cualitativa fue el método por excelencia que me permitió la construcción de la investigación dando prioridad a los conocimientos de vida.

A continuación, explico cómo fui organizando la información empírica y los modos que utilicé para conformar el análisis.

2.6 El modo de tejer el análisis de la investigación

Recopilé el material empírico de manera cronológica, así a lo largo de mis entradas de diario de campo incluí las transcripciones de las sesiones del taller, y también los resultados visuales de los ejercicios, al final integré las entrevistas.

Para hacer la sistematización de la información empírica seguí lo propuesto por Gibbs (2012), de este modo, realicé una primera lectura para detectar nodos temáticos y sus interrelaciones en un proceso de codificación abierta guiada por los datos (p.71). Esta primera lectura fue la que hizo posible el recorte teórico de mirar la problemática a través del ensamblaje de violencias entre patriarcado, colonialismo y capitalismo. Posteriormente, procedí con una lectura línea por línea para identificar categorías descriptivas que nutren y dan sentido a los bloques temáticos. Los bloques temáticos que identifiqué los describo en su relación con los conocimientos de vida en el capítulo tres.

El análisis de la información que realicé es de carácter interpretativo desde un feminismo interseccional e interdisciplinar. La forma en la que voy tejiendo el material empírico en sus diversos formatos: entradas de diario de campo, fragmentos del taller o de entrevista y resultados gráficos, responden a generar composiciones desde los fragmentos (Anzaldúa, 2002), que hagan sentido sobre los conocimientos de vida de Ernestina, Flor, Leya y María. Utilizo entonces el andamiaje teórico expuesto anteriormente como instrumentos para situar, explicar, contextualizar y analizar sus conocimientos de vida. En sintonía con lo que he venido esbozando, doy principal centralidad a la voz de las mujeres participantes, ya que desde ahí construyo el análisis.

Antes de mi estancia de investigación en Cuacuila durante el verano del 2021, la propuesta de Maribel Ríos (2012) sobre los tres niveles de conocimiento: 1) de la otra persona, 2) sobre el proceso de conocimiento, 3) de quien investiga (p.188), me posibilitó una primera formulación del problema de investigación, así como también el diseño de los instrumentos de recolección de información empírica. Sin embargo, fue a partir del encuentro con las mujeres aprendices en educación participantes en la investigación, que la propuesta de Ríos se volvió central y articuladora de la investigación, porque los tres niveles de conocimiento en relación con la experiencia vivida y la información empírica recabada me permitieron re-formular la pregunta y objetivos de la investigación. En el análisis abordo en mayor profundidad el primer nivel, el segundo nivel emerge en algunos momentos gracias a las vinculaciones con las mujeres participantes y el tercer nivel es esbozado de forma tenue y como una consecuencia del análisis realizado en los otros dos niveles.

Reconozco el aporte diferenciado (ibid.) en la articulación de la tesis, es decir que, el diseño de la investigación, el análisis y la interpretación de la información recopilada, no fue participativa. Esto debido a la complejidad que implica generar una investigación participativa, donde el problema de investigación e intereses del grupo están contruidos de forma colaborativa. Lo cual implica un profundo proceso de diálogo entre las participantes. Debido a las condiciones temporales, tanto del trabajo de recolección de información empírica, como de mi proceso formativo en la maestría, y considerando que no tenía previamente una relación con el grupo de mujeres participantes, hay una participación diferenciada en la investigación. Asimismo, otra razón por la cual hubo aportes diferenciados es porque la investigación buscó situarse y moldearse a sus vidas, y como he mencionado anteriormente, ellas se encuentran inmersas en un cúmulo de labores y de traslapes de ritmos; de lo laboral, lo familiar, lo comunitario, entre otros procesos sociales que organizan sus vidas. Por lo que también, el aporte diferenciado de las participantes tiene que ver con que cada una de ellas se relacionó con la investigación de acuerdo a sus condiciones de posibilidad en el momento de mi estancia de investigación en San José Cuacuila durante el verano del 2021.

2.7 Senderos andados a modo de síntesis

En este capítulo abordé cómo situar la investigación desde la epistemología feminista me permitió integrar mi subjetividad, intuición, afectos, así como una intersubjetividad e

intersubjetivación que se produjo con Flor Méndez, Ernestina, Leya y María Santos, durante la investigación. Hacer esto permitió desarrollar una postura opuesta a la producción de conocimiento que se enuncia como universal, neutral y objetiva. El acentuar el carácter subjetivo e intersubjetivo de la investigación es una expresión de lo parcial y situado de la investigación. Asimismo, me permitió reconocer a las mujeres desde lo plural y como sujetas cognoscentes con conocimientos, los cuales se inscriben y conforman el mundo del que somos parte (Güereca, 2016). Lo anterior da centralidad a las mujeres participantes y de este modo continué presentándolas y caracterizándolas como sujetas participantes en la investigación. Al ser ellas nativas de diferentes comunidades, todas en la Sierra Norte de Puebla, comparten, con diferentes matices, mecanismos de empobrecimiento y marginación. De igual modo, tienen en común que actualmente todas viven en San José Cuacuila y se forman como educadoras en PRAE. Expliqué también que al haber llevado la investigación con cuatro mujeres es un ejemplo de una investigación cualitativa donde a través de un menor número de casos busca obtener mayor profundidad.

Posteriormente, desplegué el andamiaje teórico que sostienen la categoría de conocimientos de vida. Donde situé una comprensión del concepto de la experiencia que, con los aportes de Joan Scott (2001), comprende su dimensión socio-histórica y estructural, así como su cualidad narrativa, donde la generación de conocimiento ocurre a través de la visión, la narración y escritura. Es a través de la visión que vinculé los procesos de remembranza como una posibilidad de hacer visible. La dimensión socio estructural de la experiencia me permitió recalcar la conciencia de clase como un elemento constitutivo y relevante de acuerdo a la información empírica recabada. Siguiendo el material empírico posicioné a las nociones de trabajo como estructuradoras de la vida en San José Cuacuila.

Vinculé la dimensión socio-histórica de la experiencia con un espacio intersticio desde el concepto *nepantla* de Gloria Anzaldúa (2002, 2016), el cual me sirve para analizar los procesos que han vivido y en los que se encuentran actualmente las mujeres participantes. Hice la aclaración que me enfoco en el análisis de lo *nipantlero* desde el trabajo, así como también en aspectos que desbordan lo laboral, pero se vinculan con él. Es a partir de los aportes de Anzaldúa que volví a trazar otra veta de la generación de conocimiento desde el estado *nipantlero*.

Asimismo, abordé una dimensión de la experiencia que integra los afectos y deseos desde los aportes de Suelly Rolnik (2019a, 2019b) para aproximarme a aquellos aspectos sensibles que

han llevado a las mujeres a la toma de acción y subversión del ensamblaje de violencias. Incluyo en el capítulo la propuesta de Raquel Gutiérrez (2020) sobre el conocimiento acumulado desde las experiencias de las mujeres en torno a los múltiples pactos patriarcales. Finalmente, haciendo hincapié en cómo el ensamblaje de violencias nos divide y jerarquiza como mujeres, enlacé lo anterior con la imagen de *esta puente mi espalda* de Cherríe Moraga (1988), para volver sobre la intersubjetividad como medio de acortar las distancias producidas por el ensamblaje de violencias y comprender entonces esta posibilidad como una forma de producción de conocimiento al interior de la investigación. Una vez construido el andamiaje teórico, pasé al andamiaje metodológico, donde expliqué qué aportes y cómo los retomé para su conformación.

En la conformación metodológica abordé que al comprender la relevancia de las experiencias y sus narraciones de las mujeres participantes como articuladoras y generadoras de conocimientos, los métodos biográficos desde un enfoque feminista fueron los métodos por excelencia que permiten analizar a profundidad los conocimientos de vida. Asimismo, señalé que el concepto de espacio biográfico de Leonor Arfuch (2007) me permitió comprender lo multidisciplinario desde lo biográfico, lo que fue un aspecto clave para la justificación del traslape de los instrumentos de recolección de información empírica. El haber trabajado con tres diferentes instrumentos de recolección de información empírica: taller narrativo autobiográfico, entrevista semiestructurada y diario de campo, me llevó al reconocimiento de la influencia tanto de la investigación-acción feminista como de la Investigación Acción Participativa (IAP), diferenciando también que no fue una IAP debido a que no fue una investigación que emergió desde una necesidad emancipadora deliberada de las participantes. En referencia a la investigación-acción feminista señalé que los procesos de cambio también pueden ocurrir desde lo metodológico y al interior de la investigación.

Lo metodológico me condujo a enunciar las formas en las que nos fuimos organizando y cómo el diseño previo de los instrumentos que había diseñado se fue modificando de acuerdo a las necesidades, requerimientos y posibilidades de las mujeres participantes. Seguí con la descripción del taller, haciendo hincapié en la decisión de partir de un instrumento de carácter colectivo, posteriormente pasé a la justificación de la entrevista en la medida en que facilitó ir a profundidad en los conocimientos de vida desde las singularidades de cada una de ellas, así como también, acentuar desde el instrumento el posicionamiento sujeto-sujeto para reconocer la autoría conjunta que se produce en el encuentro de una entrevista. Explicué mi aproximación del diario

de campo desde la etnografía feminista. Subrayé también que cada instrumento de recolección de información empírica posibilitó diferentes situaciones comunicativas, lo cual se relacionará en el capítulo tres de manera directa con los modos de comunicación y expresión de los conocimientos de vida. Asimismo, expliqué cómo fui realizando la codificación de la información, lo que me condujo a un análisis de carácter interpretativo, interseccional y transdisciplinario, el cual pone la voz de las mujeres en el centro.

Finalmente, volví sobre los tres niveles de conocimiento de Maribel Ríos Everardo, para explicar cómo fue a partir de la intersubjetividad de la experiencia durante mi estancia de investigación que me posibilitó reformular la pregunta de investigación y los objetivos. Una vez esbozado mi andamiaje teórico y metodológico, a continuación paso a la descripción y análisis de la investigación de los conocimientos de vida de las mujeres aprendices en educación en San José Cuacuila. Hago la descripción y análisis de la investigación de manera simultánea.

Capítulo 3 La dimensión subjetiva e individual de los conocimientos de vida

Al vivir en *nepantla*, el espacio que se superpone entre diferentes percepciones y sistemas de creencias, eres consciente de la mutabilidad de las categorías raciales, de género, sexuales y de otro tipo, lo que hace que las etiquetas convencionales queden obsoletas.²⁰
(Anzaldúa, 2002, p.451)

En este capítulo, en un primer momento, expongo la base compartida desde donde comprendo emergen los conocimientos de vida. Remarco algunos aspectos para posteriormente pasar a la descripción y análisis de los cuatro conocimientos de vida, uno por cada una de las participantes.

El motivo de separar los conocimientos de vida y analizarlos uno por uno, no es porque se presentaran separados en mi estancia de investigación durante el verano, sino por motivos de organización y dar forma y sentido al análisis. Ya que los conocimientos de vida de cada una de las compañeras son diferentes entre sí, para analizar lo socioestructural de sus experiencias retomo los aportes de autoras que de diversas formas abordan el ensamblaje de violencias, algunas con más centralidad en dos de las tres violencias de orden patriarcal, colonial y capitalista. Lo que también me lleva a vincular diferentes autoras y sus aportes en función de cómo los conocimientos de vida van tomando forma. En relación con los afectos y deseos, retomo las fases del pensamiento de Anzaldúa (2002) en función del tipo de conocimiento de vida y las transiciones, transformaciones que cada una de las compañeras participantes fue identificando. Asimismo, las brújulas morales y éticas de Rolnik (2019a) me permiten ubicar lo fugaz del deseo cuando es llamado a la acción, y cómo su emergencia juega un papel en cristalizar los conocimientos de vida. Al dar centralidad a las voces de las mujeres participantes realizo la descripción, y exposición de fragmentos de información empírica tejidos con mi interpretación, análisis y brevemente la discusión. La discusión la abordo a mayor profundidad en el apartado final del presente capítulo, donde expongo las diferencias y tensiones para construir un suelo común para los conocimientos de vida.

Comienzo con el conocimiento de vida de Flor Méndez, seguido del de Ernestina, ambos conocimientos relacionados con lo lingüístico. Posteriormente, expongo e interpreto el conocimiento de María Santos, el cual gira en torno a la gestión para el beneficio social de diferentes grupos de la comunidad. Finalmente, abordo el conocimiento de Leya, el cual es

²⁰ En todas las ocasiones que cito este texto las traducciones son mías.

similar al de María, sobre su capacidad y múltiples formas de hacer frente al mandato de género compartido entre Omitlán y Cuacuila. Ensayo la interpretación de sus conocimientos de modo que los cuatro llegan a un puerto común que se relaciona, de diferentes modos, con su actual proceso formativo y quehacer docente. Asimismo, trazo las situaciones comunicacionales y las prácticas que conforman a cada uno de los conocimientos de vida.

3.1 “Ahora soñamos diferente, ahora soñamos otras cosas”, Flor Méndez

En la siguiente interpretación recupero e hilvano las experiencias de la niñez de Flor Méndez sobre su lengua materna: el náhuatl y la relación con su aprendizaje de la lengua castellana. Hago una interpretación de su experiencia a partir de retomar aspectos contextuales y conceptos de mi propuesta teórica que me permiten analizar diferentes formas de la experiencia en relación con diversos fragmentos de información empírica. En la dimensión socio estructural e histórica de la experiencia acentúo el colonialismo y el patriarcado como mecanismos que han permeado sus experiencias, para posteriormente sostener un análisis de cómo Flor ha encontrado en el escribir poesía en español y náhuatl un modo de autoidentificación y expresión. Retomo este conocimiento y el cómo Flor lo puso en práctica durante los ejercicios del taller, de tal forma que lo que fue compartiendo muestra cómo ha ido cambiando su percepción sobre sí misma en su momento presente.

El taller como situación comunicativa y comunidad temporal fue un instrumento que facilitó la emergencia del conocimiento de vida de Flor, porque en cada encuentro se presentó con interés y disposición durante los diferentes ejercicios. Sin embargo, esto no ocurrió de igual forma con las demás compañeras. Por lo cual, esto es un ejemplo de cómo el uso de múltiples instrumentos permite captar y recuperar diferentes expresiones y matices de los conocimientos de vida de acuerdo a cada una de las mujeres participantes.

En el ejercicio de líneas de vida, el cual ocurrió en la segunda sesión del taller, Flor aportó elementos que permiten reforzar lo planteado por Fernández-Savater en torno a la diferenciación entre la vivencia y la experiencia. Así, en el siguiente fragmento vemos cómo a partir de la elaboración de su línea de vida emerge un proceso autorreflexivo en donde menciona aquello que vivió y ha ido adquiriendo una forma de huella.

Pues hasta el momento lo que yo escribí es como algo de todas, tienen toda la importancia de lo que yo he vivido porque cada una ha dejado una huella, que hay veces... Ahora sí que depende como esté yo y lo recuerdo, hay veces me lastima y hay veces nada más lo veo como una experiencia que viví y que creo que nunca se me va a olvidar y ahí está. (FM, Segunda sesión del taller, ejercicio de línea de vida, 06/07/21)

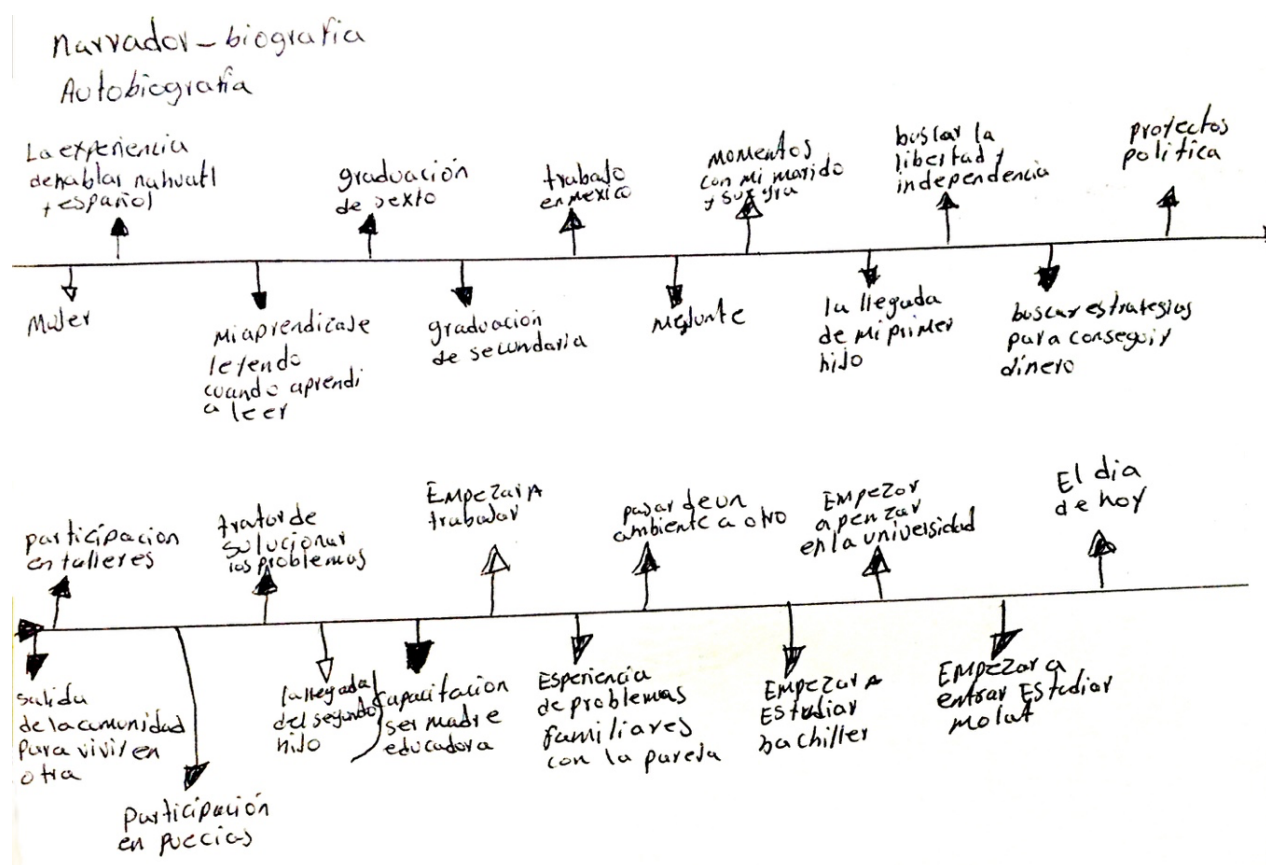


Imagen 8. Resultado del ejercicio de línea de vida de Flor Méndez.

En un primer momento, tomé como suelo elemental la representación gráfica de la línea de vida de Flor Méndez. Realicé una segunda fase de revisión de la información empírica de las transcripciones del taller, la entrevista y mi diario de campo. Lo que me llevó, en un tercer momento, de vuelta a la línea de vida de Flor Méndez. Entonces, a través de un dibujo²¹, el cual

²¹ El hacer dibujos similares a esquemas fue una de las estrategias que realicé para procesar algunos elementos de la información empírica. En un inicio me apoyé en las herramientas de mi formación previa en artes plásticas al ya

expongo a continuación, articulé cuatro líneas a forma de tramas: 1) procesos formativos educativos en la niñez y en la actualidad, 2) escritura como práctica, 3) ser mujer, su maternaje, familia y aprendizajes en torno a los mismos, y 4) diversos tipos de trabajo. Estas cuatro líneas convergen de diferentes formas a lo largo de su vida. Las resalto para realizar una trama desde donde emerge el conocimiento de vida de Flor que despliego a continuación, el cual se relaciona con la escritura como práctica.

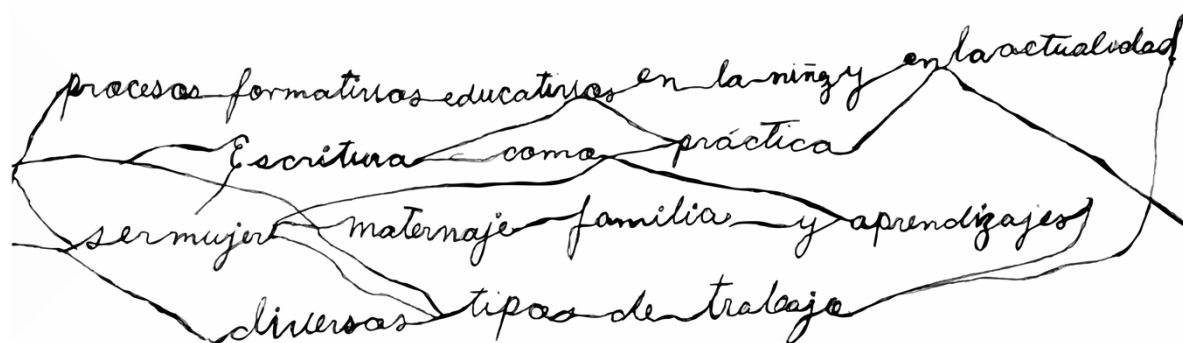


Imagen 9. Dibujo propio para la sistematización del conocimiento de vida de Flor Méndez.

Asimismo, es importante acentuar cuando Flor reconoce diferentes modos de relacionarse con sus recuerdos. De modo que, pensando con Beatriz Sarlo (2012) la narración de la experiencia pasada es actualizada por medio de su inscripción en el presente²². Esto refuerza la comunidad temporal, e intersubjetiva al interior de la investigación, puesto que la forma en la que Flor se relaciona con sus experiencias y recuerdos está en relación con la situación comunicativa del taller, el contexto material y simbólico que lo hizo posible, así como las demás mujeres participantes. Con esto quiero decir que la forma en la que cada conocimiento de vida tomó forma, tuvo que ver con los momentos de encuentro y las formas de vinculación. De modo que, se muestra la cualidad contingente de los conocimientos de vida, la cual reconoce que

estar familiarizada con un pensamiento que pasa por la representación gráfica. Hice esto en búsqueda de profundizar en el análisis y con la sistematización comprendí que en este proceso emergió un conocimiento sobre mi propio proceso investigativo. Lo que en la propuesta de Maribel Ríos (2012) reconoce como un tercer nivel de conocimiento sobre quien realiza la investigación. Los dibujos como estrategia de procesamiento de la información empírica son un ejemplo de cómo la investigación me fue afectando y me permitió llevar a cabo un proceso transdisciplinario durante las diferentes etapas de la investigación.

²² Vuelvo sobre esto más adelante en el presente capítulo.

existen diversas formas de su emergencia en relación con el contexto en el que se inscribe y de cómo cada mujer enuncia y/o pone en práctica.

En una de mis primeras entradas de diario de campo registré el siguiente comentario de Flor: “cuando era niña sintió muy feo al llegar a la clínica de salud del IMSS de la comunidad y pedir ayuda para su mamá que estaba en parto y no poder explicarle en español al doctor porque solo hablaba náhuatl” (diario de campo, 22/06/21). Este fragmento de diario de campo muestra un recuerdo de niñez donde emerge una imposibilidad de acceder al servicio de la salud por no hablar la lengua oficial establecida por la colonia: el castellano. Posteriormente, este recuerdo reapareció de manera más compleja en la primera sesión del taller dentro de sus recuerdos relacionados con la educación escolarizada en la niñez.

Sobre la lengua materna, por lo mismo de que yo sentí que cuando tuve la necesidad de hablarlo el español no pude y me frustré mucho en ese tiempo porque, pues, era para pedir ayuda y sin en cambio, no pude. Entonces, si no estuviera otra persona que me conocía y que pudo apoyarme en el momento, pues no lo hubiera hecho. (...) por esa parte yo a mis hijos, pues dije: “ellos lo van a aprender cuando ya sean grandes”, y como lo hablamos, nos escuchan, pues lo aprenden. Ya no es como a mí, se me dificultó a la hora de ir a la escuela, pues yo aprendí el español cuando aprendí a leer, a esa parte yo aprendí, porque anteriormente, como decía Ernestina, de eso de ir a pedir algo, tan solo con pedir permiso para ir al baño yo no lo podía hacer, entonces me esperaba hasta la hora del receso para ir al baño porque yo no lo sabía decir, y eso pues que yo cursé preescolar y pues todo ese año fue como mucho sufrimiento de no saber cómo. (FM, primera sesión del taller, 29/06/21)

El primer fragmento de diario de campo, en conjunto con el testimonio, muestran cómo la vivencia de la dificultad al no hablar español en relación con las instituciones presentes en la comunidad tuvo una reiteración y ha estado marcado por un proceso reflexivo de Flor, lo que, de acuerdo con Fernández-Savater (2020), nos permite hacer la diferenciación entre la vivencia y la experiencia. Asimismo, menciona la vivencia de otra compañera, Ernestina. La mención de la experiencia de la otra compañera hace evidente un proceso de resonancia sobre la vivencia, lo que de otro modo, posibilita el devenir de la vivencia en experiencia a partir del proceso de

escucha y diálogo compartido. El ejercicio de escucha y resonar con el relato de la compañera permite ver lo común de la experiencia que se vuelve comunicable (Sarlo, 2012), a partir de un acto de habla y escucha. De modo que durante el proceso de escucha y diálogo en colectivo, la resonancia entre Flor y Ernestina muestra un punto de encuentro sobre la imposibilidad de utilizar la lengua náhuatl en contextos específicos. El encuentro hace que un recuerdo similar cobre otra dimensión al ser compartido en colectividad.

Flor Méndez no logró pedir ayuda y permiso para ir al baño en la escuela en su lengua materna, esta es una vivencia que se sitúa e inscribe en el cuerpo, en una comunidad de origen nahua, a pesar de que las instituciones de educación oficial en San José Cuacuilá tienen la denominación bilingüe, sin embargo, la lengua principal para comunicarse en las instituciones gubernamentales sigue siendo el español. La denominación “bilingüe” responde a una estrategia por medio de SEP, lo que volviendo con Yásnaya Aguilar Gil (2017) permite comprender una relación con lo indígena marcada desde los programas del Estado. Por un lado, esta interpretación nos remite a aspectos contextuales de San José Cuacuilá, y refuerza lo enunciado por la CIUDEM (2019) sobre la microrregión donde se encuentra la comunidad, al enunciar que a pesar de que haya maestros bilingües en algunas comunidades, se sigue regañando a los alumnos “por hablar la lengua” y hay otros maestros “que no saben o no quieren hablar la lengua” (p.34).

Asimismo, de acuerdo con Aguilar Gil (2022) podemos comprender la lengua como un territorio cognitivo. El despojo de la lengua o la imposibilidad de la misma, para el caso de Flor Méndez, lo interpreto como una violencia colonial que se produce en la relación entre ella como persona nahua hablante, en una comunidad nahua, y las instituciones oficiales que garantizan el derecho a la educación y a la salud dando prioridad a la lengua oficial. Lo anterior denota una parte de la experiencia de ella como sujeta, de acuerdo a lo propuesto por Joan Scott (2001), que es constituida por una dimensión social, institucional e histórica.

El hecho de que ella no haya podido utilizar la lengua náhuatl para expresarse está delimitado por las políticas públicas que regulan las instituciones tanto de salud, en el caso del IMSS, como de educación, en el caso de la escuela. Ambos aspectos nos llevan a profundizar sobre las estrategias de integración nacional que sistemáticamente han dejado afuera a toda lengua que no sea el castellano (Aguilar Gil, 2022). Estos aspectos denotan la herencia colonial, produciendo un intento de inclusión en los servicios que debe de garantizar el Estado, al estar

presentes instituciones oficiales de salud y educación en San José Cuacuilá, por medio de una exclusión a través de los parámetros oficiales. En este caso se refleja a partir del uso de la lengua como elemento simbólico a través del cual se posibilita o niega el acceso al servicio que en este caso también son derechos.

La dimensión socio-estructural de la experiencia de Flor se va intercalando con una dimensión sensible y emocional; “no pude y me frustré mucho”, el sufrimiento ante su imposibilidad de no saber cómo expresar sus necesidades y el decidir que en la crianza de sus hijos aprendieran primero el español que el náhuatl. Retomo lo afectivo para comprender una dimensión de la experiencia de cuerpos y fuerzas (Rolnik, 2019a). Así, podemos observar que las decisiones de Flor fueron afectadas por los actos de habla y escucha por una fuerza de carácter institucional colonial. Esta afectación, la cual aparece en su narración sobre dos momentos de niñez diferentes, se vuelve a hacer presente en su vida adulta durante su maternaje, lo que permite darle una continuidad al recuerdo a forma de hilado que muestra la conformación de la experiencia. En la propuesta teórica de Rolnik, y con una interpretación a la obra de *Caminhando* de Lygia Clark, la banda de Möbius es una representación de la continuidad de las dimensiones socio-estructurales y afectivas de la experiencia. Me apoyo en esta propuesta conceptual como soporte para interpretar cómo, desde las experiencias de Flor, se muestran lo indisociable entre la dimensión socio-estructural y afectiva de la experiencia.

El espacio afectivo que se produce en la experiencia de Flor lo interpreto como una situación liminal desde lo lingüístico. Lo que a su vez me permite volver sobre el concepto de *nepantla*²³; emerge un “espacio entre dos mundos”, o dicho en otras palabras, un proceso de cambio. En donde aprender a comunicarse en español implica que pueda acceder en su totalidad a los servicios que garantiza el Estado. Lo *nipantlero* pasa en lo lingüístico como medio y canal de comunicación e interacción social. El siguiente fragmento de testimonio permite dar continuidad al recuerdo de Flor Méndez, así, trazo cómo se va conformando su conocimiento mediado por su experiencia:

creo que en tercero ya aprendí a leer y ya es cuando ya supe cómo ir diferenciando las palabras y combinándolas porque antes no, y peor tantito nos dejaban en el albergue²⁴ y

²³ Hago la diferenciación entre *nepantla* como concepto cuando hago referencia a lo propuesto por Anzaldúa, y *nipantla* con sus respectivas variantes para el análisis de la información empírica.

²⁴ El albergue de San José Cuacuilá es otra institución gubernamental al que van las niñas y niños de la propia comunidad, como también niñas y niños de comunidades vecinas, que durante la semana toman las clases en las

allá nos decían de cómo, o sea que nos hablaban en español. Pero había una señora que era de la comunidad y que, que me escuchó leer en ese entonces, esto también lo tengo como muy presente del cómo me escuchó leer y se impresionó mucho porque ella no sabía leer, o sea si leía, pero deletreaba (...) entonces cuando me escuchó dijo, “tan chiquita y ya sabes leer”, le digo: “sí, pero muy poquito”, y ahí del que me reconoció que yo sabía, yo creo que desde ahí empecé a agarrarle cariño a los poemas, las historias, los cuentos, porque yo leía un poema que me gustaba mucho de lo que hablaba, era de mi libro de texto, (...) me gustaba, pues como ese párrafo tan chiquito leerlo, y lo repasaba muchas veces, (se ríe mientras lo dice), y así fue cómo fui agarrándole ese cariño que con ese aprendí a leer. (FM, primera sesión del taller, 29/06/21)

Lo liminal lingüístico, *la nipantlidad* desde la lengua, se repite en tres instituciones diferentes que tienen en común el ser operadas por medio del Estado. Esto refuerza el planteamiento de Aguilar Gil ya expuesto anteriormente en la recreación contextual, y nos permite mirar una violencia colonial que se muestra en el ámbito simbólico a partir de lo comunicativo en lo cotidiano.

Al aproximarme a la experiencia de Flor Méndez desde una brújula ética, vemos una transición que pasa de emociones de frustración, en el primer fragmento del relato, a una emoción de “cariño” al ir adquiriendo el español y ser reconocida en este aprendizaje por medio de otra mujer de la comunidad. El acto de escucha y el reconocimiento sobre el leer en español muestra un valor simbólico que es producido desde el exterior e interiorizada por ambas mujeres; Flor como niña y la mujer del albergue que la escuchó, sobre la lengua castellana en el contexto de Cuacuila. Así, su aprendizaje pasa por afectaciones emocionales en su cuerpo, las cuales permean su subjetividad, ambos procesos producidos desde lo colonial de las instituciones. Por lo tanto, interpreto que en la transición entre la emoción de “frustración” y el cariño hay un emerger del deseo en acción.

Entonces, ¿cómo y cuáles son algunas de las derivas de su experiencia *nipantlera* desde lo lingüístico en relación con la acción del deseo? A continuación, muestro un fragmento de una entrada de mi diario de campo acompañado de unas imágenes de escritos y poemas de Flor.

instituciones educativas de San José Cuacuila. Algunas personas que residen en esta comunidad deciden mandar a sus hijas e hijos al albergue durante la semana, ya que de esta forma garantizan las tres comidas al día.

Flor me invita a su casa y buscando en su cajonera va sacando libretas hasta encontrar una de tamaño carta, de pasta blanda y rallada. En la libreta tiene apuntes de todo, las puntas de la portada y contraportada están un poco dobladas y se ve algún rastro de las hojas que ha ido arrancando. Ella sigue hojeando la libreta y aparecen manchas de hongos causados por la humedad. El clima durante el verano es mayoritariamente frío, con una neblina densa que apenas permite mirar a pocos metros enfrente, a la semana hay uno o dos días despejados con sol. Flor se detiene en una página y me muestra el siguiente poema. (Diario de campo, 27/06/21)

25

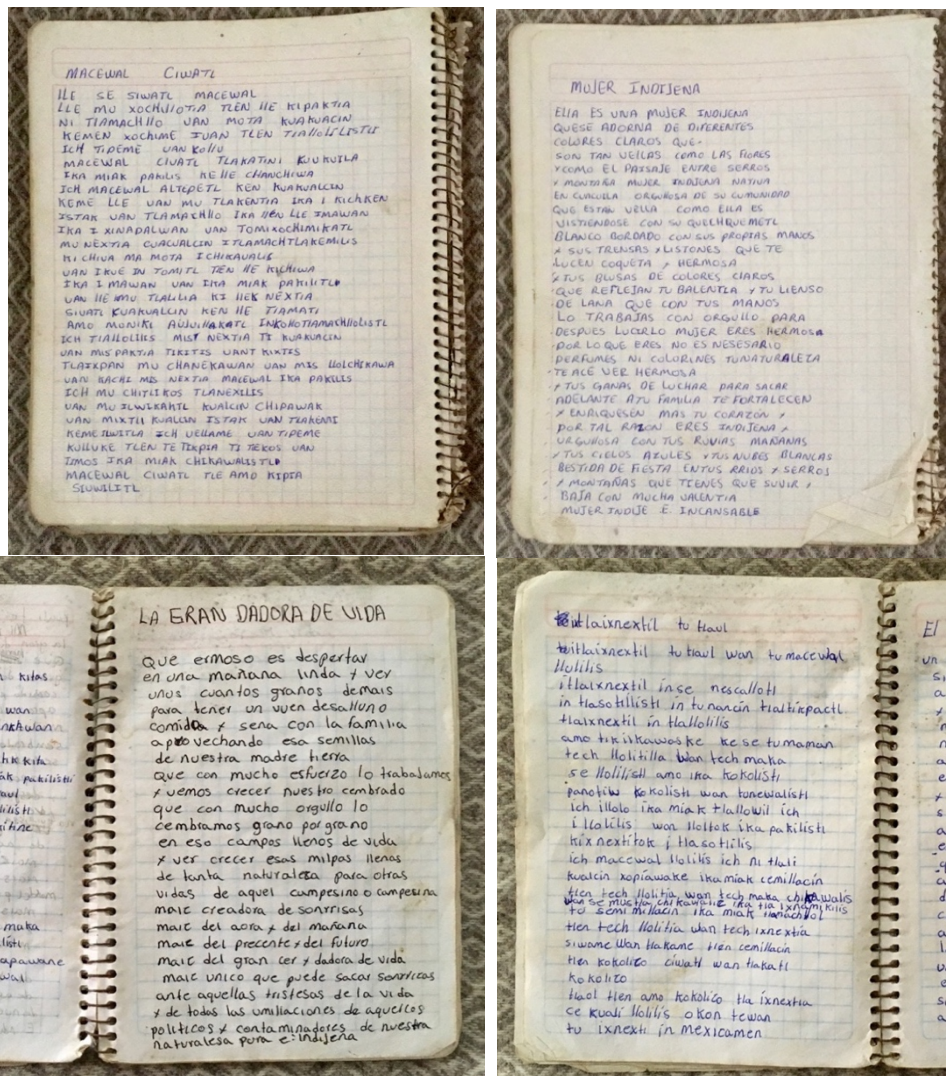


Imagen 10. Fotografías de escritos de Flor Méndez, junio 2021.

²⁵ Fotografías propias tomadas con la autorización de Flor Méndez.

Estos son tres de los escritos más representativos que me compartió Flor. En ellos aborda su comprensión de la naturaleza y su relación con ella como mujer indígena, la lucha y el trabajo para su familia, la defensa del territorio, el proceso de siembra y el cuidado del maíz. También aparece su rechazo a las humillaciones de los políticos y la contaminación de la naturaleza y al maíz transgénico que “simboliza a un hombre o mujer enferma”. Asimismo, en sus escritos hay una reiterada aparición de palabras como “lucha para sacar adelante”, “guerrera”, “trabajo en el campo para la familia”. Dentro de su escritura aparecen diferentes afectaciones y transiciones entre emociones de tristeza, desesperanza, su toma de postura activa frente a las humillaciones, con emociones de alegría, felicidad y orgullo de diferentes formas en las que vive su cultura como mujer indígena.

En estos poemas, así como en otros escritos y fragmentos, se van entretejiendo diversas capas de su experiencia donde se visibiliza su autorreconocimiento como mujer indígena y el latente vínculo que ella hace entre su ser mujer y la naturaleza. Así, con una brújula moral de la experiencia, la cual nos permite mirar la dimensión social y cultural, a partir de sus poemas se hace visible cómo el concepto indígena ha sido un proceso interiorizado. En este caso lo indígena como proceso y categoría muestra la dimensión socio-estructural de la experiencia desde la autoidentificación.

El siguiente escrito de Flor es otro ejemplo de su autoidentificación con el ser mujer, en el texto se muestra una contraposición y movimientos de vaivén que permiten dar cuenta del papel de las emociones en el proceso de autoidentificación. Asimismo, el escrito visibiliza los modos a partir de los cuales ella ha hecho frente y ha subvertido las situaciones en los entornos en los que se encuentra inmersa. Lo relacionado con cómo ella vive su cultura nahua se muestra a partir del trabajo, la vestimenta y el lenguaje.

Borrador en la parte de atrás de la hoja (mujeres indígenas)

Son mujeres luchonas, expertas en la pobreza, en la riqueza del corazón y en la sobrevivencia de todo

Mujeres orgullosas de su trabajo y de su forma de vestir y su lenguaje

Mujeres felices con las tristezas de la vida, sonrientes, sobre todo

Mujeres soñadoras de un futuro mejor

(Diario de campo, 27/06/21).

El hecho de que en sus escritos el “trabajo” reaparezca, sobre todo en el campo que corresponde a un tipo de trabajo propio de la comunidad, nos permite comprender la importancia de explorar lo *nipantlero* a través de lo laboral, ya que refuerza lo enunciado en relación con cómo a través del trabajo se organiza la cotidianidad. Si bien en los escritos mostrados no aparece su actual labor y relación con PRAE, nos permite mirar cómo lo laboral ya tenía un valor para ella antes de su actual proceso formativo y laboral como docente.

Es también relevante señalar con respecto al formato material, que Flor da el mismo espacio de escritura para la lengua náhuatl que para el español; “sus escritos están en español en el lado derecho y en náhuatl en el lado izquierdo, así podía leerlo en un idioma y luego voltear la libreta y leerlo en el otro en las presentaciones” (entrada de diario de campo, 27/06/21). Lo que nos permite hacer visible otra frontera, punto de encuentro y roce simbólico, desde la materialidad de sus modos de expresión a través de la escritura. A pesar de sus experiencias y dificultades en torno a comunicarse en su lengua materna, esto no se ve reflejado en que dé mayor prioridad al español en sus escritos. Asimismo, se vislumbra cómo en su proceso de escritura está presente la socialización de sus creaciones literarias a través de presentaciones en la comunidad; lo cual podemos ubicar de forma breve al final en la entrada de campo, así como también, en una de las etapas de su línea de vida: “participación en poesías”, la cual Flor señaló en la línea inferior, en la tercer flecha, siguiendo una dirección de izquierda a derecha.

Asimismo, en el fragmento aparece, en la primer línea, la expresión “expertas en la pobreza”, seguido de, en la tercera línea, el orgullo sobre el trabajo, lo que nos permite mirar cómo el trabajo se vuelve una herramienta en su vida y cómo están ambos fragmentos relacionados. Aparece un orgullo también a la vestimenta y a su lengua, como ha mencionado en otros escritos, lo que nos permite mirar su reconocimiento cultural y autoidentificación nahua. Al volver sobre los escritos previos se muestra una contraposición a las humillaciones de los políticos y la contaminación de la naturaleza. Entonces, la identificación con lo indígena pasa por dos caminos, el primero como reconocimiento cultural, a través de su vestimenta, lengua y entornos, y en un segundo camino, lo indígena deviene categoría política (Aguilar Gil, 2018, p.32). A partir de apropiarse de la categoría la utiliza para articular otra narrativa de las mujeres indígenas, que no es la impuesta por el colonialismo del Estado. Sin embargo, es pertinente recalcar lo expuesto por Aguilar Gil cuando establece que:

enunciarse indígena puede por un lado significar posicionarse desde la resistencia política al colonialismo y al Estado, reconociendo las luchas de todas las mujeres que pertenecen a naciones sin Estado como luchas articuladas por una misma raíz, o por otro lado podemos enunciarlos indígenas reproduciendo, no siempre de manera voluntaria, la narrativa de los Estados nacionales, que son siempre despolitizadas, folclorizantes y reproductoras de la sujeción. (ibid., pp.31-32)

Esto muestra una complejidad en la autoidentificación de Flor que permite identificar cómo lo socio estructural de la herencia colonial opera en su subjetividad y al mismo tiempo cómo desde la práctica de la escritura ella lo nombra, lo subvierte y reproduce en diferentes grados.

Durante uno de los ejercicios del taller se articuló a mayor profundidad su autopercepción como mujer. A partir de un ejercicio de escritura sobre la etapa de su vida que ella quisiera, mantuvo una reflexión sobre factores claves de sus experiencias. Así pude observar una puesta en acción de su conocimiento de vida a través de la práctica de la escritura. A continuación, expongo los resultados de escritura y dibujo de un ejercicio del taller acompañado de la transcripción de la presentación que Flor Méndez hizo ante el grupo.

