



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

**IDENTIDADES DE GÉNERO DE MUJERES DE UNA  
COMUNIDAD DE YUCATÁN, DESDE SUS  
CONTEXTOS EDUCATIVOS Y EL FEMINISMO  
COMUNITARIO**

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL  
GRADO DE

**DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

POR:

**Maestra en Planificación de Empresas y Desarrollo  
Regional**

**Silvia Montejo Murillo**

**Director de Tesis:**

**Dr. Juan Carlos Mijangos Noh**

**Co-Directora de Tesis:**

**Dra. Citlalin Ulloa Pizarro**

Mérida, Yucatán, México, junio de 2021

## Resumen

Esta tesis tuvo como objetivo principal, explorar las identidades de género de un grupo de mujeres en Yucatán que se reconocen como maya, teniendo como referencia el discurso como práctica social y las acciones; como espacios de estudio y de aprendizaje de identidad a sus contextos educativos y a la teoría de feminismo comunitario, como marco interpretativo superior. La investigación se realizó durante tres años, en una comunidad que se identifica como maya y que mostró riqueza etnográfica en cuanto sus contextos educativos. Estos últimos fueron: la escuela, la unidad doméstica, la comunidad, la iglesia y el centro comunitario *Uj jaa' si jo'ob*. El estudio se situó en el enfoque cualitativo y se recurrió a un método etnográfico crítico para obtener y analizar la información. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, la entrevista y la conversación informal.

Participaron mujeres que se añadieron de forma voluntaria y que tuvieron una edad que va desde los catorce hasta los setenta y siete años. Los resultados mostraron que los contextos informales: la iglesia, la unidad doméstica y la comunidad influyen en la formación de una identidad de género subordinada a categorías sociales que limitan la actuación de las participantes en el plano personal, político y profesional. Esto les ofrece pocos elementos para formar una identidad fortalecida o empoderada.

Por su parte, la escuela como contexto educativo formal puede brindarles ciertos recursos para formar una identidad que les permita desarrollarse en el plano profesional y laboral, dentro del marco de una comunidad neorrural. Sin embargo, los aprendizajes que obtienen en este contexto formal, debilitan su identidad étnica, principalmente a través de la promoción del idioma inglés y la falta de valorización y revitalización de la cultura maya dentro del currículo educativo.

Asimismo, el centro *Uj jaa' si jo'ob*, como contexto de educación no formal, otorgó nuevos elementos para la formación de identidades de género de las participantes que los que les ofrecen y han ofrecido los contextos informales y el formal. Las narrativas y observaciones obtenidas de este contexto, reflejaron la expresión de

identidades complejas y dinámicas, desde las cinco categorías propuestas por el feminismo comunitario.

Con tales resultados, se concluye la evidente diversidad de las mujeres indígenas, sus pensamientos y acciones, opuestas a estereotipos añejos, a formas previamente socializadas de ser mujer y aprendidas en las familias y comunidad de origen. Esta diversidad se unifica en la capacidad de agencia de cada mujer, la cual les permite lograr cierto control en sus vidas para obtener una mayor autonomía y acceder a oportunidades, cuando se basan en la reflexividad. Este proceso se facilita en el contexto de educación no formal.

Finalmente, se recomienda el análisis de las identidades de género desde la disciplina psicosocial para profundizar en las construcciones cognitivas que realizan sobre sí mismas, en el cual la sanación de un pasado marcado por la explotación de sus pueblos, constituye un elemento clave para la emancipación de las mujeres participantes. Asimismo, siguiendo con la teoría crítica, se hace urgente la inclusión de las narrativas de los hombres en el análisis de la categoría de género, con la finalidad de tener una aproximación de este constructo desde la “comunidad” (Paredes, 2014), así como para buscar contribuir al fortalecimiento del tejido social, principalmente a partir de la reparación de la unidad doméstica que es un contexto educativo informal clave en la formación de identidades de género de hombres y mujeres.

**Palabras clave:** contextos educativos, identidades de género, mujeres, feminismo comunitario, aprendizaje

## Abstract

The main objective of this thesis was to explore the gender identities of women who are recognized as Mayan, taking as a reference discourse as a social practice and actions, as spaces for study and learning of identity to their educational contexts and to the theory of feminism. community, as a superior interpretive framework. The research was carried out for three years, in a community that identifies as Mayan and that showed ethnographic richness in terms of its educational contexts. The latter were: the school, the household, the community, the church and the Uj jaa 'si jo'ob community center. The study was based on the qualitative approach and a critical ethnographic method was used to obtain and analyze the information. The data collection techniques were participant observation, interview and informal conversation.

Women who were added voluntarily and who had an age ranging from fourteen to seventy-seven years participated. The results showed that informal contexts: the church, the domestic unit and the community influence the formation of a gender identity subordinate to social categories that limit the performance of the participants on the personal, political and professional level. This offers them few elements to form a strengthened or empowered identity.

For its part, school as a formal educational context can provide them with certain resources to form an identity that allows them to develop professionally and at work, within the framework of a neo-rural community. However, the learning they obtain in this formal context weakens their ethnic identity, mainly through the promotion of the English language and the lack of valorization and revitalization of the Mayan culture within the educational curriculum.

Likewise, the Uj jaa 'si jo'ob center, as a context of non-formal education, provided new elements for the formation of gender identities of the participants than those offered and have offered them by informal and formal contexts. The narratives and observations obtained from this context, reflected the expression of complex and dynamic identities, from the five categories proposed by community feminism.

With these results, the evident diversity of indigenous women, their thoughts and actions, opposed to long-standing stereotypes, to previously socialized ways of being a woman and learned in the families and community of origin, is concluded. This diversity is unified in the agency capacity of each woman, which allows them to achieve some control in their lives to obtain greater autonomy and access opportunities, when they are based on reflexivity. This process is facilitated in the context of non-formal education.

Finally, the analysis of gender identities from the psychosocial discipline is recommended to deepen the cognitive constructions that they carry out on themselves, in which the healing of a past marked by the exploitation of their peoples, constitutes a key element for emancipation of Mayan women. Likewise, continuing with critical theory, the inclusion of men's narratives in the analysis of the gender category is urgent, in order to have an approximation of this construct from the "community" (Paredes, 2014), thus as well as to seek to contribute to the strengthening of the social fabric, mainly from the repair of the domestic unit as a key informal educational context in the formation of gender identities of men and women.

**Keywords:** educational contexts, gender identities, women, community feminism, learning

## Declaración de autoría

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título profesional o equivalente. El autor otorga su consentimiento a la UADY para la reproducción del documento con el fin del intercambio bibliotecario siempre y cuando se indique la fuente.

*Silvia Montejo Murillo*

## **Agradecimiento al CONACYT**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 551619 durante el periodo de agosto de 2015 a julio de 2020, para la realización de mis estudios de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, que concluye con esta tesis.

*Silvia Montejo Murillo*

## Agradecimientos

Tuve el privilegio de estar en Canicab, de conversar con sus habitantes y conocer un poco de su vida, por lo que mi principal agradecimiento es para cada una de las personas de esta comunidad, por brindarme una sonrisa, un saludo y abrirme su morada. ¡Gracias Canicab por cada segundo compartido con esta servidora! Seguidamente, quisiera agradecer a las protagonistas y la razón de ser de este recorrido, a las participantes de Canicab, mujeres, madres, hijas, estudiantes y profesionistas que, en su diversidad, día a día trazan nuevos caminos para nuestros pares y nuestros compañeros hombres, en busca de libertad y emancipación. ¡Gracias amigas y compañeras!

Quiero agradecer, con respeto y admiración al Dr. Juan Carlos Mijangos por haberme dado la oportunidad de conocer Canicab, por el enorme esfuerzo que realiza para hacer una investigación más humanizada, por revelarme nuevas miradas ontológicas para ver realidades que tuve sesgada en ocasiones por la colonialidad impregnada. Por tener el honor de ser parte del Primer Encuentro de Mujeres Mayas Canicab, 2019 y permitirme colaborar en el centro comunitario *Uj jaa' si jo'ob*. Gracias por las enseñanzas, por los almuerzos y los encuentros ¡Con afecto, gracias doctor!

Asimismo, quisiera agradecer al Dr. Pedro Canto quien amablemente contribuyó a la mejora de este trabajo. Gracias doctor por sus recomendaciones y propuestas, con los cuales pude tener una aproximación más clara desde la disciplina educativa. ¡Con afecto, gracias doctor!

Agradezco, asimismo, a la Dra. Citlalin Ulloa porque sin su guía hubiera sido imposible realizar esta tesis sobre identidades de las mujeres. Gracias doctora, por su tiempo, interés y compromiso. Gracias por las lecturas, por introducirme en el mundo de los feminismos indígenas, por permitirme compartir, por las invitaciones y por cada una de las oportunidades otorgadas para la realización de este trabajo. ¡Con afecto, gracias doctora!

Gracias al Dr. Genner Ortiz Llanes y la Dra. Elsa María Díaz Ordaz

Castillejos por haber aceptado revisar el trabajo a pesar del tiempo y de las circunstancias pandémicas. Gracias por cada uno de sus comentarios y perspectivas mismas que sin duda contribuyeron a mejorar el trabajo y que son valiosas para las aproximaciones futuras sobre las “mujeres indígenas” y la colonialidad.

Agradezco también a los voluntarios del centro comunitario *Uj jaa' si jo'ob*, en especial a Wado, a doña Mary, a Yady, a Angy, a Cinthia, a Valeria, a Olga, a Sori, a Ana, a Carlos y a Diego, por haberme recibido, por compartir experiencias y emociones. Por cada uno de los aprendizajes que tuve, a partir de mi participación con ustedes. Son grandes personas y lo que hacen junto con el Dr. Juan Carlos Mijangos, me hace tener esperanza en el futuro. ¡Gracias Uj jaa' si jo'ob!

A la Universidad Autónoma de Yucatán por los espacios brindados para mi formación como doctora, por los congresos, las cátedras y sus recintos bibliotecarios. De forma particular, al Dr. Alfredo Zapata González coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales por su gestión y seguimiento en mi proceso de titulación. Agradezco también a mis colegas, compañeros y amigos de este doctorado, por las charlas, los debates y las dudas generadas durante el desarrollo de este trabajo.

Gracias a mi esposo Juan y a mi familia, por su apoyo incondicional para poder realizar este proyecto que tanto amé y me hizo feliz. Gracias Juan por brindarme tu crítica, por los debates y las charlas. Gracias a Dios, por haberme dado la voluntad y la salud para realizar este trabajo en este tiempo de tanta incertidumbre ¡Gracias señor! Finalmente, gracias a las personas que de una u otra forma contribuyeron a la creación de este documento. ¡Muchas gracias a todos!

## Dedicatoria

*Para Valentina, Botota y Juan  
Con todo mi amor*

## Índice de contenidos

Breve Antecedente de este Trabajo .....	19
Capítulo 1 .....	39
Identidad De Género, Contextos Educativos y Feminismo Comunitario .....	39
Introducción .....	39
La Importancia Social y Científica de Estudiar la Identidad de Género de Mujeres Indígenas desde la Educación y el Feminismo Comunitario .....	40
El Patriarcado como Educación de las Identidades de Género de Mujeres Indígenas .....	46
Contextos o Tipos de Educativos, Posicionamiento e Identidad de Género .....	57
Educación formal .....	59
Educación No formal.....	60
Educación informal .....	61
El Posicionamiento Social y la Identidad de Género.....	63
Identidades de Mujeres Indígenas: Manifestaciones Sociales de su Discriminación, Violencia y Explotación .....	66
Conclusiones .....	84
Capítulo 2.....	86
Antecedentes .....	86
Introducción .....	86
Antecedentes Históricos de la Mujer Indígena de México y de Yucatán.....	86
Estudios sobre Educación e Identidad de “Mujeres Indígenas” de México .....	100
Estudios sobre “Mujeres Indígenas” de Yucatán .....	108
Conclusiones .....	111
Capítulo 3.....	112
Feminismos Latinoamericanos y Feminismo Comunitario .....	112

Introducción .....	112
Feminismos Latinoamericanos: entre la Decolonialidad y la Poscolonialidad..	112
Antecedentes del Feminismo Comunitario.....	119
Patriarcado, Educación e Identidad de Género .....	125
Patriarcado Colonial, Entronque con el Patriarcado Originario y sus Efectos en la Identidad de Género de las “Mujeres Indígenas” .....	126
Patriarcado Originario, Educación e Identidad de Género de las Mujeres de Canicab.....	129
Conclusiones .....	133
Capítulo 4.....	134
Procesos Metodológicos .....	134
Introducción .....	134
Del Paradigma .....	134
De los Métodos .....	139
De las Participantes y sus Escenarios .....	142
El Sitio de Estudio: Canicab, Acanceh, Yucatán .....	144
Perfil Sociodemográfico de las Mujeres de Canicab.....	148
Fases y Procesos Metodológicos.....	149
Inmersión Profunda y Observación.....	150
Observación Participante.....	151
Entrevistas.....	152
De la Validez y la Confiabilidad.....	154
De la Ética.....	155
Conclusiones .....	156
Capítulo 5.....	158
Feminismo Comunitario, Posicionamientos e Identificaciones de las Mujeres de	

Canicab en la Educación Informal.....	158
Introducción .....	158
¿Feminismo Comunitario en Canicab? .....	158
Cuerpos: Construcción de “Los Cuerpos” desde las Interacciones en la Unidad Doméstica y en la Comunidad, como Espacios Informales de Aprendizaje de Identidad .....	170
Salud, No Violencia .....	174
Placer y Sexualidad Sin Violencia .....	176
Libre Maternidad.....	177
Reconocer Nuestras Bellezas Indígenas .....	181
Vestir Bien, Como Nos Guste .....	183
No Discriminación, No Racismo .....	185
No Tener Miedo de Ser Lesbianas .....	188
Espacio .....	189
Nuestro Espacio y sus Dos Envoltentes .....	189
El Envoltente Horizontal del Espacio .....	192
Tiempo .....	195
Movimiento (Organizaciones Y Propuestas Políticas).....	199
La Memoria .....	206
Conclusiones .....	211
Capítulo 6 .....	214
Educación Formal en la Escuela Telesecundaria de Canicab. Revisando los Propósitos de la Educación en la Formación de la Identidad de Género de las adolescentes participantes.....	214
Introducción .....	214

Identidades de Género de las Mujeres en la Escuela Telesecundaria de Canicab .....	216
Conclusiones .....	224
Capítulo 7 .....	227
Educación para la Libertad: Educación No Formal como Catalizador de la Agencia y Posibilidades de Transformación de la Identidad de Género .....	227
Introducción .....	227
Antecedentes del Concepto de Educación No Formal y su Relación con la Agencia Compartida.....	228
Colectivo <i>Uj jaa' si jo' ob</i> y su centro comunitario en Canicab .....	233
Filosofía y Funcionamiento del Centro Comunitario: Educación No formal para el Desarrollo Comunitario .....	233
Reciprocidad, Confianza y Objetivos Comunes en la Planificación Local.....	233
Problemas Convertidos en Proyectos.....	236
Planificación. ....	236
Ejecución y Organización. ....	237
Monitoreo y Seguimiento. ....	237
Evaluación. ....	238
Resultados de los Proyectos. ....	238
Proyecto para Trabajar el Alcoholismo con los Hombres de la Comunidad: Iniciativa en Proceso. ....	239
Dinámicas en el Centro Comunitario como Educación No Formal .....	240
Experiencias y Narrativas de las participantes sobre sus Identidades de Género y el Feminismo Comunitario en Reunión con CADIN A.C.....	247
La SOPA: apreciaciones .....	260
Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019: Identidades y Experiencias de Interacción en torno al Género.....	264

Experiencias sobresalientes en el PEMM 2019.....	271
Conclusiones .....	274
Capítulo 8.....	279
El Caso de Gloria: Trayectorias de su Identidad de Género .....	279
Introducción .....	279
Antecedentes de Gloria.....	280
Gloria en sus Diversas Identidades.....	282
Conclusiones .....	291
Conclusiones Finales .....	295
Consideraciones prácticas .....	308
Referencias .....	315
Anexo 1. Fotos organización EMMC .....	346
Anexo 2. Fotos primer encuentro mujeres mayas Canicab 2019 .....	347
Anexo 3. Fotos encuentro con CADIN .....	348

**Lista de Tablas**

Tabla 1 Proyectos realizados por el Centro Comunitario de Canicab .....	2388
Tabla 2 Informantes clave/participantes en el estudio.....	16060
Tabla 3 Colaboradores del Centro Comunitario de Canicab .....	24040
Tabla 4 Protocolo de conducta del Centro Comunitario de Canicab .....	2411
Tabla 5 Atributos del “yo” y atributos sociales de Gloria .....	2911

## Lista de Figuras

Figura 1 Centro comunitario de Canicab .....	34
Figura 2 Distribución porcentual de nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años, por lugar de residencia de la mujer, 1990-2016 .....	68
Figura 3 Intersecciones que influyen y configuran la identidad de género de la mujer indígena.....	78
Figura 4 Dibujo en donde se muestra a las y los indígenas después de una batalla perdida .....	87
Figura 5 Castizo y española: español .....	88
Figura 6 Retrato de Rita Cetina Gutiérrez .....	93
Figura 7 Portada del primer número de la revista La Siempreviva en la que se expresan los objetivos de las fundadoras. Sábado 7 de mayo de 1870, año 1, núm. 1 .....	94
Figura 8 Fotografía de las dos primeras páginas de un ejemplar de la revista “La Siempreviva” .....	96
Figura 9 Ubicación del individuo o sujeto como producto de la interacción macroestructura-microestructura.....	138
Figura 10 Mapa que muestra la distancia entre Mérida y Acanceh.....	144
Figura 11 Distancia entre Acanceh y Canicab.....	145
Figura 12 Mapa de Canicab .....	146
Figura 13 Proceso de monitoreo y seguimiento en el centro comunitario .....	238
Figura 14 Concepción del conflicto de acuerdo con lo planteado por Yesenia y lo observado en Canicab .....	164
Figura 15 Encuentros de la colonialidad y de la modernidad y de la cosmovisión indígena en la identidad de género de las mujeres indígenas.....	169
Figura 16 Concepción del cuerpo de acuerdo con el feminismo comunitario de Paredes (2014).....	1700
Figura 17 Categoría Cuerpos .....	173
Figura 18 Fotos tomadas de la red social Facebook el 22 y 24 de septiembre de 2019, respectivamente .....	1822
Figura 19 Mujer adulta mayor usando el hipil o huipil .....	1844

Figura 20 Mujeres de Canicab durante la procesión de san Isidro Labrador ....	1855
Figura 21 Categoría espacio de las mujeres .....	1933
Figura 22 Categoría tiempo.....	1977
Figura 23 Categoría tiempo.....	1977
Figura 24 Categoría movimiento .....	2011
Figura 25 Categoría memoria de las mujeres .....	2077
Figura 26 Círculo de autogestión del Centro Comunitario de Canicab.....	244
Figura 27 Folletos repartidos por el CADIN A.C.....	256
Figura 28 Cartel del V Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, celebrado en Canicab, Acanceh, Yucatán, México. 2017 .....	2622
Figura 29 Logo del Primer Encuentro de mujeres mayas, Canicab 2019 .....	2655
Figura 30 Promocional para el Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019 .....	266
Figura 31 Foto tomada al final de una de las reuniones para la organización del Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019 .....	270
Figura 32 Foto tomada con un dispositivo móvil del retrato que la participante hizo sobre sí misma .....	272
Figura 33 Familiograma de Gloria .....	2811

### **Breve Antecedente de este Trabajo**

Me presento ante ustedes como una mujer mestiza, de tez morena y oriunda de Comalcalco, Tabasco que, en un país como México marcado profundamente por la colonialidad, ha experimentado alguna vez discriminación y violencia por razón de género, raza y clase, por lo que me había sensibilizado en los temas tratado en la presente investigación antes de hacer empezado con el estudio de las identidades de mujeres. Como experiencia más sobresaliente tuve la oportunidad de asistir en el 2019 al “Taller sobre racismo en México” impartido por el Colectivo para eliminar el racismo en México (COPERA) en el Colegio de México, el cual financió esta estancia.

Cuando llegué a la ciudad de Mérida y recorrí por primera vez su mercado Lucas de Gálvez, saltó ante mis ojos una situación que no había percibido antes, a pesar de haber crecido en un contexto parecido. Esta situación a la que me refiero era la presencia de una población con rasgos indígenas que era más evidente en las mujeres por su vestimenta. Si bien provengo de una zona que tiene antecedentes mayas y olmecas, nunca escuché que alguien en mi lugar de origen hablara en otro idioma que no fuera el castellano, excepto por las personas de Chiapas que al igual que aquí venden sus creaciones en las plazas principales. Así, cuando llegué a Mérida, el primer elemento que saltó a mi vista fue justo los atuendos que usaban las mujeres, quienes vendían frutas y verduras o bien compraban dentro del mercado y, en segundo lugar, el lenguaje o lengua que utilizaban para comunicarse entre ellas, mismo que claramente no era castellano. Algunas veces me acerqué a comprar y pude notar que hablaban también español, aunque con un acento distinto al que había escuchado en otros yucatecos.

Paralelamente a esto, tuve la oportunidad de ir conociendo y desplazándome en la zona centro y norte de la ciudad y fui notando otras cosas, y lo nuevo de aquel lugar, de esa zona del mercado, se volvió más evidente. Primero se me hacía interesante el hecho de que había mucho turismo

internacional, el cual lo identificaba por sus rasgos físicos y también por su fonética al hablar. Segundo, me parecía interesante también que hubieran casas con una arquitectura claramente colonial en tan buen estado y tercero que, conforme avanzaba del centro al norte de la ciudad, (como así lo conocen los meridianos), estas casas se convertían en tiendas departamentales, bancos, comercios, restaurantes, entre otros establecimientos y más aún, un notable desarrollo urbano, un contexto muy distinto al que presentaba el centro de la ciudad, en donde se encontraban las señoras vendiendo frutas en el mercado. Al principio durante mis conversaciones con otras personas, colegas y amigos yucatecos, entre ellos algunos que se identificaban como maya, manifestaba mi desagrado y un sentimiento de injusticia que percibía ante estas condiciones, el cual me di cuenta también era compartido por muchos otros, por lo menos cuando platicaba con ellos y ellas.

Con el paso del tiempo, me fui acostumbrando a esta cotidianidad y empezó a volverse “normal” para mí, sin dejar a un lado este sentimiento de inconformidad. Cuando tuve la oportunidad de estudiar la Maestría de Trabajo Social y debía elegir el tema para trabajar durante este posgrado, decidí tomar el tema de pobreza en el sur de Mérida, estudiando el caso de dos familias de una colonia de esta zona. Entre los resultados más relevantes estaban que en una de las familias, las mujeres (madre e hija) eran las proveedoras, madres solteras y jefas del hogar, además de que tenían un nivel educativo bajo (la madre primaria y la hija secundaria). Ambas tenían hijos menores de edad, se dedicaban al trabajo doméstico y percibían un ingreso de dos salarios mínimos al día, trabajando tres días a la semana, de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, sin prestaciones de ley ni seguridad social.

La madre/abuela de las mujeres se autoadscribía como maya, pero ellas no lo hacían y tampoco sabían o hablaban la lengua. Asimismo, su madre/abuela usaba todavía el hipil en la vida diaria, pero ellas no lo hacían. Esta familia provenía de Muna, un municipio de Yucatán catalogado al igual que el sur de Mérida, como pobre y se habían desplazado a la ciudad en busca de mejores

condiciones de vida. Fue en este proceso, en el cual me interesé y empecé a indagar en temas referentes a la cultura maya, a la inter y multiculturalidad y a los procesos de desigualdad social, discriminación y particularmente, en los procesos de construcción identitaria de las mujeres con ascendencia maya, razón que me llevó a emprender este trabajo de investigación. En el Doctorado en Ciencias Sociales, el doctor Mijangos me dio la oportunidad de conocer Canicab, una comunidad marcadamente maya, cuya población tiene contacto permanente con Mérida y comunidades aledañas. Empezando a recorrer el sitio, comencé a notar que las mujeres jóvenes al igual que las mujeres del sur de Mérida que había entrevistado en la maestría, ya no visten hipil a pesar de vivir en una comunidad apartada de la ciudad.

Teniendo este antecedente, esta es una tesis que busca hacer un diálogo con la educación, la pedagogía y el tema de la construcción de la identidad de género de mujeres con identidad étnica maya. Tratando de ubicar al estudio dentro de la amplia gama que ofrecen las ciencias sociales, este se sitúa dentro de los estudios sociológicos, relacionados con la educación y el género (Acker, 2003; Mejiuni, 2013; González, 2009) y dentro de los estudios antropológicos feministas (Del Valle, 2006; Gregorio, 2006; Hernández, 2001; Lagarde, 2002; Lamas, 1986), pero específicamente con el feminismo comunitario de Paredes (2014; 2017) y Gargallo (2014).

Como referente más próximo, se tiene que desde las teorías feministas de corte americano y francés (Acker, 2003; González y Lomas, 2002; Subirats y Brullet, 1999), pertenecientes a la década de los años setenta, se gestó una forma particular de analizar los procesos educativos, mismos que desde entonces, hasta ahora, no se limitan solo al aula escolar. Estudios como el de Ochoa (2005) y el de Rasmussen (2009), dan cuenta de la existencia de un currículo oculto y abierto, así como de la educación informal, que norman las identidades de mujeres y hombres. Los estudios anteriores descubrieron que las identidades están relacionadas con una educación, con unos valores y unas creencias estereotipadas que se reproducen a partir de un sistema cultural, el cual permite la

reproducción de papeles entre mujeres y hombres que, en el fondo, legitiman la desigualdad y la injusticia social entre los géneros, es decir, este sistema educa y perpetúa el sistema de dominación patriarcal en el que las mujeres están subordinadas a los hombres (Cumes, 2012, p. 6).

En este sentido, el estudio de la educación y su relación con la cultura debía ser vista desde una perspectiva de género para dismantelar los mecanismos que continuaban reproduciendo la desigualdad entre hombres y mujeres. Uno de los hallazgos más relevantes de estos estudios era que la escuela contribuía a formar una identidad de género en las mujeres, siempre subordinada a la de los hombres, a pesar de que la institución contara con un currículo abierto, es decir, que en los libros de texto e incluso en las políticas de la propia escuela, se integrara la perspectiva de género que busca promover la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, señalaban también que el género se enseñaba en la familia, la religión y en la comunidad, por medio del discurso y de la cotidianidad.

A partir de la aparición de los estudios de las mujeres y su posterior institucionalización por parte de la UNESCO en el año de 1995, se estableció entre los Estados Parte pertenecientes a la ONU la obligatoriedad de incluir la perspectiva de género en los currículos escolares (Buquet, 2011), al mismo tiempo que se abrió una nueva rama de conocimiento disciplinario de estudio e investigación dentro de la sociología de la educación relacionada con la perspectiva de género, la cual, en un inicio dio lugar a importantes discusiones académicas en torno a las construcciones de la identidad de género: “ser mujeres y hombres” y sus vínculos con la educación recibida en diferentes contextos educativos, tanto informal como formal.

Por su parte, el feminismo comunitario, (en particular el feminismo boliviano), a partir de la movilización de las mujeres aymara en el 2003 (Gargallo, 2014, p. 152) y de la observación que las propias mujeres han hecho sobre su entorno marcado por la violencia intrafamiliar y por parte del Estado hacia grupos indígenas, abonaron al estudio de la identidad de mujeres indígenas, partiendo de

la caracterización de sus contextos, no sólo como educativos, sino vistos estos como integrales y complejos para la formación de las personas, de acuerdo con sus cosmovisiones indígenas y a las producidas a partir del intercambio cultural. El feminismo comunitario es teoría y es práctica. Desde su aproximación epistemológica, mira a la diversidad de las mujeres en el mundo para buscar iniciar un diálogo en busca de mejores condiciones de vida para los géneros, haciendo uso de los recursos de los que disponen las mujeres en sus contextos, de su acción política y de su pensamiento crítico.

Sin embargo, es relevante su aporte desde una visión que propone una reflexión epistémica, que busca la emancipación de sus mujeres y en el que se reconoce que su género ha sido descrito y trabajado desde marcos de referencia externos, que no necesariamente pueden coincidir con las ideas y las aspiraciones de sus contextos, mismos que a pesar de los procesos de mestizaje, conservan significados de sus culturas originarias que dan otros sentidos a hombres y mujeres. Así, el género puede tener connotaciones distintas a las connotaciones de las culturas occidentales. El feminismo comunitario retoma la aproximación interseccional ya trabajada por Crenshaw en 1984 con mujeres afroamericanas y afrodescendientes, cuyo centro era develar las opresiones de las culturas dominantes; para explicar y entender la formación de las identidades de las mujeres indígenas, en la cual el racismo y la discriminación son vehiculados por medio de valores, creencias y del discurso. Asimismo, esta teoría explica las múltiples discriminaciones y violencias que enfrentan las mujeres indígenas por razón de etnia, raza, clase, edad y religión. Estas categorías se desprenden en distintos grados del patriarcado originario, colonial y moderno, y sirven como categorías analíticas para entender la construcción de la identidad de género subordinada de las mujeres indígenas.

Razón por la cual, en esta investigación, parto del supuesto de que estos valores y creencias son educados desde un sistema patriarcal en la educación formal e informal, formando una identidad de género en las mujeres participantes de Canicab, subordinada, por razón de clase, de etnia, de raza y de género.

El sistema patriarcal se explica como un sistema de dominación que establece dinámicas socio-culturales en el que las mujeres se ven sujetas y subordinadas a los hombres. En palabras de Bentead (2020), el término patriarcado proviene del griego “rol del padre” y es un sistema social en el cual los hombres tienen ventajas sobre las mujeres en propiedad, autoridad moral y estatus (Benstead, 2020, p. 2). Este mismo autor agrega que los hombres mayores controlan a las mujeres, niñas y los jóvenes para preservar los intereses de la familia, por lo que hombres y mujeres pueden sufrir por el patriarcado.