Tras esa historia de ser mujer hay una vida muy difícil que aquí lo escribí. (...) Hasta hoy en día me queda muy marcada (se le agita la respiración y comienza a llorar). Y lo que escribí aquí pues el daño que nos causan nuestros papás sin darse cuenta. Yo de lo que tengo memoria es escuchar a mis papás que ellos querían hijos varones, no querían hijas, (continúa llorando). Tras toda mi vida yo me la pasé, me la pasé demostrando que soy una mujer y que lo puede todo sin importar que pasara. Dibujé este árbol grande porque me siento una persona grande de sentimientos, grande quizás de saberes también, porque yo siempre me he visto como, como la que siempre puede. Desde trabajos pesados, desde trabajos fáciles, que nunca se rinde por mucho que la esté sufriendo, de tal manera que quizás, yo escribí aquí que hay veces que no mido las consecuencias, ¿qué daño me puedo hacer yo a mí misma? Pero es de probarme a mí misma, ya no es ante la gente, sino que probarme a mí misma que puedo, que no por ser mujer no puedo, (su voz se quiebra y continúa hablando). Ultimadamente me he sentido muy mal de mi cuerpo

porque yo creo que de tanto esfuerzo me he hecho mucho daño también, pero sigue estando como esa necesidad de demostrarme a mí, ya no es ante la gente, que sí puedo hacer esas cosas, ser independiente, no necesitar a un hombre que me haga los trabajos. (...) Ni siquiera me daba yo cuenta hasta hoy que empecé a pensar ¿qué es la vida de ser una mujer?, pero descubrí este daño que está ahí dentro de mí, pues sí, sí me sorprendí de mí misma (...) pues yo solita me estoy haciendo daño, es lo que yo descubrí, sin darme cuenta. (...) Te contaba que somos muchísimas y escuchaba cada vez que nacía una hermana era lo mismo: “por qué nació mujer, nosotros queremos hombre”, (sigue llorando sutilmente), y yo creo que por eso, por esa razón cuando tuve a mis hijos no quería tener hijas, solo pensaba que mis hijas van a sufrir de muchas maneras, entonces yo decía, pues ojalá que nazcan hombres y si no yo los voy a querer mucho. (FM, segunda sesión del taller, 06/07/21)

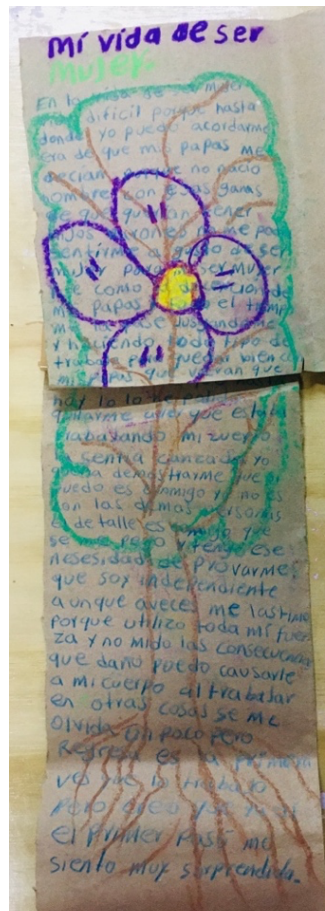


Imagen 11. Resultado de la segunda sesión del taller, julio 2021.

Al profundizar en su narrativa podemos aproximarnos a la experiencia desde una brújula moral que permite hacer visible el contexto de género en desventaja hacia las mujeres en la niñez desde el ámbito familiar; en la preferencia de su madre y padre por tener hijos varones. Lo anterior deviene en una constante necesidad interiorizada de probarse que puede hacer diversos tipos de labores, minimizando las implicaciones corporales de las labores más pesadas.

Este recuerdo deja un tipo de huella en Flor que muestra dos vetas. La primera toma forma desde el reconocimiento del sufrimiento que el ser mujer le ha causado a lo largo de su vida, así enunció su deseo de tener hijos varones para que no sufran lo mismo que ella, anhelando lo mismo que sus padres sobre la preferencia de tener hijos varones. Este proceso de remembranza nos permite ver la relación entre maternaje y conocimiento de vida. La segunda veta, gira en torno al reconocimiento de afectaciones en su presente a partir de identificar en la fuerza física de un varón un valor social del cual ella se apropia a pesar del malestar físico que le ha implicado. Así, por medio de la práctica de la escritura se asoma una micropolítica del deseo activa (Rolnik, 2019a). Ésta muestra una puesta del deseo en acción que abre a nuevos procesos de subjetivación.

Es relevante también señalar que la situación comunicativa en la que se despliega la práctica de la escritura fue por medio de compartir la escucha y diálogo entre todas las compañeras. Así, el acto de enunciación estuvo sostenido por un acto de escucha y presencia de María, Leya y yo, a su vez sostenido por el instrumento del taller. Lo que posibilitó el ordenamiento y composición de la experiencia de Flor.

Este proceso de recomposición de la experiencia estuvo sostenido por un acto creativo desde el cual retomo cinco fases que propone Gloria Anzaldúa (2002) sobre el camino de conocimiento²⁶: a) el estado *nepantla*, b) el estado *Coatlicue*, c) desconocimiento y el costo de conocer, d) el llamado, el compromiso, el cruce y e) la conversión y el recomponer a *Coyolxauhqui*, nuevas historias personales y colectivas. La cadena y relaciones que generan los diferentes estados permite mirar cómo se ha ido construyendo y reconstruyendo la autopercepción de Flor sobre ser mujer.

²⁶ En el andamiaje conceptual seguí la enumeración de Anzaldúa, sin embargo, aquí presento las fases sin la numeración porque la autora menciona que a pesar del orden que propone, las fases no siempre siguen tal orden de forma progresiva, sino que se alternan de diferentes formas. De este modo, retomo las fases de su propuesta en función de mi análisis.

En el estado *Coatlicue*, Anzaldúa nos habla de un cambio en las emociones y percepciones que permite otra comprensión de aquellas emociones que provienen de una herida. En este estado:

te das cuenta de que has separado la mente del cuerpo y has invertido la dicotomía: al principio culpabas al cuerpo por traicionarte, ahora culpas a tu mente. Al afirmar que no están separadas, empiezas a poseer las partes de ti misma de las que has renegado. (ibid., p.554)

Podemos mirar la cita previa desde el relato de Flor donde a través de la fuerza mayor de algunas labores y posteriormente la afectación y daño de las mismas en su cuerpo, hay un reconocimiento de la no separación entre cuerpo y mente que es detonada a partir de reflexionar en torno a “¿qué es la vida de ser una mujer?”.

En este caso, para llegar al estado *Coatlicue*, se pasa por el estado *nepantla*. En el cual se habilitan dos formas de ver desde diferentes puntos culturales, “desde el lugar intermedio de *nepantla*, (...). Y finalmente empiezas a ver a través del mito de tu cultura étnica sobre la inferioridad de las mujeres” (ibid., p.549). Proceso desde el cual Flor se apropia de su experiencia a partir del darse cuenta, el compartir y mediante la escucha y sostenimiento colectivo de la palabra. Así, pensando con Anzaldúa, en el arribo al estado *Coatlicue* se “destapa tus oídos, permitiéndote escuchar el susurro de los espíritus; afloja la constricción de tu garganta, permitiéndote hablar con ellos. Reclamando los poderes y procesos creativos del inconsciente (*Coyolxauhqui*)” (ibid., p.554).

Entonces, la fase el llamado, el compromiso, el cruce y la conversión, emerge de manera fugaz, donde a través del recuerdo de la experiencia, esta se produce en nuevos términos, o parámetros que moldean las respuestas inscritas en los desafíos de la vida cotidiana. Así, al reinterpretar el pasado se (re)moldea, (re)formula el presente (ibid., p.556). Lo que refuerza que el recuerdo al ser narrado en tiempo presente se actualiza y reconfigura (Sarlo, 2012). Finalmente, es mediante la fase el recomponer a *Coyolxauhqui*, nuevas historias personales y colectivas, que podemos comprender cada narración en tanto acto creativo de composición por medio de los fragmentos de recuerdos. Narración que pertenece a su tiempo de inscripción, en este caso, en la comunidad lingüística durante el taller.

Continúo trazando el conocimiento de vida de Flor con la tercera sesión del taller, donde realizamos mapas emocionales y corporales en relación con las etapas en las líneas de vida de

cada compañera. Flor hizo un mapa conceptual sobre su relación con la ira. En la siguiente descripción de su mapa conceptual muestro cómo Flor relaciona la ira con actos de habla, enunciación, expresión, es decir, actos comunicativos.

Flor escribió “ira” en la parte superior de la hoja y de la palabra se despliegan cuatro palabras más: cabeza, estómago, garganta y boca, a su vez cada palabra llega a un enunciado. La palabra cabeza conduce a la oración “porque no sabía cómo explicarme”(…). La palabra garganta conduce al enunciado “cuando me enojo me siento sin aire, no puedo respirar y no salen las palabras”, y finalmente la palabra boca conduce al enunciado “la boca amarga, buscaba alguna solución, pero no podía encontrarla. Me frustraba y no lo platicaba”. (FM, tercera sesión del taller, 14/07/21)

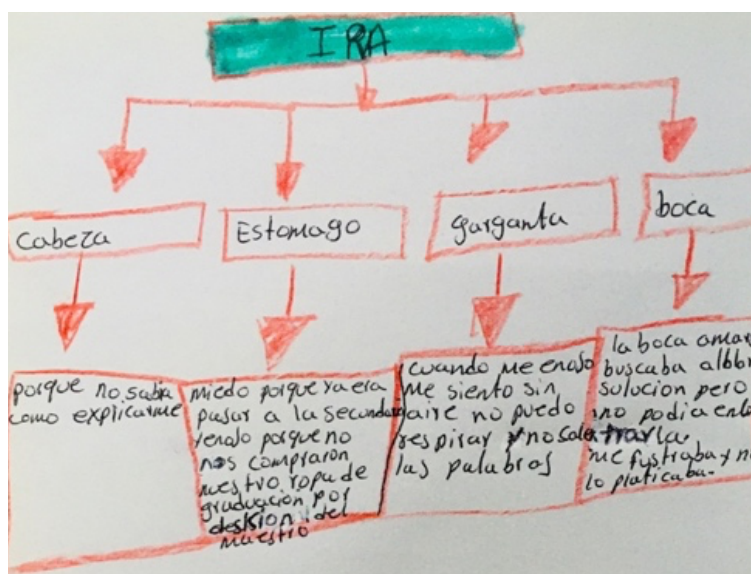


Imagen 12. Mapa emocional de Flor Méndez, julio 2021.

Hacer evidente que para Flor la ira se relaciona con el acto de enunciación es elemental para comprender cómo esta afectación, en su expresión emocional, juega un papel para la conformación de su conocimiento de vida. Así, si miramos su escritura y la lectura en voz alta de sus escritos como actos de enunciación, podemos ver cómo la ira del no poder expresarse tiene una relación directa. Acto que a su vez atraviesa el cuerpo de diversos modos; la cabeza, la respiración, el sabor en la boca.

Lo anterior se inscribe en un saber-del-cuerpo, recordando la comprensión del mundo como fuerzas y formas (Rolnik, 2019a), donde el cuerpo de Flor es una forma y fuerza a su vez que afecta y es afectada por otras fuerzas y formas del entorno. Siendo entonces los afectos donde emerge la ira “aquello que sofoca y que produce un nudo en la garganta y, sobre todo lo que está aflorando frente aquello para que la vida recobre un equilibrio” (p.23).

En este caso, el mapa emocional de la ira de Flor en conjunto con mi descripción, no se sitúan en situaciones contextuales que nos permitan profundizar en los elementos culturales, sociales y estructurales para comprender la relación entre estos y la afectación de la ira. Es por eso que me relaciono con ellos desde una brújula ética. Para poder explorar esta esfera de la experiencia en mayor profundidad, a continuación integro el ejercicio de mapas corporales con una descripción de una entrada de mi diario de campo. El ejercicio de mapas corporales fue realizado posterior al ejercicio de mapas emocionales, lo que permite profundizar desde una representación gráfica sobre cómo Flor es afectada en su cuerpo por la emoción de la ira, la cual en su mapa corporal aparece como enojo²⁷.

Ella decidió dibujarse desnuda porque conforme se fue reconociendo a partir del tacto de su mano así se imaginó. Fue haciendo una clave de color para diferenciar cada una de sus emociones. Morado significa estrés y lo localiza en la garganta y en la frente. De azul puso el enojo y el miedo, y lo localizó en la cabeza y en la panza, en la cabeza también puso la palabra calor y escribió la frase: “cuando me enojo siento calor en la frente y mi cabeza busca solución”. Sus ojos los dibujó cerrados y de ellos caen unas lágrimas, de ellas sale una línea que dice tristeza. A un costado de la garganta escribió: “se cierra mi garganta y duele, se reseca mi garganta y quiero vomitar, pero me ayuda a reflexionar”. Un poco arriba del pecho derecho dibuja un punto amarillo de donde sale una línea que conduce a la palabra alegría acompañada de una mancha grande de tonos verdes y amarillos, haciendo referencia a un tipo de flor. Debajo del pecho también hay una pequeña mancha azul que conduce a la palabra tristeza y donde se representan otras lágrimas. Finalmente, a un costado de sus pies hay varias líneas rojas que dicen emoción

²⁷ Tanto técnica como analíticamente la ira y el enojo son emociones diferentes. Sin embargo, en el mapa emocional, Flor hace mención de la cabeza, la garganta y el estómago, estas tres partes también las resalta en su mapa corporal con color azul y las señala con la palabra de enojo. Es por la concordancia, entre partes del cuerpo escritas e ilustradas gráficamente, que las comprendo como sinónimos.

y cansancio. (Diario de campo describiendo el resultado de mapas corporales de la tercera sesión, 14/07/21).

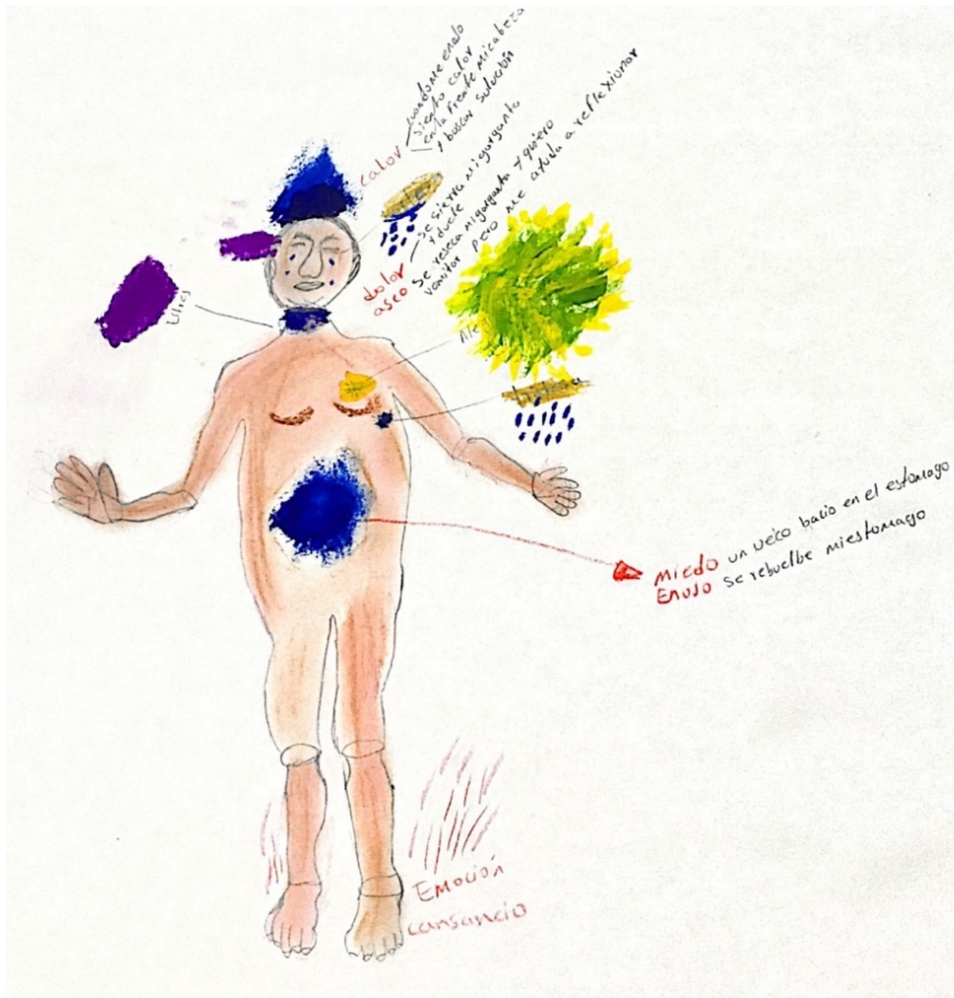


Imagen 13. Mapa corporal de Flor Méndez, julio 2021.

Ambos mapas, el de la emoción de ira y el corporal de Flor, muestran diversas emociones que se inscriben en su cuerpo. Así, si bien las emociones y su representación son parte del marco cultural de Flor, podemos acercarnos a ellas a partir de los afectos desde la acepción en la que trabaja Rolnik (2019a). Es decir, comprender los afectos a través del:

sentido del verbo afectar: tocar, perturbar, sacudir, alcanzar; (...). Los perceptos y los afectos no tienen imágenes, ni palabras, ni gestos que les correspondan –en definitiva, no tienen nada que los exprese–, y, no obstante son reales pues se refieren a lo vivo en nosotros mismos y fuera de nosotros. (p.47)

Aquí se produce una tensión, ya que en la cita previa, Rolnik establece que los afectos “no tienen nada que los exprese”, y las representaciones de Flor están construidas por medio de expresiones emocionales, escritas y gráficas. No obstante, propongo mirar cómo dichas expresiones y representaciones son el emerger -centrándonos puntualmente en aquello relacionado con el acto de habla, enunciación y escritura, en tanto relevantes para su conocimiento de vida y lo comunicativo-, moldeado cultural y socialmente de acuerdo a su realidad como Sujeta, de afectos en su cuerpo.

Siguiendo lo propuesto por la autora, hay una tensión entre movimientos que jalan a la subjetividad a conservar la vida ya existente, regulada y preestablecida social y culturalmente, reitero que me enfoco en el ensamblaje de violencias patriarcales, coloniales y capitalistas. Esta conservación conlleva entender al deseo en acción como una micropolítica reactiva. También existen otros movimientos, que impulsan “la conservación de la vida en su potencia de germinación” –que solo se completa cuando tales embriones toman consistencia en otras formas de la subjetividad y del mundo, poniendo en riesgo sus formas vigentes” (ibid., pp. 49-50). A esto Rolnik lo nombra como una micropolítica del deseo activa.

Así, comprender la práctica de escritura como conocimiento de vida nos permite mirar cómo las emociones de ira, con expresiones de afectaciones en su cuerpo, son impulsadas a buscar “la conservación de la vida en su potencia germinadora” (ibid.). Proceso que toma forma por medio de los escritos de Flor. Los cuales le han posibilitado generar otros modos de subjetividad que subvierten los ensamblajes que constituyen la subalternización de las mujeres indígenas.

En la propuesta de Rolnik, en la tensión que se genera entre movimientos, la subjetividad es interpelada por un signo de interrogación, es ante este elemento que emergen las micropolíticas del deseo activas y reactivas, sin que ninguna de las dos se exprese en estado puro (ibid., p.52). De modo que, establezco una relación entre esta tensión, la interrogación y la fase de *nepantla* propuesta por Anzaldúa, en tanto podamos mirar como el estar entre medio produce una interpelación de la subjetividad que, siguiendo el pensamiento de Anzaldúa (2002) podría conducir al estado *Coatlicue*, el desconocimiento y el costo de conocer.

Guiadas por una brújula ética, la micropolítica activa del deseo y parafraseando a Rolnik; los afectos expresados a través de diferentes malestares en el cuerpo, en este caso en la

emoción de ira, germinan en la escritura de Flor, posibilitando otro modo de existencia, otra manera de relacionarse consigo misma, con su colectividad y su entorno, habilitando nuevas formas de ver y sentir. Estas nuevas formas, acotadas a su autopercepción como mujer, tienen que ver con cómo los afectos se vuelven sensibles, en este caso por la vía de la palabra y la escritura; inscribiéndose “en la superficie del mundo, generando desvíos en su arquitectura actual” (Rolnik, 2019a, p.54). De modo que, podemos comprender la práctica de escritura como un conocimiento de vida de Flor que le permite otro acercamiento a sí misma que desborda lo instituido tanto en la familia como en las instituciones gubernamentales en torno al ser mujer indígena.

Para profundizar sobre las prácticas de escritura de Flor, recupero la voz y pensamiento de Audre Lorde (2003) cuando nos invita a pensar en “la poesía entendida como iluminación, puesto que a través de la poesía damos nombre a las ideas que, hasta que surge el poema, no tienen nombre ni forma, ideas aún por hacer pero ya intuitas” (p.13). Los modos en los que la autora comprende y se relaciona con la poesía, muestran a la poesía como una forma de conocimiento que se destila desde las experiencias.

Audre Lorde nos recuerda que “para las mujeres, la poesía no es un lujo. Es una necesidad vital” (ibid., p.15). Comprender a la poesía de las mujeres desde su vitalidad, en tanto lugar de enunciación de la experiencia sensible, y también, como un surgimiento de una micropolítica activa del deseo que hace que los afectos cobren modos de expresión, es clave para nombrar y analizar las prácticas de escritura de Flor como conocimiento de vida.

Finalmente, fue durante la cuarta sesión del taller donde Flor decidió integrar todos los ejercicios previos y las reflexiones derivadas a partir de la realización de un poema. A continuación expongo sus reflexiones, poema y resultado gráfico final.

Aquí al inicio yo dibujé una niña muy chiquita, es más le puse ahí unas palabras dice: “una mujer de un largo recorrido”. Contando los días de mi vida que llevo es mucho, pero a la vez es poco (se ríe y continúa), y me dibujé sola porque realmente sentía que crecí sola aunque con mucha familia, bueno muchas hermanas, pero en mi vida personal yo me sentía muy sola en todo momento (...). Para mí es muy importante toda mi familia que son mis dos hijos, mi marido y yo. Entonces, son muy importantes porque toda, como todas las tristezas y alegrías que tuve de niña las he encontrado como una motivación

gracias a mi familia y creo que hoy en día en donde estoy creo que no hubiera sido posible si ellos no estuvieran (...). Quizás seré una persona que no sabe muchas cosas, pero soy una persona que puede luchar, que puede lograr muchas cosas teniendo el apoyo necesario. Y pues a partir de mis hijos ha sido como, en primera fue como la responsabilidad de que ya tengo alguien quien depende de mí y que esa persona no pidió venir al mundo, yo decidí traerlo al mundo (...). Si contara todos los pasos es una historia muy larga que hay veces me sorprende de que, a partir de muchos sufrimientos, cómo pude superarlos y cómo me mantengo parada aquí siguiendo como esa lucha que pues, no sé hasta donde yo llegue. Una lucha que no sé ni que es, pero ahí está. Y escribí aquí unas palabras que dicen:

Una mujer de un largo recorrido
una mujer llena de lucha
una mujer con mucho sufrimiento
una mujer de mucha caída
momentos sin rumbo,
momentos de luz, alegría, tristeza
una mujer llena de esfuerzo y lucha
alimentándose de las pocas alegrías que le da la vida
encontrando motivos para poder continuar ese caminar tan largo
(toma aire, su voz se quiebra y continúa leyendo mientras llora sutilmente)
encontrando los pequeños rayos de sol
y tomar esa energía, motivación y alegría
siempre soñando que una mujer
que puede, que sueña, que lucha sin descanso
con todas las tormentas de la vida y esa soy yo.
(FM, cuarta sesión del taller, 20/07/21)



Imagen 14. Resultado final del taller de Flor Méndez, julio 2021

Escuchar a Flor, atestiguar cómo tomaba el lápiz en su mano y se dejaba guiar por aquello que sentía que tenía que escribir y decir, fue haber presenciado un saber hacer, un conocimiento que se sabe presente de modos intermitentes, que en su compartir se reconoce y reafirma a la vez que se sigue explorando. Después de compartir su poema, Flor reconoció sentirse sorprendida de sí misma y de su vida, seguido de agradecer a la escucha colectiva. Identifico en su “poder luchar”, micropolíticas activas y reactivas, que se traslapan de diversos modos, dando diferentes formas de expresión a su subjetividad y su ser sujeta como mujer. Luchas que de diversas formas son y han sido embates frente el ensamblaje de violencias patriarcales, coloniales y capitalistas. Emergen en su autoafirmarse “que puede, que sueña, que lucha”, tres manifestaciones micropolíticas de un deseo activo. Sobre la poesía y los sueños desde lo cotidiano, Audre Lorde apunta que desde la poesía se formulan “esperanzas, sueños de supervivencia y cambio, que se plasman primero en palabras, después en ideas y, por fin en una acción más tangible” (ibid., p.15).

Vuelvo entonces sobre todas las veces que Flor utiliza la palabra sueño en sus escritos para mirar en esta un componente elemental en su proceso creativo, el cual he analizado en relación con los diversos estados que propone Gloria Anzaldúa. Así, Audre Lorde nos invita también a mirar a la poesía como sustento de las vidas; “es ella la que pone los cimientos de un

futuro diferente, la que tiende un puente desde el miedo a lo que nunca ha existido” (ibid.). Reitero lo anterior en el ejercicio al leer el material empírico. Por lo tanto, en un continuo vaivén, lo dicho; recordando la entonación, el rimo y huella puntual del momento de habla, es decir; el cómo sonaba la voz de Flor Méndez en aquel verano, me permite hacer una composición a partir de recuperar cuando ella compartió que, “aquí hay mucha historia. Yo decía que iba a, a ser muy poquito, pero, pero no, cuando empecé a escribir y a escribir nada más no se acababa” (FM, primera sesión del taller, 29/06/21). Es de la mano de los múltiples escritos de Flor Méndez, que reconozco el valor político de la poesía y de los sueños que encuentran cabida en ella, “éstos nos dan la fortaleza y el valor de ver, de sentir, de hablar y de ser audaces” (Lorde, 2003, p.17).

Finalmente, decidí nombrar este apartado como, “ahora soñamos diferente, ahora soñamos otras cosas”, fragmento recuperado de mi diario de campo de una de las primeras conversaciones que mantuve con Flor cuando hacía tortillas en su cocina de fuego. Cuando Flor me compartió lo anterior, estábamos conversando en torno a su actual proceso formativo como educadora y guía Montessori en el programa de PRAE. El decir “soñamos” es una enunciación plural y que en este particular caso se vincula con lo laboral instituido por PRAE. De igual modo, en uno de sus escritos previos aparece la frase: “mujeres soñadoras de un futuro mejor”, lo que muestra un elemento referente a una proyección de futuro, así como también una enunciación plural.

Sin embargo, a pesar de los dos ejemplos previos, durante mi estancia de investigación no hallé del todo claro alguna enunciación colectiva sostenida por las tres mujeres que se forman como educadoras, aunque sí un tenue prefiguro que describo en el capítulo cuatro. En mi interpretación, esta frase es un punto de inflexión donde existe una *nipantlidad* de las formas tradicionales de organización de la comunidad, basadas en lo común y lo comunitario y las formas laborales de PRAE que favorecen una comprensión sustentada en el crecimiento desde lo individual. Lo anterior nos permite observar con mayor detenimiento el componente capitalista dentro del ensamblaje de violencias, el cual se ha abordado escasamente en el análisis del conocimiento de vida de Flor.

En el capítulo cuatro abordo las posibilidades y tensiones que se producen desde un análisis de los conocimientos de vida desde lo colectivo. Retomo la práctica de escritura como conocimiento de vida de Flor Méndez desde una dimensión colectiva en su actual labor docente, así como también en los procesos de aprendizaje que ha conllevado su formación en relación con

su colectividad inmediata, es decir, su familia. Es entonces donde lo laboral desde lo capitalista cobra mayor fuerza.

A continuación expongo el conocimiento de vida de Ernestina, el cual comparte lo lingüístico con el conocimiento de vida de Flor Méndez.

3.2 Aprender otra lengua a partir del cuerpo, Ernestina

A continuación, analizo la experiencia de Ernestina al migrar a la Ciudad de México en su adolescencia para entender cómo estuvo influenciada por el contexto de género de la comunidad de donde es nativa. En esa experiencia migratoria ella fue aprendiendo la cultura occidental moderna y el hablar español en su trabajo en el servicio doméstico, ya que anteriormente, Ernestina era monolingüe en náhuatl y había vivido en un contexto nahua y rural toda su vida. Abordo lo anterior a través de la división sexual del trabajo y la relación desigual entre mujeres por motivos laborales y racializantes. Desde las experiencias de Ernestina entretejo cómo es que se fue conformando lo que identifiqué como su aprendizaje con todo el cuerpo de la lengua y la cultura occidental moderna, el cual está atravesado por pautas coloniales. Este aprendizaje tiene un estrecho vínculo con su actual quehacer docente como guía Montessori en San José Cuacuilá.

Durante mi estancia de investigación en el verano del 2021, la participación de Ernestina fue diferente a la de las demás participantes, ya que solo estuvo presente en la primera sesión del taller porque sus visitas en Cuacuilá fueron intermitentes de acuerdo al calendario laboral de PRAE y sus estrategias frente a la pandemia del COVID-19. Las diferentes formas de participación es un ejemplo de lo que Maribel Ríos (2012) menciona que en la investigación feminista desde un posicionamiento sujeto-sujeto, se reconoce que se hagan aportes diferenciados (p.188).

En las experiencias de Ernestina, la dimensión socio-estructural de la experiencia estuvo influenciada por el mandato de género de su comunidad sobre las mujeres en la adolescencia al volverse pareja de un varón. La convención establecida anteriormente es una transición que está mediada por el acuerdo entre varones, lo cual está asociado con el rol de pareja femenina y la maternidad. Así, se muestra una violencia de orden patriarcal que constriñe la vida de las mujeres a las funciones reproductivas desde la juventud.

En la Ciudad de México, al ser ella una mujer adolescente, nahua hablante, y trabajadora doméstica asalariada en un contexto urbano y ajeno a ella hasta ese momento, podemos ver un ejemplo desde lo propuesto por Marcela Lagarde (2021) cuando establece que ante la idea de la debilidad intrínseca de las mujeres, hay una serie de situaciones culturales, sociales y estructurales que las debilitan. De modo que, dicha debilidad no es una condición intrínseca, sino que una condición producida por mecanismos culturales y sociales instituidos que refuerzan la idea de fuerza masculina a través de una ideología patriarcal (p.220).

En la decisión migratoria de Ernestina, identifiqué una micropolítica activa del deseo (Rolnik, 2019a), que le permitió ir más allá de lo instituido social y culturalmente en su contexto inmediato. No obstante, su movimiento, al mismo tiempo, fue inscrito en una codificación social y cultural dominante que reitera la división sexual del trabajo a través del trabajo en el servicio doméstico, el cual inscribe a la mujer en labores reproductivas. Estos dos contextos, rural y urbano, nos permiten ver lo estructural de lo patriarcal en torno a las labores que realizan las mujeres dentro del espacio doméstico, tanto en espacios propios como ajenos. Lo anterior está estrechamente vinculado con una lógica capitalista, en tanto las labores domésticas hechas por las mujeres han sido históricamente invisibilizadas, donde el cúmulo de trabajo doméstico es imprescindible y un “recurso de libre apropiación” para la productividad capitalista (Mies, 2019, p.26). La división sexual del trabajo y los modos en los que se produce la acumulación del capital nos muestra que el capitalismo es una cara del patriarcado (ibid, p.37). Así, la labor que realiza Ernestina remarca una pauta jerarquizante de clase social a través de mecanismos de racialización (Quijano, 2020), entrelazando la división del trabajo con la división sexual del trabajo.

Por otro lado, de acuerdo con María Galindo (2014), a cada mujer; indígena o española, se le establecía un papel para la dominación patriarcal y colonial (p.100). Las instituciones sociales y políticas que se establecieron, diferenciando a las mujeres y sus modos de dominación, produjeron “jerarquías sociales, raciales, sexuales y genéricas que tienen expresiones y consecuencias contemporáneas” (ibid., p.104). Desde la información empírica y con los aportes de María Galindo y Maria Mies, he podido comprender que el colonialismo y el capitalismo son aristas del patriarcado. Han sido las diferenciaciones impuestas por estas formas de dominación y violencia las que nos han jerarquizado y dividido, dificultando otro tipo de relaciones que no reproduzcan los sistemas de opresión.

A partir de cómo se ensamblan lo patriarcal, lo colonial y lo capitalista en esta experiencia puntual de Ernestina, retomo lo expuesto por María Galindo en torno a cómo opera lo anterior en el deseo sexual, donde la “servidumbre sexual de la india se traduce hoy en la servidumbre sexual de la trabajadora del hogar siempre expuesta a ser violada por el patrón” (ibid., p.118). Así, podemos mirar cómo lo anterior ha operado en una de las experiencias de Ernestina al llegar a la Ciudad de México. A continuación, integro un fragmento de mi diario de campo registrado del diálogo colectivo de la primera sesión del taller.

Ernestina se fue a la Ciudad de México a los 12 años a trabajar como sirvienta²⁸ (...) ella era hablante de náhuatl y cuando llegó a la ciudad no hablaba nada de español. En la primera casa que llegó tuvo una vivencia de violencia sexual por parte del empleador, al intentar expresar la situación le dijeron que la iban a denunciar por mentirosa. (Diario de campo de la primera sesión del taller, 29/06/21)

La idea de la debilidad intrínseca en las mujeres (Lagarde, 2021), en conjunto con el fragmento anterior, permite mirar con mayor claridad los factores culturales, sociales y estructurales que hacen posible el acto de violencia sexual que vivió Ernestina. Al llegar ella a una casa donde sus empleadores hablaban la lengua dominante, es decir, el castellano, y al Ernestina ser nahua hablante, se produce una brecha de comunicación marcada por lo colonial. Evidenciando que los actos de habla y comunicación en la relación laboral están atravesados y contruidos por medio de un aspecto político y de poder de la lengua. Esto refuerza lo enunciado por Yásnaya Aguilar Gil (2020) cuando establece que lo lingüístico es político.

El registro en mi diario de campo me conduce a la pregunta de Spivak (2003), sobre si ¿pueden hablar las mujeres subalternas?, pregunta contextualizada a la investigación. Desde esta experiencia de Ernestina comprendo que la enunciación de un acto de violencia está atravesada por múltiples mecanismos que producen la desigualdad y la imposibilitan. Profundizar en desenmarañar los ensamblajes que informan el acto de violencia sexual desde la experiencia de Ernestina, permite identificar capas y mecanismos de silencio que legitiman el acto de violencia sexual. El silencio que identifiqué tiene dos vetas, una relacionada con lo lingüístico y el no

²⁸ El registro anterior de mi diario de campo buscó apegarse a las palabras que Ernestina utilizó en aquel momento, así la palabra “*sirvienta*” nos muestra una relación desigual y de servidumbre heredada de la colonia (Cumes, 2004).

conocimiento de Ernestina de la lengua castellana, lo cual no solo imposibilita su denuncia al interior del espacio doméstico en el que trabajó, sino que también produce la dificultad de la denuncia en la esfera pública. Lo anterior es seguido de un segundo mecanismo de silencio sostenido por el hecho de ser ella una mujer indígena, adolescente que llega a trabajar en el servicio doméstico a la Ciudad de México. Los elementos que producen la subalternización de Ernestina, por medio del ensamblaje de violencias, hicieron casi imposible el espacio para comunicar su experiencia, ya que en su intento de hacerlo es acusada de mentirosa.

Marcela Lagarde nombra como violencia erótica para delimitar la especificidad de la violencia sexual. De modo que, siguiendo a la autora, podemos comprender la violencia erótica como un hecho político por el medio del cual se produce una cosificación de las mujeres que refuerza la violencia masculina patriarcal (p.214). En la experiencia de Ernestina, social y culturalmente, la palabra del agresor está legitimada, en tanto mantiene una relación de autoridad laboral de carácter colonial con Ernestina. Así, la amenaza de denuncia pasa por la certeza de que al agresor se le cree primero “porque es hombre y la palabra del hombre contrastada con la de la mujer, tiene el peso de verdad” (ibid., p.224). De modo que el patrón agresor sacó provecho de la cualidad inmune que le garantiza la desigualdad de la relación (ibid.).

Ernestina y yo compartimos la experiencia de violencia sexual. Las condiciones sociales, culturales y estructurales que enmarcan las experiencias de cada una son radicalmente diferentes. Sin embargo, el compartir de esta puntual experiencia me permite mirar cómo el ensamblaje de violencias no solo nos ha diferenciado, jerarquizado y alejado, sino que también nos ha afectado de diferente forma de acuerdo a los marcadores sociales y culturales que moldea la experiencia que compartimos. Esto me lleva a mirar cómo más allá de los mecanismos de diferenciación, desde la comunicación entendida como proceso afectivo de hacer contacto e intercambio, podemos reconocernos diferentes, más no ajenas, porque aquello que compartimos funge como un nexo, un nudo, que permite confundir, en tanto abrir y compartir la experiencia, para poder significar y unir fuerzas que embatan la violencia que compartimos. Desde una brújula ética (Rolnik, 2019a), lo anterior se mueve en una relación de las experiencias fuera del sujeto, desde mi interpretación, se anuda lo compartido sin difundir lo que nos hace diferentes. Donde emerge lo que María Galindo propone en “tú luchar conmigo haciéndote y haciéndonos una a la otra, construyendo juntas un sujeto complejo e incomprensible” (ibid., p.86). En otras palabras, en

este proceso habitamos un espacio de entremedio, una *nipantlidad* compartida, que nos permite ser puentes entre nuestras experiencias.

En la comunidad lingüística y temporal de la investigación, trazo otra micropolítica del deseo activa colectiva que emergió desde el compartir de Ernestina de su experiencia de violencia sexual, en los actos de enunciación, escucha y resonancia. Así, reconozco desde la *nipantlidad* del espacio que se produce entre nuestras experiencias, que la enunciación de una experiencia de violencia es la concretización de haber atravesado una serie de capas de silencio y opresiones. El acto de enunciación de su experiencia de violencia sexual es una expresión simbólica que se apoya en la memoria para volver en el tiempo y regresar con un acto comunicativo. Así, embate y subvierte al ensamblaje de violencias y sus mecanismos de opresión y silenciamiento.

Otro resultado clave de su acción guiada por una micropolítica activa del deseo fue que a partir de esta experiencia, ella cambió de lugar de trabajo y comenzó a trabajar en el servicio doméstico en otra casa con una empleadora francesa. Así, interpreto que desde la experiencia de violencia erótica de Ernestina, emergió la fase del arrebató propuesta por Anzaldúa (2002), donde por medio del acto de violencia directa se producen quiebres en su subjetividad que la hicieron moverse de sitio a una nueva casa para trabajar.

Durante un año la señora Margot, su empleadora, no la dejó volver a su comunidad y le enseñó el español a base de señas y movimientos corporales, primero barría, trapeaba, lavaba la ropa y luego la señalaba con el dedo y le decía “ahora tú”. Margot le compró uniformes a Ernestina, ella no entendía a que se refería, pero ahora sabía que tenía una ropa para cada día; una rosita, otra verdecita, eso era nuevo para ella y le gustaba. Margot no le permitía ver la televisión a Ernestina, la apagaba, tomaba un periódico y le enseñaba cómo leer. También le enseñó a bañarse con zacate y jabón a diario, para Ernestina esto fue nuevo, pues estaba acostumbrada a bañarse una vez a la semana en temazcal. De igual forma, le compró toallas sanitarias y le explicó qué era la menstruación y cómo venían los bebés al mundo. Antes de esto Ernestina no sabía nada del ciclo menstrual, su mamá le había dicho que las mujeres se enfermaban una vez al mes y que cuando tenían una panza grande también estaban enfermas (...). Margot le

explicó sobre relaciones sexuales. (Diario de campo de la primera sesión del taller, 29/06/21)

El fragmento anterior de mi diario de campo condensa información que permite mirar lo colonial que da forma a la relación empleadora-empleada. Las imposiciones y los aprendizajes de Ernestina en torno a las prácticas de higiene y vestimenta son ejemplos de cómo lo colonial permea el cuerpo desde lo laboral. Así, las prácticas de higiene son mecanismos de disciplinamiento sustentados en la idea de un cambio de lo “sucio” a lo “limpio” (Cumes, 2014, pp.223-224). De este modo, las enseñanzas de la señora Margot están sustentadas por la clase social de la que es parte. Este proceso de cambio por medio de la imposición tiene una raíz colonial de dominación y adiestramiento del cuerpo.

De acuerdo con Aura Cumes (2014) los aprendizajes que se producen en la relación empleada-empleadora “son códigos de servidumbre relacionados con la cultura autoritaria de mano/obediencia” (p.220). Así, las opresiones que se cruzan en la relación empleada-empleadora hacen que los conocimientos de la señora Margot sean validados de manera unívoca, sin un mínimo margen de cuestionamiento. Esto produce un intercambio de conocimiento que pone a Ernestina en desventaja, porque sus conocimientos tienen la carga asociativa a “lo rural, a lo campesino, a lo indígena, y al subdesarrollo. Mientras los conocimientos urbanos y el de las casas patronales se asocia al desarrollo” (ibid., p.234). Esto muestra en la experiencia de Ernestina un proceso de aprendizaje jerárquico y vertical, ya que surge de una relación de servidumbre, donde hay un imaginario social que asume que quienes emplean deben instruir a las empleadas hacia el desarrollo y la civilización.

Sus saberes llegan subordinados tanto como ellas, porque son “ignorantes”. Como parte de su trabajo aprenderán los códigos de “desarrollo”, los códigos morales de “gente civilizada”; esto porque formará parte de su quehacer cotidiano como buena sirvientas. El trabajo se convierte también en una forma de civilizar a las trabajadoras de casa; condición que se espera reproduzcan en su propio entorno indígena o pobre. (Cumes, 2014, p.206)

Para Ernestina, en esta relación surge un conocimiento desde lo corporal y lo lingüístico. El emerger de este conocimiento me permite trazar un movimiento pendular desigual entre dos culturas, la nahua rural de Xonotla interiorizada en el cuerpo de Ernestina y la occidental moderna, que es compartida desde el cuerpo de la empleadora a Ernestina en las acciones de limpieza domésticas guiadas del señalamiento con la mano y el decir “ahora tú”. Así, las actividades domésticas en un espacio urbano, donde los espacios también son expresiones de las culturas a las que pertenecen, son realizadas por la empleadora a la espera de que fueran seguidas por Ernestina. Siguiendo el pensamiento de Anzaldúa, emerge en este proceso de aprendizaje el estado *nepantla*. En esta experiencia Ernestina se encuentra en un espacio entre medio cultural. Anzaldúa (2002) expone que en *nepantla* los:

límites exteriores de la vida interior de la mente se encuentran con el mundo exterior de la realidad, es una zona de posibilidad. Experimentas la realidad como algo fluido, que se expande y se contrae. En *nepantla* estás expuesto, abierto a otras perspectivas, más fácilmente capaz de acceder al conocimiento derivado de los sentimientos internos, los estados imaginarios y los acontecimientos externos. (p.543)

El aprendizaje que genera Ernestina no elimina la relación jerárquica laboral, en tanto también aparece la imposición de la empleadora sobre el uso del tiempo, un ejemplo es en la limitación de mirar la televisión. Lo anterior se entreteje con la enseñanza de la lectoescritura a partir de los periódicos. De modo que, su conocimiento de la lectoescritura del castellano está íntimamente relacionada con lo laboral y su experiencia cotidiana de aprender la cultura occidental moderna. Guiándonos con una brújula moral (Rolnik, 2019a), en conjunto con la dimensión socio-estructural, histórica y cultural de la experiencia (Scott, 2001), se hace evidente cómo el tipo de relación de las dos mujeres está influenciada por el ensamblaje de violencias. Asimismo, se muestra que a pesar de las desigualdades ya instituidas, así como también las producidas al interior de la relación, se produce una comunicación afectiva que permite el intercambio y aprendizaje, donde el afecto en la relación está atravesado por jerarquías racializantes (Cumes, 2014, p.212).

Ernestina fue conformando su aprendizaje de lo occidental moderno, trabajando, siendo empleada doméstica adolescente. Así, su conocimiento de vida se inscribe en un aprendizaje no

totalizador de la cultura occidental moderna, sino en un aprendizaje puntual, determinado de cierta clase social y que se fue inscribiendo en su cuerpo y con esto modelando sus modos de ser. Es entonces cómo interpreto que lo nepantlero atraviesa y va conformando el cuerpo y sus movimientos.

Así, desde el cuerpo y sus modos de limpiezas y cuidados; el temazcal, la menstruación, el zacate y el jabón, y la frecuencia de cada una de estas actividades, también nos muestra cómo la experiencia y la *nipantlidad* de Ernestina está inscrita en su cuerpo desde los rituales y procesos de cuidados personales. Interpreto que la *nipantlidad* fue emergiendo desde su experiencia cotidiana, las cuales estuvieron inscritas en un contexto privado y doméstico en relación con otra mujer, como se ve aquí:

Ernestina volvió a su comunidad de vacaciones durante una semana después de un año con la señora Margot. Para aquel entonces hablaba español sin problema, al llegar le costó hablar de nuevo náhuatl; “era como si me hubieran amarrado la lengua”. En ese momento ella era totalmente bilingüe. Volvió con Margot y se quedó ahí hasta los 18 años, recuerda con cariño su fiesta de quinceañera. En otra celebración le compraron su traje de gala, uno negro con encaje blanco en los bordes del cuello, ella no servía porque había meseros, pero observaba mucho. (Diario de campo de la primera sesión del taller, 29/06/21)

En el fragmento anterior se muestra una pauta de control por su empleadora en el tiempo que pasó para que volviera a su comunidad, así como en el tiempo de pertenencia en la misma de modo vacacional. Reaparece la vestimenta como una forma de codificación social y cultural que remarca su comprensión social como trabajadora doméstica. Por otro lado, en lo que Ernestina menciona sobre su dificultad de hablar náhuatl; “era como si me hubieran amarrado la lengua”, así como su reconocimiento en ambas lenguas, lo interpreto desde lo que Anzaldúa (2002) nombra como la fase del llamado, el compromiso, el cruce y la conversión, donde “al igual que el río abajo, no eres la misma persona que eras río arriba. Empiezas a definirte en términos de quién te estás convirtiendo, no de quién has sido” (p.556). En el fragmento aparece también una afectación de carácter emotiva mediada por el recuerdo de cariño sobre su fiesta de quince años que le hizo su empleadora. Desde una brújula ética, ubico en este ejemplo el intercambio

mediado por los afectos entre ambas mujeres que se inscribe en la práctica cultural de la fiesta de quinceaños.

Finalmente, resalto el reconocimiento que Ernestina hace sobre su observación atenta, el cual se relaciona de manera directa con su actual quehacer docente y su ser capacitadora de otras mujeres en el método Montessori. A través del siguiente fragmento de información empírica, se muestra, por un lado, una comunicación mediada por los afectos entre las dos mujeres, así como también el vínculo entre la experiencia pasada y su presente.

Ernestina también aprendió a cocinar y a comer como lo hacía la señora Margot. En un momento la señora Margot le dijo a Ernestina que la cuidó y enseñó mucho porque le recordaba a ella misma de pequeña, ella había crecido en Francia siendo hija de una familia campesina. Ernestina dice que en los aprendizajes de Margot ve a María Montessori, con Margot aprendió todo lo que en el método Montessori se encuentra en el área de Vida Práctica²⁹. (Diario de campo de la primera sesión del taller, 29/06/21)

En el recuerdo de Ernestina en relación con la señora Margot, identifiqué lo que Cumes nombra como un apoyo moral por parte de la empleadora (2014, p.210), donde a pesar de la relación de la empleadora con el mundo campesino, el trato de la señora Margot en la regulación de tiempo de trabajo y formas de enseñanza y cuidado, dependían de sus parámetros subjetivos.

No obstante, interpreto que el fragmento previo sintetiza y hace una composición entre las experiencias de Ernestina en su adolescencia y su quehacer como educadora en el que lleva más de 10 años. Considerando que durante el verano de mi estancia de investigación Ernestina tenía 51 años, se muestra una composición que vincula su experiencia y sus aprendizajes incorporados de la cultura moderna occidental con su actual quehacer docente.

Es a partir de esta composición que reconozco en la experiencia una micropolítica del deseo activa de Ernestina, a partir de la fase que propone Anzaldúa como el recomponer a

²⁹ Vida práctica es un componente del método Montessori que se enfoca en los aprendizajes de las niñas y niños de entre 3 a 6 años. En Vida práctica la observación y la práctica de las niñas y niños a la guía y/o maestra, así como entre ellas y ellos mismos, es un componente elemental en los ejercicios y aprendizajes. Los cuales giran en torno a la limpieza y cuidado corporal, así como también a la limpieza del ambiente y de los materiales del método. Vida práctica tiene cuatro líneas temáticas; limpieza, orden, compostura y conversación, de estas líneas se desprenden diversos ejercicios a partir de los cuales las niñas y niños van ejerciendo sus capacidades motrices y de observación (Montessori, 2014, p.172), desde hacer actividades cotidianas de limpieza del ambiente, preparar los alimentos, utilizar los materiales del método, entre otras.

Coyolxauhqui, nuevas historias personales y colectivas. A partir de esta fase, Ernestina ha ido “conectando las partes disparejas de información desde una nueva perspectiva, recuerda a *Coyolxauhqui* en una nueva composición, restaurando temporalmente el equilibrio” (ibid., p.562). En esta fase Anzaldúa nos invita a reconocer el deseo de reparar y sanar, a partir de un recuperar y reescribir las historias, en un proceso que permite pasar de la pasividad a la acción; “de vidas devaluadas a vidas valoradas” (ibid., p.563). Entonces, propongo mirar la composición de Ernestina como un cúmulo de conocimientos de vida inscritos en todo su cuerpo y mediados por sus experiencias vitales.

Desde su quehacer docente, aunque no únicamente, Ernestina habita una *nipantlidad* que elabora, hace, deshace y vuelve a recomponer, desde un estado *Coyolxauhqui*. El cual “representa la búsqueda de nuevas metáforas para contar lo que se necesita saber, cómo conectar y utilizar la información obtenida y, con inteligencia, imaginación y gracia, resolver los problemas y crear comunidades interculturales” (ibid., p.563). Un ejemplo de esto, es que a lo largo de su trayectoria docente ha reelaborado los materiales del método Montessori con materiales a su alcance y desde su contexto local, principalmente en el centro de PRAE en Zacatlán. Asimismo, en su práctica docente ha pugnado por incluir la lengua náhuatl de diversos modos, tanto en los años que trabajó en Zacatlán, como actualmente promueve con sus compañeras en San José Cuacuilá.

El compartir de las experiencias de Ernestina en la primera sesión fue un tipo de tejido, donde de diversas formas cada una de las compañeras se relacionaba, asentía con la cabeza o comentaba la similitud de la experiencia de Ernestina con la suya propia. Considero que su relato fue un momento inicial de la conformación de la comunidad temporal que sostuvo la investigación. Finalmente, integro un último fragmento de información empírica de la primera sesión del taller: “Ernestina voltea a ver a las tres mujeres, Leya, María y Flor, y empieza a hablar sobre la adaptación, dice que si alguna de las tres se fuera a los Estados Unidos, está segura que sobrevivirían”. (Diario de campo de la primera sesión del taller, 29/06/21)

He mencionado en el andamiaje teórico y metodológico cómo lo empírico remodeló lo teórico. En el fragmento de información empírica previo, aparece la adaptación en relación con los Estados Unidos. A pesar de que ninguna de las mujeres participantes ha tenido una experiencia de migración transnacional, este fragmento, entre otros, me guió a mirar la complejidad de las propuestas de Anzaldúa, que si bien se enuncia desde su realidad fronteriza

geopolítica, reconoce que hay múltiples fronteras, micro y macro, desde donde emerge y toma forma la *nepantlidad*. La palabra de Ernestina sobre su seguridad de la supervivencia de cada una ante el cambio, haciendo referencia a una vivencia transnacional imaginada, me/nos permitió observar de nueva cuenta otra expresión de su *nipantlidad*.

En la propuesta que Anzaldúa hace sobre las fases o estados que conforman los conocimientos, menciona su movimiento entre fases y relación no lineal. Así, para finalizar mi interpretación del conocimiento de vida de Ernestina, vuelvo a la etapa llamada el compromiso, el cruce y la conversión, cuando Anzaldúa expone que durante la misma “te entregas a tu promesa para ayudar a tus varias culturas a crear nuevos paradigmas, nuevas narrativas” (ibid., p.558). Me apoyo en la cita anterior para proponer que las múltiples expresiones nepantleras de Ernestina, aquí solo abordada una, me han posibilitado atestiguar y articular otra narrativa sobre lo que es ser una mujer indígena, trabajadora y docente Montessori.

En el siguiente apartado desarrollo el conocimiento de vida de María Santos, el cual se vincula con el de Ernestina a partir de la articulación de aprendizajes mediados desde el cuerpo y a través de las relaciones sociales.

3.3 “Ayudando a otras personas encontré, lo que se podría decir, mi vocación”, María Santos

“Retener palabras es poder. Pero compartir nuestras palabras con otros, abierta y honestamente, también, es poder” (Terry Tempest Williams, 2021, p.28).

En este apartado analizo algunos fragmentos de la trayectoria de vida de María a partir de su conocimiento de organización y gestión de diferentes proyectos que benefician a grupos de la comunidad. Resalto su experiencia de deserción escolar vinculada con la migración a la ciudad, y el trabajo en el servicio doméstico durante la adolescencia como experiencia fundamental para aprender a relacionarse con diferentes personas. De igual modo, resalto cómo actualmente entra en juego su conocimiento para gestionar acciones que benefician a la comunidad, así como también, a partir de su defensa de las mujeres para llevar a cabo cargos políticos en la organización de la comunidad.

María es nativa de Xonocuautila, comunidad aproximadamente a una hora y media caminando de San José Cuacuilá. Durante su niñez, en su ámbito familiar inmediato, ante su

gusto por la lectura y su anhelo de seguir estudiando, su padre le decía que para qué lo hacía si se terminaría juntando con un varón y dedicándose a las labores domésticas. Ella terminó la escuela primaria y estuvo un tiempo trabajando en su comunidad cuidando animales. A los 14 años se fue a la Ciudad de México para trabajar en el servicio doméstico. La relación entre sujetos legitimados para continuar con los estudios y la división sexual del trabajo muestra cómo el mandato de género constriñó a María al ámbito doméstico, al no poder continuar estudiando por varios motivos; principalmente por la carencia de la infraestructura educativa en su comunidad y la falta de recursos económicos familiares. Pensando desde lo propuesto por Joan Scott (2001), identifiqué una dimensión histórica, socio-estructural y cultural de la experiencia de María. La cual nos conduce a la recreación contextual, en donde señalé el empobrecimiento acotado a la infraestructura y sistemas educativos oficiales en la microrregión de la que son parte las comunidades de Xonocuatla y San José Cuacuila. Asimismo, reaparece desde lo empírico la información sobre cómo las mujeres de la región viven una mayor desventaja que los varones en torno a lo educativo. La convención en torno a que las mujeres se dedicarán a las labores domésticas tiene una relación directa con la deserción escolar. La maniquea división entre público y privado me permite interpretar que al ser culturalmente los varones sujetos legitimados para continuar con los estudios a pesar del empobrecimiento estructural, va forjando subjetividades hacia el ámbito de lo público. Mientras que por las dificultades que las mujeres enfrentan para continuar con los estudios las va relegando al ámbito de lo privado y doméstico. Lo anterior, en torno a la deserción escolar de las mujeres, se refuerza con la migración laboral a la ciudad y el trabajo doméstico remunerado.

En el análisis de la segunda sesión del taller reconocí que María establece un vínculo entre alegría y decepción en relación a su deserción escolar. En el mapa corporal aparece dónde ella localiza la emoción de alegría en su cuerpo, así como también otras emociones.

Desde ser mujer eso es lo primero, lo importante es que soy mujer y ya así ha sido como esta etapa desde ser niña o ser estudiante en esa etapa (...). Todos a esta edad tenemos una etapa de estudiar, ya todos somos estudiantes ahorita, nadie se queda sin estudiar, pero para mí fue lo más... Yo sí quería seguir estudiando, pero lamentablemente ya no, entonces como que me cortaron esa ilusión (...). Dentro de mí algo sentía como que quería seguir estudiando, pero como al saber que ya no había recurso, que ya no sabía dónde estudiar, no había la escuela, ahí fue cómo es que me causó mucha decepción eso.

Entonces eso igual aprendí. (MS, segunda sesión del taller, 06/07/21)



Imagen 15. Mapa emocional y corporal de María Santos, julio 2021

En el taller emergió una conciencia de género por parte de María que es transversal a lo largo de las experiencias que compartió. Por medio del ejercicio de memoria y el reconocimiento de las experiencias y las emociones; específicamente la alegría, que han conllevado a un aprendizaje, me permite hacer propia la diferenciación de vivencia y experiencia de Fernández-Savater (2020). Así, hay una mayor profundización de la vivencia que permite su devenir en la experiencia. De igual modo, el reconocimiento del aprendizaje se inscribe de diversas formas en prácticas concretas, en el caso de María, identifico que dichos aprendizajes se cristalizan en prácticas de organización y gestión para el beneficio de diferentes grupos de la comunidad. Entonces, interpreto que el aprendizaje es llevado a cabo y actualizado por medio de la repetición de una práctica, el cual funciona como un proceso de generar una marca, y siguiendo a Fernández-Savater, como una huella que se inscribe deliberadamente (ibid.).

Con la brújula ética de la experiencia de María, aparecen afectaciones emocionales donde

reconoce un corte en su alegría e ilusión y la decepción al verse obligada a dejar sus estudios escolarizados. Retomo la etapa del arretrato de Anzaldúa (2002), para mirar cómo la posibilidad de no poder continuar con los estudios produce quiebres en su subjetividad, los cuales la llevan a migrar a la ciudad, aunque esto no fue de manera inmediata, ya que permaneció un tiempo en la comunidad haciendo labores de cuidados domésticos y de animales. El arretrato conduce a una *nipantlidad* desde la cual María genera un aprendizaje, a partir de sus procesos de socialización con otras personas diferentes a ella a lo largo de su experiencia de migrar a la ciudad y trabajar en el servicio doméstico. Este aspecto permite comprender el emerger del conocimiento de vida en un proceso no solo conformado por la dimensión histórica, socioestructural de la experiencia, sino también desde las relaciones que se despliegan y la conforman.

En cada una de las formas cuadradas del mapa emocional de María, ella fue desarrollando diferentes momentos en donde identifica la alegría; aparece su maternaje, su ser trabajadora, y la mujer que actualmente es. Resalto su afectación emocional de felicidad porque considero juega un papel en su conocimiento de vida.

Es relevante mencionar que María, a diferencia de las demás compañeras, no es nahua hablante a pesar de que entiende el náhuatl con facilidad. Su padre sí era nahua hablante y su mamá hablaba español. En su niñez ella aprendió únicamente lengua castellana; esto es otro ejemplo de cómo lo socio-estructural colonial da forma a su experiencia lingüística de la niñez desde el ámbito familiar. De acuerdo con Yásnaya Aguilar Gil (2020), es común que una familia donde la abuela era monolingüe en alguna lengua indígena, la madre sea bilingüe en su lengua materna y el español, y la nieta sea monolingüe en español (p.71). Podemos así entender el no aprendizaje del náhuatl por parte de María al interior de su familia. Asimismo, interpreto que en su llegada a la Ciudad de México su monolingüismo del español como la lengua dominante, fue transversal para su articulación social que tuvo durante ese periodo. Esto ha jugado un papel central al comprender su socialización como proceso de aprendizaje.

María llegó a la Ciudad de México a los 14 años, y a los 20 años conoció a su actual pareja varón. Después de un tiempo de ser pareja dejaron la Ciudad de México para vivir un tiempo en Cholula, en el estado de Puebla, donde él se dedicó a trabajar en la producción de ladrillos. Fue durante esta etapa donde María tuvo a su primera hija y en los primeros meses ella se dedicó al trabajo doméstico propio, reproduciendo la división sexual del trabajo, acotada al trabajo doméstico no remunerado por ser el trabajo del hogar propio. Por decisión de su pareja

varón se mudaron de Cholula a San José Cuacuila, comunidad de la cual él es nativo, y llegaron a vivir a casa de la familia de él. A pesar de la cercanía geográfica entre la comunidad de Xonocuautila y San José Cuacuila, María no conocía la comunidad.

En aquel entonces ella no sabía hablar náhuatl, ni tampoco sobre las tradiciones y significados del traje típico de Cuacuila. Fue la abuela de su pareja, que le enseñó a base de convivencia y con señas porque la señora no hablaba español. Así María aprendió a cocinar y los significados del traje típico, como los colores de los hilos que cuelgan del *quechquémitl* (velo de encaje con bordados que las mujeres usan en la cabeza, es parte del traje típico de San José Cuacuila), ahora son hilos, antes flores que significaban la belleza de las mujeres. También aprendió de yerbas medicinales. Nunca compartieron la misma palabra, pero aprendieron otras formas de comunicación con las manos y el cuerpo. (Diario de campo, notas sobre la primera sesión del taller, 29/06/21)

María compartió este recuerdo durante la primera sesión del taller para hacer referencia a la experiencia que compartió Ernestina en torno a sus aprendizajes de la cultura occidental moderna a través del uso de todo el cuerpo y de prácticas concretas con la señora Margot, su empleadora. Esto me permite ver cómo el taller como instrumento empírico y también como situación comunicativa, permite la escucha y resonancia entre quienes participamos. Emergen dos tipos de procesos comunicativos distintos: uno mediado por una trama cultural, en la que cada una está situada de manera distinta, aunque compartimos de diversos modos algunos aspectos; como el lenguaje que permite la comunicación mediada por la palabra, y otro proceso comunicativo mediado por los afectos (Rolnik, 2019a, pp.56-58). Esto a su vez posibilita mirar la experiencia más allá de lo individual para poder complejizar la vivencia desde los componentes socio-históricos y culturales que la componen, que las hacen similares y que también las diferencian. Asimismo, el espacio de escucha y resonancia hace posible producir una micropolítica activa del deseo colectiva que nos permite vincularnos y ser puentes más allá de nuestras condiciones como sujetas que nos diferencia, fragmenta y aleja. Las dos modalidades de comunicación me permitieron reconocer la comunidad temporal que conformamos las mujeres participantes.

En otro momento de la segunda sesión del taller, María reconoció los cambios en los que estuvo inmersa en su regreso a la Sierra Norte poblana en la comunidad de Cuacuila. Asimismo,

en su ejercicio de línea de vida, profundizó en las experiencias, etapas y aspectos relevantes en sus aprendizajes.

Venir a conocer aquí otras personas en otro pueblo, a la vez cerca los pueblos, pero a la vez sin conocernos, entonces así fue como aprendí de vivir de una manera, a vivir de otra manera, ese aprendizaje, pues, sí se queda (...). Pues, aquí aprender a cómo hablaban, aquí no lo aprendí, así como tal y no lo he aprendido (...) simplemente lo entiendo, pero no puedo hablar. Y pues esto, pues, de aprender esta lengua, nuevos cambios, nuevas capacitaciones, cambios de vida, cambios de personalidad como se puede decir y pues ahora ser trabajadora. (MS, segunda sesión del taller, 06/07/21)

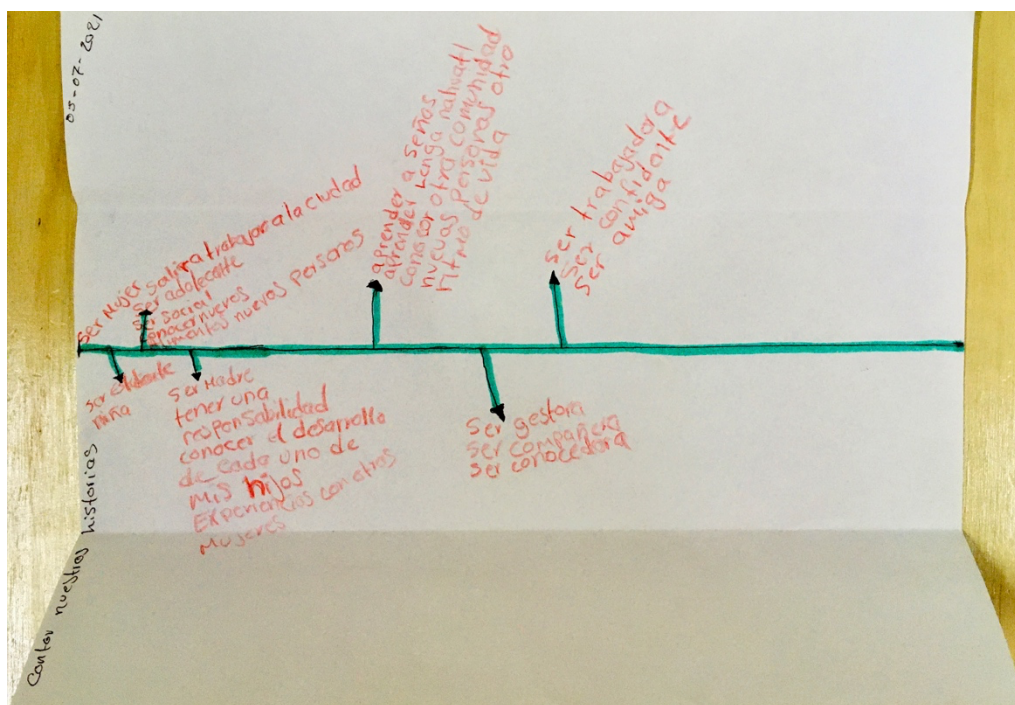


Imagen 16. Línea de vida de María Santos, julio 2021.

Es importante hacer hincapié en el reconocimiento que hace María sobre el papel que juegan otras personas en su aprendizaje, así se traza con mayor claridad lo intersubjetivo y relacional de su conocimiento de vida. En su hacer mención sobre “nuevos cambios de vida, cambios de personalidad”, muestra un reconocimiento de sus traslapes entre contextos y situaciones, lo que me permite identificar con mayor claridad una *nipantlidad* en sus experiencias. Finalmente, menciona dentro de sus cambios el ser trabajadora, lo cual se relaciona

con su búsqueda por su independencia económica. De igual modo, así como el trabajo apareció en el ejercicio del mapa emocional, en los ejemplos previos de la transcripción y de la línea de vida tiene una reaparición, lo que nos permite profundizar en lo importante y estructural que ha sido el trabajo en las experiencias de María.

Para retomar el análisis de los conocimientos de vida, retomo un recuerdo que María compartió cuando caminamos, en compañía de su hija joven, un domingo por la mañana a visitar a su familia en Xonocautla.

A su llegada a San José Cuacuilá, su pareja varón se iba por días a las fiestas de otras comunidades, esta situación se repitió muchas veces. María empezó a recibir reclamos por parte de las personas de la comunidad (...). Ella fue a un curso de empoderamiento de la mujer en la comunidad de Tlamanca (...). Así, poco a poco María comprendió que no tenía por qué depender de él y se metió en diferentes proyectos, uno de ellos el del grupo de las mujeres tejedoras de lana, el cual después se dedicó a organizar y a gestionar los recursos económicos para hacerlo crecer. En algún momento a su pareja le tocó llevar la gestión de la tienda comunitaria DICONSA, apoyada por programas del Estado, y él se la delegó a ella. Al ganar dinero María ya no tenía que pedirle dinero a su pareja. A lo largo de la formación y de las capacitaciones por parte de PRAE, él se ha opuesto a que María siga trabajando, ella ha encontrado las formas de continuar. (Diario de campo, 05/07/21)

De acuerdo con Marcela Lagarde (2021) el sojuzgamiento económico y el abandono son violencias hacia las mujeres (p.214). Entonces, podemos comprender la intermitencia de la presencia de su pareja varón y su oposición al trabajo de María como dos tipos de violencias que visibilizan pautas patriarcales que dan forma a la experiencia de María. Así, interpreto que emerge de nuevo la fase del arrebató que lleva a María a una búsqueda en la que se encuentra con más mujeres que comparten situaciones similares a las de ella. De este modo, estas experiencias la llevan a buscar los medios para comenzar a adquirir una independencia económica a pesar de las dificultades estructurales y culturales en el contexto.

El encuentro de mujeres en Tlamanca, como probablemente otras experiencias también, han tenido una continuidad en la que posteriormente María ha dedicado parte de su conocimiento de socialización en el apoyo de la conformación y gestión de recurso para el grupo de mujeres

hiladoras de lana de la comunidad de San José Cuacuila, quienes se nombran a sí mismas en lengua náhuatl como *Sihuame Tlatzahuane*.

En torno a los aprendizajes de socialización de María, emergió un componente relacionado con el silencio; “aprender a callar”. Su enunciación se muestra en la siguiente transcripción de la primera sesión del taller.

De todas las personas que han venido he aprendido cosas nuevas, cosas diferentes y para mí no tengo de que me quejo, de que no aprendo, simplemente es de aprender, aprender y aprender. Pero hay veces que también he aprendido a callar igual, (...), porque en lugar de que esas cosas de las que yo veo, de las que yo vivo, en lugar de que me ayuden a sobrevivir, me parece que me bajo (...). Pero llegar a otra comunidad no es fácil, somos mal vistas desde aquí de la comunidad, que porque tú vienes de fuera, que porque tú eres esto, tú eres lo otro, no sé, de todo se le encuentra pretexto. Simplemente, ya al tratar a esa persona de la que llega de otra comunidad, al tratarla, a lo mejor tiene otros conocimientos, pero por tratarla mal no aprendo de esa persona. Entonces yo sí he aprendido a callar, ha habido cosas que no he vivido, que no he compartido por lo mismo, por callar, observar y ver que es lo que está pasando. Entonces, tal vez con el tiempo esas vistas o esas miradas se puedan reflejar en otra cosa, pero simplemente callar. (MS, primera sesión del taller, 29/06/21)

Podemos mirar el callar como componente del aprendizaje desde el análisis que hace María Lugones (2005) sobre la propuesta de Anzaldúa en torno al estado *Coatlicue*. De acuerdo con Lugones, este estado se relaciona con una quietud que permite la germinación para la resistencia (p.95). El callar como componente de su conocimiento de vida está relacionado con su proceso de socialización hacia el interior de la comunidad. Así, sus estados *nipantleros* que conllevan la socialización y el aprendizaje en el convivir con diversas personas, también se relacionan con las barreras y fronteras que ella experimenta al compartir cómo se ha ido construyendo y reconstruyendo.

Desde lo que Anzaldúa nombra como el estado de recomponer a *Coyolxauhqui*, nuevas historias personales y colectivas, hay un quehacer creativo que opera desde la composición que María va haciendo de los aprendizajes derivados de sus experiencias. Asimismo, a través de lo dicho por María en relación con que “tal vez con el tiempo esas vistas o esas miradas se puedan

reflejar en otra cosa”, me permite interpretar que su “aprender a callar”, no es en ningún sentido pasivo, por el contrario, es un elemento estratégico que le ha permitido gestionar y organizar de manera subterránea. En el aprendizaje del callar, hay una quietud de la voz, un replegamiento, que no limita la acción de resistencia y acción; que le permite a María hacer gestión y organización que beneficia a diferentes grupos de la comunidad sin que esto le perjudique porque; “las personas se enojan con ella y reclaman “porque mete gente de afuera”, ella se desmotiva al recibir este tipo de comentarios y por eso mismo me repite que ha aprendido a callar”. (Diario de campo, 05/07/21)

La conciencia de género de María se mostró de modo transversal a lo largo de sus experiencias, considero que este aspecto juega un papel principal en sus aprendizajes y en cómo opera su conocimiento de vida. Un ejemplo de lo anterior fue cuando en la cuarta sesión hicimos un ejercicio de integración de todos los ejercicios y diálogos previos. En el momento de compartir los resultados con todas las compañeras, la autopercepción de María como mujer se desplegó mostrándonos como ella cuestiona el mandato de género que la crió y cómo se reconstruye desde su momento presente. A través de este ejemplo emerge con mayor claridad el estado de recomponer a *Coyolxauhqui*, desde la dimensión personal de María:

Desde chiquita tengo los recuerdos, me criaron así y fui así y soy hasta hoy lo que soy, pero ya hasta cierta edad ya decidí por mi misma, ya no que decidieran por mí. Si soy mujer por qué iba a estar en un lugar nada más ahí metida. Al darme cuenta de que no, que soy libre, (se queda en silencio unos segundos), que puedo, que puedo decidir por mi misma las cosas que puedo hacer (...). ¿Quién soy a partir de esto? Me dijeron: “pues si eres”, como decían, “haa, pues, eres una mujer, vas a tener nada más hijos, vas a tener, vas a estar en la casa encerrada, y esto y esto”. Y ahorita con tanta tecnología se podría decir, con experiencias de otras personas, pues se da uno cuenta que no, sino que nuestra vida es, tiene que ser transparente para mi misma, no para... y tampoco para demostrarlo. Sino que, pues, a mí me gusta ser como soy con esta personalidad y no tengo por qué cambiarla. Nada más porque me digan que tengo que estar, tengo que hacer a cómo fue antes o a cómo ellos vivieron antes, “no, pues, tienes que hacer esto”. Yo sé que las culturas son buenas y también como respeto, pero tampoco la cultura de que voy a estar aquí, porque nada más me pertenece a una sola persona, pues eso como que no, ya no. Ya nada más es por decir: porque ya te casaste con tal persona, tienes que estar ahí ligada a

eso, y creo que eso no va ahí (se ríe y continúa hablando). Ya no va ahí, que un hombre pueda hacer lo que él quiere y que yo no, yo me quede ahí estancada donde estoy, pues no, ya no, ya es demasiado. Ya no me lo creo eso como que ya tenemos esa libertad de opinar, de decidir y de hacer lo que yo me gusta y no de estar amarrada a una persona. (MS, cuarta sesión del taller, 20/07/21)

Con una brújula ética, ubico en la experiencia de María una micropolítica del deseo activa que le ha permitido sostenerse en el germinar de nuevas formas más allá de las instituidas por la cultura patriarcal dominante, cuando su subjetividad ha sido interrogada en torno al mandato de género. El testimonio de María mantiene una relación con lo expuesto por Anzaldúa (2016), al reconocer que a pesar de pertenecer a múltiples culturas, no glorificará los aspectos de sus culturas que la han herido y que la han perjudicado en nombre de la protección (p.63). Independientemente de la diferencia de lugar de enunciación de María y de Anzaldúa, la veta que trazo para unir sus experiencias son los mecanismos de diferentes culturas patriarcales que, en nombre de proteger a las mujeres, las limitan y violentan (Lagarde, 2021).

Considero que las micropolíticas del deseo activas le permiten a María cuestionar y rehacer otras maneras de ser mujer, las cuales son claves para comprender cómo toma forma su conocimiento de vida de gestión y organización. Es por eso que los dos ejemplos de expresiones del conocimiento de vida de María se relacionan con la gestión y apoyo a otras mujeres. El primero de los ejemplos lo he mencionado y es la gestión y participación de María en el grupo *Sihuame Tlatzahuane*. Ella ha sido presidenta del grupo y ha gestionado apoyos de organizaciones de la sociedad civil para contar con los recursos económicos y materiales para que el grupo pueda continuar con sus actividades. El segundo ejemplo tiene que ver sobre su postura ante la participación política de las mujeres para llevar cargos de autoridad en la administración de la comunidad, acentuando que su perspectiva se vincula con su quehacer actual como educadora.

Así, expongo dos fragmentos de registros en entradas de mi diario de campo que nos permiten profundizar en el primer ejemplo. El hecho de que sean diferentes entradas de mi diario de campo, con un periodo de separación temporal, muestra dos momentos de la aparición del conocimiento de vida de María en relación con el grupo *Sihuame Tlatzahuane*.

Para María el grupo ha crecido mucho y ha aprendido a organizarse y resolver sus conflictos. Cuando tienen problemas se dicen las unas a las otras: “no se vaya enojada, piénselo con el sueño, con la almohada” y así en algunas ocasiones las compañeras se ausentan algunos días y se vuelven a presentar para cardar, hilar y tejer lana. El grupo ha encontrado formas de dialogarse y seguir trabajando juntas. (Diario de campo, 22/06/21)

En un inicio María le dedicó mucho tiempo a impulsar el proyecto, principalmente a gestionar recursos económicos con organizaciones de la sociedad civil, pero ahora también quiere aprender otras cosas. (...) Le gustaría estudiar finanzas y al poco tiempo que me empezó a contar la historia de San José Cuacuilá me compartió que también le gusta la antropología. (Diario de campo, 05/07/21)

María ha utilizado, compartido y puesto al servicio su conocimiento de vida de organización y gestión con *Sihuame Tlatzahuane*³⁰. Durante este proceso se asoma un aspecto colectivo de su conocimiento de vida, así podemos ver otra fase del estado *Coyolxauhqui*, que desborda su historia personal y la vincula con la historia del colectivo de mujeres hiladoras de lana. El uso de su conocimiento de vida de gestión funciona como modo de vinculación y puente entre contextos, de esta forma, María ha aprovechado sus estados *nipantleros* para un beneficio propio y colectivo. Así, el componente del “aprender a callar” de su conocimiento de vida aparece de manera estratégica, ya que le permite hacer la gestión tanto al interior del grupo como al exterior del grupo.

Los actos de habla han sido fundamentales y constitutivos para la organización y articulación del grupo de *Sihuame Tlatzahuane* en su momento actual. Entonces, podemos observar que en este proceso puntual entre mujeres, la palabra no está en un estado callado, sino que es constitutiva para vincular, organizarse y regularse. Por otro lado, en el segundo fragmento de mi entrada de diario de campo aparece el interés de María por adquirir conocimientos de otras disciplinas, esto es también un ejemplo de un componente del conocimiento de vida de María en tanto hay una apertura hacia el aprendizaje. A través de los diferentes instrumentos de

³⁰ Es importante acentuar que ante el empobrecimiento contextual y la desventaja que enfrentan las mujeres en lo educativo, algunas de las mujeres pertenecientes al grupo son monolingües en náhuatl sin saber escribirlo. Otras integrantes del grupo son bilingües en náhuatl y español y enfrentan dificultades con el proceso de lectoescritura. La minoría de las integrantes del grupo son bilingües en náhuatl y español y saben comunicarse a través de la lectoescritura. Es por eso que considero que el trabajo que María ha brindado al grupo en la vinculación con organizaciones de la sociedad civil para la gestión de recursos económicos y materiales, ha sido de suma importancia para su conformación y continuación como grupo en el momento presente.

recolección de información empírica, pude registrar en reiteradas ocasiones que María se reconoce a sí misma como una aprendiz. Interpreto en este autorreconocimiento una disposición de María a vincularse y habitar un estado nepantlero continuo. Lo cual, de acuerdo con Anzaldúa (2002), puede ser un proceso de transición y también una forma de vida (p.549).

El ejemplo de la organización, gestión y participación de María con el grupo de *Sihuame Tlatzahuane*, se vincula con el segundo ejemplo, relacionado con la postura de María sobre la reciente entrada de mujeres como regidoras en San José Cuacuila. Vinculo los ejemplos a través de mirar cómo desde sus procesos de reconstrucción sobre su autopercepción como mujer van más allá de ella como sujeta, permeando su relación, vinculación y percepción de otras mujeres en la comunidad. Este segundo ejemplo se presentó durante la cuarta sesión del taller, cuando María nos compartió su postura sobre la participación política de mujeres, lo presento con su resultado final del taller.

Las propias autoridades (...) es lo que dicen: “es que no podemos hacer nada en la comunidad porque hay mujeres”. Y ¿qué tiene que ver las mujeres para que no hagan una obra en la comunidad?, o ¿por qué no?, es que, ¿qué es lo que les impide a las mujeres?, o ¿qué es que las mujeres le dicen al presidente o a las autoridades que no lo hagan? ¿Por qué eso no nos lo explican?, ¿por qué eso no nos lo dicen?, entonces para nosotras saber en qué, en lo que nosotras estamos fallando, ¿cuál es nuestra causa?, ¿cuál es nuestra dificultad en gobernar una comunidad? ¿Por qué nada más como dicen: “son machistas, son hombres, tienen el poder”?, no. Yo creo que nosotras también, pero una o dos no podemos hacer igual mucho, se necesitan todas las mujeres de la comunidad, pero es, pues, todavía falta, como dice... esta soy yo, pero falta por seguir el camino y poder guiar a más, a las mujeres. Tal vez, estas niñas que estamos preparando para el futuro sean mejores y puedan tener una voz más conocida, más apreciada que todas nosotras, que sean ellas las que gobiernen la comunidad. Que sean ellas... no tanto también los niños fuera, no... sino que sean un conjunto tanto niñas y niños que puedan gobernar la propia comunidad en unos años, en unos meses, en unos días, no sé, pero que sean en conjunto, que no se discriminen ni hombres ni mujeres. Sean una misma sociedad que crezcan libremente, que ya no haya tanta injusticia. Entonces es como eso, ahorita es luchar para que eso sea posible, y pues yo así puse mi dibujo (...). Al largo tiempo eso es lo que puede suceder y tiene que suceder para ya no quedar como siempre, “las mujeres no

pueden”, “las mujeres son esto, lo otro”, ¡no, ya no, ya no queremos eso! También que se escuche nuestra voz, que se escuche la participación de las mujeres y que no digan que nada más por ser mujeres no se puede trabajar en la comunidad, eso no, porque sí se puede trabajar, únicamente es la comunicación, la coordinación. (MS, cuarta sesión del taller, 20/07/21)



Imagen 17. Resultado final del taller de María Santos, julio 2021.

El testimonio de María evidencia la emergencia de una micropolítica activa del deseo que desborda los márgenes de su experiencia como sujeta, donde interroga el mandato de género desde la colectividad de mujeres a la que pertenece en la comunidad. Asimismo, menciona en su actual quehacer docente y sus vinculaciones con las niñas y niños cómo una posibilidad de cambiar la organización desigual para las mujeres en un futuro inmediato, a mediano y largo plazo.

La búsqueda de la transformación de la comunidad pasa por el proceso de los reconocimientos de las desigualdades que viven las mujeres en sus propias comunidades, sin omitir que las violencias del ensamblaje patriarcal, colonial y capitalista se asientan en las desigualdades ya existentes para complejizarlas y hacerlas más profundas. Señalar el traslape de desigualdades permite no caer en las falsas ideas homogeneizadoras de que hay un componente intrínsecamente machista en las comunidades indígenas (Cumes, 2012), y que en todas las comunidades indígenas las desigualdades que viven las mujeres son las mismas (Aguilar Gil, 2021). Dado lo anterior, y en concordancia de la información mostrada sobre cómo y a partir de qué expresiones se configura el contexto de género desigual para las mujeres en Cuacuila, la enunciación de María muestra un deseo futuro que imagina menos desigualdad a partir de la inclusión en la participación política de las mujeres. No obstante, la comprensión de la inclusión

como fin en sí mismo y forma unívoca para la igualdad deja al margen diversos ámbitos donde se siguen reproduciendo las desigualdades.

Entonces, es pertinente recuperar lo propuesto por Yásnaya Aguilar (2021) cuando describe la participación política de mujeres en los sistemas de cargos en su comunidad como un proceso articulado por una serie de diversas luchas de las mujeres a lo largo del tiempo. Donde las mujeres han abierto caminos para diferentes aspectos que reconocen su participación en la comunidad (p.78). Retomar los aportes de esta autora permite mirar la participación política desde una veta que reconoce y da valor a los procesos de articulación del deseo colectivo para abrir horizontes nuevos. Vinculo lo anterior con los aportes de Gladys Tzul (2015) al exponer cómo desde la reproducción y las labores cotidianas hechas por las mujeres también existen participaciones elementales para el sostenimiento de la vida en comunidad. Siguiendo a la autora, al observar lo político desde la reproducción que hacen las mujeres, permite “mirar nuestras historias, nuestras luchas y nuestras estrategias para plantear, producir y organizar lo común” (p.98). Por lo tanto, si bien el acceso a los espacios masculinizados es fundamental para construir otra cultura y sociedad, no es suficiente para una transformación radical, ya que también es vital reconocer la voz y aportaciones de las mujeres desde los lugares invisibilizados y marginalizados.

Al final de la transcripción, María menciona la necesidad e importancia de la escucha de la voz de las mujeres, a través de la cual se permita visibilizar su participación, así como también, lo fundamental de la comunicación para la organización. De modo que, interpreto lo anterior como un segundo ejemplo del estado de recomponer a *Coyolxauhqui*, desde lo colectivo. Así, la posibilidad de articular otras narrativas colectivas la comprendo como una micropolítica activa del deseo que cuestiona la estructura de la comunidad a la vez que abre paso, desde lo comunicativo, a las mujeres para llevar a cabo ejercicios políticos. Interpreto que en el anhelo de María sobre abrir el espacio para la participación y visibilización política de mujeres, se muestra un embate que articula una narrativa para y desde la comunidad, entendida la misma como proceso dinámico y desde sus posibilidades de repensarse y rehacerse.

En los vínculos que mantuve con María, el componente del “aprender a callar”, me dificultó el registro de su conocimiento de vida, ya que el mismo emergía condicionado de acuerdo a las situaciones que hacían posible cada encuentro y las personas presentes. Es por eso que en este caso, la convivencia cotidiana y los registros de mi diario de campo fueron

fundamentales para poder comprender y profundizar en las prácticas concretas que conforman su conocimiento de vida. Así, al observar y registrar los tres ejemplos mencionados anteriormente sobre sus conocimientos de vida de organización y gestión en beneficio para la comunidad, tuve la oportunidad de conocer a mayor profundidad al grupo de *Sihuame Tlatzahuane*. Esto me permitió, desde mi vivencia del aprendizaje práctico del hilado en lana, no solo atestiguar, sino que temporalmente, ser parte de la comunidad de mujeres tejedoras donde se ha inscrito el conocimiento de vida de María. Al mismo tiempo que su conocimiento de vida se ha conformado en ella a través de sus experiencias, las prácticas que las constituye tienen resonancia, vinculación y germinación colectiva.

Para finalizar integro un dibujo que realicé en la sistematización del material empírico. En el cual ilustro y sintetizo lo que considero conforma el conocimiento de vida de María.



Imagen 18. Dibujo de la sistematización del conocimiento de vida de María Santos.

3.4 “Si me escapé de chamaca, cómo no me voy a escapar ahora”, Leya

“Tenía una voluntad fuerte, era testaruda. Esa voluntad intentaba continuamente movilizar mi alma bajo mi propia soberanía, vivir mi vida a mi manera, por muy inapropiada que les pareciera a los demás. Terca. Ni siquiera de niña era obediente”
(Anzaldúa, 2016, p.56).

En las diferentes experiencias de la trayectoria de vida de Leya, ella reconoce de diversas formas que se ha sobrepuesto y buscado otra vida más allá de las convenciones en torno a las mujeres en los contextos que ha habitado. En este apartado analizo su conocimiento de vida conformado por ejemplos concretos al sobreponerse a las convenciones de sus comunidades en torno a las mujeres, el maternaje y los cuidados. Hago lo anterior a partir de un movimiento continuo que se teje entre los recuerdos de niñez y adolescencia con su etapa de ser mujer adulta, madre y trabajadora. Finalmente, su conocimiento de vida al contraponerse al mandato de género se mantiene en un proceso emergente en su presente, de modo que le ha permitido defender el continuar estudiando y trabajando, así como también, acompañar a niñas y niños en sus procesos formativos educativos.