El sistema patriarcal se ha explicado de forma general como un sistema de dominación que establece dinámicas socio-culturales en el que las mujeres se ven sujetas y subordinadas a los hombres. En palabras de Benstead (2020, p. 20), el término patriarcado proviene del griego y significa “rol del padre” y es un sistema social en el cual los hombres tienen ventajas sobre las mujeres en propiedad, autoridad moral y estatus. La autora agrega que en países del medio oriente los hombres mayores controlan a las mujeres, niñas y los jóvenes para preservar los intereses de la familia, por lo que hombres y mujeres pueden sufrir por el patriarcado.

Por su parte Acker (1989, p. 235), socióloga, investigadora y educadora estadounidense, apunta que desde el inicio de su conceptualización este término ha tenido dificultades para hacerse evidente y poder verse como una teoría. Sin embargo, Beechey (1979) desde un análisis de este concepto señala que se pueden identificar ciertos elementos para su teorización desde el “feminismo revolucionario” y el “radical”. En la *política sexual* de Millet (citado por Beechey, 1979, p. 68), que identifica como “feminismo radical”, la autora ubica al patriarcado como una sociedad organizada de acuerdo con dos conjuntos de principios: i) que los hombres deben de dominar a las mujeres, y que ii) el hombre mayor debe de dominar a los más jóvenes. Estos principios han gobernado en todas las sociedades patriarcales con algunas variantes. Otro elemento importante que la autora identifica es la familia, la cual considerada como una unidad patriarcal dentro de un todo patriarcal que socializa a los niños dentro de roles sexuales,

temperamentos y estados diferenciados y que busca mantener a las mujeres en un estado de subordinación (Beechey, 1979, 68).

Asimismo, Beechey critica al “feminismo radical” ya que señala que esta perspectiva a pesar de que introduce el concepto de patriarcado dentro del discurso feminista contemporáneo deja a un lado el análisis de las formas de subordinación y dominación de las mujeres. Desde su punto de vista, el concepto patriarcado no explica las relaciones entre las formas sociales patriarcales y las formas sociales de producción, entre las clases sociales y las “sexuales” o genéricas. Crítica que apoyan autoras como Acker (1989) y Hunnicutt (2009).

Beechey haciendo alusión a Jeffreys desde el “feminismo revolucionario”, también identifica dos sistemas de clases, elementos importantes en la conceptualización del patriarcado: i) el sistema económico de clases basado en las relaciones de producción y ii) el sistema de clase sexual o de género, que se basa en las relaciones de reproducción y en este último sistema se considera la subordinación de las mujeres (Jeffreys citado por Beechey, 1979, p. 69).

Asimismo, Beechey analiza algunos aspectos del “feminismo revolucionario”, en donde argumenta que las diferencias entre los sexos tienen unas raíces en la diferenciación sexual por roles reproductivos. Recurriendo a la idea tradicional biológica y limitada de que en realidad el patriarcado es una sociedad que se produjo a partir de la división de los roles para supervivencia. La autora argumenta que, en las sociedades primitivas, a la mujer se le adjudicaron las tareas concernientes a la reproducción y crianza de los hijos a partir de sus características biológicas, lo que permitió el establecimiento de un sistema de poder y control de los hombres, la base de la sociedad patriarcal. Sin embargo, la autora también afirma que no existe un análisis claro de las relaciones entre el sistema de clase y de género, planteando la siguiente cuestión: ¿cómo pueden liberarse las mujeres del poder y control patriarcal suficientemente para luchar por una sociedad no patriarcal? (Beechey, 1979, p. 70).

Hunnicutt (2009, p. 555) por su parte afirma que es imposible hablar de una teoría patriarcal y que las críticas sobre la teoría patriarcal son necesarias para la

mejora de este marco de referencia. Una de las críticas importantes ha sido tomar en consideración a los hombres como un grupo homogéneo dentro del sistema, y clarificar variables como el funcionamiento de la estructura, la ideología, las clases sociales y el género. Así, pueden existir variedades de sistemas patriarcales a partir de las culturas o clanes, y estos pueden existir independientemente de las estructuras sociales, al mismo tiempo que se pueden diferenciar de otras formas de jerarquía con los que pueden funcionar paralelamente. Esto porque las nociones tradicionales del término han apelado a explicar las relaciones entre los hombres sin examinar su propia escala de dominación en lo que, personalmente, incluiría también la importancia de considerar los discursos de los hombres dentro de las perspectivas feministas, ya que finalmente el género es la base primaria de construcción relacional entre hombres y mujeres.

Algunas perspectivas feministas sobre todo las gestadas desde las minorías raciales y étnicas apuntan, que no se puede hablar de una teoría del patriarcado, ya que las mujeres pueden experimentar distintas situaciones y contextos de opresión o dominación (Acker, 1989, p. 235).

Las perspectivas feministas de tradición marxista resuelven este problema de conceptualización vinculando al “patriarcado” con formas particulares de producción. Este esfuerzo ha mostrado dificultades como que no se logran explicar con claridad sus dinámicas y principios, así como que no se logra demostrar este fenómeno como causa de la dominación de las mujeres.

Es importante enfatizar que la conceptualización del patriarcado tiene sus inicios en los estudios feministas en los ochenta (Foord y Gregson, 1986, p. 186) y en ocasiones estas aproximaciones al concepto no fueron realizadas mediante perspectivas que no estuvieran comprometidas epistemológica y socialmente con la búsqueda de la equidad de género. Por esa razón, la búsqueda de un concepto sólido que pueda aspirar a teoría, debe partir forzosamente de una perspectiva feminista, de no ser así, se cae en el riesgo de confundirse con otros sistemas de dominación primitivos o ajenos a las luchas sociales de las mujeres en sus diversidades.

Teniendo entonces este antecedente académico sobre el patriarcado, es claro que no existe una teoría sólida y bien definida sobre el término. Sin embargo, cuando se buscan estudiar las causas de la dominación de las mujeres es tarea inminente el establecimiento de un marco de referencia que considere u otorgue una aproximación al concepto, línea en la cual me ubico e intento abonar tomando como teoría más general al feminismo comunitario. Asimismo, entrar en el debate feminista es una labor compleja incluso para algunas mujeres que deseamos incursionar en ello, esto porque hemos crecido con una serie de creencias y prácticas que se han consolidado como cotidianas o comunes. No obstante, tomando en cuenta estas advertencias, es una tarea ardua pero necesaria intentar comenzar a deshilar los elementos que constituyen a los sistemas patriarcales y al sistema patriarcal. En cuanto a la presente investigación a continuación justifico mi elección sobre el término de patriarcado.

Ubicando al feminismo comunitario, dentro de la teoría social, este se sitúa dentro de la teoría crítica y transita entre el posestructuralismo y el posmodernismo. El feminismo comunitario pone en el centro del análisis al lenguaje como discurso del poder colonial que perpetúa estructuras de dominación a causa ya no solo de género como lo ha planteado el feminismo occidental, sino también de clase, de etnia, de raza, incluso de edad y de nacionalidad. Este discurso se encuentra oculto en el lenguaje académico y es necesario develarlo o desmenuzarlo desde las perspectivas indígenas. Por esto último también puedo ubicar a este feminismo comunitario dentro del movimiento posmodernista, ya que es justamente a través de la crítica del lenguaje que se ponen también en análisis los términos, conceptos y teorías con los que se han tratado a los pueblos originarios y de forma particular a las mujeres.

Expongo a continuación las características de lo que consideré como sistema patriarcal. Para ello es obligatorio que recurra a Paredes y Guzmán (2014) quienes son dos “mujeres indígenas” que en el último siglo han empezado en el debate feminista y han comenzado a escribir desde su campo de acción, como activistas de los pueblos de Abya Yala y quienes principalmente, han liderado e

impulsado el movimiento feminista en estas regiones desde lo que han llamado “feminismo comunitario”. Si bien existen autoras indígenas en México ha sido Paredes quien en ocasiones junto a Guzmán ha empezado a conceptualizar y repensar los términos que la academia ha puesto a su alcance sobre la situación de las “mujeres aymaras” partiendo y criticando “lo indígena”. Cada una, como “mujer indígena rural” que ha experimentado opresiones en diversas formas, reconocen al sistema patriarcal como “el sistema de todas las opresiones, todas las discriminaciones y violencias que vive la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza” (Paredes, 2017, p. 5).

En la definición anterior sobre lo que es el patriarcado, es notable que esta postura percibe al mundo como un todo constituido por seres diversos en los que se incluyen a los “seres inanimados” y al cosmos. Esta aproximación conceptual tiene su origen en la concepción que los pueblos originarios tienen acerca de su existencia, misma que a pesar de ser variada entre aldea o comunidad étnica, conservan su filosofía holística de ver al mundo en su totalidad. Cabnal activista maya xinca y feminista comunitaria señala que:

Las nacionalidades y pueblos indígenas del Abya Yala, son sociedades originarias que se fundan en raíces milenarias, basadas en sus propias filosofías y paradigmas cosmogónicos ancestrales... toda la integralidad de la vida de los pueblos originarios, radica en sus filosofías, dicho en plural, porque son varias cosmovisiones, aunque tienen hilos en común a partir de prácticas que se reconocen o se conectan en todo el territorio de Abya Yala. (Cabnal, 2019, p. 119)

Así, el primer elemento para hablar del “patriarcado” surge de la *diversidad cultural y étnica* de los pueblos originarios y seguidamente, también de la *diversidad de sus mujeres*. El discurso oficial y documentado ha definido a quienes portan el sexo de “mujer” y hablan una lengua o idioma que no sea el castellano en México o el oficial del país de origen como “indígenas”, amalgamándolas como un grupo uniforme que transgrede la capacidad que tienen las mujeres para pensarse así mismas lejos de las etiquetas con las que comúnmente se les

identifica. No obstante, y a pesar de que las mujeres pueden posicionarse políticamente desde su etnia para movilizarse, este es solo un elemento que las constituye y que incluso no puede pensarse o hablarse de forma unilateral y ajeno a categorías como el género o la clase. De esta forma, “las mujeres indígenas” son más que las preservadoras de la cultura, son seres humanos que se expresan en su diversidad y se encuentran en constante transformación y movimiento.

Están presentes en diversos espacios de lucha social y en los académicos, y en estos últimos han empezado a trazar nuevas líneas epistémicas sobre lo que son y aspiran a ser, así como han iniciado críticas y debates sobre sus lugares de origen. Así, hoy por hoy, existen autoras e investigadoras de los pueblos originarios que, posicionándose desde su etnia, comienzan a analizar y escribir acerca del patriarcado. Cumes (2012, p. 2), por ejemplo, es una mujer intelectual, investigadora y docente maya- kaqchikel de Guatemala. Ella afirma que hablar de “patriarcado” nos lleva indudablemente a lo colonial que “es un escenario que define el lugar material e intelectual de las mujeres que tiende a ver a las mujeres como hacedoras ‘por naturaleza’ del trabajo manual ‘no calificado’ o como ‘objetos de adorno’” (Cumes, 2012, p. 2). Sin embargo, esto no es tarea sencilla ya que “es tan profundo este imaginario que las prácticas que lo reproducen conviven con discursos que lo critican” (Cumes, 2012, p. 2).

Paredes (2014) como Cabnal (2019) añaden que además de que existe un sistema general patriarcal, se identifica un *patriarcado colonial* el cual vino con la conquista y el proceso de mestizaje a los pueblos originarios. En este patriarcado se gestaron las nociones de ser mujer que hoy en día aparecen inadvertidas en sus sociedades y que se expresan como parte de un sistema de dominación que funciona a partir de opresiones interconectadas como la etnia, la clase y el género y que pone en desventaja a las “mujeres indígenas” con respecto a las mujeres y hombres mestizos y a otros hombres de sus propias comunidades. En este patriarcado la iglesia fungió como actor importante en la institucionalización de la ideología patriarcal en los pueblos originarios.

La esencia de este patriarcado ha prevalecido hasta los últimos años, pero

ha encontrado nuevas connotaciones a partir de la colonización renovada que ha traído occidente. Esto ha traído elementos para instaurarse en los pueblos originarios como sistema de dominación y de poder, en el cual las mujeres siguen quedando rezagadas con respecto a sus compañeros y respecto a mujeres de otros contextos, al mismo tiempo que expresan sus identidades que fortalecen su pertenencia étnica. A este sistema Paredes (2014) y Cabnal lo han denominado *patriarcado postcolonial*.

Sin embargo, estas autoras reconocen que el colonialismo vino con la colonización de los pueblos originarios y el patriarcado ha existido desde el principio de la organización humana. Así, Cabnal manifiesta que en “lo indígena” se gestó un *patriarcado originario*, una crítica que resulta revolucionaria dentro de sus contextos. Cabnal (2019), Paredes (2014) y Cumes (2012) reconocen a este patriarcado y coinciden en lo urgente que es cuestionar la cosmovisión de sus pueblos, de analizar “lo sacro”, aquello que se considera intocable, ya que dentro de él estriban también violencias y dominaciones que han afectado a “las mujeres indígenas” durante décadas. Cuestionarse lo que se considera “sagrado” resulta incómodo para sus sociedades, pero es una labor que se han comprometido a seguir y han empezado a conceptualizar como patriarcado originario. Cabnal (2019, p. 120), describe a este como “un sistema milenario estructural de opresión contra las mujeres originarias o indígenas”.

Habiendo expuesto lo anterior el patriarcado lo concebí para fines de esta investigación como un sistema de dominación que puede expresarse a partir de un pacto social por ideología y que opera a través del discurso colonial en el que se pueden identificar categorías de clase, de etnia y de género que funcionan de forma interconectada, pero en donde las mujeres pueden expresar resistencia utilizando como herramienta o recurso su propia identidad. Esta resistencia se produce en la interacción social dentro de los contextos educativos, cuando se producen discursos que cuestionan los roles, siendo este otro elemento fundamental en las identidades que pueden expresar las mujeres participantes.

Las ideologías se producen y reproducen en el discurso. En las ciencias

sociales la palabra “ideología” ha tenido una connotación negativa, la cual frecuentemente se interpreta como un conjunto de “ideas falsas” que comparte un grupo y se oponen a la “verdad objetiva” (Van-Dijk, 2005). En el caso de la presente investigación retomo este concepto como un “conjunto de creencias” sobre “ser mujer” que comparte la comunidad estudiada, las cuales son vehiculadas principalmente a través del discurso. En esta “ideología” pueden coexistir con el género creencias sobre la clase, la etnia, e incluso edad que pueden distinguirse en cierta medida.

Paredes (2014) menciona la existencia de un patriarcado originario que se revitaliza con el patriarcado colonial y con la consecuente colonización de los pueblos indígenas, el cual se viste de nuevos colores (de nuevas etiquetas y mecanismos) para expresarse en el patriarcado moderno (p. 74). De esta forma, las identidades de mujeres, y su vinculación con las intersecciones desde los patriarcados, adquieren relevancia para explicar su situación y particularmente su contexto étnico. A esto añadido, una mirada interseccional que permite ver otras opresiones que experimentan las mujeres, con la cual pueden develarse historias marcadas por la discriminación, el racismo y la exclusión de mujeres y hombres que portan identidades indígenas.