Leya es nativa de la comunidad de Omitlán, también perteneciente a la Sierra Norte poblana. A la edad de 6 años se fue a estudiar la primaria a la comunidad de Tlamanca, aquí resalto una dimensión de la experiencia influenciada por lo socio-estructural (Scott, 2001). Su migración a otra comunidad fue porque Tlamanca contaba con albergue y ella se podía quedar durante la semana, ya que en Omitlán tenía que caminar una larga distancia a diario para ir y volver a la escuela.

Me mandaron a otra comunidad y eso es para mí, fue algo, pues, muy difícil (...). Entonces, pues, yo dibujé y en dibujos y letras, entonces, pues, para mí es algo muy importante. La casa de abajo es cuando llego al albergue de Tlamanca, entonces fui paso por paso hasta los 13 años que me regreso a la comunidad de donde soy (...). Lo puse desde que empecé a ir a la escuela, (...) y pues dicen que tengo que estudiar. Este es mi camino (lo señala en su dibujo), entonces pues sí, la última casa es la escuela y yo fui

[illegible]

Ella pone dos emociones en el centro: alegría y miedo. Cuando tuvo que irse de su comunidad a otra comunidad para estudiar sintió alegría, pero después cuando le dijeron “levántate y vámonos” sintió miedo por dejar a su familia y su comunidad. Es por eso que ha decidido combinar las dos emociones. Finalmente, dice que alegría la siente en el alma y se toca la parte del pecho donde se encuentra el corazón. (Diario de campo sobre la descripción de mapa emocional, 14/07/21)

Considero que la experiencia de irse de su comunidad a otra para estudiar es la primera que va conformando su conocimiento de vida referente a su capacidad de contraponerse al mandato de género. En la información empírica recién expuesta la experiencia aún no tiene ningún elemento de género que diferencie la experiencia de Leya a la de un varón. De modo que, lo que acentuó de la misma tiene que ver con su reconocimiento de sus aprendizajes y emociones durante esta experiencia. Con una brújula ética, interpreto que en esta primera experiencia

emerge la fase del arrebató (Anzaldúa, 2002), donde una de sus expresiones emocionales son el conjunto entre alegría y miedo en la llegada a una nueva comunidad. La fase del arrebató se cruza con la fase de *nepantla*, donde comenzó a vivir dos variantes de la cultura nahua; aquella en la que nació en Omitlán y la forma de la cultura nahua en la comunidad de Tlamanca. En esta etapa de su vida, Leya fue generando los siguientes aprendizajes que enumeró en su resultado gráfico; “de 6 a 13 años, en esta fecha aprendí muchas cosas: 1) estar lejos de mis papás, 2) ser responsable de mí misma en la limpieza, 3) responsable de hacer tareas, 4) ser sociable con todos, 5) aprendí otro lenguaje, 6) a leer y a escribir, cruzar ríos”. Comprendo la enumeración de Leya como una cadena de micropolíticas del deseo activas (Rolnik, 2019a) que le permitieron sostenerse durante esta etapa a pesar del reconocimiento sobre lo difícil que fue para ella. Remarco el aprendizaje de “cruzar ríos”, que si bien es una referencia literal porque volvía a Omitlán los fines de semana, retomo sus palabras para pensar cómo esta acción repetitiva durante un periodo de vida de 7 años fue elemento generador de su experiencia *nipantlera* entre dos comunidades y diferentes formas de expresión de la cultura nahua. Donde el movimiento de Leya al cruzar ríos fungió como el puente, o el quehacer de un tejido que se completa por medio de la repetición y cambios que se producen en el movimiento de ida y vuelta. Asimismo, interpreto que esta experiencia, y los aprendizajes derivados de la misma, fueron un preámbulo y apoyo desde el cual germinó su decisión de migración a la Ciudad de México por motivos de trabajo durante la adolescencia.

Leya es la tercera de un total de nueve hermanas y hermanos. Antes de decidir migrar a la ciudad volvió a su comunidad. En su regreso a Omitlán, por ser una de las hijas mayores, ella le ayudaba a su mamá con la crianza y los cuidados de sus hermanas y hermanos y con el trabajo doméstico de su casa. Ella recuerda que cuando quiso seguir estudiando durante su adolescencia le decían sus papás: “para qué vas a estudiar si eres mujer, vas a tener hijos nada más y marido” (L, entrevista, 30/07/21). Esto es un ejemplo del mandato de género que recibió al volver a su comunidad donde por ser mujer ocupó las labores feminizadas (Mies, 2019), aquí se traza otra dimensión sociocultural e histórica de su experiencia producida a partir de la división sexual del trabajo desde la adolescencia en el ámbito familiar, a través de la carga de cuidados que compartía con su madre, así como algunas de las primeras interrogaciones de Leya frente a estas labores:

mi mamá un tiempo, bueno con uno de mis hermanos, se puso muy grave. Digo, “¿qué hago con todos estos mis hermanos?”. Entonces, pues sí, ya estaba como traumada, a pesar de que... hacer mis tareas, pero me dormía muy noche, hago mis tareas, pero me venía: o sea, “¿qué hago con mis hermanos?” (...). Tenía que estar yo siempre, me levantaban temprano y pues luego me dormía en la escuela porque me ganaba el sueño (...). Entonces sí fue como algo muy difícil para mí. (L, entrevista 30/07/21)

Las dificultades que reconoce Leya de esta experiencia se fueron relacionando con una observación atenta a su madre y sus procesos de embarazo, así como también, a las mujeres de su edad de su entorno inmediato al ver que se juntaban con varones más grandes durante la adolescencia. Esto permite mirar una dimensión social, cultural e histórica de su experiencia influenciada por el contexto de género en desventaja hacia las mujeres. Así, Leya fue generando una capacidad interrogante hacia el mandato de género y las prácticas que lo constituían en su contexto inmediato y durante ese momento de su vida. En los siguientes testimonios, de la primera sesión del taller y de la entrevista, se aprecia cómo se va articulando la capacidad reflexiva e interrogante de Leya durante la transición de la niñez a la adolescencia.

En ese entonces yo no conocía qué era un teléfono, o sea, todavía me tocó que no había luz, entonces decía yo, pero ¿cómo viene?, y ¿cómo cae?, o sea, siempre tenía la curiosidad de ver cómo. Y mi mamá siempre decía, viene del cielo y yo decía: “¿cómo otra vez te llegó del cielo?”, porque me decía en náhuatl (...). Ya más creciendo cuando me iba a regresar y sí le dije a mi mamá: “y ¿por qué sigues y sigues”, y me decía: “pues es que me mandan del cielo”, pero y “cómo”, y es cuando yo quería que ella me dijera, pero más o menos yo ya tenía la idea y mi mamá no me dijo y, sin embargo, hoy con mis hijas, pues, ya saben. Ya saben cómo se forma un bebé y por qué y todo, ya. En ese entonces yo no sabía si las mujeres menstruaban, o sea que fue muy en ese entonces, pues muy raro porque, pues, no, no sabía nada de eso, hasta que fui a la escuela, hasta cuarto, quinto, fui ya escuchando por qué mi mamá tenía muchos hijos, hijos e hijos y cuando más voy a ver ya se alivió. Yo soy la tercera, entonces atrás de mí hay un buen. (L, cuarta sesión del taller, 20/07/21)

Cuando salí de la secundaria luego me fui porque, pues, dije: “qué voy a estar haciendo aquí si mis papás, pues uno, no tienen dinero, segunda, pues únicamente piensan en tener y tener hijos”. Y un día sí recuerdo que, pues le dije a mi mamá, le digo: “oye mamá, ¿por qué sigues teniendo hijos? Si con este parto te va muy mal, y ¿por qué, por qué no te operas? Te digo, pues, hay muchas cosas de ya no tener hijos”. Pues sí, recuerdo que mi mamá sí se enojó, (...), dice: “no, yo no quiero hacerme nada”. Le digo: “sí, pero mira el trabajo que me cargas es a mí. Te digo mira, yo tengo que ir a la escuela, tengo que llegar a echar tortillas, tengo que ir a lavar”(...). Sí, le dije a mi mamá y si se enojó porque me quería pegar, porque le dije: “¿qué necesidad tengo yo de lavar los pañales de mis hermanos?”(...) Me dijo: “pero tú también eres mujer y vas a tener hijos”. Le dije: “sí, pero yo nomás voy a tener dos o tres o cuatro”. Entonces dice: “no que, qué cuatro”. Le dije: “sí, yo no voy a tener muchos hijos”. Y le dije “yo no voy a buscar marido, yo voy a ser madre soltera”. (L, entrevista, 30/07/21)

De los dos fragmentos previos destaco tres ejemplos que considero son componentes del conocimiento de vida de Leya: 1) la confrontación que tuvo con su mamá sobre el continuar embarazándose, así como la posibilidad de buscar alguna opción que lo imposibilitara, 2) su desacuerdo a seguir reproduciendo las labores que conlleva el cuidado de sus hermanas y hermanos, y 3) la posibilidad que enuncia de tener pocos hijos y ser madre soltera. Interpreto que estos tres ejemplos nos muestran de manera concreta cómo se fue articulando su capacidad para contraponerse al mandato de género. Al mirar su contraposición desde la fase del arrebató como un despertar, Anzaldúa (2002) propone que cuando dos perspectivas se encuentran o entrelazan, se produce una “visión” doble o múltiple que conlleva encuentros argumentativos. Con el despertar de cada arrebatamiento surge la urgencia por saber qué es lo que se está viviendo, esto activa la facultad, es decir: “la capacidad de cambiar la atención y ver a través de la superficie de las cosas y las situaciones” (p.547).

Durante su adolescencia se presentó otra pauta del contexto de género cuando su mamá y papá buscaron que se juntara con un varón. Después de esto, ella se escapó a sus dieciséis años rumbo a la Ciudad de México para trabajar en el servicio doméstico. El siguiente fragmento de entrevista da continuidad a la experiencia de Leya y se presenta otro ejemplo de su conocimiento de vida en su decisión de migrar a la ciudad. Asimismo, la información empírica que presento

muestra ejemplos de la capacidad de observación, cuestionamiento y contraposición, que considero son componentes elementales del conocimiento de vida de Leya.

Cuando salí de la secundaria al tercer día me voy a la ciudad. Dije: “no, yo ya no, yo ya no quiero estar aquí con ellos, sólo cuidando hijos”, bueno sus hijos. Y al fin y al caso, pues ellos no entienden. Bueno, es donde yo observé que mi mamá no... dije: “mi mamá no entiende, sigue teniendo. (...) otra vez ya está embarazada”. Digo, pues yo ya le dije que, pues, que ella no tuviera. Pero ella no ve eso. (...) sí se enojó cuando yo me fui, pero no le avisé cuando me fui. Yo me salí a escondidas una mañana (...) le hablé a los dos meses que yo estaba bien, que no se preocupara por mí, sí se enojó, me dice: “no me estés hablando, ya que no te importo”. Le dije: “sí mamá, a mí sí me importas. Lo que yo necesito es comprarme cosas para mí, y tú no me das” (...). Lo único que decía era que para qué quiero estudiar más y para qué voy a ir a la escuela, si de todos modos voy a ser mamá y voy a tener un montón de hijos, (...) le dije: “ay mamá, pues te equivocas, porque yo no voy a tener muchos hijos”. (...). Pero, pues, es que a mí creo que me molestaba, que siempre me decía “haz esto, haz lo otro y dales de comer a tus hermanos”. Y todos mis hermanos parecían escaleritas (...) me fui con miedo, (...) pero yo ya estoy cansada, dije no, ya no me importa, pero allá donde llegué, pues fue en un lugar seguro. Y dije: “pues, si estoy acostumbrada a hacer el quehacer de mi casa, cómo no lo voy a hacer aquí” (...). Y luego veía a las señoras ahí, uno atrás, y otro adelante. Y luego están embarazadas y otro en la mano. Y no, y luego niños mal vestidos, sucios, digo, “ay no, no voy a tener hijos así”. Entonces creo que de ahí me percataba de todo lo que... de cómo vivían. Y dije yo no quiero eso y fue... creo que eso me ayudó de... pero como dice María Montessori, el niño observa todo y digo, pues sí, porque yo creo que pasa en esa etapa, yo lo viví (...). Porque allá en mi pueblo muchas no se iban, se quedaban (...) yo recuerdo que algunas de mis compañeras se juntaron desde la primaria, (...). Y digo, pues, no, y ¿cómo? O sea, yo decía y ¿cómo? ¿Quién quiere marido? Y yo si me ponía, porque a lo mejor porque mi mamá estaba teniendo hijos, yo decía ¿quién quiere marido?, ¿los papás aceptan o de verdad las muchachas ya quieren marido? Yo eso me venía en mi mente y luego decía cómo, yo que ellas no. Me voy. Yo que ellas, pues, aunque me maten, pero no me voy con un... es que yo veía que se iban con señores ya grandes. Y yo

decía yo no me voy. Sí me voy, pero que sea de mi gusto no me voy nada más así. (L, entrevista, 30/07/21)

Reaparece la emoción de miedo en su decisión de migrar a la ciudad, el miedo también emergió en su experiencia de niñez cuando se fue de Omitlán a Tlamanca. Esta repetición de la emoción seguida de la acción de movimiento, me permite volver a señalar la diferencia entre vivencia y experiencia (Fernández-Savater, 2020). Así, la experiencia pasa por una repetición de la emoción y de la acción que permite la reflexión de las mismas. De igual modo, al final del fragmento del testimonio hay una reflexión que hace Leya de su experiencia pasada en su momento presente de acuerdo a sus aprendizajes en el método Montessori, este es un segundo aspecto que me permite encontrar otro camino para acentuar la diferenciación entre vivencia y experiencia. Interpreto este proceso como un emerger de la fase el llamado, el compromiso, el cruce y la conversión, donde Anzaldúa (2002) expone que es una fase vital pero no duradera, donde:

a medida que aprendes de las diferentes etapas por las que pasas, tus reacciones ante los acontecimientos pasados cambian. Recuerdas tus experiencias de una forma nueva. Tus respuestas a los retos de la vida diaria también se ajustan. A medida que reinterpretas continuamente tu pasado, vas reformando tu presente (p.556).

En el emerger de esta fase observé cómo a través de su conocimiento de vida al contraponerse al mandato de género, Leya se ha abierto otros nuevos horizontes de posibilidad en torno al ser mujer en relación con los contextos de género en los que se encuentra inscrita y la han conformado. Asimismo, ella hizo uso de sus conocimientos domésticos y de cuidados, acciones caracterizadas por la repetición, para abrirse paso en este nuevo horizonte al decidir migrar y trabajar en el servicio doméstico de forma asalariada. No obstante, así como he analizado en los conocimientos de vida de Ernestina y María, la migración laboral y el trabajo en el servicio doméstico como experiencias están atravesadas por factores patriarcales, coloniales y capitalistas, que atrapan, de diversas formas, las micropolíticas del deseo activas de las mujeres en búsqueda de nuevos horizontes de posibilidad. Con su captura se reproduce el orden actual vigente de dominación y subalternización.

Por otro lado, su acción de escaparse rumbo a la Ciudad de México lo hizo con una

vecina, este detalle me permite trazar otro matiz de su micropolítica del deseo activa, ya que Leya reconoce que su acción no estuvo influenciada y sostenida por otras personas integrantes de su familia; “soy la única de todas mis hermanas, fui la única que salí a la ciudad. Soy la única que me casé ya tarde. Pero ya mis hermanos, mis hermanas, todos se juntaron muy chamacas” (L, entrevista, 30/07/21). Asimismo, reconoció que en su niñez observaba mucho a las mujeres de su alrededor, y desde entonces decidió que ella quería algo diferente para su vida.

Al migrar a la ciudad ella consiguió su independencia económica. Leya considera esto un logro; “la vida para mí cambió porque allá ya pude, pues se puede decir, gozar el dinero que yo ganaba (...). Siempre creo que me ha gustado ser independiente, yo sola” (L, entrevista 30/07/21). En la ciudad permaneció trabajando en una única casa desde que llegó hasta que volvió a la Sierra Norte poblana. De aquel entonces, reconoce que la casa en la que trabajaba fue estimada por su empleadora y su familia.

A continuación, presento una parte de la transcripción de la primera sesión del taller que profundiza en la experiencia de Leya. Acompaño la transcripción con el resultado gráfico del ejercicio de línea de vida porque permite ilustrar las etapas previas abordadas, y también ubicar el tiempo en el que Leya permaneció en la Ciudad de México.

Cuando Ernestina decía que le hicieron los 15 años, a mí me hicieron los 18 años y pues yo nunca tuve una fiesta que me hicieran mis papás. Entonces cuando llego a la ciudad... pues allá fue cuando cumplí 18 (...) me hicieron la fiesta (...), o sea no hubiera ido, pues no iba a tener esa fiesta, pero la verdad pude tener un momento de alegría, aunque no estuvieron mis papás ni nadie de mi familia, pero la señora estuvo junto con sus hijos y nietas, entonces yo durante cuatro años estuve con sus dos nietas y estuve conviviendo con ellas (...) puede ser como mis primas. Me querían mucho. (L, primera sesión del taller, 29/06/21)

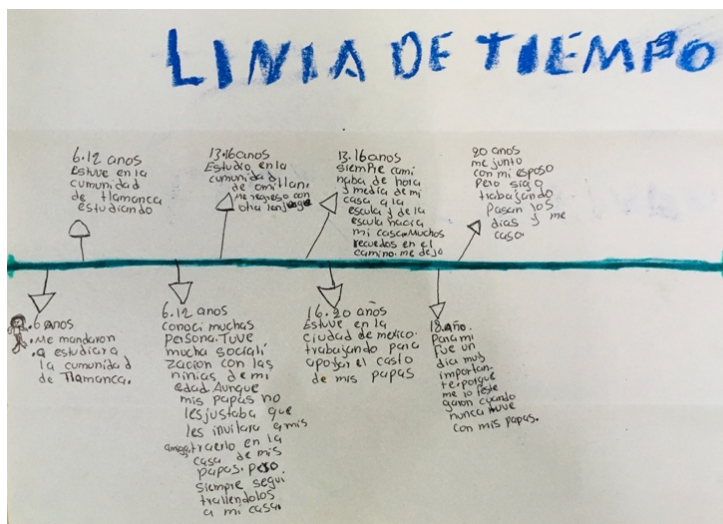


Imagen 20. Dibujo de línea de vida de Leya, junio 2021.

A través de la experiencia de migración laboral, ella experimentó afectaciones que reconoce como favorables: su independencia económica, su relación afectiva con su empleadora; un ejemplo de la relación y su carga emotiva favorable fue su celebración de 18 años. De este modo, su proceso *nipantlero* de relación con la cultura nahua y la moderna occidental estuvo permeado por un aspecto relacional y afectaciones emocionales que le permitieron a Leya mirar a la cultura que la crió con un nivel de distancia. Posibilitándole ampliar su mirada del mundo, más allá de la forma en la que fue educada por su cultura para verlo (Anzaldúa, 2002, p.549).

En la ciudad Leya vivió cinco años y al final de esta etapa conoció a su actual esposo, después se embarazó de su primer hijo. Durante el embarazo, Leya se hacía muchas preguntas sobre si quedarse en la casa en la que trabajaba o si juntarse. Por su propia experiencia de haber crecido con una mamá y un papá decidió juntarse en la Ciudad de México. Desde una brújula moral, interpreto que cuando Leya decide juntarse, guiada por su experiencia de haber crecido en compañía de su mamá y papá, reproduce un orden social heteronormado conocido por ella previamente, lo que permite observar una micropolítica del deseo reactiva (Rolnik, 2019a). En la Ciudad de México se embarazó de su segunda y tercera hija y posteriormente volvieron a la Sierra Norte de Puebla, a la comunidad de San José Cuacuila de donde su esposo es nativo, por quedarse sin dinero al solventar dificultades de salud que tuvo su segunda hija. Con el siguiente fragmento de entrevista muestro cómo el componente elemental de interrogación del conocimiento de vida de Leya emergió durante este proceso. Asimismo, integro el resultado gráfico de la tercera sesión del taller a modo de ilustración de su etapa de vida.

Me entró muchas, muchas preguntas, digo y si un día me pregunta mi hijo de su papá y ¿qué le voy a decir?, y ¿cómo se va a sentir mi hijo, pues, que no esté con su papá? Y pues sí, pensaba mucho o ya yo sola me preguntaba, digo pues ¿cuál será bueno y cuál será no bueno?, y digo, pues, la señora me quiere, me quiere mucho, pero, pero, pues, yo viví con un papá y con una mamá, aunque, pues, me daban tanto trabajo de mis hermanos, pero al menos conocí quién es mi papá y quién es mi mamá y mi hijo sólo va a estar con su mamá. Y digo: ¿pues qué hago?, ¿me voy?, ¿no me voy? Y dije... Al último decidí, pues, sí mejor me junto para que mi hijo conozca quién es su papá. Porque digo, pues sí, si no le digo, pues sí, le voy a decir quién es papá. Pero no es igual que viva solo y papá aparte. Y sí, le pensé mucho, dije no, mejor me voy. (L, entrevista, 30/07/21)

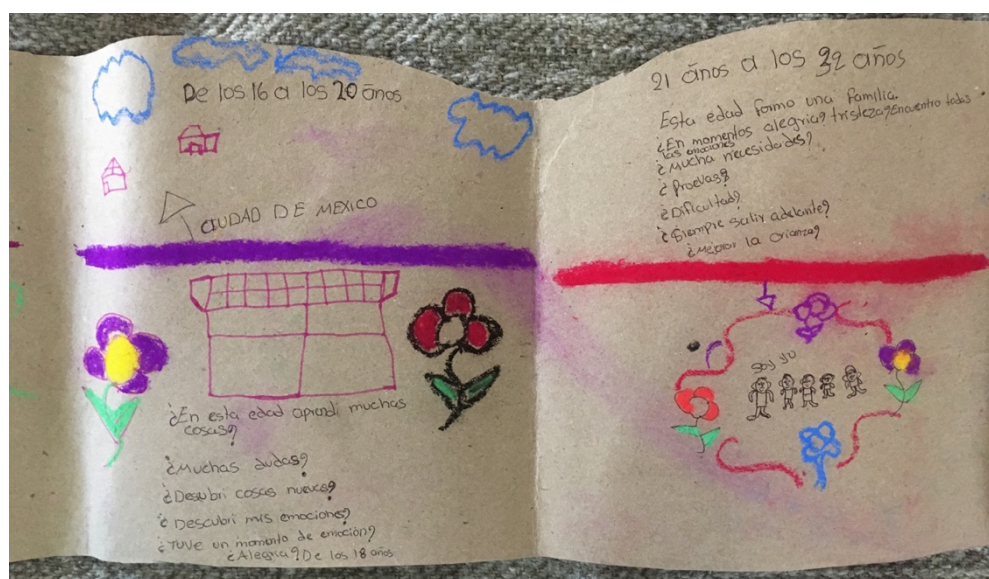


Imagen 21. Dibujo del taller, Leya, julio 2021.

La capacidad reflexiva y de interrogación de Leya como componente de su conocimiento de vida, en esta decisión específica de juntarse, muestra que las micropolíticas del deseo activas y reactivas no aparecen en estado puro (Rolnik, 2019a, p.52), sino que se traslapan y convergen, permitiéndonos en algunas ocasiones mirar con mayor claridad sus componentes activos y reactivos.

Leya ya conocía San José Cuacuila. Aunque no había vivido ahí, la comunidad está aproximadamente a dos horas caminando de Omitlán. Se quedó y crió en Cuacuila a sus hijas e hijo sola, ya que su esposo les fue a dejar a la comunidad y después se fue a trabajar como

albañil a Cancún. De nueva cuenta, esto es un ejemplo de la división sexual del trabajo, donde ella hace labores históricamente asociadas a las mujeres y no remuneradas (Mies, 2019), mientras que la ausencia de él es por trabajo remunerado.

La decisión de llegar a la comunidad de donde su pareja varón es nativo me permite trazar otro componente social y cultural de la experiencia relacionado con el mandato de género, donde la voz de él tiene un mayor peso en la decisión. Sobre el proceso de llegada a la comunidad de San José Cuacuila, registré las afectaciones emocionales de Leya durante la entrevista en el siguiente comentario: “él nada más nos vino a dejar y se fue. No estuvo aquí con nosotros. Y si se siente feo porque, porque sola y con mis hijos y no conozco a nadie y es cosa como dices: “¿y ahora?”” (L, entrevista, 30/07/21). Considero que durante este momento de su vida emerge lo que María Lugones (2005), propone en torno a las estrategias de Anzaldúa, como una subjetividad activa que desde un proceso de germinación múltiple, encuentra modos de subjetividad más allá de los ensamblajes que le oprimen. En los procesos de germinación la retirada activa opera como componente estratégico. Así, en el material empírico recopilado, Leya reconoce en diversos momentos la dificultad ante sus situaciones de vida, sin embargo, no se profundiza en los matices afectivos y emocionales de esa dificultad. No obstante, su soledad está presente en momentos de su niñez, en su adolescencia, en su vida como mujer adulta y finalmente como madre, donde interpreto que ha operado la retirada activa. Con una brújula ética, identifico que en sus momentos de soledad ha germinado una micropolítica activa del deseo, donde “en la soledad prospera su rebeldía. En la soledad ella prospera” (Anzaldúa, 2016, p.65).

Durante la crianza de sus dos hijas e hijo fue conociendo y relacionándose con la comunidad de Cuacuila, así como también fue criando borregos y otros animales. En ese momento la percepción de Leya en torno a la crianza se fue conformando de diferente modo a la que ella recibió de su mamá y papá en la niñez. Expongo lo anterior a partir del siguiente fragmento de la transcripción del taller.

Cómo nos dijeron de pequeñas, qué es lo que podíamos hacer, qué es lo que no podíamos hacer como mujeres y sin en cambio hoy en día descubrimos que no es así a como nos fueron, se puede decir, educando. Que una mujer no tenía los derechos que el hombre, y que también, que pues, la mujer solo tiene el derecho de estar nada más en casa y no tiene

la libertad. Entonces ahí como que digo, pues no, no va por ahí. Bueno eso es lo que yo acabo de ver con todo esto, (con sus manos toca sus ejercicios de las sesiones previas que están en la mesa), y de recordarme de la mañana (...). En el caso mío con mis hijos ha sido ya muy diferente porque, pues, también tienen los mismos derechos. O sea, yo tengo un hijo y dos hijas, entonces, pues, los dos valen por igual (...), no nada más porque es mujer o porque el otro es hombre, no, ya no (...). A mí me criaron de que yo tenía que hacerle a mi hermano, servirle, darle de comer, darle en la mano su plato y todo, o sea él no tenía por qué tocar el plato o porque servirse siendo que él es hombre (...). En una parte fue, pues, de conocer la ciudad, es en donde ir a despertar (...). Entonces fue cuando yo al salir a la ciudad me di cuenta de que, pues, no era la de ahí, a como me criaron a mí. Sí, de eso me doy cuenta. En mi línea tengo de la niñez, de cómo me tuve que ir a otra comunidad, a aprender otras cosas, a cambiar mis lenguajes, porque cuando regreso a mi comunidad, pues si se burlaban de mí, porque yo tenía otro tono, otras palabras diferentes a la de mi comunidad, o sea era náhuatl, pero no era lo mismo entonces, pues, ahí donde descubrí todo y si lo puse aquí de lo que descubrí en mi infancia. De irme de un lugar a otro y de ese lugar regresar otra vez a la comunidad, entonces hoy en día yo tengo esa experiencia de adaptarme a donde estoy. De ahí me voy a la ciudad (...) y me junto en unos meses me caso y ya regreso a la comunidad de aquí y aquí sigo. Entonces trato de adaptarme a lo de aquí, ya no lo de mi comunidad, sino que lo de aquí. (L, cuarta sesión del taller, 20/07/21)

En el fragmento se dibuja la conciencia de género que fue adquiriendo Leya al darse cuenta de la ventaja que tenían los varones a su alrededor. El migrar a la ciudad aparece como componente que le permite “despertar”. Esto me posibilita situar su experiencia en la fase de *nepantla*, cuando al estar entre dos culturas se produce un tipo de capacidad de observar a través de dos o más culturas de manera simultánea, ocasionando que las mismas se vuelvan transparentes (Anzaldúa, 2002, p.549). Asimismo, en la última parte del testimonio de Leya aparece su *nipantlidad* desde su reconocimiento de adaptación al lugar en el que está. Su “despertar” al ir a la ciudad y darse cuenta de otras formas de crianza diferentes a la que ella vivió, se relaciona con las inquietudes sobre los modos de crianza desde su momento presente como mujer adulta y madre. A través del siguiente fragmento de entrevista, presento la

composición que hace Leya en torno a su experiencia como hija y su experiencia como madre.

Mis padres únicamente pensaron en tener hijos. Sí, yo también quiero tener hijos, pero no, pero no así como mis papás a veces (...). Digo no, yo quiero ser más que mis papás. (...) mis papás únicamente pensaron en hijos y sin educación. O sea, ellos únicamente es tenerlos nada más. Pero nunca pensaban en el futuro, ¿qué es lo que quiere un hijo? (L, entrevista, 30/07/21)

Este ejemplo muestra cómo en el proceso de crianza de sus hijas e hijo, Leya retoma su propia experiencia de niñez para pensar en otra forma de criar diferente a la que ella tuvo. Esto me permite trazar la emergencia de una micropolítica activa de su deseo que se apoya en su memoria desde la cual busca otra composición en el momento presente. En esta recomposición se muestra un valor interiorizado en torno a lo educativo. Desde este proceso de Leya retomo la fase el recomponer a *Coyolxauhqui*, nuevas historias personales y colectivas. En esta fase, Anzaldúa (2002) propone que:

La conciencia reflexiva y otros aspectos del conocimiento, si se practican a diario, anulan las instrucciones externas transmitidas por las culturas étnicas y dominantes (...) Conocer las creencias y directrices que genera un yo espiritual te capacita para cambiar las percepciones, te capacita para soñar otros modos de conducir tu vida. (p.559)

Leya retoma su experiencia pasada para repensar y recomponer otra forma de crianza, posibilitando generar una nueva historia personal en relación con sus hijas e hijo, pero también una historia colectiva, en tanto permite ampliar la mirada en torno a la crianza que recibió de su padre y madre. En el valor interiorizado en torno a lo educativo y en relación con su hijo mayor varón, Leya recordó su propia experiencia con sus papás cuando le decían: “eres mujer, estudian los hombres, tú no. Y yo que le digo a él, hasta tus hermanas, tus hermanas tienen los mismos derechos que tú” (L, entrevista, 30/07/21). Lo anterior es un ejemplo de cómo Leya hace una composición de sus experiencias pasadas, presentes y futuras. Desde las composiciones de Leya retomo cuando Anzaldúa (2002), nos invita a pensar que durante la reconstrucción constante y continua de cómo se ve el mundo, se nombra y se ritualiza los momentos de transición

“insertándolos en el tejido colectivo, poniendo en juego la historia personal y formando una historia más grande” (p.559).

La experiencia de niñez en torno a lo educativo y su relación con su momento presente, su proceso de crianza y maternaje de sus hijas e hijo, así como también en relación con su actual formación y quehacer docente, es otro de los contextos donde pude registrar que ha emergido su conocimiento de vida. La primera vez que hablé con Leya por teléfono mencionó su agradecimiento a la Fundación Amparo y a PRAE por recordar a San José Cuacuila, este comentario se repitió en dos ocasiones durante mi estancia. Esto muestra otro ángulo de lo socio-estructural de la experiencia de ella cuando ante el vacío que ha dejado el Estado en las comunidades; marginalizándolas y relegándolas a un tipo de olvido por parte de las instituciones, es ocupado por otro agente externo y de carácter privado.

Cuando PRAE llegó a San José Cuacuila comenzó a difundir la convocatoria de Educadoras Comunitarias. Ante el interés de Leya de asistir a la capacitación de PRAE se enfrentó a una serie de dificultades donde identifiqué otra forma de la expresión de su conocimiento de vida. A través del siguiente fragmento de información empírica, presento cómo fue para Leya la llegada de PRAE, así como también una expresión de su conocimiento de vida al defender su interés por asistir a la capacitación de Educadoras Comunitarias.

para mí fue muy difícil y hasta hoy en día, después de todo llega Fundación, (...) te conté de que mi marido no estaba de acuerdo que yo entrara. Porque decía que, pues, si no estudié de joven menos ahorita con hijos. Y quién iba a ver los hijos y todo (...), dice: “sí te vas, pero no regresas”. Le dije: “pues él que no va a regresar, eres tú. ¿Por qué?, porque todo el tiempo me has puesto a trabajar (...) porque aquí es mi casa (...). Porque todo el tiempo te he apoyado y todo el tiempo tienes tu deuda. Y cuando te pido dinero dices, pues, que vaya yo a trabajar. Pues ahora, pues, me voy a capacitarme”. Le dije “pues no sé”, le dije, “¿y la tienda?” le dije “ay, pues como tú aceptaste, pues yo te voy a apoyar hasta donde yo pueda”, pero yo sí podía ir a capacitarme. Y dice, “pero cómo, no, tú no puedes ir, porque están los niños y tú ya sabes que yo soy autoridad”. En ese entonces él era autoridad de aquí, de la comunidad. Era tesorero, y era el seguidor del presidente. Cuando no estaba el presidente, estaba él. Entonces le dije: “pues sí, con mucha más razón, como estás seguidor del presidente, también tengo el derecho de capacitarme” (...)

Y no sabía, te juro que yo no sabía cómo, cómo salir e irme (...). Y me quedé pensando, dije: “¿cómo de chamaca me agarré y me fui?, ¿cómo ahora le voy a tener miedo al marido?, no, pues no le tengo miedo”. Pues si me dice que me vaya, pues que se vaya él, porque yo no me voy a salir de la casa (...). Le digo: “pues tú dices qué si necesito dinero, pues, que trabaje, ahora, pues no sé, sí me voy a ver qué me enseñan y si no, pues al menos yo necesito capacitarme para ser mejor mujer”. (L, entrevista, 30/07/21)

La postura que tiene Leya con su marido muestra una micropolítica del deseo activa que permite observar la emergencia de lo vital que se contrapone desde lo cotidiano al mandato de género e imposiciones de cuidados. Se refuerza la opinión que tenía su padre y madre en torno a los trabajos de cuidados, ahora desde su esposo sobre por qué al ser mujer no debería continuar con los estudios, y se recrudece con el argumento de que ya no está en la etapa educativa de la niñez. Sin embargo, aparece el ganar dinero como un factor principal para la negociación de Leya. Lo que me permite trazar una dimensión de lo capitalista en tanto al estar en una comunidad que ha sido marginalizada, el realizar un trabajo remunerado aparece como elemento de gran importancia. La posibilidad de acceder a lo laboral remunerado parece poner en duda el mandato de género. Lo cual es una falsa ilusión, ya que el ser trabajadora asalariada no disuelve la carga de trabajo en el espacio doméstico y de cuidados, generando así un traslape entre tiempo y trabajos asalariados y no asalariados (Lagarde, 2021). Esto permite trazar cómo la *nipantlidad* acontece desde lo laboral asalariado y no asalariado. Al comprender que los distintos modos laborales también son expresiones culturales que organizan los tiempos y espacios en los que son llevados a cabo, al continuar con su trabajo habitual y en la adición a una nueva forma de trabajo, que es ajena a la comunidad hasta ese momento, se produce un vaivén cultural en la organización del tiempo cotidiano.

Del fragmento de testimonio previo de Leya resalto dos momentos, el primero relacionado con su recuerdo de niñez y la emoción de miedo al escaparse y cómo el recuerdo y la afectación emocional le da apoyo para sostenerse en su decisión de capacitarse frente a la oposición de su esposo. En un segundo momento, resalto el interés, curiosidad y deseo de conocer de Leya; “yo necesito capacitarme para ser mejor mujer”. Considero que estos dos momentos mantienen una relación con lo temporal, por un lado, el primero es un recuerdo, mientras que el segundo es un anhelo o proyección a futuro; así, la composición se apoya en el

vínculo entre memoria pasada e imaginación de futuro. A continuación integro un fragmento de la entrevista que da continuidad a la experiencia de Leya, y muestra con mayor claridad cómo desde lo temporal opera la fase el recomponer a *Coyolxauhqui*, nuevas historias personales y colectivas. Presento también su resultado gráfico de la quinta sesión del taller, que aunque son materiales empíricos recuperados en diferentes momentos, se complementan y me permite ilustrar con mayor claridad la experiencia de Leya al retomar sus estudios y formarse como docente a través de la capacitación de Educadoras Comunitarias.

Sólo dijeron mujeres educadoras. Dije: qué será “mujer educadora”. O sea, ¿cómo?, ¿voy a educar a mis hijos?, ¿cómo? Entonces dije: “pues sí me voy”. Pero si me dio la curiosidad de escuchar ser educadora, dije: “¿cómo ser educadora?, ¿cómo?”, y sí me vino esa pregunta mucho, muy grande y no sabía qué significaba (...). Y sí me regresaba con mi mamá, a lo mejor mi mamá necesitaba eso y sí me iba mucho, dije: “sí voy a ir, me vale. Si me escapé de chamaca, cómo no me voy a escapar ahora de señora”, pero yo no dejo a mis hijos. (L, entrevista, 30/07/21)

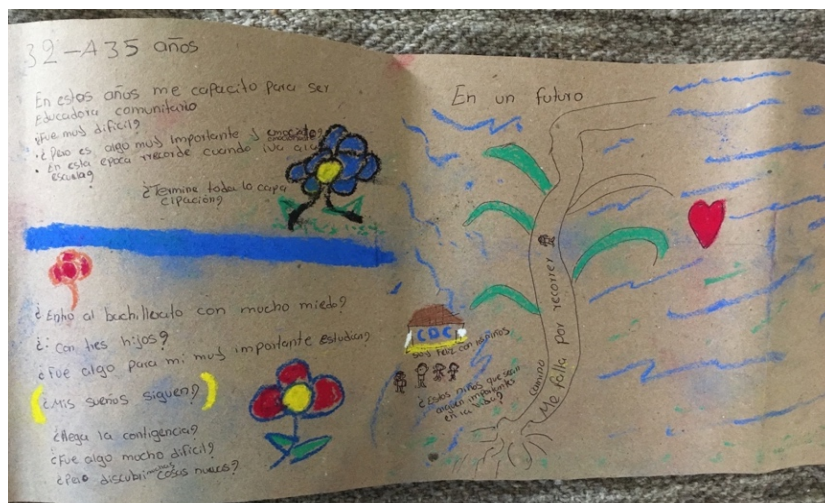


Imagen 22. Dibujo del taller, Leya, julio 2021.

Del resultado gráfico presentado resalto lo que Leya pone entre paréntesis con color amarillo: “¿mis sueños siguen?”, desde una brújula ética podemos ver cómo desde esta frase se visibiliza una micropolítica del deseo activa, que desde la recomposición de su historia personal y colectiva se genera el espacio desde donde emerge la posibilidad de seguir soñando. Esto me permite reforzar el valor y la importancia que identifica Leya al retomar sus estudios, formarse como docente y trabajar de manera asalariada. Asimismo, en el fragmento de la entrevista aparece que la motivación de acudir a la capacitación no es únicamente por el dinero, sino que en

un primer momento para seguir aprendiendo. En un segundo momento, resalto cómo su aprendizaje puede ser de beneficio en su maternaje; “y si me pregunta mi hijo y no sé yo, dije no, tengo que saberlo yo para enseñarle a él”. (L, entrevista, 30/07/21)

La *nipantlidad* desde lo laboral ocurre en el traslape de tiempos y espacios y modos de trabajo. Así, al ser parte de la capacitación de PRAE, Leya pasó por una reconfiguración de los tiempos personales para sincronizarse a los ritmos institucionales. Esto generó un cúmulo de labores: las de cuidados y domésticas propias abordadas anteriormente, las capacitaciones institucionales, las labores como docente que se derivan de la capacitación. Este traslape de ritmos y tiempos generó una saturación, lo que me permite reforzar cómo por medio de la inclusión laboral de las mujeres se produce una doble jornada laboral. Así, de acuerdo con Marcela Lagarde (2021), “en la medida en que las mujeres se encuentren incorporadas a la producción social, deben cumplir un doble trabajo: el productivo y el reproductivo (p.108).

Me dan el contrato en enero y me dicen para agosto tengo que entrar al bachillerato. Y digo, pues sí, me entró mucho miedo, dije: “y ¿si no lo paso, qué va a pasar?”. Y dije: “pero, pues, voy a intentarlo, a ver qué tal me va”. Digo, pues: “sí, les tengo que demostrar a mis hijos que sí se puede”. Y sí, salí del bachillerato, me dormía muy noche, creo que ya me voy acostumbrando. Me dormía muy noche, sacaba mi inventario, mis tareas, al otro día tengo que ir a la escuela. Digo pues, pues, ni modo, así es la vida, dije, pues, así es la vida y pues tengo que descubrir otras cosas que, que no lo aprendí de joven. Y bien que me decía mi marido: “ya para qué”, digo pero, pues, a mí me gusta y voy a seguir a ver hasta dónde llego. (L, entrevista, 30/07/21)

En el testimonio de Leya aparece de nuevo la emoción de miedo y cómo la misma ópera como un componente en su acción. De igual modo, reaparece el desacuerdo de su marido con que siga trabajando. Esto permite hacer hincapié en que la lucha por defender su deseo de continuar estudiando y su trabajo ha sido una lucha que acontece en lo cotidiano. Interpreto que su *nipantlidad* en su proceso actual le ha dado herramientas para su sostenimiento cotidiano al seguir defendiendo su camino. En su momento actual, Leya también ha encontrado en sus hijas, su hijo, y las niñas, niños y jóvenes de la comunidad una motivación para continuar formándose y compartir su labor docente con la comunidad.

Le digo: “yo no, no quiero que tú seas lo mismo que yo”. Siempre les digo que yo digo pues, yo salí de la secundaria y me fui a trabajar. Les digo: “no, yo ya no quiero eso, yo quiero que tú le echas ganas, que miren esas mujeres, cómo le han hecho, que cómo han luchado” (...). Yo digo, pues, hay que motivarlos. Si nosotros damos el ejemplo hacia ellos, a lo mejor no todos, pero algunos sí van a decir: “hay que echarle ganas, ¿cómo las señoras pueden?”. Sí, y me pongo a pensar, y luego les digo a mi hijo, a mis hijas les digo: “mis compañeras y yo estamos luchando, ¿cómo ustedes niños no van a poder?, ¿cómo ustedes no?”. (L, entrevista, 30/07/21)

Considero que el fragmento anterior es un ejemplo de cómo desde las múltiples formas de contraponerse al mandato de género, comprendiendo las mismas como uno de sus conocimientos de vida, desbordan la micropolítica del sujeto, que desde una brújula moral limitan a la experiencia al sujeto, y nos permite situarnos en una dimensión vinculante que desde los afectos, atraviesa y va más allá del sujeto (Rolnik, 2019a). Así, el conocimiento de vida de Leya se ha ido gestando en la confluencia de su experiencia con sus deseos vitales. En esta confluencia se relaciona con una dimensión familiar pasada y presente, así como también con una dimensión comunitaria pasada y futura.