Del encuentro de patriarcados o entronque patriarcal se desprenden valores, creencias, imaginarios, prácticas y discursos que, de forma histórica e intergeneracional, han marcado y continúan marcando las pautas de construcción identitaria de mujeres y hombres indígenas (Paredes, 2014, pp. 38 y 39; Gargallo, 2014, p. 169) en sus vidas cotidianas. Asimismo, desde esta visión de feminismo, la identidad de las mujeres indígenas no es homogénea dentro del grupo, ya que una mujer puede tener distintos niveles de afiliación a estas categorías, lo cual también está relacionado con el tipo de educación al que ha estado expuesta y con el tipo de patriarcado del que ha tenido o tiene mayor influencia. De ahí que, por su diversidad, no pueda hablarse de “la mujer indígena”, sino de mujeres con un pasado étnico que pueden adscribirse a múltiples categorías sociales al mismo tiempo que se reivindican como persona indígena.

Asimismo, además de hacer un diagnóstico de las causas que afectan las identidades de hombres y mujeres, el feminismo comunitario propone cinco campos de acción o categorías analíticas. Mediante estas categorías y desde una visión multilateral, el feminismo comunitario busca, en un primer momento, que las mujeres se liberen y construyan comunidad desde sus espacios de acción. Estos espacios no solo involucran al entorno familiar sino, también, espacios de la vida pública y política de las mujeres, partiendo de ver a la comunidad como un sujeto individual y colectivo. Así, el feminismo comunitario también, trabaja para la despatriarcalización y descolonización de los pueblos indígenas. Esta última es una tarea que solo puede ser posible a partir de construir una comunidad igualitaria, es decir, de replantear los papeles de hombres y mujeres en función de explorar las posibilidades en un plano teórico y luego de acción, un sistema que les construya como seres humanos que se complementan para la vida diaria.

De esta forma, el feminismo comunitario es un llamado al diálogo para la construcción de un mundo con menos discriminaciones, opresiones y violencias pero que, primordialmente, invita a los pueblos indígenas a reencontrarse con ellos mismos, con sus cosmovisiones y a visibilizar el patriarcado colonial y moderno, el colonialismo y la colonialidad, que los oprime. El feminismo comunitario es teoría y es práctica y, a diferencia de otros feminismos de origen europeo, reconoce en todas las mujeres indígenas un feminismo que no necesariamente utiliza el término tal cual, ni como una identificación social:

La idea de Julieta Paredes que todas las mujeres indígenas que han luchado desde tiempos inmemoriales y que en el presente luchan en los territorios de Abya Yala contra el patriarcado que las oprime son feministas, permite visualizar que todas las mujeres experimentan vivencialmente la historia de su cuerpo en su espacio, por ello elaboran diferentes ideas, conceptos y propuestas de liberación. (Gargallo, 2014, p. 118)

Así, en esta línea de pensamiento ubico el presente estudio, centrado en las mujeres de Canicab, Yucatán, quienes han llevado y llevan a cabo acciones y

pensamientos que las lleva a liberarse de las opresiones que viven y han vivido. Al mismo tiempo el presente trabajo, busca dialogar con la teoría de la educación y los contextos educativos, relacionados con la formación de identidad de género, colocando estas categorías analíticas dentro de una comunidad particular que presenta tres tipos de educación: formal, informal y no formal, y en donde un poco más de la mitad de su población son mujeres con antecedentes indígenas mayas. De tal forma que la pregunta principal que me guió fue: ¿Cómo aprenden y construyen sus identidades de género las mujeres de esta comunidad en sus espacios educativos de educación formal, informal y formal? Para ello, parto también del supuesto de que cada mujer a pesar de tener una identidad de género que contiene atributos base de raza, género y etnia, es capaz de añadir o rechazar atributos sociales de forma temporal o permanente a su identidad de género a partir de la interacción con sus pares o parejas. En este punto, es relevante el papel que tiene el tipo de contexto educativo como facilitador o bien limitante de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la identidad de género, el cual en esta investigación pretendo evidenciar y contrastar, analizando y comparando las dinámicas de aprendizaje que se desarrollan en la educación informal, no formal e informal que están presentes en la comunidad de Canicab, mediante un análisis de contenido tanto de las entrevistas como de las observaciones realizadas.

La comunidad estudiada en esta tesis cuenta con el centro comunitario del colectivo *Uj jaa' si jo'ob*<sup>1</sup>, el cual está formado por un grupo de voluntarios de Mérida y Canicab y lleva a cabo acciones con una fuerte orientación al cambio social, la permacultura<sup>2</sup> y la acción comunitaria, actividades que, en conjunto, pueden clasificarse como una educación de tipo no formal. Este colectivo surgió en el año 2012 como respuesta para atender preocupaciones por parte de algunas

---

<sup>1</sup> *Uj ja' si jo' ob* es una palabra en maya que significa: "los nacidos de la luna y el agua". Este nombre surgió por las cosas que tienen en común y gustan de la naturaleza a los fundadores del centro comunitario. Una parte de los fundadores son de la comunidad de Canicab y otros son externos.

Permacultura es un sistema de principios de diseño agrícola y social, político y económico basado en los patrones y las características del ecosistema natural. (Mollison y Holmgren, 1978, pp. 7 y 8).

madres de familia de la comunidad, entre las que se encontraban: abatir o al menos disminuir, el bajo rendimiento escolar de sus hijas e hijos, así como atender a necesidades de educación sexual y de nutrición.

A partir de estas solicitudes llevadas a cabo por las mujeres de la comunidad, el colectivo, a través de su centro comunitario, ha realizado desde su creación actividades dentro de la escuela primaria y telesecundaria de la comunidad, y dentro del centro comunitario. La organización ha trabajado con los maestros, para buscar formas en que los infantes pudieran desarrollar sus habilidades de lectura y matemáticas, las cuales han sido las mayores deficiencias reportadas por las madres y las escuelas. Sin embargo, durante las actividades se pudieron observar relaciones de violencia entre las y los niños, por lo que el centro también emprendió acciones con una perspectiva de cultura de paz y no violencia<sup>3</sup> con el objetivo de que sus relaciones interpersonales tuvieran como base el respeto.

## **Figura 1**

*Centro comunitario del colectivo Uj jaa' si jo'ob<sup>4</sup> en Canicab*

---

<sup>3</sup>De acuerdo a Palos (s.f.), educar para la paz implica la enseñanza y el aprendizaje para la solución de los conflictos. El conflicto es una entidad permanente en nuestra sociedad, una manifestación eventualmente agresiva de los diversos intereses y cosmovisiones. Los conflictos tienen diversidad de causas y argumentos que los vehiculan: territoriales, culturales, económicas, socio laborales, entre otras. A menudo se 'resuelven' mediante el uso de la fuerza o la imposición de la voluntad del más fuerte. Sin embargo, existen estrategias y mecanismos para resolver los conflictos de formas diferentes que hacen parte de la cultura de la paz: eliminación de los factores socioeconómicos, desarrollo de mecanismos de justicia nacional e internacional, previsión del conflicto mediante la observación y política de intervenir para redimensionarlo; el control y autocontrol de la agresividad, el diálogo, la negociación o mediación sin que obligatoriamente haya vencedores y vencidos. Para ello se emplean estrategias y técnicas didácticas para educar en el aula.

<sup>4</sup> *Uj jaa' si jo' ob* es una palabra en maya que significa: "los nacidos de la luna y el agua". Este nombre surgió por las cosas que tienen en común y gustan de la naturaleza a los fundadores del centro comunitario. Una parte de los fundadores son de la comunidad de Canicab y otros son externos.



Asimismo, se tiene como antecedente que las mujeres que participan en esta investigación comparten dos categorías: pertenencia a una clase social pobre y a una etnia discriminada en Yucatán: la maya (Viveros-Vigoya, 2016; Lagarde, 1990; Giménez, 1997). Las mujeres adultas presentan baja escolaridad (primaria trunca, secundaria o preparatoria trunca) que aumenta en las generaciones más veteranas, mientras las mujeres más jóvenes desertan de la escuela en la secundaria o preparatoria por embarazos (Padilla, 2019) o por otras razones que, como se examina en este estudio, estarán relacionados con su identidad construida como subordinada a partir de categorías sociales hegemónicas.

Por otro lado, el centro también ha identificado a mujeres de la comunidad que han tenido éxito en sus procesos de escolarización y ejercen su profesión; mujeres que, incluso siendo parte de generaciones mayores en edad, viven relaciones de equidad con sus parejas y ejercen su autonomía económica. Mujeres que son jefas de familia ante la ausencia de sus esposos y que realizan un notable esfuerzo con buenos resultados en la educación de sus hijas e hijos. Asimismo, informantes clave del centro comunitario han reportado problemas de violencia física y psicológica intrafamiliar ejercida de padres a hijos y de esposo o novio hacia las mujeres.

Después de ofrecer este preámbulo, pasaré a hablarles sobre la organización del trabajo. Este estudio está dividido en ocho capítulos. En el primer capítulo planteo cómo las expresiones patriarcales están presentes en la educación y tienen efectos en la identidad de las mujeres, particularmente de las mujeres indígenas. Para analizar lo anterior, expongo estudios empíricos, así como datos de diversas encuestas e informes, para evidenciar la identidad subordinada y oprimida que expresan y viven, de forma general, las mujeres indígenas en México y en Yucatán, este último estado al que pertenece la comunidad de estudio.

En el segundo capítulo, detallo los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con la identidad de las mujeres indígenas y la educación. En un primer plano, hago un breve recuento histórico de la mujer indígena de México y, en un segundo momento, expongo estudios que han abordado la identidad y sus relaciones con la educación en las mujeres de México y Yucatán.

En el tercer capítulo, expongo la teoría principal que utilicé para explicar la relación de los tres tipos de educación con la identidad de mujer. En la primera parte del capítulo, explico los antecedentes del feminismo latinoamericano, dentro del cual se encuentra el origen epistemológico de la teoría de feminismo comunitario. Después, reviso los orígenes del feminismo comunitario y desarrollo dos conceptos clave dentro de la tesis: el patriarcado originario, el patriarcado colonial y el poscolonial o moderno, haciendo relaciones con el concepto de identidad de mujer y la educación.

En el cuarto capítulo describo el método que utilicé para fines del estudio, con sus procesos, técnicas, así como sus raíces epistemológicas y ontológicas dentro de la ciencia.

En el quinto capítulo desarrollo el tema de la identidad de género a partir de sus posiciones sociales en contextos de educación informal: la unidad doméstica y la comunidad. Para ello parto de las cinco categorías propuestas por el feminismo comunitario: cuerpo, espacio, movimiento, tiempo y memoria para entender la construcción de la identidad de género en los contextos informales de educación.

En el sexto capítulo exploro las identidades de las mujeres en la escuela telesecundaria de Canicab. En este apartado, me apoyo de los conceptos de identidades sociales de Giménez (1997) y del concepto de identidad femenina de Serret (2006). De igual forma, analizo los procesos que afectan la formación de la identidad de género de las adolescentes en la escuela, a partir de las interacciones que tienen con sus maestros.

En el séptimo capítulo, exploro las experiencias de educación no formal, en relación con la identidad de mujer, teniendo como marco de referencia más importante la agencia compartida propuesta por Bratman (2014, p. 8). En esta sección parto de explicar el funcionamiento del centro comunitario y sus dinámicas, en las que se insertan y pueden insertar las mujeres de Canicab. Para ello, analizo las identidades de las mujeres y su agencia compartida, a partir de las experiencias en las actividades que han realizado en el centro comunitario, particularmente en tres eventos: en un encuentro con el Centro Alternativo para el Desarrollo Integral Indígena A.C. (CADIN A. C), en el Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural 2017(SOPA) y en el *Primer Encuentro de Mujeres Mayas Canicab 2019*.

En el capítulo ocho realizo un análisis de la identidad de género de un caso atípico de la comunidad: una mujer, soltera y profesionista. Quise explorar este caso porque es excepcional dentro de las mujeres de la comunidad, además de que mostró riqueza en cuanto a las identidades que la participante expresa actualmente y sigue construyendo. Esta exploración se basa, particularmente en sus experiencias y vivencias en el contexto informal de su trabajo actual y en sus relatos de vida. Para estudiar este caso, tomé el relato de vida como una herramienta testimonial en donde el entrevistado cuenta e interpreta su propia historia (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Los sucesos que la participante narra fueron los elegidos por ella y son los que considera, marcaron definitivamente su identidad como mujer, indígena maya y profesionista, de Canicab, Yucatán.

Finalmente, doy paso a las conclusiones generales de este trabajo. Estas fueron producto de una reflexión crítica que realicé en acompañamiento de mis

asesores, sobre el trabajo teórico y empírico de tres años de investigación en la comunidad. En este apartado también ofrezco algunas recomendaciones prácticas y teóricas para futuras investigaciones e intervenciones que consideren la influencia de la organización social de las mujeres que se identifiquen con una etnia en la formación de sus identidades de género.

## Capítulo 1

### Identidad De Género, Contextos Educativos y Feminismo Comunitario

*El machismo es el patrón, la matriz patriarcal que sostiene a un sistema que es colonialista, racista, capitalista, neoliberal y que se nos presenta a través de los gobiernos, de las multinacionales. ¿Dónde se reproduce, dónde se incuba, dónde se prueba? En los cuerpos de las mujeres. Es así porque las feministas comunitarias nos explicamos por qué las Revoluciones toman un cauce y luego vuelven a caer en corrupciones, jerarquías, relaciones de poder. Porque las Revoluciones también deben ser hechas para, con y desde las mujeres. Y entonces ¿por qué nosotras planteamos la despatriarcalización en el proceso de cambios? Porque no queremos que este sistema se recicle, se revitalice con nuestros cuerpos y pensamientos.*

*Para la despatriarcalización la primera tarea que nos planteamos hacia nuestros pueblos es pelear contra el machismo, y esto significa pelear contra la violencia que ejercen concretamente nuestros hermanos, parejas, compañeros, familias, amigos.*

**Julieta Paredes, 2016**

### Introducción

En el presente capítulo justifico esta investigación, a partir de su relevancia social y epistemológica dentro de las ciencias sociales. En un primer momento, posiciono la investigación, partiendo de ver a la etnicidad como un fenómeno complejo y dinámico, en donde las mujeres pueden manifestar distintas identidades de género, lo cual se opone a las nociones esencialistas con las que tradicionalmente se han tratado las identidades en contextos étnicos. Asimismo, vinculo el concepto de identidad con el enfoque de contextos educativos, en donde esta identidad está vinculada con el aprendizaje y en el que se utiliza un enfoque psicosocial. Con ello, intento abonar al estudio de la identidad desde una perspectiva, que incluye la cultura, la personalidad y los contextos educativos. Para ello tomo aportes de la psicología social y la antropología cultural, para entender las identidades de género de las mujeres participantes.