Por otro lado, a lo largo de las experiencias de Leya, las emociones de miedo y alegría aparecieron de manera reiterada, de forma más clara el miedo. Lo que me permitió comprender cómo las afectaciones de carácter emocional juegan un papel central en la articulación de sus acciones y la conformación de su conocimiento de vida. Las afectaciones de carácter emocional devienen tipos de huellas de las experiencias. Es por eso que es pertinente presentar el resultado gráfico del ejercicio de mapas corporales de Leya, donde se muestra su ubicación corporal del miedo y de la alegría, así como también una sensación relacionada con lo laboral institucional. Lo acompaño con la entrada de mi diario de campo que lo describe.

Leya se dibuja con ropa, una playera verde de manga larga y un pantalón rojo. De lado izquierdo dibuja un corazón que se encuentra señalado por una flecha que lleva a la palabra alegría. En la parte superior de su cabeza, de su frente, sale una flecha que dice: “estrés es lo que he sentido de la semana sobre la información de MOLAT³¹ y sigo con estrés”, esta frase está rodeada de puntitos negros, ya que dice que siente como punzadas. De su cadera derecha sale una flecha que dice “miedo en todo mi cuerpo”. (L, tercera sesión del taller, entrada de diario de campo, descripción de mapa emocional, 14/07/21)



Imagen 23. Dibujo de mapa corporal de Leya, julio 2021.

Concluyo con la presentación del resultado gráfico final de Leya, construido a lo largo de las sesiones del taller, así como también con un dibujo propio con el cual ilustro y hago una síntesis de mi análisis sobre algunas de sus experiencias en relación con su capacidad de contraponerse al mandato de género como conocimiento de vida.

³¹MOLAT es la abreviación de Montessori de Latinoamérica. La certificación de Guías Montessori que ofrece MOLAT, es uno de los procesos en los que participan las mujeres inscritas en los programas de PRAE.

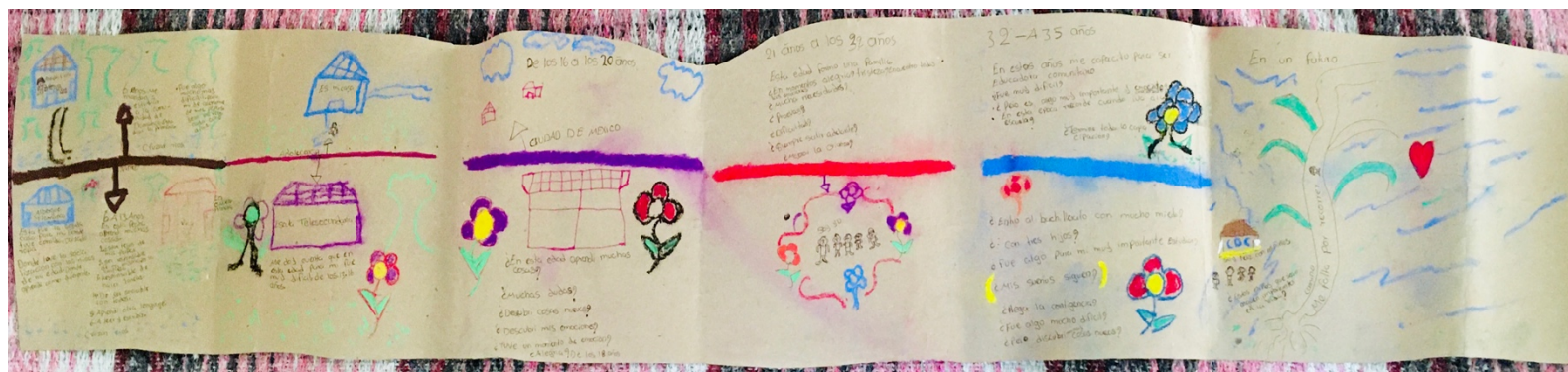


Imagen 24. Resultado final del taller de Leya, julio 2021.



Imagen 25. Dibujo de la sistematización del conocimiento de vida de Leya.

3.5 Reflexiones para mirar los conocimientos de vida desde lo compartido

A lo largo de la presentación y análisis de los cuatro conocimientos de vida de Flor, Ernestina, María y Leya, hay aspectos en sus trayectorias de vida que comparten. A continuación presento un dibujo en formato esquema que ilustra y propone una continuidad y composición de los siguientes elementos compartidos³²: tiempo para estudiar durante la niñez, atravesado por las posibilidades para estudiar, que a su vez se relaciona con la necesidad de trabajar, que cruza con la adolescencia de acuerdo al contexto de género para las mujeres y la migración laboral. Posteriormente, está el retorno a la Sierra Norte poblana en relación con sus maternidades, que se encuentran con la llegada de PRAE y su capacitación de Educadoras Comunitarias, donde emerge el defender de su deseo de estudiar y trabajar que las lleva al reencuentro con lo educativo institucional. Es a partir de este momento que se produce un regreso para abrir un espacio en un tiempo pasado y un reaprendizaje en el acompañamiento a niñas, niños, hijas e hijos en sus aprendizajes.

³² Es importante hacer la aclaración de que el dibujo lo entiendo a forma de una propuesta y registro parcial de los aspectos que ellas comparten, donde a pesar de la propuesta, cada etapa no es estática. Sin embargo, me apoyo en la representación gráfica a modo de hacer una síntesis que permita visibilizar lo compartido, a modo de generar una cartografía desde donde emergen los conocimientos de vida de cada una de ellas.

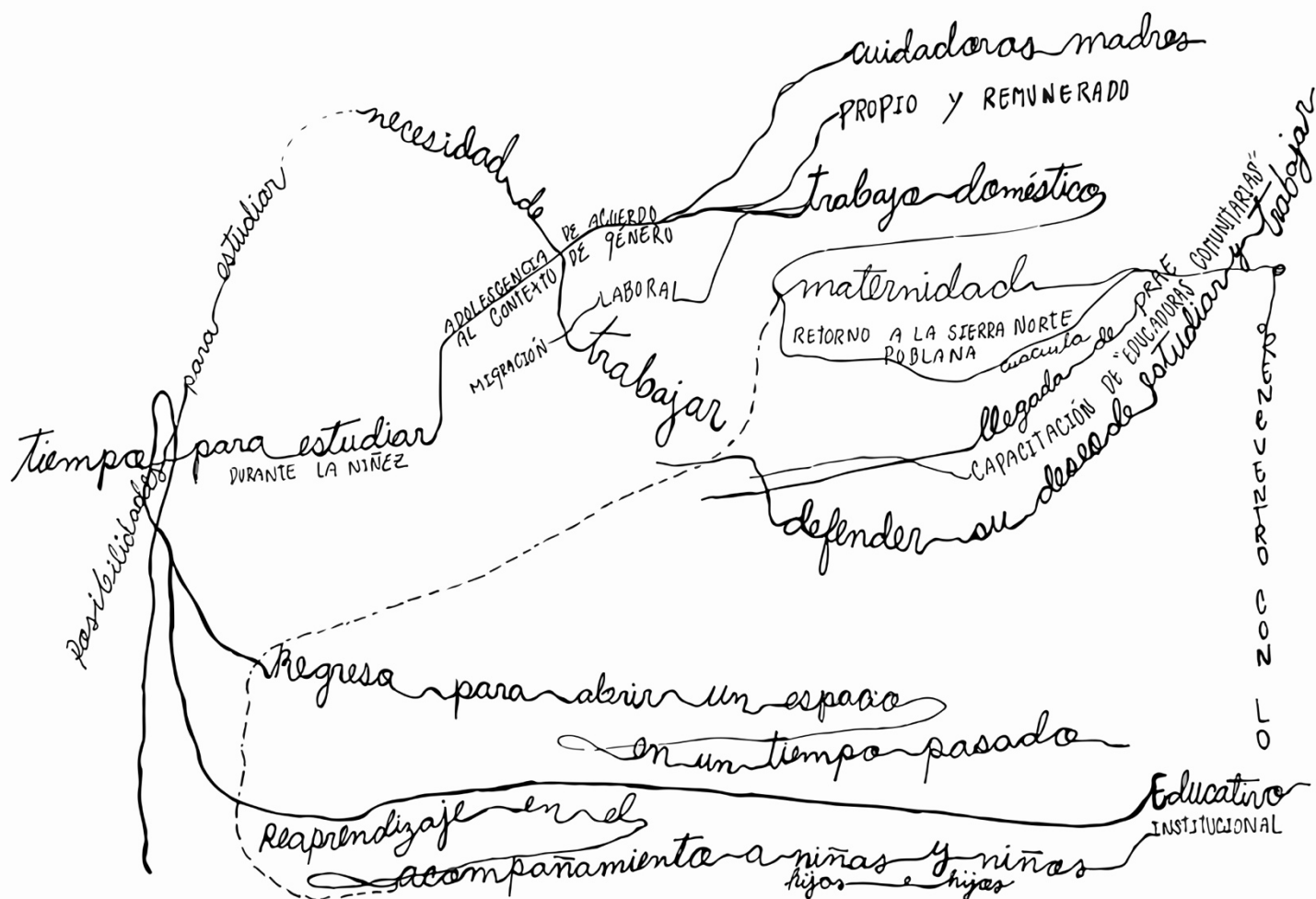


Imagen 26. Dibujo para la sistematización de las etapas de vida compartidas por las participantes.

El dibujo previo permite poner en común elementos de las trayectorias de las mujeres participantes, sin embargo, la decisión de analizar los conocimientos de vida de forma separada, acentuando lo subjetivo e individual, corresponde a los procesos de individualización que identifiqué a lo largo de mi estancia en Cuacuila. A través de la convivencia cotidiana y la información empírica recopilada, detecté que la comunidad está formada por unidades familiares heteronormadas, donde las mujeres mantienen una posición de desigualdad con sus parejas o maridos. La desigualdad de género que se produce al interior de la familia se reproduce en las relaciones entre mujeres y comunidad en las diferentes etapas de sus vidas. Lo que refuerza lo expuesto por María Galindo (2014) cuando establece que la relación de las mujeres indígenas con su comunidad de pertenencia está mediada por la relación con un varón, ya sea el esposo, el padre o el hijo. Lo que produce en las mujeres indígenas una pertinencia subordinada en relación

con la comunidad (p.120). Así, “la comunidad deja de ser una entidad de confluencia entre hombres y mujeres para convertirse en una entidad masculina” (ibid.).

Vinculo la masculinización de la comunidad con lo expuesto por Julieta Paredes (2013) cuando reconoce la importancia de despatriarcalizar la memoria y reconocer que a pesar de las múltiples divisiones y jerarquías que produce y produjo el colonialismo, es importante “reconocer que hubo un patriarcado precolonial y que la situación de las mujeres no es sólo a partir de la colonia y la llegada de los españoles” (p.117). Esto refuerza lo expuesto anteriormente, sobre cómo las desigualdades de género que viven las mujeres indígenas al interior de sus comunidades se acentúan y recrudecen cuando se ensamblan con el sistema occidental, patriarcal, colonial y capitalista, que produce la idea de las mujeres indígenas como sujetas subalternas. Frente a esto, recupero aportes de Aura Cumes (2012) al exponer que ante la intersección de desigualdades, las mujeres indígenas se encuentran en múltiples puntos epistemológicos privilegiados para comprender cómo operan los mecanismos de opresión. Así, el proceso de despatriarcalizar la memoria pasa por formas no lineales, sino múltiples, ya que también se cruza con un proceso de descolonizar y descapitalizar la memoria, de acuerdo a los contextos y las experiencias específicas de cada mujer.

Sus procesos de individualización pasaron por una primera contraposición a los esquemas familiares en los que cada una de ellas creció. De los elementos compartidos en las experiencias de las cuatro mujeres participantes, destaco su decisión de no juntarse y no ser madres durante la adolescencia, la migración laboral y el trabajo en el servicio doméstico, como acciones que fueron trazando lo individual.

Para ser quien son ahora, Leya, Flor, Ernestina y María, se han tenido que mirar diferente a lo que sus propias familias han entendido de ellas. Cuando digo familias me refiero tanto de las que son hijas como de las que son madres. Al decidir migrar a la ciudad en la adolescencia identifiqué un primer momento de individualización, y al juntarse con sus parejas ellas han perpetuado la cultura de género de sus contextos. María al vivir violencia de género dentro de su propia casa ha encontrado los medios para trabajar y no depender económicamente de su pareja. Leya crió a sus hijas e hijo sola durante los primeros años de vivir en San José Cuacuilá. Flor constantemente tiene que reivindicarse en la familia en la que es madre ante las ideas de su hijo y su pareja varón sobre lo que

una madre y una esposa debe de ser. Entrar en la capacitación de Educadoras Comunitarias, en mi interpretación, es uno de muchos otros procesos de individualización. Antes de entrar en la formación ellas no tenían una relación de amistad u otro tipo de relación. Comparten aspectos similares, bien lo dijo María en una sesión del taller: “como vivimos en una comunidad, a veces, casi nuestra vida es la misma que vive la otra”. (Diario de campo, 26/07/21)

A lo largo de la investigación mi propia noción de lo que el concepto de comunidad puede significar se fue modificando. Así, la forma en que fui construyendo la categoría de conocimientos de vida conllevó una flexibilidad en los conceptos a modo de poder recorrer el movimiento entre lo individual y lo compartido. Hice lo anterior a pesar de no haber identificado abiertamente vínculos entre las mujeres participantes más allá de los instituidos por PRAE y su esquema laboral, aun cuando pertenecen a una misma comunidad en sentido territorial. La relación laboral es problemática, en tanto es una relación mediada por parámetros externos de una institución laboral que a través de diferentes formas da prioridad a lo individual, lo que propicia la competencia. Que cada conocimiento de vida tenga la posibilidad también de mirarse más allá del sujeto, desde una micropolítica que permite ver lo vinculante y relacional del mismo desde las trayectorias de vida, no implica que puedan ser entendidos desde una dimensión colectiva al interior de ellas como grupo. Sin embargo, nos permite mirar las micropolíticas activas del deseo (Rolnik, 2019a) que inmersas en el ensamblaje de violencias patriarcales, coloniales y capitalistas, encuentran modos de vincularse y abrirse paso para subvertir los mandatos de género, produciendo otros modos de subjetivación.

El choque entre la búsqueda individual de cada una de las mujeres participantes y lo colectivo y comunitario entre ellas como grupo, fue una constante que identifiqué y me permitió ver otra veta de cómo ante esta tensión también emerge un estado *nipantlero*. El estado *nipantlero* que se produce en la tensión entre lo individual y lo colectivo lo registré a partir de la enunciación de Flor, al decir: “ahora soñamos diferente”, donde a pesar de ser una enunciación plural, tiene que ver con su propio proceso a lo largo de la capacitación y su quehacer laboral como docente, así como también los sueños que ha generado a partir de esta experiencia en relación con su familia. De igual modo, en el caso de Ernestina, una de las vetas principales de la relación que mantiene con Flor, María y Leya, es de carácter jerárquico e institucional, en tanto

el compartir de sus conocimientos y su labor docente está mediado por los parámetros de PRAE. Es así como su labor mantiene mayoritariamente una relación de jefa y no de lideresa, profundizo en esto en el siguiente capítulo. Asimismo, a partir del “aprender a callar” y la gestión silenciosa de María, su interés de que sus compañeras no se enteren y cómo esto afecta y delimita su relación con la institución, es otro ejemplo de la tensión entre la comunidad que conforman como grupo de mujeres aprendices en educación y lo individual de cada una de ellas. Otro ejemplo que aportó María es el que aparece en mi entrada de campo previa, donde ella reconoce la similitud entre sus vidas al vivir en un mismo lugar; sin embargo, la similitud no necesariamente genera vínculos y relaciones. A través del siguiente comentario registrado muestro la identificación que María hace sobre ellas como grupo: “nos conocemos de vista, pero más no nos conocemos de gustos, de problemas, de dificultades, de todo. Ni sé que le gusta, qué es lo que está sintiendo, qué es lo que le está pasando en ese momento” (MS, cuarta sesión del taller, 29/06/21). Sobre esto, durante la penúltima sesión del taller reconoció su sorpresa ante la escucha y conocimiento de las experiencias de sus compañeras:

no conozco tanto a las demás compañeras de aquí del trabajo, pero yo creo que al conocerlas me doy cuenta cómo sería la empatía que se dice; con razón, a lo mejor por eso actúa así, por eso está así, porque digo: “si yo fuera ella, pues, a lo mejor haría lo mismo, o sentiría lo mismo”. (MS, cuarta sesión del taller, 29/06/21)

Finalmente, sobre los tiempos para compartir la experiencia por medio de la palabra y la escucha durante el taller, Leya reconoció en reiteradas ocasiones la importancia de los encuentros para estar juntas, escucharse y reconocerse.

1) Me voy contenta de todo porque estos encuentros como que yo siento que el alma lo alimentamos (L, primera sesión del taller, 29/06/21). 2) Nos hacen falta los encuentros, los talleres, para descubrir a dónde estamos o a dónde ya lo pasamos o hasta dónde ya estamos, porque es como yo decía, lo tenemos en una caja y no lo abrimos y solo está ahí estancado, estancado y no lo sacamos, es lo que yo siento (L, cuarta sesión del taller, 20/07/21).

Desde las palabras previas de Leya, retomo lo propuesto por Julieta Paredes (2013) en torno a las categorías propuestas para la acción y lucha política en la construcción de un feminismo comunitario. Su propuesta conceptual contempla campos para el fortalecimiento de la organización de las mujeres ante el doble empobrecimiento histórico hacia las mujeres indígenas; producido por el patriarcado y por el colonialismo, así, su propuesta conceptual plantea transformar las condiciones de subordinación (p.95). De las categorías que propone Paredes, retomo el recuperar el tiempo de las mujeres para la memoria y la producción de conocimientos (ibid., p.97). Siguiendo a la autora, el tiempo de los varones se entiende en primera instancia como importante y donde suceden los acontecimientos históricos, por otro lado, el tiempo de las mujeres se comprende como no importante, el tiempo de la cotidianidad donde se llevan a cabo las actividades de reproducción y cuidados (ibid., p.111).

Así, la recuperación del tiempo de las mujeres deviene elemental para la generación de condiciones de posibilidad que permita el emerger de espacios para reconocer dónde están, cuál ha sido su camino y cuáles son los posibles horizontes de futuros compartidos, y así poder profundizar en aquello “estancado” para reconocerse desde lo que comparten y lo que las diferencia. Asimismo, Paredes hace una vinculación entre las categorías de cuerpo y la recuperación del tiempo de las mujeres, a partir de la cual expone que desde la propuesta de un feminismo comunitario, los cuerpos “quieren tener tiempo para conocer y hacer teorías, queremos desde nosotras nombrar las cosas con el sonido de nuestra propia voz” (ibid., p.100). A pesar de que mi análisis no gira en torno a los cuerpos de las mujeres, reconozco los mismos como espacios a partir de los cuales se inscribe y conforma la trayectoria vital, y por lo tanto, desde donde emergen los conocimientos de vida.

Entonces, al habitar en el cuerpo la voz propia y sus modos de enunciar, y desde el tiempo generado en la comunidad temporal durante mi estancia en San José Cuacuila, recupero la enunciación que Flor, María y Leya hicieron sobre sí mismas en relación con su actual práctica docente. Así, reconociendo colectivamente su inconformidad con el término impuesto por la institución, interpreto esto como un elemento que nos permite mirar un aspecto generado desde lo colectivo. De este modo, desde el reconocimiento de su actual práctica docente, entendiendo la misma desde sus singularidades y también como proceso compartido, emergió la enunciación colectiva del término “acompañantes” sobre su identificación en su actual labor y quehacer en la institución.

Leya mencionó que ella se siente nerviosa en sus actividades, ya que no sabe si las está haciendo bien. Flor toma la palabra y dice que le pasa lo mismo, que muchas cosas ella no está segura de saberlas claro y que a la hora de apoyar a las niñas y los niños en su tarea le surgen muchas dudas y no le gusta cuando le dicen maestra, ya que el nombre le queda grande, dice que le falta mucho por saber para ser maestra. Yo les pregunto a las tres con qué palabra se sienten cómodas o identificadas en relación con su labor, Leya menciona la palabra “acompañante”. Flor conduce la conversación al tema de la tecnología digital, donde al principio de la pandemia no sabían nada de ella y tenían que usarla como medio para impartir las sesiones, así la situación de no tener el conocimiento suficiente para identificarse como docentes maestras se hizo más complejo ahora que tenían que adquirir muchos conocimientos para impartir las sesiones de forma remota. María dice que entre todas se ayudaban, así fue como fueron aprendiendo poco a poco porque también tenían que ayudar a las familias con sus dudas de cómo usar las tablets y las plataformas de internet. (Diario de campo, 14/07/21)

La recuperación de su enunciación colectiva como “acompañantes”, muestra una apropiación de su proceso formativo y su labor docente desde sus propias palabras, produciendo el desmarcarse de la denominación institucional externa. El acentuar su reconocimiento del ser acompañantes en procesos formativos a niñas, niños, sus hijas e hijos, permite mirar el significado que ellas generan de sus propios aprendizajes, práctica y labor docente. De este modo, considero que a través del término “acompañantes” y los procesos de la palabra y el tiempo compartido, podemos ver cómo los cuatro conocimientos de vida de Flor, Ernestina, María y Leya, se vinculan, conforman y desbordan la enunciación colectiva contingente. Retomo entonces lo propuesto por Raquel Gutiérrez (2015) al exponer la potencia que hay cuando las mujeres habitamos la disposición de sí. Así, interpreto que cada uno de sus conocimientos de vida son formas de ejercitar una disposición de ellas mismas, que franquea, habita el entre medio y traspasa los cercos específicos de acuerdo a las expresiones puntuales de desigualdad y sus intersecciones con el ensamblaje de violencias. Los conocimientos de vida son prácticas concretas que nos hablan de sus historias de vida, de otras formas de generar conocimientos y de su ser “acompañantes” en procesos en los que se habilita la transmisión de conocimientos, es

decir, las formas diversas de comunicar sus experiencias. Entonces, comprendo la categoría como una “tecnología” emergente desde el “nosotras” contingente que busca construir el significado de las prácticas de manera diferente, para mirar cómo ellas amplían sus propios márgenes de autonomía (ibid., p.227).

Finalmente, es importante reconocer mi impronta epistémica en la categoría de conocimientos de vida al no haber sido una categoría que emergió desde la colectividad. Sin embargo, desde la descripción y el análisis producido a lo largo del capítulo, los diferentes fragmentos de información empírica dan cuenta de cómo cada una de ellas reconoce sus aprendizajes y cómo estos se van conformando a través de la articulación de sus experiencias en conocimientos. Esto reconoce su autoridad epistémica como mujeres, así como también, sus formas de ejercer disposiciones de sí mismas en momentos pasados, presentes y en sus proyecciones a futuro.

Capítulo 4 La dimensión colectiva y fragmentada de los conocimientos de vida en las relaciones cotidianas

En este capítulo retomo la enunciación colectiva de Flor, Leya y María al autoidentificarse como acompañantes en educación y sostengo qué es un conocimiento de vida compartido y fragmentado al mismo tiempo. Alterno su enunciación colectiva como acompañantes cuando haya una mayor identificación colectiva, con sus nombres: Flor, María y Leya, cuando sus experiencias se derivan de lo colectivo, pero tienen expresiones puntuales de acuerdo a sus situaciones individuales. A partir de comprender su ser acompañante como un conocimiento de vida, expongo cómo Flor, María y Leya, despliegan sus diferentes modos de acompañar y cómo incluso se traslapan con sus conocimientos de vida personales. De este modo doy un contexto más amplio sobre dónde se inscriben sus conocimientos de vida y cuáles son las diversas dificultades que ellas enfrentan al desplegarlos. En el ejercicio de contextualizar los conocimientos de vida exploro diferentes acepciones de lo comunitario como una noción que se tensa dependiendo cómo es entendida, así como también los procesos que posibilitan-imposibilitan las diferentes acepciones. Esto es pertinente porque, por un lado, permite mirar sus conocimientos de vida como procesos complejos que, aunque toman forma en lo individual y de forma colectiva, a su vez son parte de un tejido social y afectivo más amplio, a partir de esto reconozco la generación de conocimientos de vida contingentes en sus procesos de acompañamiento. Por otro lado, permite evidenciar la sutil y debilitada generación de conocimiento colectiva y los mecanismos que fragmentan una generación de conocimiento comunitaria.

A lo largo de sus procesos como acompañantes, la afectividad compartida transita entre emociones de miedo, enojo y alegría. Interpreto que estas emociones son transversales y su emergencia es cambiante de acuerdo a una serie de factores contextuales de las etapas que ellas han atravesado. Es por eso que a lo largo del capítulo retomo diferentes expresiones emocionales para mirar cómo son un componente elemental en su conocimiento de vida compartido como acompañantes.

También identifico los momentos en los que sus conocimientos de vida individuales se traslapan con su conocimiento de vida compartido como acompañantes. Esto permite mirar los conocimientos de vida de cada una de ellas no como acciones aisladas, sino cómo micropolíticas del deseo activas con rasgos colectivos (Rolnik, 2019a); como prácticas influenciadas y

actualizadas en un contexto social, las cuales les permite construir y regenerar otros vínculos (Gutiérrez, 2021), más allá de las desigualdades de género y su imbricación con el sistema de violencias. En la convergencia entre sus conocimientos de vida individuales y sus modos de acompañar en procesos educativos, también se muestra el ser acompañante como un vehículo que permite la comunicación de sus conocimientos de vida.

Finalmente, expongo algunas vetas sobre cómo desplegaron su ser acompañantes a través del uso, aprendizaje y apropiación de la tecnología digital con diferentes personas y colectividades en Cuacuila. Esto permite mostrar cómo se despliega su ser acompañantes desde una perspectiva colectiva y hacia un beneficio compartido, así como también, cómo este proceso es debilitado y fragmentado.

4.1 Diferentes acepciones de lo comunitario y lo común

Es pertinente hacer una breve síntesis sobre diferentes acepciones de la noción de comunidad. Así, podemos encontrar una noción de la comunidad como delimitación cultural y territorial impuesta por el Estado, desde la cual se organizan una serie de mecanismos de marginalización a los cuales a su vez el Estado responde con implementaciones. Esta acepción en ocasiones también es apropiada por organizaciones de la sociedad civil y otros actores para llevar a cabo programas y acciones frente a la presencia intermitente y ausencia del Estado. Una segunda comprensión de la comunidad se inscribe en las relaciones entre grupos de personas y un territorio particular, donde las condiciones socio-estructurales y culturales hace que quienes vivan en ese territorio compartan elementos de identificación como lo son la lengua, la cultura política y estética, la historia, entre otros aspectos. En relación con esto retomo lo propuesto por Yásnaya Aguilar (2021) sobre las comunidades que conforman pueblos y naciones sin Estado y que son categorizadas como indígenas en función de los parámetros estatales. Estas comunidades han sufrido una sistemática y violenta negación de sus modos de hacer política, de practicar su cultura y ejercer su autonomía (pp.108-113). Otra tercera acepción de comunidad responde a un orden de carácter simbólico y no necesariamente localizada y arraigada en un territorio concreto, como lo son las comunidades lingüísticas que Leonor Arfuch (2007) recupera de Benveniste, o las comunidades emocionales de Barbara Rosenwein (2010) que describe como grupos sociales que comparten valoraciones emocionales y expresiones, las cuales pueden ir cambiando a lo largo de la historia. Amaranta Cornejo (2016, 2021) recupera la propuesta de Rosenwein e

incluye la posibilidad contingente, este tipo de comunidades pueden no estar ancladas a un mismo territorio físico, por el contrario, como la cualidad contingente denota, son comunidades que surgen a partir del encuentro (ibid). Finalmente, con intensiones analíticas retomo la propuesta teórica-conceptual de Raquel Gutiérrez, Mina Navarro y Lucia Linsalata (2021), sobre lo comunitario como un proceso político a partir del cual se produce lo común. Esta propuesta permite el desmarque de los estereotipos y esencialización de lo indígena como comunitario, comprendiendo la asociación de manera preestablecida. Por el contrario, me permite entender lo comunitario como un proceso a partir del cual se regulan los vínculos sociales, en diversas escalas, para lograr horizontes comunes deseados, a favor de la defensa y lucha por la vida (ibid.).

De este modo, en coherencia con el análisis que he sostenido, es relevante que reitere que Flor, Leya, María y Ernestina se volvieron grupo cuando decidieron formar parte de PRAE, no anteriormente, esto influye directamente con el tipo de relación que tienen como colectivo, ya que a pesar de la autorregulación que pueden tener, hay una regulación constante institucional. Lo que conlleva a que la trayectoria y los puntos de encuentro del conocimiento que generan como grupo mantenga una característica fragmentada. Es importante acentuar que la característica fragmentada no es intrínseca a su generación de conocimiento colectivo. Por el contrario, debido a las relaciones sociales en las que se inscribe, identifiqué reiteradas dificultades para que esta generación de conocimiento sea comprendida desde lo colectivo. De este modo, prevalece en el conocimiento compartido un beneficio y reconocimiento con mayor presencia en lo individual. A partir de lo anterior, retomo su enunciación colectiva de ser “acompañantes” para analizar cómo las experiencias compartidas a lo largo de su trayectoria formativa y docente son los aspectos que sostienen la enunciación. Así, propongo mirar su ser acompañantes como un conocimiento de vida compartido y fragmentado al mismo tiempo.

Retomo lo propuesto por Raquel Gutiérrez (2021) al comprender lo comunitario como una “relación social que se practica y cultiva” (p.65); que por medio de la organización entre diferentes, abre la posibilidad de crear y regenerar vínculos y relaciones con horizontes de deseos compartidos anticapitalistas (ibid., pp.63-65). Esta aproximación me permite identificar procesos que construyen y/o fragmenta la construcción de lo común. Por lo tanto, retomo lo expuesto por Gutiérrez al exponer que lo comunitario no es unívocamente indígena; en sus palabras: “la clave étnica de análisis no es necesariamente comunitaria y que lo comunitario y las capacidades de

producir común no necesariamente se fundan en comunidades étnicas” (ibid., p.64). De este modo, lo comunitario no es algo simplemente dado; mecanismo colonial y estatal que recae en una lógica esencialista, sino un conjunto de prácticas y modos a partir de los cuales se pueden identificar, acciones, trabajos, emociones, afectos, símbolos, entre otros aspectos, que nos permitan comprender cómo se gestiona, produce y reproduce lo común más allá y en contra de la acumulación capitalista. Desde esta perspectiva, en el caso de las acompañantes como grupo no identifiqué una organización colectiva definida que se enuncie en defensa de la reproducción de la vida en común (Gutiérrez, 2021, p.53). No obstante, detecté prácticas, como lo son los conocimientos de vida, que siguen un movimiento pendular, a momentos tenso, entre lo individual y lo colectivo.

Un ejemplo de la tensión la identifiqué en la dificultad de reconocerse como grupo; donde la emergencia de su enunciación colectiva como acompañantes no fue inmediata, sino construida por medio de un proceso de escucha y diálogo a lo largo del taller. A pesar de la dificultad, las diferencias, los acuerdos y desacuerdos, reconozco esta enunciación como una micropolítica del deseo activa colectiva (Rolnik, 2019a), que emerge en la presencia compartida y de los afectos generados en un ritmo propio. La enunciación del término acompañante que hace Leya fue sostenida por los ejemplos de Flor y María. Así, al dar continuidad a las sesiones del taller, el término acompañante fue emergiendo con mayor contundencia a partir del intercambio de la palabra y desde sus sentires y vivencias puntuales, lo que denota un modo de generar vínculos a través de un proceso de escucha y comunicación, que muestra rasgos sutiles a una construcción de lo común propia y desde la cual podrían germinar otro tipo de procesos colectivos.

En oposición a esta forma de auto nombrarse, considero que retomar la categoría de Educadoras Comunitarias hecha por PRAE, reproduce una micropolítica del deseo reactiva (ibid.), que de forma veloz restaura un orden de jerarquización al ser nombradas de forma externa y donde lo comunitario no muestra alguna huella clara de cómo se produce, por el contrario, muestra una similitud con el uso de lo comunitario desde los parámetros del Estado, siendo entonces un concepto impuesto que reproduce una idea que entiende como indisociable lo indígena de lo comunitario. Esta comprensión no reconoce la carga política de lo comunitario, y reproduce una idea esencializada que reduce su complejidad y contradicciones. Al mismo tiempo establece mecanismos de regulación y vinculaciones que llevan el término comunitario. Lo que a su vez instaure mecanismos discursivos que permite a PRAE articular una enunciación altruista y

benevolente por el simple hecho de retomar un vacío que ha dejado el Estado, con un mínimo margen a un cuestionamiento sobre sus mecanismos de operación.

La aproximación crítica a lo comunitario me permite contrastar y sostener una discusión sobre ellas como grupo y cómo su relación está atravesada por la mediación institucional laboral moderna occidental, es decir; una mediación patriarcal (Gutiérrez, 2021, p.72). Debido a que esta mediación está constituida por relaciones sociales históricas basadas en la división y jerarquización, se producen fracturas que dificultan y/o irrumpen con los procesos de construcción de lo común.

Otro mecanismo previo y relevante que contribuye en la dificultad es la migración laboral presente en Cuacuila, así como también la intermitencia de los programas del gobierno. Asimismo, Flor compartió en reiteradas ocasiones su sentir sobre la falta de apoyo entre las personas en Cuacuila. “Ella dice que aquí las personas no se ayudan, si a alguien le va mejor, las personas hacen lo posible para que no siga creciendo y que así ha sido desde siempre, por eso ella se ha desmotivado en tantos proyectos.” (Diario de campo, 2/07/21)

El sentir de Flor fue retomado por María al reconocer que incluso previo a formar parte de PRAE, ya tenían dificultades entre ellas; “como decía Flor, nosotros mismos de la comunidad nos ponemos trabas, entre nosotras mismas, sin darnos cuenta”. (MS, primera sesión del taller, 29/06/21). Ambos fragmentos de información muestran una comprensión de un beneficio que tiende hacia lo individual, produciendo la asociación que el beneficio comunitario se opone al beneficio individual. Interpreto que esta comprensión está atravesada por los procesos de individualización que mencioné en el capítulo previo, así como también, por los procesos de dependencia hacia la familia por una organización patriarcal de la comunidad, ahondo sobre esto más adelante.

A continuación, la categoría de conocimientos de vida la abordo desde dos hilos analíticos que permiten discutir y problematizar las nociones de colectividad y lo comunitario. El primer hilo se centra en su ser acompañantes como educadoras: sus motivos personales, lo que ha conllevado en relación con sus familias y en el acompañamiento de niñas, niños y otras familias en Cuacuila. El segundo hilo analítico se desprende del primero, en él expongo las condiciones materiales y subjetivas en su cotidianidad: la triple jornada laboral, sus aprendizajes y acompañamientos en torno a la tecnología digital, con los diversos retos que esto les ha implicado.

4.2 Lo personal, los vínculos con sus hijas e hijos y lo familiar

Dentro de lo personal identifiqué en los relatos de Flor, María y Leya, anhelos que las remontan a sus recuerdos de niñez relacionados con el seguir estudiando y cómo esto no pudo ser posible. El siguiente testimonio de Leya, sobre sus caminatas para ir a la escuela, da cuenta de cómo se fue generando un interés por adquirir un trabajo asalariado a pesar de la escasez de empleos en donde vivía.

Luego ya se me hacía tarde, pues me iba y sí en la tarde me agarraba el hambre. Y yo luego decía, “pero, pues, algún día tendré yo trabajo”, (suelta una respiración fuerte y aparece un llanto sutil). Siempre me acuerdo porque, porque me agarraba el sueño, me agarraba el hambre. Y siempre decía, pero, pues yo cuando sea grande quiero tener trabajo, quiero, pues no sé, tener mucho trabajo. Es lo que me venía a mí para que yo un día, pues tenga qué comer, más que nada, porque... entonces digo, si hubieran hablado esos árboles donde yo caminaba. (L, entrevista, 30/07/21)

El recuerdo de Leya se enlaza con su momento presente, permitiéndonos ver una parte sensible de su experiencia, donde se relaciona el llanto al recordar, con el malestar corporal, su anhelo por trabajar y su actual trabajo. También está la parte socio-estructural de la experiencia (Scott, 2001), que permite ver cómo ella asocia el acceso al trabajo remunerado como una forma de satisfacer sus necesidades básicas. De diferentes formas, el anhelo que se traza entre el trabajo remunerado y acceder a mejores condiciones de vida, es un aspecto que comparten todas las mujeres participantes. A partir de lo anterior, identifiqué un valor hacia el trabajo remunerado en oposición a los trabajos propios de la comunidad, como lo son la faena y la mano vuelta, que reproducen la vida comunitaria (Tzul, 2015) en Cuacuila. Esta relación también se vincula con la forma de crianza que dan a sus hijas e hijos.

Me quedaba con él, y le digo “yo te acompaño, haz tu tarea, yo sé que te fuiste a trabajar, pero ahorita yo estoy aquí contigo. Haz tu trabajo y a la hora que te quieras dormir, yo también me duermo”. (L, entrevista, 30/07/21).

En el testimonio de Leya se muestra cómo ella relaciona la educación institucionalizada con un mejor acceso al trabajo remunerado para su hijo. Ella reconoce el trabajo que su hijo hace para la comunidad y le acompaña en el trabajo que implica la tarea, lo que influye en el tiempo de descanso para ella. Esto vincula la carga de trabajo de cuidados con su noción como acompañante. Así, aunque su ser acompañante surge en el marco de un trabajo asalariado, la forma en cómo ella lo lleva a cabo, desborda las lógicas laborales institucionales. En primer lugar, su acompañamiento no ocurre dentro de las coordenadas espaciales y temporales que PRAE delimita, esto muestra un nivel de apropiación de sus conocimientos. Asimismo, ella lleva su apropiación a la práctica del acompañamiento con su hijo desde sus propios parámetros, lo que muestra una acción que posibilita un tipo de vinculación con su hijo que reconoce como novedosa. Esto muestra que no solo anhela un futuro diferente para sus hijas e hijo, sino que lleva acciones concretas para hacerlo posible.

No obstante, desde otra perspectiva, este proceso de acompañamiento en lo educativo institucional puede también ser interpretado como parte de un trabajo que Leya deposita en su hijo con el propósito de que él se pueda insertar en el mercado laboral asalariado con una posición de desventaja menor que la que ella vivió. Desde este enfoque, su trabajo se volverá una apropiación laboral que producirá fuerza de trabajo cualificada institucionalmente. En ambas interpretaciones es importante acentuar que más allá de la relación entre lo educativo institucional y el acceso laboral, se producen otro tipo de vínculos afectivos. Los cuales muestran un cambio generacional en el trabajo de cuidados y crianza, donde Leya vislumbra y lleva acciones concretas para que su hijo e hijas tengan otras posibilidades que las que ella tuvo.

Un segundo ejemplo de las relaciones que se producen desde lo laboral asalariado, pero que desbordan las barreras del mismo, se muestra en el siguiente testimonio de Flor, cuando expone cómo el trabajo remunerado lo relaciona con una forma de poder sustentar el bienestar de sus hijos. Postura que cuestiona el esquema patriarcal familiar que asume al padre como proveedor.

Cuando llegó mi primer hijo me preocupé mucho por él y pues como que fue un motivo de continuar buscándole de qué forma independizarme y más que nada, yo siempre pensaba como mi marido trabaja, pues con los árboles, tumbando árboles, sacando madera (...). Pensaba que le podría pasar un accidente muy grande. Y cómo voy a mantener mi hijo, así como que tenía en mente yo eso. Y entonces eso fue como el buscar

la manera de cómo encontrar recurso para poder mantener a mi hijo sin depender de nadie, eso como que era la motivación de mi vida. (...) lo que quería era poder valerme por mí misma. Y continuar atendiendo a mi hijo sin necesidad de decir, pues, ahora necesito dinero, pero tengo que pedir (...). Pues lo intenté muchas veces, de muchas diferentes maneras, pero aquí en la comunidad, sin pensar de salirme o irme a otro lado. Pues no, no tenía como intención y pues sí cuando llegó Proyecto (PRAE), yo no quería, no quería entrarle, pero al final me animé y dije, pues voy a aprender algo para el beneficio de mis hijos. Pero al final, pues resulta que me quedé. Y pues como decía hace rato, con todo y miedo, pues he estado echándole ganas. Por lo mismo, el motivo de mis dos hijos. No quiero depender de nadie, porque... bueno más que de mi trabajo. (FM, entrevista, 29/07/21)

Los dos testimonios previos muestran que la relación madre-hijas-hijos es uno de los motivos por los cuales deciden formarse como educadoras, continuar con sus estudios y trabajar de forma asalariada. Al dar continuidad a esta motivación desde una veta afectiva registré en un testimonio de María cómo ha cambiado la comprensión de la relación que mantiene con su hija.

Igual para mi hija, ser confidente, ser amiga, ser ... no sé... algo diferente que voy descubriendo hasta ahorita que no, no, en un momento yo no pensé que valía la pena y sí, eso es cierto, vale mucho la pena eso (...). Ha sido un aprendizaje ahorita para mí, para saber cómo apoyarla, como decirle las cosas tal y como son, (...) pero si es bonito así ser confidente porque por lo menos sí sabes lo que siente y lo que le está pasando. (MS, segunda sesión del taller, 6/07/21)

En el testimonio de María convergen el ser acompañante, la motivación de formarse como educadora en relación con su hija, y el “aprender a callar” como componente de su conocimiento de vida personal. La convergencia permite mirar los conocimientos de vida como procesos inscritos en relaciones sociales que, guiados por una brújula ética (Rolnik, 2019a), habilitan otro tipo de vínculos culturales y afectivos; en este caso de amistad y confianza entre generaciones. Asimismo, es relevante destacar que lo anterior emerge y se actualiza en una dimensión compleja de trabajos múltiples. Por lo tanto, al entender los procesos de producción,

reproducción, cuidado y crianza de las hijas e hijos, como procesos de trabajo invisibilizados realizados por las mujeres (Lagarde, 2021, pp.116-117), interpreto que a partir del deseo compartido y la decisión de Flor, María y Leya, al ampliar sus conocimientos para poderse los transmitir a sus hijas e hijos, ellas realizan también un trabajo, a pesar de que no sea entendido como tal.

yo necesito capacitar y escuchar y a lo mejor no estoy al cien de darle la crianza a mis hijos, a lo mejor me falta, a lo mejor no lo estoy haciendo correctamente. Yo no me voy por dinero. Yo quiero ser, pues no sé, otra mujer que a lo mejor las capacitan para, para que sus hijos sean mejores. (L, entrevista, 30/07/21).

En el trabajo de cuidados y educación de las hijas e hijos se produce lo que Lagarde (2021) reconoce como las labores que hacen las mujeres para los otros; es decir, un tipo de trabajo que le es suyo, pero sin pertenecerle al ser depositados en los otros y al no ser comprendido como trabajo (p.122). En este proceso de trabajo, Flor, María y Leya simultáneamente se permiten reaprender otros tipos de conocimientos, cuestionar la educación y crianza que recibieron en la niñez, lo que conlleva una profunda reflexión sobre qué prácticas no quieren perpetuar. Un ejemplo de lo anterior es la decisión de Flor de no continuar con el castigo corporal en la crianza y educación de su hijo pequeño, a pesar de reconocer que tanto ella como su pareja recibieron golpes como castigo en su crecimiento. Otro ejemplo es cómo Leya propicia que sus hijas sepan los procesos de reproducción sexual entre varones y mujeres, así como también, el valor que da María al practicar una relación de amistad con su hija.

Mirar estos procesos como trabajo es central para no reproducir la idea esencializadora sobre las mujeres y las labores de crianza, basada en un supuesto biologicista, que se sustenta en la posibilidad del sexo femenino de poder llevar a cabo el proceso de gestación y acciones reproductivas, como aspectos únicamente biológicos. A partir de estos supuestos se desprende una serie de asociaciones erróneas sobre las mujeres y la naturaleza, quitando la carga cultural y social que conllevan las experiencias de las mujeres (ibid., pp.116-117). Por lo tanto, afirmo que sus procesos de acompañamiento y los cambios favorables en sus relaciones, son procesos culturales mediados a través de su trabajo, los cuales involucran también sus memorias, experiencias y energías vitales (ibid.).

Los vínculos que generan con sus hijas e hijos se encuentran inmersos en la institución familiar como colectivo. Para Flor, el decidir continuar con sus estudios y trabajar de manera asalariada ha implicado una reconfiguración en su subjetividad; “yo pensaba que eso era toda mi vida, eso era como, pues hasta ahí llegué, ya no voy a poder hacer nada, ya no voy a poder lograr nada en mi vida más que obedecer al marido” (FM, segunda sesión del taller, 6/07/21). Donde la presencia masculina en su relación ha implicado una subordinación. Asimismo, tanto María como Leya comparten que al decidir formarse como educadoras ha conllevado hacer frente a la oposición de sus parejas varones, esto más que ocasiones únicas ha sido un proceso continuo. Sin embargo, una tensión clara se produce entre la cultura en desigualdad para las mujeres, donde ellas enfrentan dificultades por la postura negativa de sus parejas varones sobre su trabajo asalariado, con la marginalización y empobrecimiento del contexto.

Siempre existe mi miedo y mi enojo ha sido como más, por ejemplo, yo que tuve muchos problemas al inicio con mi pareja, pues, me llenaba de enojo y que quería como sacar este enojo, pero no sabía cómo (...). Llegó el momento en que dijimos: “no alcanza el dinero, pues hay que buscarle la manera de cómo salir adelante”, entonces, y pues afortunadamente hubo la oportunidad de poder trabajar y que la aprovechamos también. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21).

Por un lado, a pesar de no estar totalmente de acuerdo sus parejas varones, la ganancia de un sueldo por trabajo, del cual obtienen algún tipo de beneficio, juega un papel para que dejen de mantener una postura de total negación. Así, el hecho de que ellas dispongan de su tiempo para formarse como educadoras y trabajar implica cambios en los trabajos domésticos y de cuidados. Trabajos de reproducción que garantizan la vida social (Lagarde, 2021) en San José Cuacuilá, pero sobre todo la vida cotidiana de la familia de la que son parte. En la intersección entre trabajo asalariado y trabajo de cuidados y doméstico se traza una doble jornada laboral.

Por otro lado, a partir de los cambios que se producen debido a su trabajo asalariado y los tiempos que conllevan seguir estudiando y formándose, se dibujan grietas que cuestionan la construcción de la familia patriarcal, conformada por medio de la unión entre un varón y una mujer, como institución de control y delimitación de las posibilidades de disposición de sí mismas de las mujeres (Gutiérrez, 2015). En la familia patriarcal se considera que el varón es

quien legitima la “acción procreativa de cualquier mujer, quedando como organizadores del mundo social” (ibid., p.67), esto conlleva que las mujeres sean tuteladas y controladas por la estructura familiar patriarcal (ibid.). El control es ejercido por la familia como institución, donde la división sexual del trabajo y las labores que realizan las mujeres son parte esencial en el funcionamiento y subsistencia cotidiana de la familia. De este modo, su pareja varón ejerce un mayor poder para delimitar que puede y que no puede hacer, es decir; que funciones debe de cumplir como mujer al interior de la familia. En el caso de Flor, esta dominación masculina del esposo fue apoyada también por su hijo.

Al principio no lo entendió, lo tomó como más que nada fue como, “ya te vas a valer por ti misma y ya no vas a necesitar. Ya eres una persona que ya no me vas a querer”, y se echó un rollo en su cabecita. Y al final, pues, yo le demostré que no era así. Simplemente, yo quería ser independiente, encontrar un lugar donde yo pueda trabajar y mantener a mis hijos, más que nada a la familia. (...) toda mi familia es mi motivación, porque ya sin mi familia yo no tengo por qué estar luchando. O sea que ya no tengo motivación para continuar luchando, ¿para qué?, ¿para quién?, y ¿por qué? Ya no le encuentro sentido para continuar, porque sí llegamos hasta un punto donde me dijo: “¿tu trabajo o tu familia?”. Le digo: “quiero los dos”. Cinte tenía la misma opinión que su papá; que no trabajara. (FM, entrevista, 29/07/21)

La idea de su marido sobre la independencia de Flor, muestra la comprensión de una relación mediada por medio de la subordinación de la mujer, donde entiende que la función de proveer es únicamente del varón. Sin embargo, a pesar de la institución de control que es la familia patriarcal, el testimonio muestra cómo Flor, comprende también a su familia como una motivación. Esto refuerza lo expuesto por Marcela Lagarde al sostener que en la subjetividad de las mujeres prevalece una idea de ser para los otros (ibid.). Sin embargo, se muestra una apropiación de Flor, en tanto, el trabajo que realiza para su familia es otro tipo de trabajo que le permite ampliar la disposición de sí misma (Gutiérrez, 2015). Este cambio ha conllevado que a partir de un continuo diálogo, con acuerdos y desacuerdos, tanto su pareja varón como su hijo comenzaron a realizar labores domésticas, como lo es hacer la comida, el quehacer doméstico y cuidar del hijo pequeño de Flor. No obstante, esta nueva distribución de los trabajos al interior de

la familia no borran las desigualdades que Flor enfrenta en su propia casa cotidianamente, profundizo en esto más adelante cuando expongo la triple jornada laboral. Con base en lo anterior, retomo lo expuesto por Lagarde (2021) cuando argumenta que:

En el trabajo o en la escuela las mujeres encuentran un espacio de libertad frente a la mayor coerción doméstica y familiar. Aunque sea contradictorio, aun en condiciones de explotación, la circulación de salir, de ganar dinero, de ser tratadas como personas (aun con la discriminación genérica), el trabajo y lo público, las relaciones de contrato y la movilidad espacio temporal aunadas a la novedad de experiencias, al ejercicio de la capacidad de aprendizajes y a la puesta en práctica de habilidades y conocimientos en el desarrollo de actividades, constituyen un espacio menos opresivo para las mujeres.
(p.134)

En la relación que habita Flor entre el control de la familia patriarcal y cómo la misma familia es su motivación, registro que su conocimiento de vida de la práctica de la escritura, la cual es indisociable a la lectura, emerge en esta relación compleja y contradictoria. Un preámbulo en el que se inscribe el siguiente fragmento es que ante sus procesos formativos educativos ha habido un reajuste en sus tiempos, donde pasan menos tiempo haciendo trabajos mediados por todo el cuerpo, como el trabajo doméstico, de cuidados y campesino. Por el contrario, dedican parte importante de su tiempo de trabajo leyendo y escribiendo para entregar tareas, reportes y planeaciones requeridas por las instituciones educativas en las que se encuentran inscritas, así como también, para el trabajo solicitado por PRAE.

El marido de Flor hace otra pregunta: “¿para qué sirve leer?”, con esta última pregunta él y su hijo se ríen un poco, Flor toma la palabra y empieza a comentar de algunas lecturas que ha hecho recientemente, una de un cuento en donde los protagonistas eran animales, pero la trama del cuento era una situación familiar. Una segunda lectura que recién concluyó fue sobre el desarrollo del ser humano, ella iba recorriendo las diferentes etapas desde la gestación, antes estaba con las niñas y niños sin saber lo que les estaba pasando por dentro, y ahora comprende más los procesos de desarrollo y crecimiento de las personas pequeñas. (Diario de campo, 2/07/21)

La entrada de diario de campo es un ejemplo de una serie de situaciones en las que presencié cómo, a pesar de las negociaciones al interior de la familia y en el espacio doméstico, hay una continua desvalorización en forma de burlas sutiles de parte de su pareja e hijo. Sin embargo, a pesar de esta continua desvalorización de su trabajo y de las formas en las que Flor busca disponer de sí misma, ella insiste y reconoce que entrar al programa de PRAE ha beneficiado principalmente a su familia:

porque para mí es muy importante toda mi familia que son mis dos hijos, mi marido y yo. Entonces, son muy importantes porque toda, como todas las tristezas y alegrías que tuve de niña las he encontrado como una motivación gracias a mi familia y creo que hoy en día en donde estoy creo que no hubiera sido posible si ellos no estuvieran, (...) aunque a veces con palabras agresivas y todo eso me ha motivado a encontrarle un poco de sentido a lo que hago, porque mi necesidad como persona, le encuentro la manera de encontrarle la motivación a esa humillación que me hacen y es como una forma de agarrar energía y decir: “quizás seré la tonta que tú crees”, (se le quiebra la voz, unas lágrimas corren por sus mejillas y baja el ritmo de sus palabras), quizás seré una persona que no sabe muchas cosas, pero soy una persona que puede luchar, que puede lograr muchas cosas teniendo el apoyo necesario (...). Tener hijos y poder ser madre y pues me ha motivado mucho para, para poder estar aquí en este momento. (FM, cuarta sesión del taller, 20/07/21)

Hoy en día yo conozco más como a mi marido, porque ya compartimos, como todas nuestras tristezas y alegrías que anteriormente era, pues me da igual lo que hayas vivido en el día, no me interesa. Es como los talleres que he recibido y que, pues yo digo que las he puesto en práctica con mi familia. (FM, entrevista, 29/07/21)

En este proceso Flor identificó la importancia clave de una comunicación continua, así como también, el reconocimiento del valor de su voz, es decir, de su palabra; “pasos de mucho, mucho hablar con la familia. Y yo veo que ya, ya mi palabra cuenta y anteriormente era que aunque yo estuviera cansada, tengo que hacer todavía la cena mientras ellos descansan” (FM, entrevista, 29/07/21). En el reconocimiento de su propia palabra hay una micropolítica activa del

deseo que se abre paso por medio del diálogo y la potencialidad creadora y reconstructora de vínculos que se practican en el día a día con su familia.

En torno a la familia patriarcal como institución, las experiencias de María y Leya son similares a las de Flor, sin embargo, un aspecto distintivo es que al haber mayor número de mujeres, ya sean hijas o en el caso de María también estaba presente su suegra, las labores domésticas y de cuidado no se presentan como un campo de conflicto y negociación. Por el contrario, son las mujeres integrantes de la familia las que gestionan estas actividades reproductivas. Esto facilita sutilmente que ellas, a pesar de seguir haciendo una parte de los trabajos de cuidados y domésticos, puedan disponer de su tiempo para capacitarse, retomar sus estudios y trabajar. Sin embargo, sigue presente un esquema de familia patriarcal donde los varones obtienen un beneficio directo por la división sexual del trabajo cuando las labores de cuidados y domésticas recae en otras mujeres.

Sus motivaciones se inscriben en la familia como institución patriarcal, y en una búsqueda por hacer posible otro tipo de vínculos con sus hijas e hijos, ambas corren paralelas. Así, a pesar de que su participación en el programa institucional de PRAE las inscriba en un sistema de producción laboral asalariada, la forma en las que ellas se apropian de los conocimientos que van cosechando de su ser acompañantes, así como también de sus conocimientos de vida que dan cuenta de sus experiencias personales, son expresiones que desbordan los esquemas de la producción capitalista. Considero entonces que estas expresiones se pueden situar en lo que Raquel Gutiérrez y Mina Navarro (2019) nombran como una variedad heterogénea de “actividades y procesos materiales, emocionales y simbólicos” (p.300) los cuales no son producción de capital, a pesar de que ocurren en sus delimitaciones (ibid.). Al poner la acumulación capitalista en primer plano del análisis se invisibilizan y niegan “los procesos creativos y productivos que sostienen cotidianamente la vida humana y no humana, así como el conjunto de actividades y tareas destinadas a la procreación y sostén de las siguientes generaciones” (ibid.). Con lo anterior, interpreto que sus conocimientos de vida en su ser acompañantes, y en sus vetas personales, son parte de estos procesos que les permiten a ellas reproducir su vida para sí mismas y en relación con sus hijas e hijos, así como también abren la posibilidad de reconfigurar las dinámicas al interior de la familia.

Una vez esclarecida cómo se relaciona el ser acompañantes con la convergencia de sus conocimientos de vida desde sus relaciones con sus hijas e hijos, así como también en el entorno

inmediato familiar, a continuación me centro en exponer cómo son acompañantes en los procesos educativos de niñas, niños, madres, padres y familias en San José Cuacuilá.

4.3 El converger de sus conocimientos de vida con sus acompañamientos como educadoras

En sus formas de acompañar como educadoras, las cuatro mujeres mantienen posiciones diferenciadas. Esto es delimitado por la institución y es también uno de los motivos a partir de los cuales detecté dificultades para generar sinergias en el grupo. Por un lado, María y Leya están con las niñas y niños de menor edad, y Ernestina es su jefa, donde a pesar de las experiencias compartidas, debido al esquema laboral, se muestra una posición jerárquica patriarcal por medio de la figura de jefa. Es importante acentuar que la figura de jefa responde a la organización de PRAE y es desde ahí que Ernestina la retoma y lleva a cabo determinado rol. Así, la figura de jefa instaaura autoridad a partir de una valoración diferenciada que reproduce la relación jefa-subordinada. Identifiqué que la relación es compleja, contradictoria y ocurre en simultáneo con una relación en la que Ernestina reconoce su identificación con Flor, María y Leya, así como también, con experiencias compartidas como mujeres indígenas. Un modo de ilustrar la contradicción, es a partir de la descripción de la imagen de una estructura vertical y predeterminada, la cual corresponde a PRAE como institución. Por otro lado, una segunda forma que tiende a la horizontalidad, se piensa en forma de red y tiene la capacidad de autorregularse. Cuando estos procesos ocurren en simultáneo, lo que sucede es que se tejen vínculos posibilitadores de transmisión y generación de conocimiento a la vez que están constantemente siendo atacados, atrapados y fragmentados por medio de ensamblarlos en una relación que se sostiene por medio de la subordinación, a través de la cual es necesario mostrar superioridad y alinearse con lo vertical.

Por otro lado, Flor está con niñas y niños entre 6 a 12 años aproximadamente. Esta diferencia hace que sus formas de acompañar sean diferentes, así como también los procesos que tienen que llevar a cabo para formarse de acuerdo a las edades de las niñas y niños a quienes acompañan. Esta delimitación, la cual repercute en las labores y actividades que realizan, fue impuesta por la institución. De este modo, las formas en las que cada quien comprende y es acompañante son diferentes y ha causado diferenciaciones al interior del grupo. En el caso de

Leya y María, el ser acompañante de niñas y niños pequeños, se relaciona de manera directa con sus mamás y papás.

mi experiencia de ser acompañante como educadora, yo tomo esa parte donde, pues, he visitado a las familias y he podido, pues, trabajar con sus hijos y ver, pues, cómo, cómo ser madre o padre de familia. Cuando nosotros ponemos o les damos la atención a nuestros hijos, o sea, hasta donde pude describir en esa parte de que tenemos hijos. Pero, pero no les damos el tiempo, no les damos, no nos permitimos estar con ellos. Solo “haz tu tarea y punto y se acabó”. Y yo me incluyo también como mamá hoy en día. Pues a veces, de veras, no tengo tiempo, pero sí digo sí, o sea, ¿cómo somos cuando no tenemos ninguna capacitación?, o sea, ¿cómo actuamos delante de nuestros hijos?, o sea, eso me ha servido muchísimo. Desde hablarles, desde estar con ellos, ser acompañantes de nuestros hijos. A veces nuestros hijos no les damos la confianza, no les damos el acompañamiento, ser amigas de ellos (...). Entonces, de esa parte, me he visto, no sé cómo decirlo, pero sí he descubierto, he tenido esas experiencias hacia la comunidad y me incluyo yo como madre también, porque también tengo hijos (...). Solo con las personas que sé que me van a entender, si le digo “oye, pero no le hables así, porque si tú le hablas de esa manera, él no te va a hacer caso” (...). Ayer, estaba con un familiar mío, (...) y me decía la niña “oye, te voy a hacer caso, pero háblame bonito”, le decía a su mamá. Y digo cierto, tiene mucha razón la niña (...). Yo lo digo de primero de mí, luego la comunidad, de ver cómo es. (L, quinta sesión del taller, 26/07/21)

El testimonio de Leya muestra lo vinculante de su experiencia sobre los cambios con sus hijas e hijo, en relación con otras familias en la comunidad. Así, su acompañamiento pasa por escuchar, compartir y reconocer su experiencia propia y de otras personas sobre las formas en las que han regenerado otro tipo de relaciones. Interpreto que esta forma de acompañamiento tiene rasgos para una construcción de lo común, a través de lo cual se abre la posibilidad de cuestionar y construir otras maneras de relación no basados en una jerarquía familiar patriarcal, a través de la cual se ejerce un tipo de poder y violencia cotidiana en la crianza. Para identificar y recalcar el rasgo que dibuja una posible construcción de lo común, retomo a Gutiérrez y Navarro (2019) al exponer que: “La producción de lo común es un ejercicio de reconexión, recomposición y

reapropiación. En este sentido, la defensa y afirmación de la vida supone un ejercicio práctico y concreto del tipo de sociabilidad y vincularidad que se desea prefigurar y construir.” (p.312)

La cita anterior permite hacer un enfoque sobre la experiencia de Leya para reconocer cómo su insistente despliegue del deseo activo y sus posibilidades de devenir en el ser acompañantes como conocimiento de vida, le permite reproducir un tipo de vincularidad que prefigura una producción de lo común contingente. Esto mantiene una cualidad tenue en la que contiene la posibilidad de germinación en relaciones de crianza más amables, que van más allá de su experiencia personal para inscribirse en el tejido social, cuestionando la autoridad por edad y generación que produce violencia cotidiana para las niñas y niños.

En el caso de Flor, su forma de acompañar está relacionada con su propio proceso de reaprendizaje de contenido educativo en diversas áreas. Es por eso que su acompañamiento también involucra un componente afectivo, por un lado, ella interactúa con las emociones del niño que acompaña y también con sus propias emociones en su reaprendizaje.

Flor tuvo una experiencia con un niño que recibe ofensas del profesor, así la confianza de él se ha ido debilitando. Flor dice que el niño sí sabe, pero que le cuesta mucho confiar en sí mismo. Les tocó hacer un ejercicio de fracciones, un tema que a Flor se le dificulta mucho, ella se sintió mal de no poder ayudar al niño con total certeza y decidió ser honesta diciéndole que aún no entiende bien ese tema y que no le garantiza que las respuestas sean las correctas. (Diario de campo, 2/07/21)

Los dos testimonios previos ilustran la complejidad del ser acompañantes, donde en sus propios procesos de cambios y formativos van transitando diversas afectaciones emocionales, aprendiendo, reaprendiendo y manteniendo una autorreflexión constante, al mismo tiempo ellas acompañan a otras y otros en Cuacuila en sus procesos de cambios y aprendizajes. Así, en su ser acompañantes se dibuja continuamente relaciones que tienden hacia la horizontalidad, hacia el compartir la experiencia como forma de generar conocimientos y a una posibilidad de producción simbólica que apunta hacia lo común. Destaco también que en su ser acompañantes emergen emociones de alegría compartida en diferentes situaciones, al reconocer cuando a

quienes acompañan realizan un logro, generan un cambio o activan una reflexión y diálogo que puede germinar en otro tipo de vínculos.

Para mí, es la felicidad cuando estoy con ellos y también los papás y siento que hasta hoy en día los padres me han tomado, me han tomado la confianza o me han dado la confianza como ellos a mí. Y como hace rato me decía el señor, “¿yo cuento con usted?” Yo le dije “sí, usted cuenta conmigo en cualquier cosa”. Aquí estoy y siento que soy para ellos, puede ser que soy un acompañante de sus hijos o una amiga para ellos. (L, entrevista, 30/07/21)

Por lo tanto, su conocimiento de vida como acompañantes es trabajo, que hace un movimiento continuo, con múltiples expresiones, que transita entre lo personal, lo familiar, la niñez y las adolescencias en San José Cuacuilá, las madres, padres y familias.

4.4 Triple jornada laboral: estudiantes-aprendices-acompañantes. Trabajadoras remuneradas y no remuneradas

De acuerdo con Marcela Lagarde (2021) a pesar de la incorporación a las mujeres al mundo laboral, prevalecen instituciones permeadas por una lógica patriarcal. Un ejemplo de lo anterior es la doble jornada laboral en las que las mujeres se ven inmersas al realizar labores productivas y reproductivas (pp.136-137), esto “significa que en una misma unidad convencional de tiempo - a partir de la cual se regulan las relaciones laborales- que es el día, la mujer lleva a cabo dos jornadas distintas por trabajos cuyas características sociales son diferentes” (p.123). Así, lo productivo corresponde a la relación laboral mediada por un contrato y lo reproductivo conlleva las labores domésticas y de cuidados, así como también otras labores reproductivas indispensables para garantizar la vida cotidiana, como pueden ser los sistemas de trabajos propios de San José Cuacuilá. En el caso de Flor, María y Leya se presenta una triple jornada laboral, ya que uno de los compromisos que adquieren al ingresar al programa es cumplir con una carga de trabajo paralela al retomar sus estudios y capacitarse en diferentes áreas docentes. Si bien, la carga de aprendizajes, comprendiendo la misma como un trabajo, en ocasiones ocurre dentro de su jornada laboral, continuamente se presentó de manera extendida y más allá de la jornada laboral. La labor de ser estudiantes-aprendices implica asistir a clases y certificaciones,

hacer tareas, reportes y aprendizajes técnicos y de software de la tecnología digital y las plataformas, también sus diversos modos de acompañar al interior de su familia, así como también, a otras familias. De esta manera, la triple jornada laboral se entrecruza ocupando casi el total de sus tiempos cotidianos.

Flor me pide apoyo con su tarea. Se encuentra sentada en la computadora a lado de Lupe, su hermana. La tarea es sobre una capacitación de herramientas de evaluación para el regreso a clases, es una plataforma de aprendizaje autodirigido. Flor explora cada uno de los íconos, se confunde porque no logra entender que es lo que tiene que hacer. Entre las tres leemos juntas el manual introductorio y así ella hace el primer ejercicio de una tabla comparativa en Word. A momentos me dice que le duelen los ojos por leer y tener la luz directa de la pantalla. La noche anterior se frustró mucho porque no sabía qué hacer entre tantos contenidos de la plataforma. Concluye su tarea alrededor de media noche y sigue explorando la plataforma llena de actividades, indicaciones y exámenes. La capacitación dura aproximadamente 20 horas, sin embargo, esa noche Flor tardó más del tiempo que decía la plataforma para la actividad. Es difícil que se concentre porque al mismo tiempo hay gente en su casa comiendo por el festejo de su hijo mayor. Su hijo menor juega con toda la energía con una de sus primas, gritan y se persiguen, se ríen a carcajadas, Flor despide gente, da itacate de mole, me sirve un poco de pastel y sigue leyendo. Al mismo tiempo que Flor va aprendiendo el uso de la plataforma y sus contenidos teóricos y metodológicos, va aprendiendo los comandos, la sensibilidad del cursor, el control de cambio y más herramientas del software. (Diario de campo, 23/06/21)

La jornada laboral regulada por un contrato con la institución está condicionada por una jornada laboral de estudios-aprendizaje, por un lado, porque es uno de los requerimientos que la institución les solicita al ser parte del programa, así, la institución indica qué tipo de estudios y cuándo los tienen que tomar. Este aspecto deja ver una pauta de control patriarcal y paternalista de tutela que asume saber lo mejor para ellas, imponiendo un saber-hacer. A través de esto desconoce, por un lado, los saberes y modos de hacer de las mujeres y también su capacidad para decidir sobre qué saber-hacer y conocimientos les interesa nutrir. La delimitación del camino que

deben seguir encubre una perspectiva y valores que tienden hacia un tipo de asimilación cultural que promueve la ilusión de la igualdad (Gutiérrez, 2015), y a través de esta fantasía invisibiliza las diferencias al interior de su familia y con la propia comunidad. Por otro lado, lo que aprenden en la jornada laboral siendo estudiantes-aprendices influye de manera directa con su quehacer como acompañantes y docentes, y el cómo solicita PRAE que lo lleven a cabo. Por lo tanto, el entrecruzamiento de labores docentes institucionales con el ser estudiantes-aprendices se enuncia como una jornada laboral, pero en realidad encubre dos jornadas. De este modo, al añadirse la carga de las labores reproductivas se produce una triple jornada laboral. Un ejemplo de lo anterior es cuando Flor comenta en relación con su familia: “yo trabajo, y estudio, y los atiendo todavía”. (FM, entrevista, 29/07/21). Aquí se produce una similitud con las experiencias de Ernestina sobre su trabajo en el servicio doméstico, donde ella tenía que aprender a hacer el trabajo doméstico de acuerdo a los parámetros de la empleadora, así como también lo relacionado con el cuidado personal y las formas de la ciudad. Así, se muestra en dos experiencias laborales distintas, el encubrimiento de dos jornadas laborales en una sola.

En la triple jornada laboral en la que se encuentran Flor, María y Leya, reconocen una afectación expresada a través de sensaciones de saturación y estrés debido a la sobre carga de trabajo.

Pues era como que ya nos vieron que podemos un poquito, ahora entreguen, no importa como le hagan, pero tienen que entregar. Y pues ya, yo sí llegué en un momento de mucho estrés en el que yo les había dicho que ya no quería trabajar. Y sí estaba a punto de renunciar (...), pero al final de cuentas, pues, me dieron a ver como los puntos buenos de todo esto, y pues sí retomé, y dije sí tienen razón. (...) Yo siento que no hay de otra porque las oportunidades, pues no hay tantas aquí en la comunidad y sí, quizás las vaya a encontrar, pero tengo que salir, dejar a mi familia y pues eso no lo quiero. Entonces, pues, sí ha sido un proceso muy difícil. Y pues yo sentí que, al principio, desde un principio me presionaron muchísimo. (...) y pues gracias a esa experiencia, como que si ya me vieron. Sentí que ya, ya me vieron, que sí tengo familia, que sí tengo sentimientos, que sí tengo necesidades, porque anteriormente yo me sentía como un aparato: “trabajen y trabajen mientras puedes trabaja, y más, y más, y más, y no tienes ni descanso, no

tienes ni por qué enfermarte, no tienes ni porque estar con tu familia”, así yo me sentía. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21)

El testimonio de Flor muestra cómo ha sido su experiencia en relación con la forma de operar de PRAE. De este modo, ilustra una forma de trabajo alienado, donde ella relaciona su forma de trabajar con la de un aparato. Así, la exigencia laboral deja ver una lógica capitalista que da valor a la productividad, dejando al margen los otros procesos vitales y trabajos reproductivos, que son imprescindibles para el sostenimiento de su vida (Gutiérrez y Navarro, 2019, p.301); como la salud y los vínculos afectivos. Este modo de trabajo alienado puede parecer contradictorio al recordar que están llevando a cabo y aprendiendo sobre procesos docentes que implican un aspecto sensible y relacional entre personas.

Asimismo, identifiqué que la desigualdad de género que vive con su pareja se entrapa y refuerza en la relación laboral institucional. Interpreto esto como un ejemplo de la continuidad e intensificación de lo patriarcal cuando Flor expone: “antes dependía yo de mi marido, ahora dependo de mi patrón” (FM, entrevista, 29/07/21). La transición refuerza las desigualdades de género y las hace más profundas. Esto es un ejemplo de la ubicuidad del patriarcado (Gutiérrez, 2020, pp.13-17), y particularmente de cómo lo patriarcal se ensambla con lo colonial y lo capitalista en la experiencia laboral particular de Flor. Al pasar de depender de un varón a otro, en la segunda dependencia, a pesar de estar mediada por un contrato, está influenciado por lo histórico de las relaciones que producen formas de subalternización y dependencia actuales.

Esto refuerza y ejemplifica lo que Rita Segato (2013) ha explicado cuando un patriarcado de baja intensidad, en el cual existen relaciones de género y jerarquización, pero diferentes y no necesariamente relaciones de subordinación a diferencia del orden colonial moderno, se entrapa con un patriarcado occidental moderno de alta intensidad, a través del cual se hace la división entre el ámbito público, por excelencia masculino, y el privado, subordinado al público y relacionado con lo femenino. Así, “con la intervención colonial estatal y el ingreso al orden de la colonialidad modernidad esa distancia opresiva se agrava y magnifica. Ocurre una mutación bajo el manto de una aparente continuidad” (Segato, 2013, p.95-96). El varón colonizador y colonizado se vuelven entes políticos que regulan la vida pública de negociación y pacto de acuerdos. Esto subordina la relación de las mujeres con la comunidad, ya que como sujeto están ligadas a una institución familiar donde la presencia masculina tiene mayor autoridad (Galindo,

2014, p.120). Lo anterior va más allá de la experiencia específica de Flor en el reconocimiento que hace de su dependencia en transición de su marido a su patrón. El enfoque también permite una lectura en torno a cómo fue la llegada de PRAE a Cuacuila, ya que para poder establecerse en el Cuartel del General Barrios, negoció con las autoridades de la comunidad conformada por varones. Así, en primera instancia su establecimiento, que hace posible que ejerzan sus programas de Educadoras Comunitarias, así como también los otros programas enfocados en las niñas, niños y las juventudes, se encuentra inmerso y mediado en una serie de pactos patriarcales (Gutiérrez, 2020), donde se trazan diferentes formas de mediación sobre la vida de las mujeres.

La dependencia que se produce en ambos casos, el marido, la familia patriarcal y el patrón, así como también, la comunidad regida por varones y PRAE como institución, tiene que ver con el acceso a los medios para garantizar el sostenimiento de la vida, pero no únicamente, ya que la dependencia también implica un nivel de control en diferentes niveles, uno de ellos el subjetivo. En este proceso reapareció la enajenación de Flor con su trabajo, mostrando su sentir sobre la productividad institucional: “trabajar y trabajar no tienes derecho a enfermarte, no tienes derecho a nada. Simplemente eres un... ¿cómo se dice? Yo puedo decir como una máquina “que nos tiene que dar lo máximo”, sin importar que es lo que piense” (FM, entrevista, 29/07/21). Al recordar que el conocimiento de vida de Flor gira en torno a la práctica de la escritura, esta demanda laboral parece no dejar espacio para que ella despliegue su conocimiento de vida. Sin embargo, Flor ha encontrado las grietas de lo productivo y a partir de las mismas ha tejido puentes entre su trabajo, su práctica docente y su conocimiento de vida; “a veces para sus actividades con las niñas y niños, también inventa porras en náhuatl y español”. (Diario de campo, 22/06/21)

A pesar de la posición desigual que Flor enfrenta en su trabajo, ella ha logrado negociar para ampliar los márgenes de cómo es comprendida por la institución como mujer trabajadora. Un aspecto similar ocurrió en relación con el trabajo no remunerado reproductivo al interior de su casa con su familia.

¿cuántas veces me he ido sin dejar ninguna tortilla, sin dejar comida? Le digo (a su hijo), comida sí hay, a veces que ya no hago. Pero yo sé que tú ya lo puedes hacer. Y además no es tan dificultoso que guises un huevo. Al final de cuentas yo compro y traigo, si sé que no hay comida traigo un kilo de huevo o lo que sea para comer (...). Les he pedido

que me ayuden y estoy muy agradecida porque me han ayudado y gracias a esa ayuda yo he podido terminar mi bachillerato (...). Y pues así dándoles a ver cómo yo me sentía y qué es lo que estaba haciendo conmigo. Y ya al final de cuentas, pues nos pusimos de acuerdo. Que yo siguiera trabajando, que le echara muchas ganas y que él me iba a ayudar. (FM, entrevista, 29/07/21)

De acuerdo con Marcela Lagarde (2021), a pesar de que las mujeres mantengan una relación histórica con el trabajo, tienden a negarlo, “así en su conciencia y como parte de su identidad, es crucial el concepto de ayuda, contrapuesto al concepto de trabajo” (p.130). La conceptualización de trabajo como “ayuda” conlleva que el hecho de que su hijo tome parte en las labores domésticas pueda ser comprendido como una acción benevolente hacia los trabajos naturalizados y relacionados con lo femenino, y no como un trabajo indispensable para vivir y del cual es posible una repartición diferente que no recaiga mayoritariamente en las mujeres.

Las desigualdades en ambos ámbitos, laboral remunerado y doméstico personal, se producen de acuerdo a determinadas ideas en torno a la mujer trabajadora o a la mujer madre, y aunque son concepciones diferentes, en ambas se producen cercos que dificultan las posibilidades de disposición de sí mismas (Gutiérrez, 2015). A pesar de las delimitaciones que vuelven a las mujeres seres para los otros (Lagarde, 2021), y a partir de las múltiples delimitaciones, Flor, a través del diálogo, ha logrado una ampliación de disposición de sus tiempos y energías vitales. Un segundo ejemplo de la tensión vivida por las mujeres entre la familia y PRAE como institución laboral, lo registré en el siguiente testimonio de María que ilustra una emoción de “incumplimiento” en el cuidado de su hija e hijo, el cual gira en torno a lo que una madre debe ser.

Les ha afectado que me voy y los dejo y ya no los atiende como debe de ser (...). Siempre es que, pues, yo me voy. Y primero antes que llegara mi suegra, pues sí era de hacer tortillas, dejar comida, todo ahí y hacer todas las cosas, todo el quehacer de la casa, lavar, hacer de comer. Fin de semana, pues sí me iba a la escuela cuando era presencial, iba los sábados a la escuela y sólo era el domingo lo que me quedaba. Pero igual de esa forma, nada más atender lo poco que podía, otra vez se quedara lo que se quedara. Y el lunes otra vez al trabajo. Sí, ha sido difícil para mí, sí ha sido difícil. (...) Siempre ha sido

una responsabilidad que se hace más fuerte y más grande y también una... como con mis hijos dejarlos aquí, que nada más ellos, que no verlos (...). Les ha afectado que me voy y los dejo y ya no los atiendo como debe de ser. (MS, entrevista, 30/07/21)

En el testimonio de María expone que en la apropiación de su tiempo y en sus formas de gestionar su triple jornada laboral hay una fragmentación porque no se comprende las diferentes y diversas descripciones de las mujeres en la vida. La concepción monolítica de las mujeres produce un doble juicio: a la trabajadora no le son consideradas las diversas labores reproductivas, y a la madre se le juzga por salir a trabajar, abandonar a los hijos, “porque no se ocupa de la casa y de los otros como las demás” (Lagarde, 2021, p.136). El traslape entre ámbitos permite ver lo estrechamente vinculado de lo personal familiar y de lo público laboral asalariado. En ambos ámbitos existen un interés por controlar y apropiarse el tiempo y el trabajo de las mujeres.

Así, se muestra una contradicción en las experiencias de las mujeres, ya que: “en un mismo día viven en regímenes opresivos diferentes: con relaciones sociales diferentes, con normas y valores diferentes, con formas de evaluación no homogéneas; así, requieren dobles habilidades, conocimientos y saberes, porque ambas jornadas implican especialización, en ocasiones diferente” (Lagarde, 2021, p.124). Interpreto entonces que es en el emerger de las dobles o múltiples habilidades, conocimientos y saberes, donde está activo el estado *nipantlero* (Anzaldúa, 2002). De este modo, lo *nepantlero* permite tejer puentes, rutas de acción, habilidades y conocimientos de vida que permiten subvertir y ampliar la disposición de sí mismas. A pesar de que el uso y las formas en las que Flor, Leya y María se apropian de sus tiempos y espacios, estos están en continuo conflicto y en disputa. Es por eso que considero que los conocimientos de vida personales, así como también su ser acompañantes, son prácticas que les permiten disponer y apropiarse de sus tiempos, habilidades y formas de transmitir sus experiencias. Estos procesos no están únicamente delimitados por quienes se benefician de sus trabajos, sea la familia o PRAE como institución patriarcal laboral.

4.5 Emociones en su trayectoria como acompañantes, educadoras y trabajadoras

A pesar de las dificultades que identifiqué para que Flor, Leya y María se consideren un colectivo, “el reconocimiento” o la autoidentificación de ser acompañantes y la confluencia entre las emociones de miedo y enojo, así como también la alegría de lo que ellas consideran logros tanto personales como en sus procesos de acompañamiento, es un rasgo compartido que permite mirar lo que Amaranta Cornejo (2021) describe como comunidad emocional contingente (p.196). De acuerdo con la autora podemos comprender a las comunidades emocionales como espacios de identificación:

a partir de la emocionalidad, y la regeneración de jerarquías al interior de esos espacios. Esto pasa por revisar el proceso a través del cual las nociones de jerarquía emocional y comunidad emocional pueden servir para establecer un *continuum* entre lo personal, lo colectivo, lo íntimo y lo social. (Cornejo, 2016, p.91)

Retomando la propuesta de las comunidades emocionales (Rosenwein, 2010), y para mantener la mayor cercanía posible con la cultura afectiva (Le Breton, 2013) de las acompañantes, la enunciación de las emociones, las recupero de las expresiones discursivas a través del ejercicio de remembranza, las cuales fueron parte del taller o de la entrevista. Esto denota un carácter parcial de lo que sería un análisis de las emociones en su complejidad, que involucraría sus múltiples modos de expresión a través de la performatividad del cuerpo, (Cornejo citando a Butler, 2016, p.94), así como también otro tipo de expresiones de lo emocional. En tanto, esta aproximación a las emociones es de forma discursiva y testimonial, permite recalcar el vínculo entre el proceso de recordar la vivencia emocional y narrarla con el proceso reflexivo que permite generar la impronta de la experiencia (Fernández-Savater, 2020). De este modo, interpreto que las emociones de miedo, enojo y alegría son componentes que hilvanan la comunidad emocional y, por lo tanto, son elementales en sus conocimientos de vida como acompañantes.

Flor, María y Leya, inmersas en la triple jornada laboral y las complejas dinámicas que la conforman, han compartido experiencias afectivas de emociones de miedo al no saber cómo realizar de manera correcta la carga de trabajo y las diversas actividades que esta implica según los parámetros de PRAE. En este caso, el miedo como emoción toma forma en la relación laboral

desigual, donde ellas como mujeres indígenas en un contexto rural se relacionan con mecanismos de control y aprobación de parámetros institucionales que provienen del exterior. Así, la emoción de miedo permite ver una forma del entrar en contacto de Flor, María y Leya con PRAE. De este modo, busco mostrar lo indisociable de los procesos fisiológicos con los procesos culturales (Le Breton, 2013) y políticos de la emoción del miedo (Ahmed, 2014, p.30) desde los relatos de las acompañantes.

Como preámbulo analítico es pertinente retomar lo propuesto por Sara Ahmed (2014), cuando establece que en la relación en la que circula el miedo mantiene una dimensión temporal que involucra tanto presente como futuro (p.109). De este modo la emoción de miedo y su cualidad temporal se relaciona con la posibilidad y causas que puedan ser desagradables o dañinas, así como también el devenir de estas en castigo, es por eso que históricamente ha sido el instrumento del poder por excelencia (pp.118-119). Como grupo, las acompañantes, reconocieron haber sentido miedo en el proceso formativo docente y en el desplegar sus modos de acompañar. A continuación, presento el testimonio de María, porque considero que muestra con mayor claridad la emoción del miedo compartida y, siguiendo lo propuesto por Ahmed, qué es aquello que le da forma.

Igual el miedo era de no poder hacer una planeación de acuerdo a sus ideas, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, eso me ha dado miedo: la planeación. Y además es en poco tiempo, pero también me causa ese miedo, me causa porque, ¿cómo lo hago?, ¿qué hago?, porque ¿qué son de esas planeaciones? Y enojo porque cuando le pido ayuda a nuestras jefas (...) que no sabe, pues lo entiendo, pero cuando nos dice que no, que no nos puede ayudar, sí me causa coraje. Digo, si yo no puedo preguntarle una simple pregunta, con decir “no le entiendo aquí, nomás dígame qué es lo que lleva ahí”, y “que ya lo debo de saber y lo debo de entender. Que por qué no entendía en el presente sí ya se habían hecho planeaciones”. (MS, quinta sesión del taller, 26/07/21)

María menciona el enojo precedido del miedo, esto me permite trazar una asociación en cómo el miedo relacionado con el desconocimiento y con el cumplir las expectativas institucionales deviene enojo cuando al solicitar apoyo no lo recibe. El hiato que se produce entre el miedo y el enojo, me permite recuperar las palabras de Flor cuando reconoce su dificultad en

los procesos de aprendizajes en los que se encuentra inmersa; porque “nuestra memoria ya estaba descansando de estudio (...) y ya al volver a empezar es como volver a empezar a aprender desde cero, porque totalmente yo me había olvidado de todo”. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21). En algunos casos, en las experiencias de las otras compañeras, la ayuda de parte de la institución está presente, pero es de forma diferenciada y en relación con personas específicas. Esto es otro ejemplo de una fragmentación de la construcción de lo común, porque en el “apoyo diferenciado” hay una lógica en la que predomina un beneficio individual.

Por otro lado, para analizar el enojo que ha dado formas a sus experiencias, resulta pertinente retomar los aportes de María de Lourdes Velasco (2016), quien, de la mano de mujeres tsotsiles, describen tres tipos de enojo con una intensidad diferente: “*x ilin sjol*, “Está enojada su cabeza”, refiere a un enojo sutil; *x ilin yo on ton*, “Está enojado su corazón”, expresa un mayor enojo; *x ilinx*, “Todo está enojado”, refiere a la ira.” (p.351). Reconociendo que hay diferencia entre la cultura afectiva de mujeres tsotsiles y la cultura afectiva de las acompañantes, retomo esta comprensión porque tiene similitud y permite ilustrar y matizar el enojo que han sentido las acompañantes, asimismo, considero que es más pertinente que una lectura de sus expresiones emocionales del enojo desde la cultura afectiva occidental. Por lo tanto, la diferenciación de tres etapas del enojo me permite interpretar que las primeras dos etapas: “*x ilin sjol*, “Está enojada su cabeza”, refiere a un enojo sutil; *x ilin yo on ton*, “Está enojado su corazón” (ibid.) dan cuenta de la intensidad del enojo en la experiencia de María al pedir apoyo y no recibirlo. Así, al ser una emoción que se inscribe en el cuerpo y desde la experiencia de María, desde estas dos fases hay un estado de inmovilidad.