En un segundo momento, analizo las vinculaciones del patriarcado como concepto y como realidad social con la identidad de las mujeres de Canicab. Particularmente, me centré en la tarea de explicar cómo el patriarcado se enseña como forma positiva, es decir, como educación en los espacios de la vida de las mujeres, formando su identidad de género. Después, exploro las vinculaciones de contextos educativos con el posicionamiento social y la identidad de género.

En un tercer momento analizo diversas manifestaciones sociales, particularmente de discriminación y violencia que experimentan las mujeres indígenas en México y en Yucatán, que son el antecedente social, más próximo de las mujeres estudiadas, dadas su identidad étnica. En este apartado vinculo estudios empíricos, así como los conceptos de identidad, de la teoría de género y de los contextos educativos para evidenciar estas manifestaciones sociales. Así, exploro cómo las identidades que pueden asumir las mujeres indígenas contribuyen a su discriminación y a la explotación y violencia que experimentan. Sin embargo, con ello quiero aclarar dos cuestiones importantes para entender mi posición. Por un lado, con esto no quiero darles a las mujeres indígenas ni un papel de víctimas indefensas ante el sistema y por el otro, tampoco quiero decir que el sistema no influye de manera importante, sobre los posicionamientos sociales y las identidades que construyen sobre sí mismas las mujeres indígenas, sino más bien mi propósito es explicar cómo ambos elementos, tanto la subjetividad que eminentemente tiene un contenido cultural, así como la estructura social, trazan unas líneas bien definidas que las mujeres indígenas identifican desde su infancia y que se van convirtiendo en parte de su yo. Esta explicación la realizo a partir de triangular datos oficiales, con antecedentes sobre el tema, con el fin de fundamentar mi supuesto. Para finalizar este capítulo, ofrezco unas conclusiones.

### **La Importancia Social y Científica de Estudiar la Identidad de Género de Mujeres Indígenas desde la Educación y el Feminismo Comunitario**

A menudo, el concepto de etnicidad puede confundirse con los conceptos de cultura e identidad. No obstante, Bello (2004, p. 43), señala que, en realidad,

se trata de un concepto que alude a la construcción de lo étnico, a un proceso en que sin duda están implicados la cultura y la identidad étnica. Así, se entiende a la etnicidad como un proceso social y relacional en cuyo interior se construye la condición étnica de un grupo específico, en este caso de los indígenas.

La etnicidad es el proceso de identificación construido sobre la base de las relaciones interétnicas de un grupo. A pesar de lo dicho, en esta investigación asumimos que la etnicidad también se ve afectada por las relaciones de clase, género e incluso por los componentes etarios. Esta presunción nos permitirá hablar no de “la mujer” como entidad monolítica y generalizable al interior de la comunidad, sino de “las mujeres” con todas sus diferencias y pluralidades y de los rasgos que, merced a sus múltiples relaciones y cristalizaciones culturales, pueden dar cuenta de un rico mosaico de identidades femeninas.

El concepto de etnicidad tradicionalmente ha sido trabajado en el ámbito científico como un fenómeno en el que algunos grupos indígenas están perdiendo su identidad étnica, debido a los procesos de globalización y migración, principalmente. Sin embargo, por lo menos desde hace tres décadas, se viene gestando una peculiar manera de entender la etnicidad en sentido dinámico, cuyo interés es analizarla no solo a partir de las diferencias entre grupos, sino agregando que esta se transforma en función de las nuevas condiciones del mundo social (López, 2011, 23-27).

De acuerdo con López, (2011, p. 27), “la etnicidad concebida de esta forma no pretende entender a un grupo étnico con su cultura en un estado prístino y en una localidad específica aislada del resto del mundo”. Es decir, no concibo la etnicidad como un conjunto ahistórico y arrelacional de rasgos, sino como un resultado histórico y de relaciones que deben ser comprendidas en su contexto de clase, género y relaciones interétnicas, si queremos sobre esa base contribuir al desarrollo de procesos de liberación y, por ende, a la construcción de relaciones interétnicas no discriminatorias.

Asimismo, en función de circunstancias a menudo dictadas por el orden sistémico, la etnicidad pasa por rápidos procesos de reconstrucción identitaria que

implican a su vez la multiplicidad de pertenencias a distintos ámbitos sociales, incluso asumir o provocar la indeterminación de atributos culturales cuando esto conviene (López, 2011, p. 27), sin necesidad de renunciar a sus atributos culturales precedentes.

Esta perspectiva teórica para tratar la etnicidad coincide con las transformaciones que la identidad, como categoría analítica, ha sufrido. En las últimas décadas del siglo XX, en sociología y antropología, surge la necesidad de abordar la identidad desde una dimensión colectiva y no solamente personal; esto se asocia con el surgimiento de los movimientos sociales, las ONG, las reivindicaciones regionales y las migraciones (Mercado y Hernández, 2010). Desde mi punto de vista, se ha de añadir un elemento que resulta de particular relevancia: la existencia del yo, misma que desde la perspectiva que derivó del feminismo comunitario, no es comprensible sin la existencia de un nosotros que se acuerpa, es decir, que se materializa en la agrupación de las mujeres, para transformar una realidad injusta. Así, esta forma de ver a la identidad personal como social y colectiva, coincide con la evolución o cambio de otros conceptos como la etnicidad, que es uno de los rasgos identitarios más notorios o reconocibles del grupo de estudio en esta investigación y una de las categorías que marca mi búsqueda.

Asimismo, si se cruzan estas dos perspectivas que coinciden para observar a la identidad, entonces esta categoría, puede concebirse como multifacética, lo que permite a una persona indígena recurrir a distintas facultades y a distintos “yo” en las diferentes situaciones que enfrenta (Brooker y Woodhead, 2008, p. 10). Estos “yo” pueden ser moldeados por los conocimientos, valores y prácticas que se transmiten, también, por medio de la educación, vista como un proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede ocurrir en diversos espacios de forma intencionada o no.

Tradicionalmente, estas formas de “ser” o identidades, se han estudiado en grupos indígenas de forma separada, desde contextos de aprendizaje como la familia, la escuela y la religión (Díaz, 2003) o bien desde los tres tipos de

educación hasta ahora reconocidos: formal, no formal o informal, pero no comparando estos tipos de educación en conjunto. Esto último es algo que considero necesario por el valor empírico que tiene al momento de comparar la manera en que se aprende a ser el “yo” desde espacios distintos en los que se desarrollan particulares interacciones, acuerdos e intercambios sociales y culturales (Côté y Levine, 2002, p. 137). Así, por ejemplo, estudios como el de Bartolomé et al. (2000, p. 22) han concluido que la educación formal y no formal es un medio por el cual se adquieren o transforman las identidades. Sin embargo, aún son escasos los estudios que estudian los posicionamientos o las identidades sociales que adoptan o toman las mujeres, en diversos contextos educativos de la vida cotidiana, además de la escuela, que tienen influencia o funcionan como espacios de aprendizaje de la identidad de hombres y mujeres.

Por lo anterior, este campo de investigación aún está en elaboración en todas las disciplinas y hasta el momento son escasos los estudios que intentan explicar las identidades adquiridas desde los tres tipos de educación, con el propósito de comparar la influencia de cada uno de sus tipos en las construcciones identitarias de los grupos indígenas y, de forma particular, de las mujeres. Este es el campo que la presente investigación explora.

Con base en la revisión de la literatura, encontramos el estudio de Mejiuni (2013, pp. 19-20) como un ejemplo reciente del estudio comparativo de varios contextos. En esta investigación, la autora explora y analiza la construcción de las identidades de mujeres a partir de los tres tipos de educación: formal, no formal e informal con un grupo de mujeres de Nigeria. De tal forma y hechas las precisiones anteriores, planteamos los aportes que en los diferentes terrenos conceptuales pueden surgir de nuestra investigación y que la justifican. Estos conceptos son:

- a) **Identidad.** Entender al concepto de identidad como un fenómeno multifacético que se construye en contextos particulares que reciben la influencia de “un orden simbólico (estructuras sociales) y que hacen a la identidad compleja, cambiante y contradictoria pero construida en la ilusión

de coherencia, solidez y eternidad” (Serret, 2006, p. 50). Como parte de esta identidad se pueden rastrear diversas aristas o intersecciones que emanan del orden simbólico (género, nacionalidad, orientación sexual, raza, etnia y clase). Asimismo, estudio a las identidades de las mujeres en el marco de las relaciones de género, interétnicas y de clase, las cuales se viven en el marco de fondo que establece, no sin atisbos de resistencia y rebeldía, el capitalismo neoliberal (Paredes, 2014, p. 62).

**b) Educación.** En este campo la identidad nos sirve como una herramienta de búsqueda para observar las formas de aprendizajes y los conocimientos y prácticas que se transmiten desde la familia, la escuela y la religión a las personas. En ese sentido, la educación no es solamente un asunto técnico y en particular no se plantea como una educación para la igualdad de género sino como un camino para eliminar la existencia del género y abrir paso a las relaciones entre hombres y mujeres libres de las ataduras genéricas.

**c) Etnicidad.** Espero hacer un aporte a los estudios recientes sobre etnicidad en los que se retoma este concepto, y se le concibe como un proceso conformado por contradicciones y en donde la identidad étnica permanece como acto político y de resistencia que, a su vez, es flexible.

Esta investigación tiene un componente de justicia social y de emancipación de la mujer “maya” contemporánea, al propiciar que se escuche la voz de mujeres que a menudo han sido invisibilizadas por estructuras que históricamente han sido hegemónicas (Bourdieu, 1998, p. 10). Desde la llegada de los españoles, la identidad de este grupo se ha modificado por imposición de las normas morales que los conquistadores denominaron como lo “correcto” o como modelo de conducta al que la sociedad indígena maya debía aspirar (Güémez, 2001). Desde entonces, la identidad de la mujer maya “mestiza” ha estado ligada a la subordinación que el género masculino imponía sobre el femenino en el modelo social occidental, el cual establecía los patrones conductuales de la mujer en

aquella época. Estos se limitaban a funciones dentro del hogar y la iglesia (Tuñón, 1991, p. 118 y siguientes).

No obstante, en la actualidad, a estas conductas se les suman los valores y “nuevos comportamientos” traídos a la mujer con la modernidad, lo cual provoca que su identidad sea flexible y compleja, es decir, que puede tocar aspectos políticos, económicos y sociales del mundo contemporáneo (Güémez, 2001). De esta manera, el estudio de las identidades de la mujer maya de Canicab en relación con las educaciones que reciben y de las contradicciones de género que se expresan en un entorno patriarcal, es un tema que puede dar resultados novedosos con respecto a la forma en que la mujer del presente se percibe a sí misma, a las razones y formas de su comportamiento y a cómo la educación en la familia, la escuela, la religión y otros espacios le van otorgando o quitando recursos que les permiten su desenvolvimiento y desarrollo como persona personal y profesional.

A las mujeres mayas se les han impuesto patrones de conducta, principalmente a través de la culpa, que crea una autoimagen de inferioridad ante los hombres que someten su voluntad y someten su identidad a lo que se les ha dicho que deben ser (Santana-Rivas, 2001, pp. 39 y 40). Pero también, es conocido por los murales mayas recuperados y las investigaciones de tipo arqueológico, como la de Ardren (2002, pp. 1-11) y la de Rodríguez-Shadow (2011, pp. 209-230), que los papeles del hombre y la mujer maya eran distintos de los roles occidentales (Santana-Rivas, 2001, pp. 33-40). De hecho, estos han sufrido importantes transformaciones a partir de los procesos de migración y globalización acontecidos en los últimos años. En el caso de la mujer maya de Yucatán:

Con los procesos de migración, después de la debacle henequenera en el noroeste de la entidad, y con la crisis agrícola del sur y el auge turístico del corredor Cancún-Tulum, iniciado en los 80, las comunidades del sur fueron sufriendo grandes cambios. Inicialmente migraban solo hombres ahora lo hacen mujeres de todos los estratos. La mujer, aunque no ha

tenido necesidad de migrar, ha sido eje de cambios dinámicos en las últimas décadas debido a su incorporación al mundo de las relaciones sociales vinculadas a la esfera productiva. (Güémez, 2001, párr. 33)

El contacto permanente de la mujer con la ciudad y los procesos de urbanización, junto con la inmigración de extranjeros, en pocas palabras, el intercambio cultural, trae consigo identidades ajenas o incorporadas a la identidad maya de la mujer canicabense<sup>5</sup>, que de nuevo permean las identidades de las mujeres mayas del presente. De tal manera que, ahora, las mujeres van modificando la imagen que tienen sobre sí mismas, sus aspiraciones, sus deseos y su posición política y social dentro de su propia familia y de su comunidad. Sin embargo, estos son supuestos que se desconocen en profundidad y para el descubrimiento de los cuales se desarrolló esta investigación.

### **El Patriarcado como Educación de las Identidades de Género de Mujeres Indígenas**

Retomando la conceptualización que Paredes (2017, p. 5) realiza: el “patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las discriminaciones y violencias que vive la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza”. En esta visión se reconoce que no solo los hombres y las mujeres sufren, sino que también los animales, los seres vivos y la Madre Tierra también lo hacen, por ello la lucha contra todo lo que amenaza la vida se ha convertido en la principal causa del feminismo comunitario. Esta lucha se plantea en un ámbito político, colectivo y teórico. Los estudios feministas, han señalado que el patriarcado está presente en la educación, “la cual perpetúa un sistema social y una conciencia colectiva, que opera a partir de un supuesto implícito de que tenemos el mejor de los mundos y que conviene perpetuar sus formas de pensar y vivir” (Naranjo, 2013, párr. 4). De esta forma, sin darnos cuenta, el patriarcado se expresa y puede estudiarse como “educación”, es decir, como un proceso en el que se imparte y obtienen conocimientos, actitudes, habilidades o cualidades de carácter o comportamiento socialmente valoradas: incluye la filosofía, propósitos,

---

<sup>5</sup>Gentilicio: Que pertenece a o es de Canicab.

métodos, patrones organizacionales, entre otros (Educación, Education Research Information Center Thesaurus, 2020). Así, ver al patriarcado como un proceso educativo, nos permite observar que se enseña una forma que no es fortuita de ser hombre y ser mujer, si no que esta forma corresponde a lo social y culturalmente valorado como bueno y positivo y puede estudiarse desde la categoría de identidad de género. “La identidad de género es la autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer” (López, 1988 citado por García Leyva, 2005, p. 73), es la percepción de lo que cada hombre y mujer cree que es y de los roles, actividades, tareas y comportamientos que debe ejecutar en relación con su género. El género es creado y reproducido en cada sociedad a partir de sus valores y cultura.

El patriarcado visto como educación, es decir, como un proceso educativo a diferencia de la socialización del individuo que no es intencionada ni planeada, forma la identidad de los hombres y mujeres bajo la enseñanza de comportamientos, valores, normas que producen un sistema desigual por razones no solo de género sino también de raza, de etnia y clase.

Desmantelar el patriarcado ha sido uno de los principales objetivos del feminismo. Esto se intenta en un primer plano a través de su construcción teórica, a partir del análisis de diversas situaciones de la vida cotidiana y de tomar como referencia antecedentes históricos documentados de las mujeres, que sirven también como instrumento posterior a nivel de política pública y de movilización. Con lo anterior, se trabaja por la liberación, principalmente de las mujeres, quienes como género y grupo comparten una historia de subordinación, discriminación y violencia por parte del sistema social y político en todo el mundo.

La teoría de género se ha utilizado para explicar la identidad de la mujer o identidad femenina, ya que su uso tiene claramente un posicionamiento político al buscar, por medio del análisis teórico y de la incidencia en la política social, la emancipación de la mujer en todos los campos de la sociedad (De Barbieri, 1993, p. 1). Para ello, esta teoría parte del supuesto de que la identidad de la mujer es construida social y culturalmente. Tiempo atrás se pensaba que la identidad de

género correspondía al sexo biológico de la persona, atribuyéndole de forma automática a la que nace con un cuerpo de mujer rasgos femeninos y al que nace con un cuerpo de hombre rasgos masculinos. Sin embargo, hoy se reconoce que la identidad de género es un concepto y una categoría analítica más compleja que incluye aspectos subjetivos propios del individuo y elementos sociales y culturales que se producen en el entorno en donde la persona se desarrolla.

La identidad de género de una persona puede ser independiente del sexo con el que nació y su orientación sexual. La identidad de género es el concepto que se tiene de uno mismo como ser sexual y de los sentimientos que esto conlleva; se relaciona con cómo vivimos y sentimos nuestro cuerpo desde la experiencia personal y cómo lo llevamos al ámbito público, es decir, con el resto de las personas. Se trata de la forma individual e interna de vivir el género, la cual podría o no corresponder con el sexo con el que nacimos. (Gobierno de México, 2016, párr. 2 y 3)

Asimismo, desde la psicología, la identidad ha sido estudiada como una construcción del “yo” subjetiva y cambiante, que se consolida en la infancia, y presenta estados de crisis especialmente en la adolescencia (Erickson, 1968, pp. 91-135). Estudios recientes en disciplinas como la antropología y psicología social han coincidido en que la identidad es de naturaleza dinámica (Coll y Falsafi, 2010, p. 19) y que puede tener niveles para su comprensión. Côté y Levine, recuperando la perspectiva de Berger y Luckmann, señalan que la identidad está en constante construcción en el sujeto y utilizan tres niveles para explicar esta construcción (Côté y Levine, 2002, pp. 8 y 131). El primero está relacionado con la personalidad, el segundo nivel con la interacción del sujeto y el tercero con la estructura social (Côté y Levine, 2002, pp. 131-139). Siguiendo a Bruner (1996 citado por Mata y Santamaría, 2010, p. 163), “la identidad’ del ‘yo’, se define por su carácter distribuido y dialógico entre el ser individual y los otros”, mientras que para Giménez:

Nuestra identidad solo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en

nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Por esta razón, suele argumentarse que la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores respecto de los que siempre guardan posiciones relativas. (2005a, p.1)

Para el presente trabajo, retomo la perspectiva Côté y Levine (2002), partiendo de la idea de reconocer la existencia de tres planos o subcategorías dentro de la categoría de identidad de mujer, una a nivel individual o personal, otra a nivel sociocultural y una última a nivel estructural.

Côté y Levine (2002, p. 137), otorgan un lugar importante a la cultura y la estructura social dentro de la formación identitaria, en el sentido de que estas dos categorías analíticas permiten la estabilidad del sistema de identidad, coincidiendo con el aporte de Giménez sobre la relación cultura-identidad social-identidad personal, en donde la identidad personal es la interiorización de la cultura de los grupos sociales a los que pertenecemos (1997, pp. 19 y 20; 2005a, p. 89 y 2005b, p. 5). En este sentido, Côté y Levine (2002, p. 8), le otorgan un sentido dinámico a la identidad. Es en esta línea en la que trazo el presente trabajo, en el cual intento explorar los posibles cambios de la cultura y la estructura, a través del estudio de la identidad de mujer desde los tres planos propuestos por Côté y Levine (2002, p. 137): el de personalidad, el de cultura y el de estructura social. De esta forma, la personalidad, la cultura y estructura social constituyen categorías claves a las cuales, también, me remito a lo largo de este trabajo por su implicación directa en la formación identitaria de las participantes. Giménez (2005b, pp. 6 y 9) considera que la identidad es un concepto relevante dentro de las ciencias sociales:

Debido a que todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores implicados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de identidad (2005, p. 6).

Asimismo, para este autor, la identidad es “localizada” y es siempre la identidad de determinados actores sociales que, en sentido propio, son los actores individuales, ya que estos últimos son los únicos que poseen conciencia, memoria y psicología propias. Pero lo anterior no impide que el concepto de identidad se aplique también, analógicamente, a grupos y colectivos carentes de conciencia propia porque constituyen más bien “sistemas de acción”. Para ambos casos, el concepto de identidad implica por lo menos los siguientes elementos (2005, p. 9):

- (1) La permanencia en el tiempo de un sujeto de acción;
- (2) concebido como una unidad con límites;
- (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos;
- (4) que requiere o recibe reconocimiento de esos otros.

Con base en lo anterior, Giménez (1997, pp. 10-18) distingue las identidades individuales de las identidades colectivas. Para este mismo autor, “a escala individual, la identidad puede ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente autorreflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos, mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo”. Jenkins añade que:

La identidad personal o individual es la capacidad humana, enraizada en el lenguaje, para saber quién es quién (y, por lo tanto, qué es qué). Esto implica saber quién soy, saber quiénes son otros, saber quiénes somos, saber quiénes creen que somos, y así sucesivamente: una clasificación o cartografía multidimensional del mundo humano y nuestros lugares en él, como individuos y como miembros de colectividades. (2008, p. 5)

Por su parte, MacIntyre (1981 citado por Naval, 1995, p. 47) continuando en esta línea que supera las perspectivas esencialistas con las que tradicionalmente se ha estudiado la identidad, trata de explicar este concepto como una unidad y el todo a la vez. Para este último autor:

Los individuos heredan un espacio particular dentro de un conjunto de relaciones sociales; sin ese espacio no son nadie o, en el mejor de los casos, son extranjeros o excluidos, es decir un grupo que comparta una cultura, no los percibe como parte de éste y ellos tampoco se distinguen como parte de este colectivo. Así, conocerse a uno mismo como una persona social no implica, sin embargo, ocupar una posición estática o fija, es encontrarse situado en un cierto punto de una trayectoria con fines establecidos; por lo que moverse a través de la vida es progresar o dejar de progresar hacia un fin dado. (MacIntyre, 1981, p. 208 citado por Naval, 1995, p. 47)

Por otro lado, debido a las múltiples formas en las que puede concebirse y estudiarse, la identidad es un tema de estudio vigente en casi todas las ciencias sociales. Particularmente, desde la educación, la identidad es un concepto que permite examinar el sentido de pertenencia en los contextos educativos. El uso de la identidad como un filtro de análisis no es menos evidente en la investigación educativa. Incluso hay voces que han llamado la atención de forma explícita sobre esta función de la identidad (Gee, 2000 y Prusak, 2005, citados por Coll y Falsafi, 2010, p. 20). Gee, por ejemplo, alude a la identidad como “una lente analítica” para la investigación educativa, y Sfard y Prusak, proponen la identidad como «una herramienta analítica» para investigar el aprendizaje. La cuestión estriba en saber en qué consiste esta herramienta y cómo debe utilizarse” (Gee, 2000 y Prusak, 2005, citados por Coll y Falsafi, 2010, p. 20).

La identidad de género en su parte individual y primaria y las identidades sociales de un individuo están dadas por el espacio de convivencia, por los ordenadores simbólicos y por las historias que marcan ese espacio y que son transmitidas por medio de las educaciones, formal, no formal e informal. Así, el “yo” recobra su identidad social e histórica, pero más importante aún, recobra su unidad, entendida esta como algo que le acontece (Serret, 2006, p. 51). Esta explicación coincide con los conceptos de espacio y tiempo de la teoría feminista comunitaria, desde la cual se reconoce que las mujeres lo son en un espacio (y

en ese espacio se viven las relaciones) y un tiempo, es decir una historia de la que no son solamente espectadoras o víctimas, sino que también, son creadoras (Paredes, 2014, pp. 102 y siguientes).

Para Toledo (2012) la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros. Esta afirmación evidencia que la identidad refiere a la construcción del sujeto en lo social. Por tanto, vista así la identidad no refiere a la esencia del ser y no es algo dado, no es fija, negándose de esta forma su concepción como (solamente) el conjunto de características sociales, psicológicas y/o culturales.

La identidad no viene solamente dada desde fuera, aunque los otros y el entorno son vitales para su construcción. Es una construcción permanente y se inscribe en el cuerpo y la psique de la persona (Toledo, 2012). La identidad "es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía ... supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo, es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente" Toledo (2012, párr. 10). Sin embargo, no se trata de un acto reflejo sino de la construcción de un concepto de persona, cuyo contenido varía de cultura a cultura (Giddens, 1997, p. 72) y entre la cultura y el género se coloca a las mujeres en condición de desventaja.

Por otro lado, a pesar de que un grupo comparta una identidad social, ésta no es la misma para todos los miembros, dados los componentes de la personalidad de cada individuo, además de que esta identidad es dinámica, es decir se puede transformar a partir de las experiencias de interacción de cada persona. Así, la identidad es individual, pero también colectiva y se construye en la interacción con otros y otras. Por lo tanto, la identidad no es permanente:

No se corresponde con la respuesta a la pregunta ¿quién soy? Esta pregunta no tiene sentido desde la perspectiva comprensiva. Esta pregunta conduce al esencialismo, a una cosificación del sentido de una vida, a la fijación y, por tanto, a la negación de la identidad. Si la identidad es una construcción social, la pregunta ¿quién soy? se transforma en ¿quién estoy siendo? en un momento y contexto particular de la existencia.

Entonces, resulta más apropiado hablar de construcción identitaria. Dicha construcción identitaria, también, se configura en el reconocimiento de los nosotros de los cuales el individuo hace parte, con los cuales se identifica. (Toledo, 2012, pp. 46 y 47)

Por otro lado, dado que la identidad es producto de la interacción del sujeto con su entorno, toda identidad tiene un carácter situado. Entonces, la construcción identitaria ocurre en un territorio, pero también a través de un cuerpo (Paredes, 2014, pp. 102 y siguientes). En ese espacio ya apropiado por otros, el sujeto se constituye en un actor social, en la medida que, tomando en cuenta su pasado, desarrolla acciones con perspectiva de futuro (Toledo, 2012). Cada espacio contiene reglas y códigos de actuación que educan al sujeto en su proceder, sin embargo, cada individuo puede ser capaz de reinterpretar la educación contenida en ese espacio, modificando su identidad. De esta manera, un individuo puede expresar múltiples identidades ante los retos que le presenta su contexto.

En los últimos años nuestra comprensión del concepto de “identidad” ha cambiado desde dos puntos de vista. El primero de ellos refleja un reconocimiento cada vez mayor de que los niños adquieren en los primeros años algo más complejo que una identidad única y simple, capaz de permanecer a lo largo de su vida y en distintas circunstancias. Por lo tanto, actualmente prevalece la tendencia a concebir la identidad como una noción múltiple o a describir a los individuos capaces de adquirir “identidades” múltiples. El segundo es resultado de las investigaciones transculturales, que han demostrado hasta qué punto las identidades se adquieren o construyen de maneras diferentes en las distintas sociedades y han revelado que es improbable que exista un modelo universal para dicho proceso. (Brooker & Woodhead, 2008, p. 9)

En las sociedades modernas, esta identidad transita por muchos espacios virtuales, físicos y temporales, por lo que el sujeto se encuentra en un constante proceso de reconstrucción identitaria. Siguiendo esta línea, autores como Bauman

(2002, pp. 37-43) y Touraine (1994, pp. 107-131), han criticado a las identidades contemporáneas desde la modernidad, asegurando que estas identidades son frágiles y el sujeto pertenece a todo y a nada a la vez. Para Bauman, la identidad en la modernidad es flexible y versátil y hace frente a las distintas mutaciones que el sujeto ha de enfrentar a lo largo de su vida. Este autor se refiere al proceso por el cual el individuo tiene que pasar para poder integrarse a una sociedad cada vez más global, pero sin identidad fija, y sí maleable y voluble (Bauman, 2002, p. 37).

Encajar cosas en un conjunto unitario y coherente llamado "identidad" no parece que sea la preocupación principal de nuestros compañeros contemporáneos ... Tal vez esto no les preocupe en absoluto. Una identidad unitaria, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación de la libertad de elegir. (Bauman, 2005, p. 116)

Habrá que desarrollar mucha más investigación para poder valorar en qué sentidos esto es reprobable o aceptable. Por su parte, Lagarde (1990), autora feminista incorpora la perspectiva de género al tema de la identidad personal y manifiesta que:

La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que la caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además, la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría, y de los confines de su universo. Todos ellos son hechos a partir de los cuales, y en los cuales las mujeres existen, devienen. (Lagarde, 1990, p. 1)

Siguiendo a Giménez (2005a, p. 6) puedo atisbar que, en este caso de estudio, algunas categorías sociales que las mujeres de Canicab comparten y son parte de la identidad de género de cada mujer, son permanentes porque se adquieren en la infancia que es en donde se consolida la identidad personal que marcará la vida del individuo (Erickson, 1968, pp. 91-135). Sin embargo, existen

otras que se adoptan de forma esporádica debido a los requerimientos de la vida cotidiana y son una respuesta a los estímulos o necesidades presentes y son producto de la interacción (Côté y Levine, 2002, p. 137). De esta forma, las identidades individuales, las de cada mujer y las colectivas, las categorías sociales que comparten, de las mujeres de Canicab van a variar, de una edad a otra y entre mujeres, aunque exista una categoría base: la identidad de mujer (Giménez, 1997) y ordenadores o estructuras sociales (Serret, 2006, p. 51) compartidos como grupo a razón de su género.

De acuerdo con Gargallo (2014, pp. 73-107), las mujeres, tanto como los hombres, re-elaboran su cultura en el nuevo territorio de su cotidianidad desde un conjunto de ideas, creencias y prácticas. Estos últimos elementos son condicionados por el patriarcado y el neoliberalismo globalizante que marcan y enmarcan la vida cotidiana de millones de individuos, millones de mujeres. Ese “desde”, es el lugar de un modelo conceptual aprendido como propio del territorio “originario” que se dejó atrás: el modelo que daba forma a la organización de la cotidianidad, una cotidianidad que, con toda probabilidad, como la de hoy, fue marcada por los contornos del patriarcado precolombino. En el nuevo territorio, la re-construcción de la identidad de una “mujer indígena” nunca es individual, pero tampoco está dada por el colectivo, aunque este tiene el poder de censurarla (Gargallo, 2006).