Otro ejemplo diferente de la comprensión del enojo como afectación en torno a lo laboral remunerado institucional, lo registré cuando Flor identificó esta emoción a lo largo de su proceso formativo como docente.

viene acompañando mi enojo para motivarme, así como, como con todas esas humillaciones, las volteo, y me han dicho “no puedes”, yo la volteo en que sí puedo y se lo voy a demostrar. Quizás no hoy, quizás no mañana, pero quizás el próximo mes les voy a demostrar que sí puedo. Y eso es como el enojo a favor mío, creo, y pues ahí vienen otras cosas que me enojan, pero en ese mismo tiempo, pues digo, pues si es esto me enoja, esto me da miedo, pero es, es algo que, que tengo que hacer (...) Y si no, es

bueno, tan siquiera lo intenté, no me quedé con las ganas de intentarlo porque, pues, también sé que hay cosas que se pueden y hay cosas que por mucho intento, pues, no se puede, pero, pero aquí yo siento que lo que gano es como el intentarle y tratar de hacerlo (...) pues, quizás ese enojo, quizás en algún futuro podré lograr algo. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21)

De este modo, “*x ilinxá*”, o “todo está enojado”, ilustra de mejor forma como el enojo que se vuelve ira, ha acompañado a Flor durante diferentes etapas. En palabras de Flor, el enojo se ha vuelto una motivación, lo que denota un carácter de la emoción que va más allá de la respuesta a estímulos o a situaciones concretas, ya que el sostenimiento del enojo en el tiempo lo usa de manera estratégica para subvertir el orden subalternizador que constriñe las posibilidades de las mujeres indígenas en contextos marginalizados y con adscripción étnica racializada, que han sido construidas en desventaja por ser diferentes a las culturas dominantes. Por lo tanto, de acuerdo con Velasco, podemos comprender que: “las emociones son centrales para reiterar las desigualdades existentes en las relaciones de poder y dominación, también cumplen un papel primordial para comprender cómo es posible el cambio en las relaciones asimétricas de poder, particularmente en lo que respecta al género.” (ibid., p.337)

Así, en resonancia con las experiencias de las acompañantes, las emociones son también procesos a partir de los cuales se pueden detonar sutiles agrietamientos que conllevan la posibilidad de germinar cambios sociales en las relaciones de dominación (ibid.). El contextualizar cómo, qué situaciones y qué relaciones sociales moldean las emociones de miedo y enojo que transcurren entre Flor, María y Leya en sus procesos formativos y de acompañantes como educadoras, muestra las relaciones de poder y subordinación dentro del proceso formativo. Sin embargo, cómo las emociones van afectando sus cuerpos y acciones me permite interpretar que las emociones dinamizan una micropolítica del deseo activa (Rolnik, 2019a) que les ha permitido continuar con su formación y seguir siendo acompañantes, a pesar de las dificultades e impedimentos que se conforman por el polimorfo ensamble de los sistemas de opresión.

4.6 Emociones, aprendizajes y acompañamientos en torno a la tecnología digital

En la comunidad emocional contingente (Cornejo, 2021) de las acompañantes: Flor, María y Leya, uno de los aspectos destacados con rasgos comunitarios lo identifiqué en torno a los aprendizajes y la apropiación de tecnología digital. En este proceso reapareció la relación entre miedo y enojo enunciada previamente. En la reaparición ocurre lo que Sara Ahmed (2014) nombra como un desplazamiento de la emoción a un nuevo objeto (p.35), así si en un inicio eran las planeaciones institucionales y el poco tiempo, entre otras cosas, son los objetos detonantes que dan forma a la emoción del miedo, en este segundo momento la emoción causada gira en torno al objeto de la tecnología digital y el internet. Así, se remoldeó el desconocimiento, la expectativa de cumplir con los parámetros institucionales y las posibles consecuencias desfavorables. Estos factores a su vez dan forma a su aprendizaje, uso, apropiación y acompañamientos en torno a la tecnología digital.

Es importante acentuar que antes de la emergencia sanitaria San José Cuacuilá tenía un escaso acceso a la tecnología digital. De acuerdo con Gómez et al (2018), la brecha digital se conforma por múltiples brechas, de las cuales para fines del presente análisis, destaco la carencia de infraestructura en relación con los estratos socio-económicos y la falta de conocimientos sobre y para llevar a cabo procesos de apropiación de la tecnología digital. Si bien hay otros componentes que producen la brecha digital, retomo estos dos porque son ejemplos de la marginalización de la microrregión. La relación entre la marginalización contextual, el escaso acceso tanto a la infraestructura de tecnología digital anteriormente, así como también el desconocimiento general, su abrupta llegada durante la contingencia sanitaria global, y en relación con la carga laboral institucional, fueron otros factores que también jugaron un papel en moldear la emoción de miedo entre las acompañantes. Es importante mencionar que incluso hay quien fue hasta el verano del 2021 que tuvo uno de sus primeros contactos con la tecnología digital.

A mí me daba mucho miedo agarrar una computadora, (...) cuando yo por primera vez toqué una computadora mis manos estaban sudando de miedo, mi estómago lo sentía un hueco porque, pues, a mí me habían dicho que si toco una tecla le puedo meter virus, se puede descomponer y (...) pues si me llenaba de enojo también al no saber, no entenderle

y decía, pues, busco ayuda, pero ¿dónde?, ¿con quién? Pregunté a varias personas aquí que conozco que saben de computación, pero nadie me quiso ayudar y seguía con ese enojo, porque, pues, como dicen las compañeras, dicen “ya te dije varias veces, ya te expliqué y ya te enseñé cómo, supongo que ya aprendiste, ya lo debes de tener presente”. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21)

Fue el miedo de, pues, de manipular a la computadora, a ver, a ver que nos hace la computadora. Y recuerdo que me decían, “la computadora no te va a comer, tú manoséala no pasa nada, si se descompone, pues que se descomponga, que lo arregle la compañía, tú no te preocupes, tú manipúlalo, vete aquí y vete allá y entre más solita ya manipulas y descubres, pues así vas a ir aprendiendo, porque si no, no vas a aprender”, y pues bueno, pero así, fue mucho miedo. (L, quinta sesión del taller, 26/07/21)

Las afectaciones fisiológicas de sudor, el hueco en el estómago y la proyección futura de dañar la computadora están vinculadas con el desconocimiento y la expectativa de cumplir. Así se produce una articulación que da cuenta de un proceso corporal, de razonamiento y significación. Esto refuerza cómo las emociones son moldeadas por múltiples factores donde se entrecruzan de diversas maneras lo corporal, lo psicológico, lo cultural (Le Breton, 2013), lo social y lo político (Ahmed, 2014; Cornejo, 2016). Por un lado, a lo largo de la emergencia sanitaria y durante el verano del 2021, Flor, María y Leya, tuvieron que seguir los lineamientos de la institución de capacitarse a través de plataformas en línea. Por otro lado, durante la cuarta ola de la pandemia, la cual corresponde con mi estancia en Cuacuila, algunas de sus sesiones acompañando a las niñas y niños en sus tareas también las realizaban en línea. Ante esto, a través del diálogo colectivo entre todas las participantes, Leya expresó agradecimiento ante la posibilidad de poder generar una apropiación de la tecnología digital a partir de la pandemia.

Imagínense, no nos hubieran dado un laptop, no nos hubieran dejado manipular la computadora, no nos hubieran dejado eso. Teníamos otras actividades con los niños que teníamos que hacer, entonces, pues, nunca nos daban... “¿Saben qué?, pues vayan a Intel (espacio de cómputo dentro del CDC) y hagan esto, hagan el otro”, no, la jefa nomás está diciendo vamos a hacer esto, vamos a hacer el otro. Nunca nos daban el tiempo de decir: “vamos, o vayan”, no. Entonces yo creo que, pues yo le pido gracias a la contingencia,

(...) “solamente así abres los ojos”, porque si no, pues no. Y en una parte, pues, está bien, porque siento que nos dieron también la libertad de que, pues, o no la libertad, el trabajo más que nada de que lo tienen que hacer en la computadora, y ¿cómo, cómo le hago?, ¿cómo meto en una memoria?, ¿cómo meto los trabajos?, o sea no, no sabía pero, pues, poco a poco. Sí, pues sí, digo despertando porque para mí yo veía eso y como si no hubiera yo visto, como si no tuviera mis ojos abiertos porque no sabía. Bueno, yo así siento ³³. (L, quinta sesión del taller, 26/07/21)

Leya menciona la libertad y después cambia por las palabras responsabilidad y el trabajo, a partir de esto, interpreto que a pesar de las condiciones de desigualdad que se produce por el ensamblaje de opresiones, su trayectoria y las experiencias que ha tenido a raíz de la misma la reconocen beneficiosa. El “despertar” a través del uso de la tecnología digital que menciona, muestra no solo un aspecto laboral, sino que un cambio simbólico en su subjetividad.

Así, sus formas de acompañar en relación con los aprendizajes, enseñanza y acompañamientos de la tecnología digital se desplegaron de diferentes modos, por un lado, reaparece su acompañamiento con sus hijas, hijos y familias como un conjunto, donde todas comparten el estar de acuerdo que sus hijas e hijos cuenten con la posibilidad de conocer la tecnología digital desde la niñez y juventud, a diferencia de ellas que su contacto fue en su etapa adulta. Por otro lado, Flor, María y Leya también compartieron conocimientos emergentes y acompañaron a las demás familias en Cuacuila inscritas en los programas de PRAE. María reconoce que este proceso conllevó una “responsabilidad más grande, dije y “¿ahora? Y ¿si no lo hago bien? Y si yo no lo sé, ¿cómo me voy a enseñar a la persona, a los papás?”” (MS, entrevista, 30/07/21). En este proceso se vuelve a mostrar cómo su ser acompañante ocurre en dos vetas simultáneas, sus propios aprendizajes y el compartirlos de manera inmediata, así como también ir aprendiendo de acuerdo a las dudas y necesidades de las personas y familias a quienes acompañan.

Tuve una experiencia muy chistosa porque, porque yo fui a sacar copias, pero resulta que llegando allá a las copias, pues yo realmente no sé hacer, sacar copias, pero ya la

³³ Es importante mencionar que el testimonio de Leya surge en un contexto donde hasta ese momento del verano del 2021 no había habido un solo caso de COVID-19, así su agradecimiento es en relación con las medidas implementadas en torno a la tecnología digital a raíz de la pandemia.

muchacha, pues, ya me sacó copias de rapidito, pero se quedó la computadora encendida, y dice la señora: “¿ahora qué le hago?, ¿cómo la apago?”, y yo como que muy contenta “ah, yo se la apago”. Totalmente no conocía la computadora porque no son iguales, pero como que ya me sentí con la confianza de buscar por donde, donde está para apagarse y ahí estoy buscando, como que ya confiada. Algo que yo realmente, pues, me hubiera quedado igual como la señora, que desafortunadamente no, no hay obligación, no hay necesidad que nos enseñen, pues no se aprende. (FM, quinta sesión del taller, 26/07/21)

Primero aprendimos nosotras y luego fuimos con las... ahí nos veías con las familias, pero primero descubrimos nosotras (...). Y pues sí, dicen, lo primero que hice es meterle Zoom a mi teléfono, donde vi que mi teléfono tenía Zoom dije ya puedo, entonces con las familias ya puedo más. Entonces sí fui poniéndoles a las familias y viendo de cómo lo iban a manejar y dándoles las recomendaciones. Fue algo largo, algo, pues, muy padre porque no sabes, pero te da el interés y lo aprendes a pesar de que no tienes una capacitación de informática. (L, entrevista, 29/06/21)

Si bien este conocimiento surge a partir de un requerimiento institucional laboral, su aprendizaje y sus formas de transmitirlo y acompañar a diversas personas de la comunidad desborda lo laboral. Para profundizar en cómo los conocimientos de vida personales y el ser acompañantes va más allá de lo laboral, los aportes de Raquel Gutiérrez y Ana Lilia Salazar (2021) dan claves cuando proponen tres líneas de análisis: “trabajo reproductivo que produce lo común, trabajo reproductivo mediado por el capital y trabajo reproductivo directamente ensamblado al capital” (p.199). A partir de esta división interpreto que los conocimientos de vida personales transitan en las primeras dos categorías, mientras que el ser acompañantes, si bien emerge en el trabajo reproductivo directamente ensamblado al capital, tiene la capacidad de movilizarse hacia las otras dos categorías. Así, al mirar sus conocimientos de vida personales como procesos que les han permitido sostener su vida en sus dimensiones personales, subjetivas y en sus entornos más inmediatos, así como también, el ser acompañante posibilita un sostenimiento en sus nuevos procesos docentes. Considerando las diversas formas de converger de los conocimientos de vida personales y su ser acompañantes, denota que a pesar de las condiciones de desigualdad y opresión, “la visibilización y significación de tales capacidades

creativas contribuye a la subversión de la estructuración patriarcal, colonial y capitalista del orden social” (ibid., p.221).

4.7 La instalación de la infraestructura digital como medida productiva

El uso del término comunitario está presente en los modos de nombrar de PRAE; el espacio físico en el que llevan a cabo sus trabajos se llama Centro de Desarrollo Comunitario y su programa para mujeres se llama Educadoras Comunitarias. De modo que, las diferentes acepciones de lo comunitario trazan un mapa que permite mirar el uso discursivo del concepto según PRAE. Reitero que con fines analíticos retomo la propuesta teórica de Raquel Gutiérrez, Mina Navarro y Lucia Linsalata (2021), para hacer una crítica a la posibilidad/imposibilidad de construcción de lo común según las lógicas y las formas de operar de PRAE. En relación con el análisis que he mantenido, las anotaciones que hago a continuación son en función de dar un contexto más amplio sobre dónde se inscriben los procesos de acompañamiento con la tecnología digital que han llevado a cabo Flor, María y Leya, sin embargo, reitero que los alcances de mi investigación no giran en torno a PRAE como institución. Por lo contrario, la interpretación que he sostenido de PRAE tiene relevancia en función de cómo han sido las formas de Flor, María y Leya al habitar la institución, trabajar y continuar su formación educativa a partir de uno de los programas de la institución, así como también las diversas vetas que les han abierto esta decisión, sin omitir las contradicciones también presentes.

Cuando terminó el ciclo escolar 2020-2021, PRAE decidió internamente, sin consultar a la comunidad, las familias, niñas y niños, inscritos en sus programas, que el internet sería suspendido durante el periodo vacacional educativo y que las personas que habían recibido un dispositivo digital tendrían que regresarlo para mantenimiento. Esta decisión frenó y fragmentó los procesos de apropiación y aprendizaje que ya estaban echados a andar. La toma de decisión jerárquica e impuesta muestra un aspecto privatizado, y cómo a pesar de que la institución usa la noción de comunitario, al mismo tiempo también instaure mecanismos que imposibilitan una construcción de lo común, que tienda hacia lo horizontal y al trabajo colaborativo, desde donde se articulen horizontes de vida compartidos (Gutiérrez y Navarro, 2019). Por el contrario, se refuerza una relación clientelar de dependencia y tutelaje, reforzando la infantilización de los pueblos indígenas a través de tomas de decisiones y distribución del poder por medio de

instancias y mecanismos que no les concede la mayoría de edad (Salinas, 2016, p.20). Una vez explicado lo anterior, a continuación hago una secuencia de breves apuntes en torno a la tecnología digital y su implementación en Cuacuila por decisión de PRAE.

La infraestructura física y digital que PRAE implementó en Cuacuila no fue solo un efecto de la pandemia, ya que también fue la forma en la que la institución siguió operando de modo remoto y con una presencialidad intermitente. Esto muestra una decisión que evidencia una micropolítica del deseo reactiva (Rolnik, 2019) que refuerza el orden actual vigente a través de instaurar las condiciones materiales que le permitía a PRAE continuar y asegurar la productividad institucional. No estoy diciendo que el hecho de que la comunidad de Cuacuila cuente con una infraestructura digital no pueda ser propositiva y beneficiosa, sin embargo, los mecanismos que se utilizaron para su llegada, permite no asumir la infraestructura digital como positiva de manera unívoca. Esta observación responde a que en otras comunidades que cuentan con situaciones socio-estructurales y de marginación similares a las de Cuacuila y que también son pueblos indígenas, los procesos en los que ha llegado la infraestructura digital han sido autorregulados y autogestionados, donde las decisiones tomadas de forma colectiva juegan un papel eje. Esto ha conllevado una construcción de otro tipo de infraestructura tecnológica y digital que no responde ni a las lógicas estatales ni a los intereses comerciales de los grandes consorcios, lo que a su vez da a las comunidades mayor margen de autonomía y posibilidades intelectuales y creativas para decidir sobre qué tipo de tecnología digital quieren y necesitan de acuerdo a sus propias necesidades (Parra y Baca-Feldman, 2018).

Lo anterior permite señalar que la infantilización que vuelve sujetos de y para la intervención y de diseños de programas de cambio, se tiende a enunciar desde la inclusión, pero omiten los múltiples mecanismos violentos de asimilación a través de la cual se produce esta inclusión. Así, de acuerdo con Yásnaya Aguilar (2021), quien busca incluir es porque está en el poder para hacerlo (p.77) lo que, podría significar un nivel de no escucha de las necesidades propias para quienes están hechos los programas de intervención (ibid., p.79). Lo anterior, en relación con el corte del internet y el retiro de los dispositivos digitales, muestra que si bien se produce un intento de acortar la brecha digital, ésta se mantiene sujeta de acuerdo a los criterios de PRAE como institución privada. Así, al mantener una comprensión de una brecha digital múltiple y compleja (Gómez et al, 2018), interpreto que sí bien existe un intento por acortar la brecha digital en el rubro de la infraestructura, la forma en la que se mantiene y es mediada por

PRAE, gira en torno a que no existe un acompañamiento horizontal en función del aprendizaje, uso y apropiación de la misma, por el contrario, mediaciones a través de decisiones impuestas. Asimismo, en relación con los procesos propios que la comunidad y las acompañantes van gestando, son fragmentados en cualquier momento por decisiones de beneficio para la institución. El ejemplo de la infraestructura digital y su retiro y corte temporal en relación con la productividad, permite mostrar los prejuicios morales de la institución, a través de los cuales buscan lo que consideran como una inclusión y bienestar para las niñas, niños, mujeres y familias de San José Cuacuila. Sin embargo, la toma de la decisión jerárquica y vertical da cuenta de una comprensión de subordinación de la institución hacia la comunidad de Cuacuila.

Es de vital importancia mencionar que me estoy refiriendo a la institución como actor, sin embargo, en búsqueda de no situarme desde un pensamiento totalizador, y de acuerdo a mi propia experiencia durante el verano, reconozco que incluso dentro de la institución y a pesar de sus lógicas y modos de operar, hay personas que trabajan en la institución, también externas a la comunidad de Cuacuila, que no reproducen en la dimensión cotidiana las lógicas institucionales de subordinación. Esto instaura una situación compleja, tensa, posibilisante e incluso contradictoria, entre la adscripción institucional laboral y los vínculos que se van tejiendo desde los afectos, la solidaridad y la sororidad entre personas y mujeres diferentes y con posicionamientos diferenciados en la institución.

En resonancia con lo anterior, y desde el tiempo compartido y los relatos de las acompañantes, retomo a Rita Segato cuando nos invita a pensar que si los programas de intervención están diseñados desde una perspectiva en los individuos, donde las propuestas de equidad de género no contemplan una dimensión profunda de las experiencias de las mujeres, el ámbito doméstico, los trabajos reproductivos, es decir, gran parte del trabajo que las mujeres ya hacían, serán invisibilizados (Segato, 2013, p.91). Donde ellas, en búsqueda de una mayor disposición de sí mismas, se encontrarán inmersas en bucles laborales y exigencias de diferentes índoles. Por lo tanto, es una oportunidad y reto para la institución implementar acciones sensibles al contexto comunitario en clave de las experiencias de las mujeres, las cuales estén “dirigidas a promover la esfera doméstica y el colectivo de las mujeres como un todo integral, frente a la jerarquía de prestigio y el poder del espacio público comunitario y el colectivo de hombres” (ibid.) en general, no solo aquellos varones que son originarios de San José Cuacuila.

4.8 Senderos andados a modo de conclusiones

Las diferentes acepciones de lo comunitario y común me permitieron sostener un cuestionamiento sobre el uso que PRAE hace del término en relación con Flor, Leya, Ernestina y María, como mujeres indígenas. Así, contrastar y retomar una perspectiva teórica y crítica del lo comunitario como una relación social que se practica (Gutiérrez y Navarro, 2019) posibilitó identificar cuando emerge una producción de lo común tenue que prefigura horizontes compartidos.

Desde esta perspectiva, y partiendo de los relatos de las acompañantes en educación, mostré cómo a pesar de que hay vinculación en diferentes escalas: al interior como grupo, con sus familias, con sus hijas, hijos y la comunidad, constantemente estos vínculos emergentes son debilitados y fragmentados por distintas instituciones patriarcales, coloniales y capitalistas. En la fragmentación también identifiqué cómo se imbrican diferentes pactos patriarcales (Gutiérrez, 2020; Galindo, 2014). Es a través de estos que se genera la triple jornada laboral, el no reconocimiento de las muchas labores reproductivas y productivas que hacen las mujeres (Lagarde, 2021) y en consecuencia el no reconocimiento de su generación de conocimientos.

Las diversas expresiones de los conocimientos de vida y las emociones que les dan forma, muestran posibilidades de agrietamientos que insisten continuamente; mostrando formas de conocer y vincularse que albergan posibilidad de cambios sociales, aun a pesar de las múltiples desigualdades y dificultades contextuales. Así, la tenue prefiguración de la comunidad emocional que conforman las acompañantes en educación permite visibilizar que “las expresiones de las emociones deben ser leídas como interacciones sociales. La toma y el dar emocional entre las personas forma "guiones" que conducen a nuevas emociones y relaciones reajustadas”³⁴ (Rosenwein, 2010, p.20). De este modo, a través de sus emociones compartidas, las interacciones y transiciones de las mismas, trazan líneas de fuga que permiten a las acompañantes en educación mantener un cuestionamiento y apropiarse de sus prácticas docentes. Este proceso dibuja reajustes por su parte con las instituciones patriarcales, coloniales y capitalistas que les han subordinado.

El retomar un breve y parcial análisis en torno a la tecnología digital, su llegada, las formas de generación de conocimiento individual, colectivo y comunitario, es un caso que

³⁴ La traducción es propia.

posibilita ejemplificar lo abordado en las secciones anteriores en torno a las motivaciones personales, la relación con sus hijas, hijos y familias, la invisibilización de sus labores y procesos de aprendizaje. De modo que, pensando con Amaia Pérez-Orozco (2014), podemos sostener un cuestionamiento sobre la idea de bienestar, pues ésta siempre está dirigida hacia un funcionamiento determinado, por lo que no es total. Así, el caso del corte de la tecnología digital permite cuestionar las lógicas que sostiene la idea de bienestar que promueve PRAE, mostrando un beneficio económico para la institución y no para la comunidad en su apropiación de la tecnología digital.

Por lo tanto, ante las sistemáticas violencias históricas que ha ejercido el Estado mexicano a los pueblos indígenas y los múltiples abandonos, que la sociedad civil retoma de diversas formas, considero imprescindible pensar con Yásnaya Aguilar (2021) cuando establece que para ir más allá del multiculturalismo neoliberal y de las contradicciones expuestas en la propia Constitución mexicana, es imprescindible la construcción de mayor autonomía por parte de los pueblos indígenas. Ejerciendo su derecho de ser pueblos, “naciones sin Estado” (p.96). Las escuelas y espacios educativos son fundamentales en esta construcción (ibid., pp.105-113). Así, retomo lo propuesto por Aguilar Gil cuando establece que:

el Estado no ha podido crear respuestas educativas adecuadas para los pueblos indígenas. En un escenario deseable, cada comunidad indígena debería gestionar la educación básica y asociarse con otras comunidades para gestionar la educación superior. Cada comunidad podría contratar a sus profesores, establecer lineamientos de métodos de enseñanza y de contenidos e incluso publicar sus propios libros de texto y materiales didácticos. Parece lejano; sin embargo, hace muchos años fue posible. (ibid., pp.112-113)

En el caso particular de San José Cuacuila, a pesar de las contradicciones y dificultades que enfrentan las acompañantes en educación, causadas por en ensamblaje de opresiones patriarcales, coloniales y capitalistas, es de vital importancia reconocer su generación de conocimiento y las formas en las que se apropian de su práctica docente como una posibilidad que podría germinar en una forma de autonomía en diversas escalas: personal, familiar y comunitaria.

A continuación, expongo un dibujo que propone una síntesis gráfica de los componentes del capítulo.

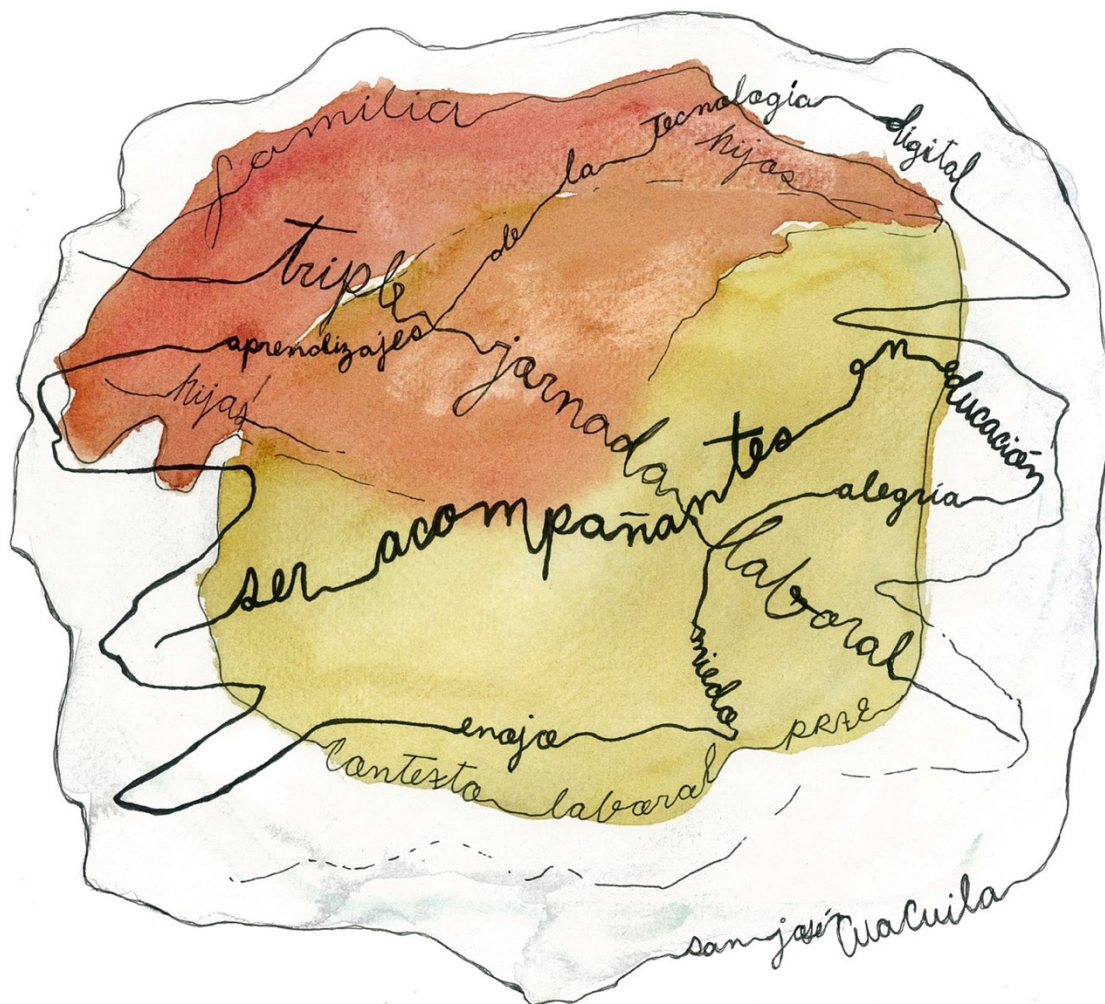


Imagen 27. Dibujo de la sistematización del ser acompañantes en educación.

Capítulo 5 El nos/otras contingente desde donde emerge la categoría de conocimientos de vida

En este capítulo retomo la propuesta de los tres niveles de conocimiento de Maribel Ríos Everardo (2012), para hacer una breve mención de cómo la investigación fue transformando mi subjetividad. El reconocimiento que hago de mi propia experiencia en relación con Flor, María, Leya y Ernestina en Cuacuila, me conduce a pensar una comunidad contingente conformada por los encuentros que tuvimos. Así, analizo la conformación de esta comunidad contingente desde lo que Gloria Anzaldúa conceptualiza a través de un *nos/otras*. Finalmente, expongo cómo la comunicación en sus diferentes expresiones fue lo que sostuvo el nos/otras contingente, permitiéndonos conocernos y reconocernos en lo personal, en lo mutuo, en las diferencias y, tenuemente, en lo compartido.

5.1 Reconocerme en Cuacuila con Flor, María, Leya y Ernestina como acompañantes en educación

A partir de algunos apuntes sobre mi experiencia a lo largo de la investigación analizo mi punto de vista epistémico (Harding, 2012), así como también, que la investigación fue posible por los vínculos que fuimos capaces de generar entre Flor, María, Leya, Ernestina y yo. Acentúo que de modo simultáneo cada una de nosotras estamos de maneras diferentes “ensambladas a la estructura patriarcal-capitalista y heteronormada de herencia colonial” (Gutiérrez, 2020, p.13). Así, las vinculaciones ocurrieron de manera paradójica, ya que los vínculos a momentos desbordaron lo preestablecido por los ensamblajes de opresión, al mismo tiempo de ser limitados por esa misma estructura (ibid.). Las posibilidades y los modos de vincularnos pueden ser entendidos desde lo que Raquel Gutiérrez (2020) nombra como un “salir de sí”, lo cual ocurre en primera instancia por una disposición de sí misma (Gutiérrez, 2015), para “poder enlazarse con las demás construyendo una dúctil y difícil medida propia que regule los renovados vínculos regenerados.” (Gutiérrez, 2020, p.18)

Ante esto es pertinente hacer una breve mención de cómo me fui reconociendo como externa a través de mi interacción con las personas de Cuacuila. Si bien esto puede parecer algo evidente, mantener un cuestionamiento sobre qué era lo que me conformaba como externa fue parte de mi reflexividad metodológica. Así, reaparece el tercer nivel de conocimiento de Maribel Ríos (ibid.), ya que solo por medio de las interacciones y relaciones conformadas pude

comprender en mayor profundidad elementos de clase y racialización que me subjetivan. Es decir, el mantener una reflexividad sobre mi exterioridad me permitió comprender parte de mi subjetividad y subjetivación a partir de los vínculos que fui generando con la comunidad. Identifiqué que un elemento distintivo para diferenciar quienes provienen de afuera de la comunidad son las formas en las que se habla y el cambio cotidiano de la vestimenta. En una conversación mantenida con María me comentó que en relación con las personas externas ella identificaba una relación entre el habla y la permanencia; “luego, luego se ve en el habla quien va a durar” (diario de campo, 30/07/21). Este comentario permite evidenciar que los modos del habla habilitan formas de regenerar vínculos o, por lo contrario, se utilizan para replicar el orden desigual actual vigente, imposibilitando ir más allá de lo establecido. Así, interpreto que a través de los modos del habla también se replican fronteras de clase social y racialización.

Cuando en Cuacuila se usa la palabra *coyome* es para establecer una diferencia para las personas externas. *Coyome* es quien lava las manzanas antes de comerlas, quien se cambia de ropa a diario. Antes se utilizaba el término para los profesores que venían de la ciudad a dar clases, ellos y ellas venían con traje, corbata y no les permitían a los locales hablar en español (...). La primera vez que subí en la combi, otra pasajera me preguntó si venía a trabajar en la Clínica del IMSS o en la Fundación (PRAE). A lo largo de este mes muchas personas me preguntaron lo mismo, yo contesto por qué saben que no soy de aquí, me dicen que porque hablo diferente. (Diario de campo, 27/07/21)

En relación con el cambio de vestimenta diaria, retomo mi experiencia para mencionar que en ocasiones por las mismas condiciones del clima no es posible cambiar de ropa a lo largo de los días, ya que a pesar de lavar la ropa por la humedad no se seca. Esto implica que quien se cambia de ropa a diario está relacionado con una práctica de otro lugar, así como también con la posibilidad de tener más ropa para usar, aquí se marca una desigualdad al acceso de un bien material por medio del dinero. Ocurre algo similar con las manzanas, porque muchas provienen de la cosecha local que no tiene fertilizante ni han pasado por varios procesos de venta, a diferencia de las del supermercado. Asimismo, la práctica de lavado, también podría mostrar prácticas de carácter higienistas que consideran todo lo no lavado como sucio y posiblemente nocivo para la salud por parásitos e infecciones. Por lo tanto, el cambio de vestimenta y el

lavado de las manzanas son ejemplos de prácticas contextuales que trazan fronteras entre *coyomes*, cuacuiltecas y cuacuiltecos.

Las diferentes formas del habla y su posibilidad de construir barreras se complejizó al identificar cómo Flor, Ernestina, Leya y María, me relacionaban con las otras personas externas en Cuacuila al yo compartir una serie de factores contextuales y culturales similares con quienes trabajan en PRAE y no son de la comunidad. Principalmente, factores relacionados con la clase social y el acceso a la educación garantizada al haberme formado en un contexto urbano. Esto me fijaba en un lugar problemático e incómodo para mí porque de manera inmediata se me relacionaba con la institución. La asociación de mi persona con la institución y otras mujeres jóvenes que trabajaban en ella me permitió mantener una continua reflexividad sobre ser externa en Cuacuila, así como también, mantener un cuestionamiento sobre cómo la institución y sus valores tiene la posibilidad de personificarse en los cuerpos de quienes trabajan en ella.

Desde el posicionamiento incómodo que habité, recupero lo expuesto por Mónica Torres (2005), en relación con los planteamientos de Anzaldúa sobre una epistemología relacional que permite reconocer las formas en las que nos relacionamos a pesar de lo conflictivas que estas puedan ser (p.203). Así, desde mi experiencia, retomo las fases del sendero de conocimiento de Anzaldúa. Esto conllevó que mi subjetividad se remodelara por la fase seis: el estallido, una pugna de realidades. A partir de esta fase pude reconocer algunos privilegios sociales de clase y racialización que me constituyen y las fronteras que estos conforman, dificultando el atravesar de las mismas. El cruce de dichas fronteras está dificultado en sentidos tanto unilaterales como bilaterales, de este modo comprendí cómo mi experiencia, al igual que las experiencias de Flor, María, Leya y Ernestina, estaban influenciadas por los ensamblajes de opresiones desde lugares diferenciados. Lo que conformó el cuestionamiento sobre cómo podemos ensayar formas de vinculación que tengan la potencia de reconocer las diferencias y erosionar las desigualdades. Desde las múltiples y diversas posibles respuestas me enfoco en las posibilidades de la comunicación que se da en el encuentro entre los cuerpos (Domínguez, 2022, p.88), que se va tejiendo al compartir tiempos y espacios.

El remodelo de mi subjetividad generado a partir de la sintonía afectiva de los encuentros con Flor, María, Leya y Ernestina, así como su ser en colectivo como acompañantes en educación, me permitió desarrollar un conocimiento sobre mí misma (Ríos, 2012). Me concentré en los procesos de subjetivación que me conforman, sus fracturas y sus posibilidades de

vinculación que resultaron en la intersubjetividad generada. A través de esto, y de acuerdo con Amaranta Cornejo, pude posicionarme desde una postura epistémica que permite “diluir la noción de que el conocimiento científico queda libre de sentir, para entonces re-conocer la interferencia epistémica que provoca la emoción (...) como germen para generar análisis emocionados” (Cornejo, 2021, pp.190-191).

Jugando con el hijo pequeño de Flor, me pregunté por qué él no me hablaba usando la palabra usted, como si en este pequeño gesto de lenguaje se podía acortar una brecha. Él se reía, me pedía que usáramos pinturas, y jugáramos a la construcción, me pedía un chocolate y me daba un mango que había traído de la tienda. Un día durante la cena, mientras observaba su risa y me reía con él, entendí que él aún no sabía que había nacido en un contexto económicamente empobrecido, y cómo esto iría poco a poco moldeando su mirada, su cuerpo, sus acciones y su habla. Quizás así se daría cuenta a quién le puede hablar de una forma y a quién de otra forma, esto siguiendo lo aprendido de cómo lo hacen las otras personas en Cuacuila. Tal vez seguirá pautas para establecer distancia y remarcar diferencias que nos construyen como desiguales, son esas mismas que hacen posible que yo esté aquí escribiendo esto. En el proceso de crecimiento, de la mano de la cultura que va educando a cuenta gotas, en algún momento se le quitará la riqueza con la que se podría relacionar con el mundo y las personas, así irá codificando a las personas, entendiéndolas desde diferentes lugares. La relación entre contextos le podrá hacer saber que él ha crecido en un contexto marginalizado y empobrecido, que tiene que trabajar de forma continua, y que a mujeres como yo que vienen de la ciudad y que tienen un color más claro de piel la tiene que nombrar usando el término “usted”. Espero que este día no llegue, que siga creciendo con la libertad y espontaneidad que respira, relacionándose con las personas y el mundo desde un lugar menos codificado, o al menos de otra forma que no remarque desigualdades, con la misma curiosidad con la que tocaba mi puerta para encontrarnos y pintar un rato. Es ingenuo pensar que esto dependería únicamente de él, es una labor compleja y profunda donde una de las posibles formas de acercarse a ella, desde mi percepción, es reflexionar sobre los lugares que se habita en el privilegio y/o en la desigualdad y cuáles son los mecanismos que la hacen posible y vigente. (Diario de campo, 28/07/21)

Al compartir los tiempos de la convivencia cotidiana, Flor, María, Leya, Ernestina y yo, compartimos un fragmento de nuestras vidas. Comprendo entonces que el espacio biográfico (Arfuch, 2007) se inscribe en los relatos y también en los múltiples preámbulos de los mismos. Desde mi experiencia, el compartir un espacio biográfico conllevó que pudiera reconocer los mecanismos de privilegio y opresión que influyen y conforman mi subjetivación, de los cuales en ocasiones obtengo privilegios a pesar de no contribuir activamente en replicarlos (Hill, 2005). Reconozco entonces, que sin ser yo la sujeta de estudio en la investigación, la misma me ha afectado, permitiendo un cambio en mi subjetividad y en las formas de relacionarme con mujeres y sujetos diferentes.

Leya, Flor, María y Ernestina me hicieron desaprender y con eso abrieron mi percepción, mi forma de sentir y de pensar durante el periodo que convivimos. Con ellas pude adentrarme en la complejidad de su ser mujer indígena, madre en un contexto rural y empobrecido, volver a ser estudiante cuando “el tiempo de estudio se ha pasado”, ser aprendiz, y como bien dijo Leya en una sesión: ser “acompañante como educadora”.
(Diario de campo, 30/07/21)

De este modo, interpreto que en los vínculos que fuimos tejiendo germinaron afectos y reflexiones que posibilitaron la articulación de los conocimientos de vida y sus complejos contextos en los que se inscriben. Al haber sido este proceso en simultáneo y constreñido por la continua replicación de los ensamblajes de opresiones, fue particularmente relevante la enunciación generada de la escucha y reconocimiento mutuo. Si bien, esto no borra las desigualdades estructurales que cada quien habita, compartir la palabra, la escucha y el reconocimiento, son acciones que posibilitan y prefiguran otra forma de vincularnos. Así, de acuerdo con Silvia L. Gil (2022), a pesar de los ensamblajes de opresión y violencia, y de cara a los mismos, la revoltura de la palabra de diversas mujeres emerge como fuerza transformadora. De este modo, los encuentros entre diversas mujeres “prefiguran políticas de lo común que amplifican mundos, así como la identificación de las violencias a las que nos enfrentamos en la actualidad; y son encuentros no exentos, ni mucho menos de conflicto, que siguen una serie de contradicciones” (p.51). La cita previa refuerza que tanto por las fracturas al interior de la comunidad emocional contingente (Cornejo, 2016), que conforman las acompañantes en

educación, así como también, por las diferencias entre cada una de nosotras, la sintonía afectiva también conllevó dificultades y negociaciones.

5.2 La comunicación entre la comunidad emocional contingente de las acompañantes en educación y un nos/otras contingente

Retomo la comprensión analítica de una comunidad emocional contingente (Cornejo, 2016) y debilitada conformada por las acompañantes en educación, para recalcar que esta comunidad la identifiqué a partir de las coordenadas espacio temporales de mi estancia en Cuacuila.

Comprendo entonces que a través de los encuentros colectivos a partir del taller, así como también de los encuentros aleatorios en la convivencia cotidiana, se gestó una segunda comunidad contingente. Para profundizar y nombrar la segunda comunidad contingente que hace posible la investigación, retomo la fase siete del sendero del conocimiento: cambiar realidades, actuar el activismo espiritual. En esta fase, Anzaldúa establece que:

Al honrar la alteridad de las personas, las nepantleras abogan por una posición "nos/otras", una alianza entre "nosotras" y "otras". En nos/otras, el "nosotros" está dividido en dos, y la barra en el medio representa el puente, la mejor mutualidad que podemos esperar en este momento. Las nepantleras prevén un momento en el que el puente ya no será necesario: habremos pasado a un nosotras sin fisuras. (Anzaldúa, 2002, p.570)

Me asumo como parte de la segunda comunidad emocional contingente, la cual diferencio como un nos/otras contingente. Retomo este concepto como perspectiva analítica para proponer que esta comunidad contingente fue una zona de conocimiento y reconocimiento que nos permitió vincularnos. En la búsqueda de generar relaciones sociales que se inscriben en las fronteras o incluso las traspasan, con la posibilidad de regenerar vínculos, se genera lo que Anzaldúa (2002) establece como nuevos conocimientos que “amenazan su sentido de lo que es "real" cuando se enfrenta a lo que es "real" para el otro. Pero es precisamente esta amenaza la que desencadena la transformación.” (p.566). Así, por un lado, comprendo que las formas de vincularnos al interior de la investigación también prefiguraron posibilidades micro de cambio social, en tanto mantuve una vigilancia epistémica por no replicar los mecanismos de opresión

que nos diferencian y construyen como desiguales. De modo simultáneo, el nos/otras contingente se fue tejiendo en los encuentros y fue desde donde se enunciaron las formas de generar conocimiento a lo largo de las experiencias de vida de Flor, María, Leya y Ernestina, lo que, con fines analíticos, deviene en la categoría de conocimientos de vida.

A continuación expongo un dibujo que ensaya la relación entre la comunidad emocional de las acompañantes en educación y el nos/otras contingente. La espiral que conforma ambas comunidades está realizada por el converger de múltiples líneas. Esto lo hice con la intención de representar en cada línea los conocimientos de vida personales de Flor, María, Leya y Ernestina. También aparecen unas flechas que indican el sentido hacia el interior y al exterior. Con esto muestro cómo el movimiento es individual y colectivo. La razón por la cual el nos/otras contingente está en la parte exterior es para mostrar que incluso en la disseminación del mismo, la espiral de las acompañantes en educación con sus conocimientos de vida personales, continuarán sus despliegues.