Por otro lado, la disciplina educativa ha agregado a su estudio el tema de la identidad de mujeres desde los procesos de aprendizaje y educativos que ocurren o deberían ocurrir en la educación formal (en la escuela específicamente) para alcanzar igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, principalmente a través del cambio o transformación de sus identidades de género. Numerosos estudios sobre la identidad desde una perspectiva educativa, concluyen que la escuela está activamente involucrada en la construcción del género (Acker, 2003, pp. 43-77). En dichos estudios se reconoce la naturaleza reproductora de la escolaridad, cuyo conocimiento y práctica diaria construye a partir de normas

tradicionales y valores, la masculinidad y feminidad radicalmente en oposición (Dillabough y Arnot, 2000, pp. 21-23).

La evidencia de países industrializados, los mismos que suelen ser considerados por el establishment como las sociedades más avanzadas democráticamente en términos de género, señala que la construcción de género en colegios de primaria permanece polarizada, pues los niños continúan dominando el espacio del aula y la atención de los profesores; mientras las contribuciones de las niñas son todavía desvaloradas (Francis, 1999).

En el caso de las mujeres indígenas, además de lo anterior, estas son excluidas dentro del aula escolar porque los libros están escritos en el idioma español, limitando sus opciones de aprendizaje de los conocimientos formales. “El contexto escolarizado institucional se encuentra anclado en un plan nacional educativo monocultural y monolingüe; en la práctica, este modelo no vislumbra como escenario real y posible la diversidad lingüística de los niños y los maestros” (Blancas, 2017, p. 4).

Sin embargo, con base en la revisión conceptual y teórica anterior, es posible decir que las teorías de género, educativas y el enfoque psicosocial sobre la identidad de la mujer que he explicado, coinciden en que el conocimiento puede ser transformador y que puede transmitirse en diversos espacios, de forma sistematizada o no. Por lo que un individuo tiene lo que se puede ubicar como capacidad de agencia, para aprender y reaprender, con la posibilidad social y política de, eventualmente, emanciparse utilizando como recurso la modificación de su identidad de género (su ser como hombre o como mujer). Este proceso es flexible y es posible gracias a la interacción del sujeto con sus pares u otros, dentro de espacios de aprendizaje (instituciones además de la escuela, como la familia, la comunidad y la iglesia), que se dan en la educación informal, formal y no formal. Estos espacios constituyen un elemento importante como marcadores de la identidad, en el sentido que estos contienen conocimientos, valores, discursos y prácticas que activan una serie de interacciones y posicionamientos que pueden ser o no esporádicos. Por lo que una de las preguntas centrales de la

investigación se plantea así: ¿cómo comienzan y se desarrollan estos posicionamientos dentro de los espacios y qué elementos, entendidos estos últimos como prácticas y discursos, los hacen posible?

Hasta el momento, tenemos como antecedente que la identidad de la mujer, como construcción social, se manifiesta de diversas formas pero que depende del contexto histórico y social en donde se haya estado desarrollando y de cómo el patriarcado le haya educado. En el caso de la identidad de las mujeres indígenas, su identidad está influenciada por categorías sociales u ordenadores como: ser mujer, ser pobre, ser inferior al hombre, ser débil, ser indígena. Por lo que puedo decir que el concepto de identidad de género, visto desde la educación, se convierte en un punto central para entender cómo funciona el patriarcado.

### **Contextos o Tipos de Educativos, Posicionamiento e Identidad de Género**

El tema de la identidad, y la relación que puede tener con el aprendizaje en diferentes contextos, levanta un número vasto de preguntas (Zurlinden, 2010, p. 8). En el presente trabajo, este objeto de estudio se aborda desde el feminismo comunitario. Específicamente, retomo el enfoque de los “contextos educativos o tipos de educación” para ilustrar cómo el aprendizaje se sitúa en el contexto de nuestra experiencia vivencial de participación en el mundo que es fundamentalmente un fenómeno social que refleja nuestra condición de seres sociales capaces de conocer, de tal forma que los sujetos somos aprendices y también enseñamos. Así, una persona, en este caso, cada mujer, puede ser capaz de construirse y reconstruirse continuamente, a partir de la educación que recibe y de la que es partícipe no solo en la educación formal, sino también en la no formal y en la informal.

La educación no es un proceso restringido a los procesos escolares. Esta se puede entender como un fenómeno social extendido más allá de ellos y de las formas oficiales relacionadas con los mismos. La educación es también una institución y los llamados sistemas escolares y las escuelas son sus formas organizativas centrales (Zayas y Rodríguez, 2010). Sin embargo, por la interconexión entre las instituciones, las dinámicas en los espacios familiares y

comunales, la programación de los medios de comunicación masiva, pasan a ser también, en parte, formas organizativas de esa institución. Bruner (1997, p. 12) añade que se requiere considerar la educación y el aprendizaje en su contexto cultural situado.

En este punto es importante aclarar la diferencia entre socialización y educación a la cual refiero en la presente investigación. La socialización se entiende como un sistema abierto y que cambia para el mantenimiento de cierto orden social. En palabras de Luhmann, esta “se refiere a los cambios que tienen lugar en el medio ambiente de la sociedad. La socialización es el proceso, dirigido por la comunicación, que forma el sistema psíquico y la conducta corporal de los seres humanos” (Luhmann, 241 citado por Vanderstraeten, 2000, p. 14). “Es un proceso permanente y se implementa a través de distintas instituciones, grupos o personas; es decir, de los ‘agentes socializadores’ o ‘agentes de socialización’, siendo el más importante la familia” (Haboud de Ortega, p.76).

En este proceso los individuos se adaptan o son capaces de manifestar resistencia o una desviación con respecto a la norma, por lo que el sistema social permite que el sujeto pueda elegir entre las opciones y posibilidades sociales con la opción de que existan contradicciones o desviaciones con respecto a lo establecido, pero es un proceso en el que la sociedad tiene un control limitado.

La educación por su parte puede entenderse como un fenómeno, un hecho social o un proceso (Durkheim, 1975, pp. 11-30) que para fines de esta discusión la retomo como un proceso que consiste en “la transmisión de conocimientos, habilidades y normas de comportamiento para que los nuevos miembros puedan formar parte de su sociedad” (Giddens y Sutton, 2015, p. 124). Los orígenes de la educación se remontan a las primeras organizaciones sociales, en donde los adultos instruían a los más jóvenes en las tareas consideradas importantes para la sociedad, principalmente a través de la narración por vía oral de los conocimientos, principios y valores apreciados. Estos conocimientos, principios y valores apreciados han cambiado con la transformación de la sociedad,

recientemente estos tienen una relación importante con el sistema económico y productivo, resultado de la instauración del sistema capitalista como hegemonía.

Actualmente, se reconocen tres tipos de educación: la formal, la informal y la no formal, clasificación que surge a partir de las organizaciones que la ofrecen y los objetivos que cada una persigue. Así, la educación formal es la que se encuentra reglamentada y certificada por organismos oficiales, la educación no formal son conocimientos que se ofrecen para formar en oficios u otras habilidades pero que no cuentan con una certificación, mientras la educación informal es la que ocurre en la vida del individuo aparentemente sin un objetivo claro y las tres son subdivisiones del sistema educativo que se desarrolla en el proceso más amplio de socialización. La educación en su totalidad, “es una socialización... de la joven generación” (Durkheim, 1975, p. 12).

### ***Educación formal***

“La educación formal o reglada, es el sistema de educación escolar institucionalizado, organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior” (Tourrián, 1996, p. 63). Por su parte, Sirvent et al. (2006, p. 6), la definen como “la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”. Previo a esta clasificación, se la denominaba ‘educación sistemática’”. Asimismo:

La educación formal es aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados, desde los diplomas de enseñanza primaria o básica hasta la titulación de doctor. Es pues la propia de los sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado y en consecuencia la que mayoritariamente se imparte en centros o instituciones docentes, aunque esta última característica espacial, no puede ser, hoy en día, tomada como un elemento definidor o

de distinción en relación con la educación no formal, pues se dan casos de enseñanzas regladas que se imparten a distancia desde los niveles primarios hasta los universitarios. (Colom, 2005, p.12)

Visto desde la sociología de la educación, en la educación formal es donde se imparte el currículo oficial que promueve el Estado de un país. La educación formal se organiza y promueve desde diversas instituciones formales y busca cumplir propósitos de alfabetización y adoctrinamiento de las masas, para seguir el orden social y formar ciudadanos. Esta educación es oficial porque el Estado la acredita como tal por medio de certificados que la aprueban.

### ***Educación No formal***

Para Luján (2010):

La educación no formal es una disciplina aplicada al campo de los procesos socioeducativos; su ámbito de acción implica diseñar, organizar, ejecutar y evaluar actividades educativas con el propósito de mejorar las condiciones de vida de diversos grupos humanos, mediante procedimientos participativos promotores de transformaciones individuales y colectivas. Esto para satisfacer las necesidades materiales, recreativas, intelectuales y culturales. (p. 101)

De acuerdo con Trilla (1993, pp. 17 y sig.), el término “educación no formal” se usó por primera vez en la International Conference on World Crisis in Education que se celebró en Virginia (USA) en 1967. Este tipo de educación es aquella que se presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar y no está inmersa dentro de un sistema educativo reglado (Trilla, 2003, pp. 12 y 13). En el mismo sentido se orienta la definición aceptada por el Education Resources Information Center Thesaurus (ERECT, 2017): “Organized education without formal schooling or institutionalization in which knowledge, skills, and values are taught by relatives, peers, or other community members”.

Esta educación es la que genera un aprendizaje que se obtiene por medio de las diversas actividades de la vida cotidiana. No es de carácter rígidamente estructurado y por lo general no conduce a una certificación oficial por parte del

Estado y sus instituciones. La educación no formal ha sido creada expresamente para satisfacer determinados objetivos, surge a partir de grupos u organizaciones comunitarias y de la sociedad civil organizada (ERECT, 2017). Colom (2005, p. 11) agrega que, “la educación no formal es la que no viene contemplada en las legislaciones estatales de educación; es decir, que su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos del Estado”.

### ***Educación informal***

Este tipo de educación se refiere a “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Vásquez, 1998 p. 12, citado por Luján, 2010, p. 102).

Cada uno de estos tres tipos de educación juega un papel específico y complementario respecto de los otros dos con respecto a la formación del individuo y particularmente de su identidad. En conjunto y como educación deliberada y encausada, pueden lograr los resultados deseados, es decir pueden conseguir transmitir un tipo de conocimiento, actitud o ideología hacia un individuo o un grupo de personas, sin embargo, esta educación puede ser un vehículo de resultados no deseados e incluso indeseables. Desde el punto de vista feminista uno de esos resultados indeseables sería la reproducción social del patriarcado, de la desigualdad social y de sus formas de discriminación.

Generalmente cuando nos referimos al término de “educación”, nos viene a la mente el sistema formal de transmisión de conocimientos. La educación formal es la principal forma institucionalizada de socialización que se organiza a partir de las necesidades productivas y laborales de las sociedades modernas y en esta característica radica la diferencia que deseo enfatizar con respecto a la socialización.

Justamente la diferencia entre socialización y las educaciones se encuentra en que en las segundas las sociedades o grupos pueden tener cierto control sobre ellas, principalmente sobre lo que se desea enseñar y aprender y tienen un propósito claro de formación. Si bien en la socialización como sistema abierto se

comunican conocimientos, valores y principios estos pueden oponerse o no a las normas y funciones sociales vigentes por lo que puede ser que los individuos se encuentren en procesos de socialización, ya sea como aprendices o receptores, sin ser necesariamente, conscientes de ello. Así, la educación en un proceso intencionado y planificado incluso en la educación informal que se desarrolla en la familia y en la comunidad. Este argumento toma aún más relevancia en esta tesis, puesto que la colonialidad ha tendido a ver a las familias y comunidades como agentes socializadores cuando en realidad son instituciones que ofrecen un conocimiento organizado y estructurado que se es posible gracias a un proceso educativo informal.

Tomando esta pauta, la familia es una institución de educación que lidera la enseñanza sobre la identidad de hombres y mujeres. Así, en la sociedad de Canicab, las familias funcionan como instituciones informales que enseñan a las mujeres a ser y comportarse de cierta forma y establecen los límites de su personalidad y actuación en el mundo social.

“La educación como institución se expresa a través de múltiples formas organizativas” (Zayas y Rodríguez, 2010, p. 4). Estas formas pueden clasificarse en una educación de tipo formal, no formal e informal. Estas educaciones contienen y transmiten un conocimiento que puede ser transformador o conservador. En ese sentido, un individuo puede aprender y reaprender diversas formas de ser, mediante la educación de tipo formal, la educación informal o la no formal. Asimismo, este proceso no es unívoco, es decir, no da lugar a una sola forma de ser hombre o mujer. En la práctica, el propio sujeto, junto con su contexto y los sujetos con los que comparte el espacio de convivencia se convierten en educadores y educandos, en aprendices y maestros, reconfigurando constantemente la identidad de género. Esto funciona mediante un proceso de ser y pensar y viceversa en la que se produce una educación (conocimientos, valores y roles) sobre ser mujer u hombre. Sin embargo, esto no significa negar el componente histórico de la educación en la cual se expresan prácticas y discursos impregnados por la colonialidad y su racismo. Jerome Bruner (1997) sostiene que:

No se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura. Luego entonces, la educación es un vehículo privilegiado de transmisión cultural. Lo anterior supone que ni la actividad mental humana ni sus expresiones físicas (corporales y biológicas) se conducen en solitario ni sin asistencia. Somos la única especie que enseña de una forma significativa. La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y aprendizajes. Pero esto va más allá de la escuela. La educación no solo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo. (pp. 12 y 13)

Parto entonces, de la idea de que la educación como sistema estructurado en el aula, así como en los sistemas no formales e informales tiene un componente que puede o bien limitar la actuación de los individuos o bien ser capaz de liberar el potencial humano a través de una configuración del yo que responda a los estímulos del contexto, pero también a las necesidades de la persona, mismas que se pueden oponer a las formas educadas de ser mujer. Particularmente en el caso de las mujeres de Canicab, esto significa, la posibilidad de romper y transformar su identidad de género subordinada en una fortalecida y dinámica, que se activa ciertos espacios de educación. Por lo que, también se enfatiza, la interrelación dinámica que existe entre la identidad y el aprendizaje en los tres tipos de educación: formal, no formal e informal. Como ya he mencionado, mediante esta investigación de tesis busco analizar la construcción de las identidades de las mujeres canicabenses a partir del proceso educativo y aprendizaje que se desarrolla en los tres tipos de educación: formal, no formal e informal, por lo que a continuación explicaré de qué forma analizaré estas educaciones.