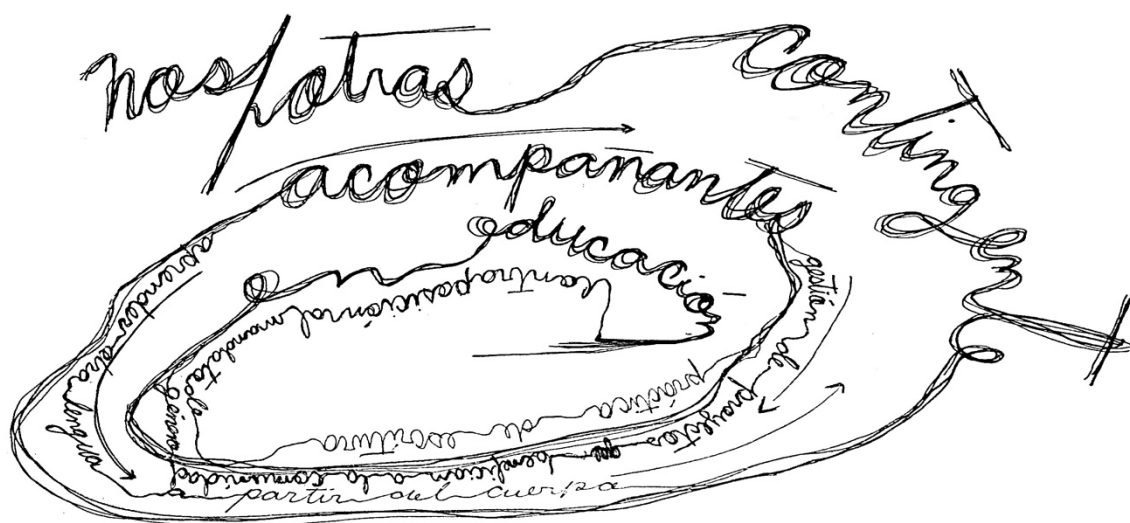


Imagen 28. Dibujo de la sistematización de dos comunidades contingentes.

En las formas en las que se fueron afectando y tejiendo ambas comunidades, la conformada por su ser acompañantes en educación y el nos/otras contingente, propició las condiciones para la articulación narrativa de los conocimientos de vida personales y su enunciación de ser acompañantes como educadoras. Así, se fue tejiendo una sintonía afectiva que estuvo sostenida por diferentes modos de comunicación: el habla, la escucha, la escritura, lo

gráfico en las representaciones de sus historias y sus maneras de narrarlas, así como también el intercambio que se produce en la presencia cotidiana al caminar, comer, acompañar, es decir compartir tiempo y hacer cosas juntas. Esto me permite retomar la acepción de la comunicación como proceso de intercambio que ocurre en el encuentro, que de acuerdo con Ana Lidia Domínguez, (2022) son “las relaciones en copresencia, esas que se tejen cara a cara y que en realidad implican al cuerpo entero en el acto comunicativo” (p.88). Asimismo, identifico que su ser acompañantes como educadoras se inscribe en los encuentros propiciados y van más allá de los mismos. Por lo tanto, en concordancia con Amaranta Cornejo (2021), en el espacio de encuentro y diálogo se generan:

prácticas comunicativas propias de la comunicación radical (Downing, 2001). Estas, a través de la palabra, sostienen también a la comunidad emocional, ya que el proceso comunicativo es lo que hace posible la transmisión de la experiencia emocional. (...). Así, la comunicación es radical en tanto hace patente la capilaridad de la palabra como posibilidad de encuentro y afectación. (p.195)

Fue a través de las diversas formas de comunicación que fueron dando forma al nos/otras contingente que se fue gestando una intersubjetividad e intersubjetivación cambiante en la investigación, permitiéndonos a través de diversos tipos de comunicación reconocernos desde otros matices e intereses más allá de los fijados por los ensamblajes de opresión y violencias. Un ejemplo del reconocimiento de la diferencia lo registré en el siguiente comentario de Flor: “tanto las mujeres de la ciudad como las del campo son fuertes. Las mujeres de campo saben de cargar leña, de cosecha en el campo, y las mujeres de ciudad de aparatos tecnológicos digitales”. (Diario de campo, 22/06/21)

A través de la intersubjetivación, en la convivencia cotidiana fui moldeando mis intereses y tiempo a los suyos. Propiciando intercambios que, si bien no analizo en la investigación, fueron elementales para la confianza generada que hizo posible un nos/otras contingente y, en consecuencia, el emerger de los conocimientos de vida. Esto implicó el reconocimiento de los intereses de Flor, María, Leya y Ernestina en relación conmigo.

Cuando yo preguntaba de forma colectiva o individual sobre sus experiencias, sentía duda por su parte en el sentido de por qué y para qué eran relevantes para mí. Yo quería saber sobre dónde se habían expresado las emociones en su cuerpo, no ellas, entre muchos otros aspectos. En algún punto me di cuenta en los encuentros que no nos interesaba lo mismo. Así fue como fui dedicando más tiempo a responder cuando me pedían apoyo, ya fuera en la solución de algún tema de la computadora o de plataformas digitales, o con la redacción, con la simple escucha atenta mientras abríamos y comíamos nueces con una piedra. (Diario de campo, 31/07/21)

En el estar juntas, compartir la palabra y escucha, y de acuerdo con Silvia L. Gil (2022), la voluntad de la escucha es elemental para que la palabra esté revuelta. Entrelazo esto con lo propuesto por AnaLouise Keating (2005)³⁵ sobre la escucha como una práctica que propicia la apertura y la afectación: “al escuchar con una total apertura, me expongo a ti; estoy dispuesta a ser movida por nuestro encuentro” (p.249).

Keating establece que esta forma de escucha emerge dentro de lo que Anzaldúa nombra como activismo espiritual, que corresponde a la fase séptima del sendero de conocimiento. En esta etapa las posibilidades comienzan “con la creencia en nuestra interrelación, con la voluntad de plantear y buscar puntos comunes, definidos no como igualdades sino como posibles puntos de conexión” (p.250), produciendo lo que Anzaldúa nombra como “un terreno común no cartografiado” (Keating citando a Anzaldúa, 2002, p.570). Esto refuerza la apuesta en reconocer las diferencias y las posibles intersecciones que nos permitan construir en común, sin caer en la trampa de la igualdad que conlleva la homogeneización y el borrar de las diferencias (Gutiérrez, 2020, p.35).

Por otro lado, Keating (2005) reconoce que a pesar de llevar a cabo este posicionamiento en la escucha, es fundamental reconocer lo parcial de las interpretaciones e incluso que las mismas pueden ser fallidas. Desde este planteamiento en la relación que se fue gestando con Flor, María, Leya y Ernestina reconozco que “sólo puedo conocer parcialmente sus intenciones y deseos. Nuestra comprensión es siempre algo inadecuada e incompleta.” (p.250). Este posicionamiento refuerza lo expuesto por Amaranta Cornejo (2021), al reconocer que al incluir la afectividad y emociones de quien investiga no implica que con quienes se lleva a cabo la

³⁵ Todas las traducciones de este texto son propias.

investigación sientan del mismo modo y compartan las emociones e interpretaciones realizadas (p.196).

De este modo, asumo que la articulación de la categoría de conocimientos de vida y el análisis de los mismos a través de las experiencias de Flor, María, Leya y Ernestina, así como su ser acompañantes en educación, es una enunciación parcial. Lo que implica que ellas pueden tener otras perspectivas e interpretaciones de sus prácticas, emociones, generación de conocimiento y sus modos de acompañar en su práctica docente. Asimismo, aunque retomo sus experiencias para hacer un análisis parcial de PRAE, recalco que la interpretación de la institución es propia. Por lo tanto, en el reconocimiento de lo parcial e incluso el mencionar que puede haber interpretaciones fallidas, recupero lo expuesto por Keating al decir que cuando las interpretaciones fallan es importante “recordar que el activismo espiritual incluye el reconocimiento de las paradojas, la ambigüedad, la parcialidad, el reconocimiento de que siempre estamos en procesos abiertos y en cambio.” (ibid., p.525).

Comprendo que el taller con sus cinco sesiones fue una constante elemental para generar el nos/otras contingente. En los espacios de encuentro el compartir la palabra, escucha y experiencias en primera persona posibilitó reconocer y asumir los conocimientos que han conformado las experiencias de cada una, así como también, como son las diversas formas en la que los mismos están influenciados por la mediación patriarcal (Gutiérrez, 2020, p.29). Por lo tanto, recalco las posibilidades vinculantes al volverse las experiencias comunicables, que a través del ejercicio de memoria, el recuerdo, y el organizar la experiencia a través de la conversación “se regeneran sentidos compartidos que, justamente, al “hacer sentido” permiten que la experiencia singular se entrelace con los demás; esto contribuye a la organización de la experiencia común.” (Gutiérrez, 2021, p.62).

Ante la comprensión de la escucha como práctica vinculante, durante el taller Leya expresó: “es muy bonito, pues, recordarlo porque, pues no tenemos el tiempo de sentarnos como ahorita y escuchar.” (L, segunda sesión del taller, 6/07/21). Un segundo ejemplo que también gira en torno a la escucha fue cuando María reconoció su sorpresa al conocer más sobre la vida de sus compañeras.

Yo me sorprendo más y obviamente no conozco tanto a las demás compañeras de aquí del trabajo, pero yo creo que al conocerlas me doy cuenta cómo sería la empatía que se

dice, con razón, a lo mejor por eso actúa así, por eso está así, porque digo: “si yo fuera ella, pues, a lo mejor haría lo mismo, o sentiría lo mismo”, entonces no sé (...) me está dando muchas vueltas en la cabeza todo esto. Hay muchas cosas que sí se viven, pero que están como no sé, guardadas, o no, no salen en el momento. (MS, cuarta sesión del taller, 20/07/21)

En el reconocimiento de las experiencias y conocimientos de vida dentro del nos/otras contingente, también ocurrió de manera paralela un reconocimiento de cómo el compartir y comunicar sus experiencias en los encuentros tuvo una afectación a nivel personal. Un ejemplo de lo anterior es cuando María reconoce en dos ocasiones lo siguiente:

voy aprendiendo a decir las cosas o a ya no tener tanto miedo a hablar, pero pues ha sido, ha servido para conocerme, para calificarme yo misma, a dónde estoy, a dónde voy”. (MS, cuarta sesión del taller, 20/07/21).

Para mí ha sido como bonito, como muy no sé, alentador porque no teníamos así la oportunidad como de, pues de escribir, no sabía qué tanto recorrido hasta horita que tú llegaste y nos cuentas esto si no, no hubiéramos (...) y pues me ha gustado mucho (...). Y pues dejar la pena atrás, porque sí me daba pena participar por estar diciendo de mi vida (...), que más puedo pedir o que más puedo hacer, creo que ya nada, pero, pues si para algo me va a servir, pues adelante, así como que se me abre más la confianza. (MS, quinta sesión del taller, 26/07/21)

Por lo tanto, considero que a lo largo de los encuentros y en la sintonía afectiva que fuimos conformando ocurrieron prefiguraciones micro de cambio social a través del reconocimiento de diversas experiencias: individuales, compartidas, aquellas con tenues rasgos de colectividad y de construcción de lo común, como lo es su ser acompañantes como educadoras. Profundizo en las prefiguraciones de cambio social con lo expuesto por Anzaldúa cuando insiste que el “cambio individual y la transformación social son mutuamente interdependientes, que al transformarnos, también transformamos al mundo al que pertenecemos, produciendo un movimiento bidireccional, que conlleva una recreación simultánea de las

personas en su individualidad y una reconstrucción de la sociedad.” (AnaLouise Keating, citando a Anzaldúa, 2005, p.208).

El reconocimiento de experiencias, conocimientos, sus modos de ser transmitidos y enunciados, se vuelven centrales al hacer hincapié que los mismos están insertos dentro de los mecanismos de subalternización que enfrentan las mujeres indígenas. Entonces, la interpretación que he realizado sobre los conocimientos de vida, funciona en primera instancia como dispositivo de escucha y del reconocimiento de Ernestina, Flor, María y Leya como sujetas epistémicas. Así, sus experiencias y formas de conocimiento y cómo se apropian de su práctica docente, me ha permitido articular otra narrativa que surge de sus experiencias vitales.

En la comprensión del nos/otras contingente, el cual emerge de la fase del activismo espiritual, Anzaldúa ilustra cómo comprende el concepto a partir de las siguientes dos imágenes. En ellas se muestra cómo la comunicación está mediada por la boca, orejas y por las manos, estableciendo que a través del diálogo podemos conocer nuestras diversas perspectivas, y trabajar juntas aun siendo diferentes (Anzaldúa, 2005, pp.45-46).

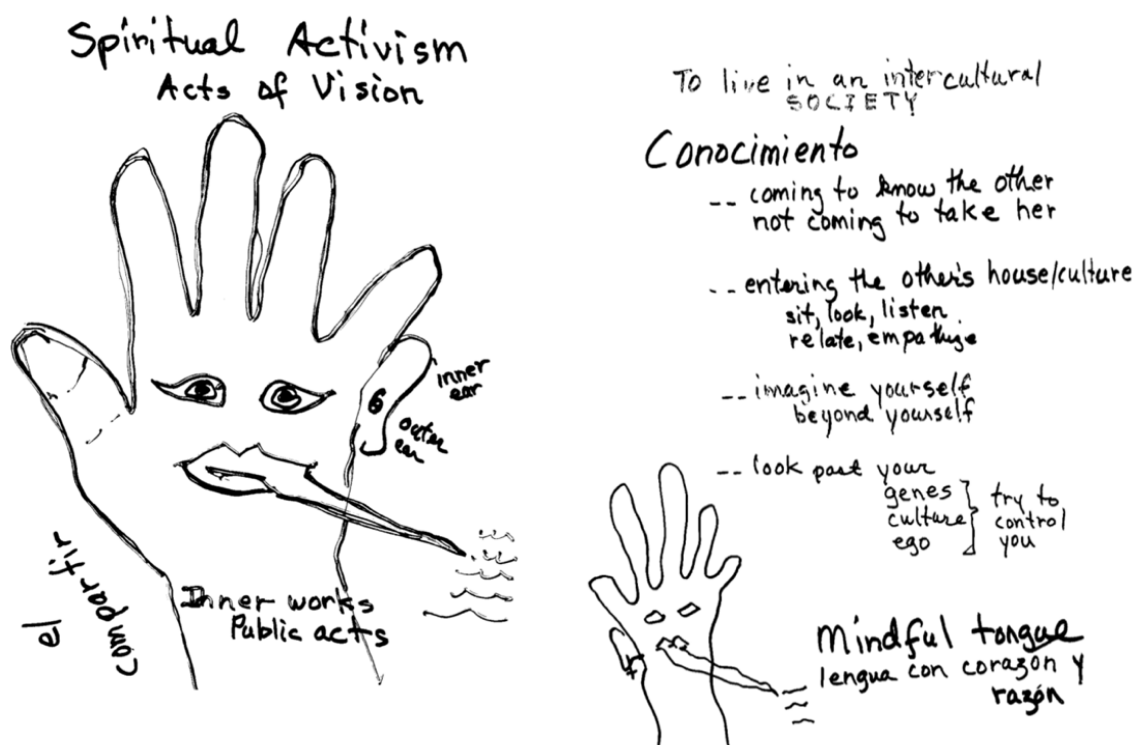


Imagen 29. Imágenes recuperadas de la entrevista a Gloria Anzaldúa realizada por Irene Lara (2005).

La síntesis gráfica de Anzaldúa me permite hacer hincapié en la sintonía afectiva que fuimos conformando y cómo al utilizar las manos al escribir y dibujar, así como también, el habla y la escucha, se volvieron centrales para comunicarnos. Mostrando que la afectividad y sus manifestaciones emocionales transcurren en los cuerpos individuales y colectivos y en sus formas de comunicar, recorren las experiencias y son parte de la conformación de conocimientos en diferentes niveles.

Concluyo con la fase de *Coyolxauhqui* cuando Anzaldúa (2005) nos invita a entenderla como un proceso de poner en conjunto, hacer composiciones que tengan la potencia de sanar las heridas personales y sociales, reconociendo públicamente el daño producido por los desconocimientos (p.49), que nos fragmentan, jerarquizan y continúan replicando las desigualdades. Así, el nos/otras contingente, puede ser comprendido como el emerger de la fase del recomponer a *Coyolxauhqui*. A pesar de la cualidad temporal y emergente del nos/otras, interpreto que esta fase se trazó a partir de lo que enuncia Raquel Gutiérrez (2021), al exponer que a pesar de la mediación patriarcal que sujeta nuestra experiencia de manera diferenciada, situada y puntual, la experiencia “también es comunicable: puede ser compartida y comprendida a través de la palabra que nombra lo que se vive y se sabe, abriéndose a la conversación y a la generación y regeneración de vínculos fértiles, esto es, creativos.” (p.73).

Conclusiones y reflexiones finales

Los últimos días que estuve en Cuacuila durante el verano del 2021 el cielo era claro y despejado, se podían ver comunidades vecinas y un sinfín de montañas. Escribo las conclusiones con esa imagen presente. En esos días Flor, María, Leya y yo, no siempre todas juntas, comimos chocolate, pasamos una mañana corrigiendo poemas, me enseñaron sobre palabras en náhuatl y compartimos la combi rumbo a Zacatlán.

Comprendo una relación indisociable entre las prácticas que conforman lo metodológico y la forma en la que es enunciado y articulado, es por eso que comienzo esta sección final con una reflexión teórica-metodológica. Por un lado, debido al carácter creativo del taller en torno a las aproximaciones narrativas de lo biográfico, considero que éste permitió el emerger de las subjetividades e intersubjetividades no como algo preestablecido y “cristalizadas en complejos estructurales, sino de una creación y que, por ese carácter, dependen de una suerte de paradigma estético” (Guattari, 1996, p.18). Esto permitió el dar cuenta de “procesos de autonomía, o autopoiesis” (ibid), a través de la enunciación en primera persona de las acompañantes en educación, sobre sus experiencias y articulación de los conocimientos que se desprenden de las mismas a través del reconocimiento de lo qué se sabe y de cómo se sabe (Gutiérrez, 2021).

Así, considero que el taller propició un momento de acuerpamiento, el cual represento a través del siguiente dibujo. En él se muestra una figura hecha en dibujo y bordado que atraviesa la boca y las orejas de todas las participantes. Integré en esta figura manos porque fueron un instrumento principal para compartir las experiencias y conocimientos de vida. De igual modo, hay una secuencia de pisadas con las que busco hacer alusión a que durante la investigación todas recorrimos retazos de las experiencias de las otras compañeras a través de la comunidad contingente. Este momento de acuerpamiento colectivo no se sostuvo más allá de la investigación. Sin embargo, permitió articular un proceso de comunicación y cambio social porque facilitó la vinculación entre las participantes, lo que como he mostrado a lo largo de la investigación, enfrenta múltiples dificultades subjetivas y estructurales causadas por el ensamblaje de violencias. Así, durante la investigación un problema emergente fue la falta de vinculación entre mujeres, y con esto se remarca que los mecanismos patriarcales, coloniales y

capitalistas constriñen e imposibilitan el ejercicio de las relaciones entre mujeres más allá de los lugares prefijados.



Imagen 30. Dibujo del acuerpamiento colectivo de la investigación.

Por otro lado, antes del verano del 2021 mi conceptualización de San José Cuacuilá como comunidad indígena, así como de las acompañantes en educación, entendía una estrecha relación entre lo indígena con lo comunitario. En conjunto con lo empírico y lo teórico-conceptual, este fue uno de mis desaprendizajes transversales. Así, desde esta comprensión previa y errónea posicioné al taller narrativo autobiográfico como instrumento de producción de información empírica porque permitiría dar cuenta de los vínculos comunitarios y organizados al interior del

grupo. Es por eso que, ante la tenue presencia colectiva, el taller me permitió reconocer la colectividad debido a sus fragmentaciones y ausencias por los mecanismos de individualización, así como también, que el conflicto y sus procesos de consenso son parte de la construcción de lo común. Comenzar a través de buscar un suelo compartido permitió trazar puntos de encuentro e intersecciones a través de la escucha compartida a pesar de las tensiones generadas.

Por el contrario, si la investigación solo hubiera utilizado la entrevista como instrumento, no habría podido identificar con claridad la fragmentación al interior del grupo de mujeres acompañantes en educación. Finalmente, el diario de campo como instrumento, por un lado, me permitió registrar las prácticas de los conocimientos de vida que tuvieron una tenue enunciación discursiva; por otro lado, fue el instrumento que por excelencia permitió enunciar lo aprendido para posteriormente desaprender y reaprender en conjunto con las acompañantes en educación.

La conformación de la categoría de conocimientos de vida y el análisis desplegado sobre los mismos, tanto en perspectiva individual como la que tiende a un carácter colectivo, implicó una aproximación epistemológica y teórica-metodológica que permitiera la aproximación a prácticas de conocimiento que no son enunciadas como tal porque no hay mecanismos institucionalizados que las legitimen. Por el contrario, hay mecanismos que invisibilizan las experiencias y conocimientos de las mujeres en general y de las mujeres indígenas en particular. Así, el comprender que los mecanismos de legitimidad y los procesos de reconocimiento están relacionados con sujetos específicos, donde las mujeres indígenas enfrentan múltiples dificultades por los mecanismos de subalternización que producen los ensamblajes patriarcales, coloniales y capitalistas, el esfuerzo por visibilizar sus experiencias y generación de conocimiento es reconocer su autoridad epistémica como sujetas, que si bien enfrentan múltiples dificultades para acceder a lo educativo institucional, esto no significa que sean carentes de conocimientos. Por lo tanto, nombrar sus conocimientos es identificar la potencia política de prácticas invisibilizadas que articulan otras narrativas y que a su vez prefiguran otras realidades. De modo que, sus experiencias y conocimientos son una fuente primordial y múltiple para comprender las estructuras de dominación, así como sus modos cotidianos de hacer frente a ellas (Cumes, 2014).

Así, desde una relación tensa con lo institucional educativo, sus conocimientos de vida les permiten a Flor, María, Leya y Ernestina en lo individual, y tenuemente en lo colectivo, apropiarse de su práctica docente, encontrando líneas de fuga en los múltiples mecanismos de

subalternización y constreñimiento de carácter estructural. De este modo, los conocimientos de vida y las diferentes prácticas que los conforman, son acciones que aún inscritas en el marco y regulación de PRAE, con todas las limitaciones que he analizado, generan beneficios de manera individual, familiar, colectiva y comunitaria. Posibilitando construir la cotidianidad desde la emergencia de micropolíticas del deseo activas (Rolnik, 2019a) que dibujan otros vínculos: con ellas mismas, como grupo, y con la comunidad en diferentes niveles. Por lo tanto, son conocimientos que articulan necesidades y deseos vitales.

Con la participación de Flor, Leya, María y Ernestina, reflexioné sobre la pregunta de Spivak (2003): ¿Puede hablar el subalterno?, para centrar mi atención en la generación de un dispositivo de escucha construido a través de un tejido conformado entre las propuestas de Gloria Anzaldúa (2002), Suely Rolnik (2019a) y Raquel Gutiérrez (2015, 2020) principalmente, y en conjunto con los otros aportes teóricos, que permitiera escuchar y registrar en un sentido amplio, la generación de conocimientos. Así, la transmisión del conocimiento a través del habla es solo una entre otras posibilidades de comunicación, donde las diversas formas de su apropiación de la práctica docente y su ser acompañantes en educación también son modos de transmitir y validar sus experiencias.

Particularmente, lo plástico a través de los dibujos de las participantes, así como también los míos, permitieron procesos de metabolización y comunicación, o expresión de lo vivido y reflexionado. Así, pensando con Amaranta Cornejo (2019), el dibujo como medio y soporte comunicativo permitió discutir problemáticas, que aunque delimitadas por el diseño del taller, cobraron relevancia de acuerdo a las experiencias particulares de las participantes, permitiendo visibilizar aquello que ya está sucediendo de acuerdo a sus prácticas de conocimiento, así como también los futuros deseados (p.17) individuales y tenuemente colectivos.

A pesar de que esta investigación no gira en torno a PRAE, el análisis periférico de la institución puede ser de utilidad para dar pistas sobre la creación de políticas al interior de la institución que considere la complejidad de la vida de las mujeres indígenas que laboran en la institución, esto tendría que partir de la escucha y reconocimiento de las necesidades de las mujeres. Acentúo que un beneficio comunitario para las mujeres no necesariamente respondería a la inclusión laboral asalariada por medio de la asimilación. Así como también, el reconocimiento sobre medidas de carácter productivista que no generan un bienestar a las mujeres que trabajan ahí, mientras que, por el contrario, sí benefician a la institución.

En torno al programa de Educadoras Comunitarias me parece importante mencionar que no abordé un análisis en su totalidad en torno a la feminización de lo educativo y las consecuencias que esto puede tener al reforzar estereotipos de género en San José Cuacuilá que asocian lo femenino con la educación y crianza, inscribiendo de nueva cuenta a las mujeres en labores reproductivas (Lagarde, 2021), y desde una mirada externa.

Asimismo, mirar la complejidad de lo laboral asalariado que confluye con otro sistema de trabajos que reproduce (Tzul, 2015) la vida en Cuacuilá, permite evidenciar las tensiones que se producen entre los sistemas de trabajo. Considero que esto es también clave para repensar lo laboral en su complejidad y no solo como un mecanismo asistencial asalariado. Propiciando entonces quizás otro tipo de relaciones que no se inscriban en su totalidad en una subordinación de carácter paternalista, colonialista y que responde a lógicas capitalistas.

De igual modo, reconozco que el análisis sobre lo relacionado con la infraestructura digital, el internet, los usos y apropiaciones de los mismos, es limitado y necesitaría otra investigación en sí misma que pudiera dar cuenta en su cabalidad de la nueva cultura emergente. Así como de los cambios que la forma de esta penetración produce al interior de la vida comunitaria.

En torno al análisis sobre los afectos y las emociones, la aproximación, tanto a nivel personal de cada conocimiento de vida como en lo colectivo como acompañantes en educación, fue abordado desde su veta discursiva, lo que implica una reducción de un análisis de lo emocional y afectivo en su complejidad.

Por otro lado, la investigación se inscribe en el campo de la comunicación y el cambio social a través de dar mayor importancia al proceso comunicativo, comprendiendo el mismo como proceso sociocultural, afectivo y político (Cornejo, 2019, 2021), y no únicamente en los resultados de productos comunicativos (Gumucio, 2011). Esta comprensión de la comunicación me permitió una contraposición de la postura economicista que comprende la transmisión de información como motor para el desarrollo social (ibid.), así como también, desmarcarme de una noción de comunicación que únicamente aborda lo mediático. Por otro lado, inscribo la investigación en una comprensión del cambio social que reivindica lo personal como potencia germinadora para la transformación familiar, comunitaria y social.

Las prácticas comunicativas que hicieron posible la investigación las comprendo desde el concepto de medio radical de John Downing (2011), los cuales son medios que de diversas formas articulan narrativas alternativas a las hegemónicas (p.399) Identifico así, que su cualidad como medio radical está presente en diversos niveles: 1) en lo procesual, participativo, dialógico, no dialógico y gráfico, entre todas las participantes; el cual deriva en la intersubjetivación entre mujeres diferentes y diversas, permitiendo articular una narrativa compleja con contradicciones, que se aleja de esencialismos impuestos. 2) Las acompañantes en educación dieron valor al espacio para la escucha y el compartir de la historia propia. Aquí los relatos de vida y el dibujar se vuelven un medio radical, en tanto les posibilitaron a Flor, María, Leya y Ernestina, reconocer y apropiarse individual y colectivamente de sus conocimientos mediados por sus experiencias.

De igual modo, esta tesis aporta al binomio comunicación-educación (Tovar, 2022)³⁶ desde un lente feminista al poner la atención en las experiencias de vida como generadoras de conocimientos, para posteriormente problematizar cómo entran en contacto con lo educativo institucional asistencialista. Entonces, podemos comprender el binomio desde una potencia vital de prácticas de conocimiento que dibujan otras realidades menos opresivas y más posibilitadoras desde y para las acompañantes en educación.

Como joven investigadora a lo largo de la investigación me fui reconociendo como feminista y entre campos disciplinarios. Así comprendí que las emociones, los afectos y los conocimientos son parte de un mismo tejido heterogéneo que se conforma tanto subjetiva como intersubjetivamente. Que la producción de conocimientos y su generación surgen del encuentro, desde donde es de vital importancia reconocer el lugar de enunciación propio en conjunto con quien se investiga, es decir, reconocer que la investigación nos posiciona en una relación situándonos en contextos específicos (Donati, 2021).

Desde esta relación y pensando con Silvia L. Gil (2022), la investigación me dio una perspectiva de la crisis social de exclusión con y desde las experiencias vitales de las mujeres participantes, para entonces mirar sus prácticas de conocimiento como acciones desde donde germina la esperanza. La autora nos invita a pensar la esperanza como los ““espacios existentes entre dos tiempos distintos”, entre el tiempo en el que estamos y el tiempo hacia el que vamos” (p.42), lo cual es similar al concepto de *nipantla* desde la apropiación temporal utilizado en la tesis de acuerdo al significado que tiene para las acompañantes en educación. Así, la esperanza la

³⁶ Capítulo escrito por Adjani G. Tovar sobre los aportes al campo de la comunicación de Luz María Garay Cruz.

comprendo en los vaivenes que dibujan los estados *nipantleros* que conforman los conocimientos de vida de Flor, Leya, Ernestina y María. Entonces, afirmo junto con Gil, que la transición no es pasiva, en tanto involucra la acción que les vincula con su “propia capacidad para producir lo esperado” (ibid.).

Bibliografía

- Aceves, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. *GALINDO CACERES, Jesús. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman, 207-252.
- Aguilar, Y. (2017). Eëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*.
<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>
- Aguilar, Y. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y Estados nacionales. En *Tsunami*, edición de Gabriela Jáuregui. México. Sexto Piso.
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almaída.
- Aguilar, Y. (2021). *La sangre, la lengua y el apellido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Madre Selva.
- Aguilar, Y. (7 de marzo, 2022). *Lengua como Territorio Cognitivo y Nuevas Tecnologías*. Conferencia Primer Encuentro Regional de la Red Feminista de Investigación en Inteligencia Artificial (f<A+i>r) Hub de América Latina y el Caribe. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=fsy1sFjpqs0&ab_channel=Alliance
- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Programa Universitario de Estudios de Género.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera*. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L.
- Anzaldúa, G. (2002). now let us shift . . . the path of conocimiento . . . inner work, public acts. En *This Bridge We call Home. Radical visions for transformation*. New York: Routledge, Print.
- Arfuch, L. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Bastian, A. y Berrío, L. (2018). Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento. En *Prácticas otras de conocimiento(s) entre crisis, entre guerra. Tomo II*.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvn96g1f.7.pdf>
- Behar, R. (1995). Introduction: Out of Exile. *Women writing culture*. USA: University of California Press. Berkeley and Los Angeles, California.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Proposiciones*, Universidad de Costa Rica, 1-23.

- Blazquez, N. (2012). Epistemología Feminista: Temas centrales. En *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*- México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Bruguera, A. (2011). Introducción acerca Arte Útil.
http://www.taniabruguera.com/cms/files/2011_introduction_on_useful_art_esp.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Castañeda, P. (2012). Etnografía Feminista. En *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Catanzaro, B. (2 septiembre 2015). Creative Time Summit 2015 | The Art of Pedagogy: Beatrice Catanzaro. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/channel/UCMotUuJDalAkacIbCUcoOXw>
- CIUDEMAY y COPEVI (2019). *Voces de la Sierra Norte de Puebla. 25 Comunidades de una microrregion*. Publicación de COPEVI. México.
- Cornejo, A. (2011). Metodología feminista o el posible andamiaje. *Revista Interamericana de Estudios Feministas: Placeres, dilemas y obstáculos*. Enero-Junio 2011 Vol.1 N° https://issuu.com/rif-ged/docs/n_mero_1_investigaci_n_feminista_y_universidad_pla/51
- Cornejo, A. (2016). Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones. *INTERdisciplina Revista del centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México*. Volumen 4, número 8, 89-103.
- Cornejo, A. (2019). Re-apropiación de la palabra desde mujeres rurales en Chiapas como proceso de defensa de la tierra y el territorio. *Mediaciones*, 15(22), 28–41.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.15.22.2019.28-41>
- Cornejo, A. (2021). Aproximaciones teórico-metodológicas a la comunicación radical desde la afectividad. En *Territorios para la vida. Mujeres en defensa de sus bienes naturales y por la sostenibilidad de la vida*. Coordinadores Araceli Calderón Cisneros, Mercedes Olivera Bustamante y Mauricio Arellano Nucamendi. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Alemania, CALAS y Universidad de Guadalajara. Bielefeld University Press.
- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi, Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero*. Universidad de Murcia, (n.17), 1-16
<https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>
- Cumes, A. (2014). *La “india” como “sirvienta”: servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala*. Tesis para obtener el título de doctora en antropología. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS.
- Domínguez, AL. (2022). La dimensión sensorial de la comunicación. Itinerarios de investigación sobre sonido, comunicación y cultura. En *Mujeres de la Comunicación México*. Ciudad de México: FES.
- Donati, P. y García, P. (2021). Introducción. El enfoque relacional en sociología. En *Sociología relacional*. España: Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Downing, J. D. H. (2011). Medios radicales: comunicación rebelde y movimientos sociales. En *Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Minuto de Dios, UNESCO.
- Espinosa, G. (2017). Mujeres en Defensa de la Mujer. *Memorias jornaleras y comunidades emocionales*. En Comunidades Emocionales. Resistiendo a las violencias en América Latina. https://www.researchgate.net/profile/Morna-Macleod/publication/323040753_Resisting_Violence_Emotional_Communities_in_Latin_America/links/5e0a1d6a92851c8364a6cddb6/Resisting-Violence-Emotional-Communities-in-Latin-America.pdf
- Federici S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2019). Prólogo. En *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. De Maria Mies. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández-Savater, A. (Primero de abril 2020). *Vivencias y experiencias en la crisis del coronavirus*. Lobo Suelto. <http://lobosuelto.com/vivencia-y-experiencia-en-la-crisis-del-coronavirus-amador-fernandez-savater/>
- Fundación Amparo. (s/f). *Quiénes somos*. Consultado el 13 de febrero de 2021 https://www.fundacionamparo.com/quienes_somos.html
- Galindo, M. (2014). *Feminismo Urgente ¡A Despartriarcar!* Buenos Aires: Lavaca.

- Gallardo, A., Garza, A. (21 de septiembre 2021). Acciones para recomponer un perfil. Unidad Académica Cultura UNAM. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=fWVe1PgzoXw&ab_channel=UnidadAcad%C3%A9micaCulturaUNAM (
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Gil, S. (2022) Introducción. Horizontes del feminismo. *En Horizontes del feminismo. Conversaciones en tiempos de crisis y esperanza*. Traficantes de Sueños y Bajo Tierra.
- Gómez, D., Alvarado, R. A. Martínez, M., Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 16, pp. 49-64, 2018. <https://bit.ly/3lnHDVW>
- González Rodríguez, Norma Luz. (2018). Hoy somos capaces de crecer: mujeres indígenas rarámuri y su construcción identitaria en la universidad. *Cuadernos de antropología social*, (48), 23-37.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000200002&lng=es&tlng=es.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Güereca, R. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM Lerma
- Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. En *Comunicación, desarrollo y cambio social Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Minuto de Dios, UNESCO.
- Gutiérrez, M. (2018). Gloria Anzaldúa y el giro descolonial desde la frontera para el mundo. *Camino Real*, 10:13. Alcalá de Henares: Instituto Franklin-UAH. Print. 79-99.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/33752/gloria_gutierrez_CR_2018_N13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, R. (2015). *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gutiérrez, R., Navarro, M. (2019). Producir lo común para sostener y transformar la vida: alguna reflexiones desde la clave de la interdependencia. *CONFLUÊNCIAS*. 21, (n.2), 298-324. <https://doi.org/10.22409/conflu.v21i2.34710>

- Gutiérrez, R. (2020). *Cartas a mis hermanas más jóvenes*. Montevideo: Minerva Ediciones, Bajo Tierra Ediciones, Editorial Zur & Andrómeda.
- Gutiérrez, R. y Salazar, A. (2021). Trabajo que crea y sostiene: subvertir lo que nos expropia y devora. En *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*. México: Bajo Tierra A.C. y Minerva Ediciones.
- Gutiérrez, R. (2021). Producir lo común: entramados comunitarios y formas de lo político. En *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*. México: Bajo Tierra A.C. y Minerva Ediciones.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Hecht, A. et al (2018). Yo quiero estudiar para mi comunidad. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y Mbyá guaraní en Argentina. En *Cuadernos de Antropología Social* /47, 105-122.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3840/4458>
- Herrero, Y. (6 de agosto de 2021). Ausencia de vínculos y extravío del saber. *CTXT Contexto y acción*. <https://ctxt.es/es/20210801/Firmas/36897/Yayo-Herrero-Newton-ciencia-Gregory-Bateson-matematicas.htm>
- Hill, S. (2005). Teaching la Conciencia de la Mestiza in the Midst of White Privilege. En *Entremundos/among worlds, New Perspectives on Gloria E. Anzaldúa*. New York: Palgrave Macmillan.
- INEGI, (2010). Indicadores de marginación.
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=212080009> (Consultado 20 de noviembre 2021)
- INEGI, (2010). Indicadores de rezago social.
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=212080009> (Consultado 20 de noviembre 2021)
- INEGI (2021). Resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVIED) 2020 datos nacionales.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED_2021_03.pdf (Consultado 6 de marzo de 2022)
- Juárez, M. (2020). *Gabriel Barrios: el caudillo de la Sierra Norte de Puebla (1913-1940)*. Tesis que para obtener el grado de maestro en historia. Instituto de

Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélez Pliego” posgrado en historia.
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/10537>

- Keating, A. (2005), *Shifting Perspectives: Spiritual Activism, Social Transformation, and the Politics of Spirit*. En *Entremundos/among worlds, New Perspectives on Gloria E. Anzaldúa*. New York: Palgrave Macmillan
- Lacy, S. (2003). Hacer arte público como memoria colectiva, como metáfora, y como acción. En *Arte, memoria y violencia, reflexiones sobre la ciudad*. Medellín, Corporación Región.
- Lagarde, M. (2021). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas y putas presas y locas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Siglo XXI.
- Lara, I. (2005). Daughter of Coatlicue: An Interview with Gloria Anzaldúa. En *Entremundos/among worlds, New Perspectives on Gloria E. Anzaldúa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista interamericana de estudios sobre cuerpo, emociones y sociedad. Relaces*, no 10, año 4 (Diciembre 2012-marzo 2013): 69-79.
- Lorde, A. (2003) La poesía no es un lujo. En *La hermana, la extranjera*. Madrid: horas y HORAS, la editorial.
- Lugones, M. (2005). From within Germinative Stasis: Creating Active Subjectivity, Resistant Agency. En *Entremundos/among worlds, New Perspectives on Gloria Anzaldúa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Olvera, A, Tuñón Pablos, E, & Evangelista García, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6, e427. Epub 06 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.24201/eg.v6i0.427>
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades* 19 (37), 7.22.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v19n37/v19n37a2.pdf>
- Meloni, C. [Aula Virtual Fundación de los Comunes] (26 feb 2020). *Habitar la frontera: Anzaldúa, mestizajes, intersecciones y heridas coloniales* | Carolina Meloni [Archivo en Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=AT4FnpgmyCE&ab_channel=AulaVirtualFundaci%C3%B3ndelosComunes

- Mies, M. (2019). Orígenes sociales de la división sexual del trabajo. En *Patriarcado y acumulación a Escala mundial*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Montessori M. (2014). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid, España: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Moraga, C. (1988). *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: ISM press.
- Moraña, M. (2012). Postescritum. El afecto en la caja de herramientas. En *El lenguaje de las emociones*. Washington University in Saint Louis, Iberoamericana, Vervuert.
- Nieto, M. Jean, E. (2015). Narrativas de violencia y transformación de mujeres indígenas Uitoto en Bogotá. En *Memorias, violencias e investigación colaborativa con pueblos indígenas*. E-papers y ABA Publicaciones, Brasil.
- Palacios, A. y Lorraine, B. (2017). (Ab)uso y costumbres, mujeres indígenas, confrontando la violencia de género y resignificando el poder. *Amerika*, 16 <https://doi.org/10.4000/amerika.8165>
- Parra, D., Baca-Feldman, C. (28 de septiembre 2018). Nuestras tecnologías en nuestros propios términos: autonomía y sostenibilidad en la comunicación. *Hemisferio Izquierdo*. Recuperado el 29 de septiembre del 2022. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2018/09/18/nuestras-tecnologias-en-nuestros-propios-terminos-autonomia-y-sostenibilidad-en-la-comuni>
- Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PRAE (s/f). Informe Anual 2019. <https://www.proyectoroberto.org.mx/resultados/>
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Riaño Alcalá, P. (2004). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 21, Quito, enero 2005, 91-104. <https://www.redalyc.org/pdf/509/50902109.pdf>
- Riaño Alcalá, P. (2000). Recuerdos metodológicos. El taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima, México, diciembre, año/vol. V, (010), 143-168. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31601008.pdf>
- Ríos, M. (2012). Metodología en Ciencias Sociales y perspectiva de género. En *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*.

México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.

- Rolnik, S. [MACBA Barcelona Oficial] (4 de mar 2015). *Micropolíticas del pensamiento*. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOob_BU
- Rolnik, S. (24 de julio 2019b). Suely Rolnik: “Hay que hacer todo un trabajo de descolonización del deseo”. El Salto.
<https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-suely-rolnik-descolonizar-deseo>
- Rolnik, S. (2019a). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rosenwein, B. (2010). Problems and methods in the history of emotions.
<https://alioshabielenberg.com/wp-content/uploads/2020/06/Rosenwein-2010-Problems-and-Methods-in-the-History-of-Emotions.pdf>
- Salinas, B. (2016). *ABC de la acción comunitaria. Organizaciones civiles, educación y desarrollo*. México: Fundación Universidad de las Américas, Puebla.
- Sanchidrián, C. (2014). Introducción. En *Maria Montessori. El método de la pedagogía científica*. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid, España: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Santamaria, A. (2014). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales UAEM*. núm. 70, enero-abril 2016, 177-198.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000100177
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Scott, J. (2008). *Historia y género*. México: Fondo de cultura económica Universidad Autónoma de México.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de Género La ventana*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara V. 2 (13), 42-74.
<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551/574>

- Secretaría de Bienestar (2020). Catálogo de localidades indígenas A y B 2020.
<https://www.gob.mx/bienestar/documentos/catalogo-de-localidades-indigenas-a-y-b-2020> (Consultado el 12 de febrero del 2022)
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Silva, J., Barriento, J., Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha* (Osorno), (37), 163-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39 (enero-diciembre), 297-364
<https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Spivak, G. [UChile Indígena] (22 noviembre 2016). ¡EXCLUSIVA! Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak (parte I).[Archivo en Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs&ab_channel=UChileInd%C3%ADgena
- Tempest, T. (2020) *Cuando las mujeres fueron pájaros*. Serie Presente - Remoto, México: Antílope.
- Torres, M. (2005). Doing Mestizaje: When Epistemology Becomes Ethics. En *Entremundos/among worlds, New Perspectives on Gloria Anzaldúa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tovar, A. (2022). Ver lo que nadie ve, leer lo que nadie lee y escuchar lo que nadie escucha: ahí surgen las grandes ideas. Capítulo sobre los aportes de Luz María Garay Cruz. En *Mujeres de la Comunicación México*. Ciudad de México: FES.
- Tzul, G. (2015). Mujeres indígenas: Historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federici. *Bajo el Volcán*, 15, n.22, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, 91-99.
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Buenos Aires: Patria Grande.
- Velasco, M. (2016). Emociones, orden de género y agencia: vergüenza e ira entre mujeres indígenas originarias de Los Altos de Chiapas. En *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.