## **El Posicionamiento Social y la Identidad de Género**

En esta tesis, el posicionamiento social me ayuda a comprender el entorno y las relaciones sociales a partir de los diversos analizar los posicionamientos,

constituyendo un aparato conceptual y metodológico adecuado para estudiar y entender la construcción de la identidad de género de las mujeres participantes en relación con su interacción en los contextos de educación, de acuerdo con Gálvez (2004) por dos razones:

En primer lugar, porque se considera que toda interacción tiene un componente discursivo o narrativo, lo cual hace posible recabar información pertinente; y, en segundo lugar, porque desde dicha óptica se entiende la realidad social como un fenómeno cambiante, fragmentado, y contextual. Esto ayuda a comprender la dialéctica de los hechos sociales, sus transformaciones y matices. Se puede considerar que dos son los ejes que articulan las propuestas de la teoría del posicionamiento. Por una parte, las personas en interacción; y, por otra, las narraciones que construyen en esa dinámica. Tales ejes dan coherencia y sentido al posicionamiento. Este posicionamiento es entendido como la construcción de narraciones que configuran la acción de una persona como inteligible para ella misma y para los/as demás, y en la que los miembros que participan en la narración tienen una serie de ubicaciones específicas. (párr. 4)

Para ello, el lenguaje ocupa un lugar fundamental en la interacción como principal medio de intercambio del discurso, como sistema simbólico semejante y compartido (Brownyn y Harré, 1990).

Las unidades fundamentales conforman la realidad social y estructuran los encuentros y la interacción social que deriva de los mismos son los episodios (Harré y Langenhove, 1999 citados por Gálvez, 2004, párr. 5). Estos se agrupan en un todo con sentido y significado las distintas secuencias de interacción. En todo episodio hay dos elementos muy importantes. El primero es la posición. Esta es una relación, que se establece entre un 'yo', un 'otro' y un auditorio. Además, no es en absoluto estática, se negocia, cambia y se adapta ante las opiniones de los/as demás. En definitiva, se mueve y transforma en la interacción. El segundo elemento es el posicionamiento. El complejo juego de posiciones y su negociación produce ineluctablemente un posicionamiento, es decir, una identidad. Sin

embargo, este posicionamiento se produce a partir de las categorías disponibles para las mujeres en el discurso y es un plano de inteligibilidad que dota de sentido la interacción misma que se desarrolla en cada episodio, de tal forma que este posicionamiento es instantáneo y presente. Es decir, no tiene razón de ser más allá del episodio mismo, se desarrolla al tiempo que éste y es inmanente, porque brota de la acción que aparece en tal despliegue (Gálvez, 2004). La noción de posicionamiento se caracteriza, ante todo, por entender las posiciones como procesos relacionales, que se constituyen en la interacción y la negociación con otras personas. Los posicionamientos son algo así como las hebras sutiles que tejen el entramado de interacción social. Son la urdimbre de nuestras situaciones interactivas (Gálvez, 2004, párr. 5).

Desde esta perspectiva teórica, la naturaleza humana no tiene una “esencia”, ni tampoco los atributos biológicos asociados con el sexo, la edad, la etnicidad, y la clase social, poseen un significado “natural” inherente. Estos parámetros sociales, que convencionalmente se han considerado constituyentes de la identidad de un individuo—categorías únicas, estáticas y no-cambiables—ahora se están redefiniendo y replanteando en términos más dinámicos y flexibles, como algo construido por medio de la interacción discursiva en contextos comunicativos específicos (Gálvez, 2004). Es decir, sus significados, que son muy variados, se producen dentro de un rango de discursos, entrelazados y, a veces, opuestos entre sí. En otras palabras, la identidad de género o sexo, por ejemplo, no gira alrededor de su realidad biológica y material sino de la manera en que se entiende o se le da significado a través de los discursos que existen en una cultura particular. Así que “género” se entiende como algo más que ‘sexo’, que es simplemente un determinante biológico que denota diferencias anatómicas o fisiológicas entre hombres y mujeres (Gálvez, 2004). No obstante, Davies y Harré, (2007/1990) sostienen que:

Al hablar y actuar desde una posición, la gente trae a ese contexto particular su historia como un ser subjetivo; esa historia es la de alguien que ha estado en posiciones múltiples y ha participado en diferentes formas de

discurso. La autorreflexión debería mostrar claramente que tal ser no se encuentra inevitablemente atrapado en la posición de sujeto de la narrativa particular y de las prácticas discursivas relacionadas que tal vez parecen indicar. (p. 246)

La vinculación entre los conceptos de las teorías del posicionamiento y el feminismo comunitario pueden proporcionar un conjunto de elementos para organizar intelectivamente la realidad social de las mujeres junto a las que estudio y trato de comprender en esta investigación. Esto quiere decir que los conceptos fundamentales del feminismo comunitario: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y memoria (Paredes, 2014, pp. 98 y siguientes), vistos a la luz de las diversas y complejas posiciones que toman las mujeres frente a sí mismas, su realidad y frente a otros igualmente situados, son capaces de orientarnos para entender las formas en que los diferentes tipos de educación, visto estos como contextos en donde se pueden compartir discursos diversos, a pesar de que exista una cultura compartida por el grupo de mujeres, las participantes pueden experimentar identidades flexibles que afectan sus identidades de género. En este sentido, el posicionamiento social desde una perspectiva de feminismo comunitario, puede ayudar a explorar las identidades de género, vistas estas como decisiones de ser mujer que las participantes toman dentro de la dinámica de interacción en sus contextos educativos.

### **Identidades de Mujeres Indígenas: Manifestaciones Sociales de su Discriminación, Violencia y Explotación**

Estudios recientes sobre “mujeres indígenas latinoamericanas” muestran que, a menudo, siguen sufriendo condiciones de desvalorización y opresión, a pesar de los avances en materia de derechos de los pueblos y derechos de la mujer (Weise y Álvarez, 2018; Gargallo, 2014, p. 233). En la actualidad, las “mujeres indígenas” continúan siendo quienes realizan trabajos con menor valor social y económico. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo

(OIT, 2018), el 80% de las personas que realizan trabajo doméstico<sup>6</sup> en el mundo son mujeres. Sus labores pueden incluir tareas como limpiar la casa, cocinar, lavar y planchar la ropa, cuidar de los niños, de los ancianos o de familiares con alguna discapacidad o enfermedad. Asimismo, estas mujeres, reciben salarios muy bajos, realizando jornadas de trabajo muy largas, y en algunos países, no tienen garantizado un día de descanso semanal, además de que, están expuestas a abusos físicos, mentales y sexuales o a restricciones de la libertad de movimiento. En México, en áreas urbanas, las “mujeres indígenas” se insertan sistemáticamente de manera más significativa a diferencia de las no indígenas, en el servicio doméstico; algunos estudios muestran que, además, perciben los salarios más bajos entre las mujeres que trabajan y se insertan en otros campos laborales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], et al., 2014).

Asimismo, en México, este grupo de mujeres es el que más está expuesto a la violencia y discriminación por parte de los hombres y otras mujeres no indígenas, entre otros elementos, como consecuencia del racismo, por tener rasgos que las asocian con una etnia, por ser mujeres y por ser pobres (Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos [Red TDT], 2018, p. 112). Todos estos elementos forman parte de las expresiones del patriarcado originario, colonial y el de la modernidad. Por ejemplo, la Encuesta Nacional sobre discriminación en México 2017 (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] et al., 2018) muestra que el 40.3% de la población indígena entrevistada declaró que se le discriminó debido a su condición de persona

---

<sup>6</sup> Las/os trabajadoras/es domésticas/os constituyen una parte considerable de la fuerza de trabajo en empleo informal y se encuentran entre los grupos de trabajadoras/es más vulnerables. Trabajan para hogares privados, con frecuencia sin condiciones de empleo claras, sin estar registradas/os, y excluidos del alcance de la legislación laboral (OIT, 2018). México, cuenta con la reciente modificación a la ley Federal de Trabajo y la Ley del Seguro Social en abril de 2019, del artículo 331 al 342. Con tales reformas se comenzó a reconocer la figura de empleada o empleado doméstico, así como derechos tales como cobertura por fallecimiento, la existencia y vigencia de un contrato entre trabajador y empleador, las horas de trabajo, las remuneraciones y prestaciones adicionales. La Ley Federal del Trabajo reconoció también el derecho a que las empleadoras y los empleadores tengan que garantizar vacaciones, pago de días de descanso, aguinaldo, alimentación en lo general y cualquier otra prestación que las partes acuerden. Se espera que estas modificaciones a Ley Federal del Trabajo (2019) ayuden a disminuir las desigualdades que experimentan las empleadas y empleados del hogar, en todo el país.

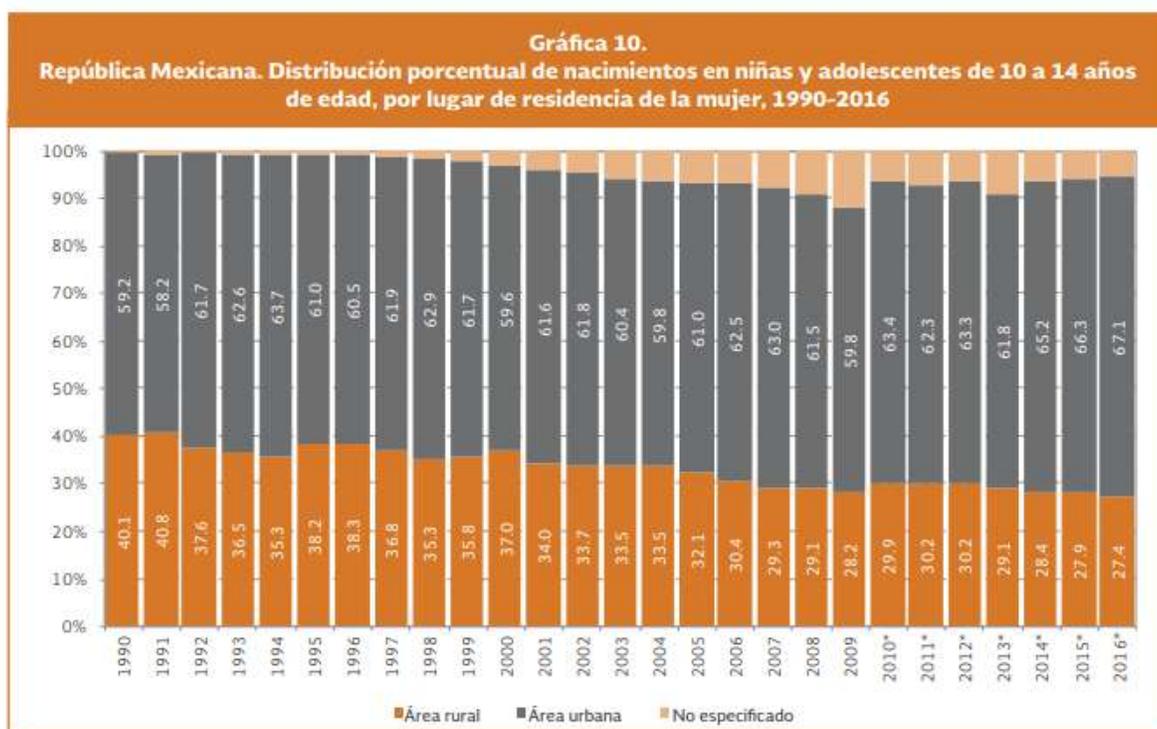
indígena. En esta misma encuesta, el 65% de las personas indígenas entrevistadas de 18 años o más declararon que sus derechos se respetan poco o nada, mientras el 36% de los hombres y el 33% de las mujeres entrevistados estuvieron de acuerdo con la idea o el prejuicio de que “la pobreza de las personas indígenas se debe a su cultura”. Asimismo, el 75.6% de los entrevistados, estuvieron de acuerdo con que “las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría de la gente” (CONAPRED et al., 2018).

Por otro lado, son varios los estudios (CEPAL UNICEF, 2007; UNFPA, 2013 citado por Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2017, p. 39) que señalan que los mayores niveles de fecundidad, en niñas y adolescentes menores de 15 años, así como de uniones o matrimonios infantiles, se concentran básicamente en contextos rurales, indígenas y en los estratos socioeconómicos más bajos del país. En las poblaciones indígenas y rurales, principalmente, prevalecen usos y costumbres basados en las asimetrías de género, en los que es común la aceptación social del embarazo en la adolescencia e inclusive en la infancia, como un medio que ayuda al reconocimiento social o a la compensación afectiva de las adolescentes y niñas (Flórez, 2005; Vargas et al., 2007; Gallo, 2009 citado por CONAPO, 2017, p. 39). Además, en estos contextos es común que se lleven a cabo prácticas nocivas que violan los derechos de este grupo, tales como la compraventa de mujeres y niñas como dote obligándolas a casarse y el abuso sexual. Dichas prácticas tienen una relación directa con el embarazo a edad temprana (Szasz y Lerner, 2010 citado por CONAPO, 2017, p. 40).

Por ejemplo, como se muestra en la gráfica siguiente, aunque de 1990 a 2016 hubo un decremento porcentual, sigue existiendo un importante porcentaje de mujeres de entre 10 y 14 años (niñas y adolescentes) que presentan embarazo, las cuales se concentran en zonas de menos de 2500 habitantes, presumiblemente indígenas.

## **Figura 2**

*Distribución porcentual de nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años, por lugar de residencia de la mujer, 1990-2016*



\*Estimación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016.

*Nota.* Consejo Nacional de Población (2017, p. 55).

Por su parte, la ONU Mujeres<sup>7</sup> et al. reportaron en un documento del 2017, que 10 000 sujetos fueron sentenciados en el 2015 por ejercer violencia en contra de las mujeres. Asimismo, de acuerdo con la fuente anterior, entre el mes de octubre de 2015 y el mismo mes, pero de 2016, el 25.3% de las mujeres en México, sufrieron algún tipo de violencia por parte de su pareja. “Se estima que un 59% de las “mujeres indígenas” en México, ha experimentado algún tipo de violencia (emocional, física, sexual, económica, patrimonial o discriminación laboral) a lo largo de su vida” (ONU Mujeres et al., 2017, p. 11).

Sin embargo, Guadalupe Martínez Pérez, coordinadora de la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, señaló (Xantomila, 13 de enero de 2018, p. 29), que “la violencia y discriminación es un problema grave para las

<sup>7</sup> Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

mujeres indígenas, pero con datos invisibilizados”. Esto se debe en parte, a que, las realidades de las “mujeres indígenas” son diversas y presentan variadas causas y mecanismos estructurales y particulares que inciden en la violencia de género y en la discriminación que sufre este grupo. En general, se conoce que estas mujeres cumplen una función en el *status-quo* del sistema de género y clase, como grupo explotado y en el cual sus realidades son invisibilizadas por los grupos que se posicionan en alguna categoría social y culturalmente, construida históricamente como superior. A esta clase pertenecen mujeres que no se consideran indígenas, hombres y mujeres que no se encuentran dentro de la pobreza y que han adoptado mayormente una cultura occidental, así como los mismos hombres indígenas (Red TDT, 2018).

En el caso de Yucatán, que es el segundo estado con mayor población que habla una lengua indígena, mayormente maya (CONAPO, 2015), la discriminación y la violencia son problemas comunes para las “mujeres indígenas”. Yucatán ocupa el séptimo lugar, a nivel nacional, en embarazo de mujeres de entre 12 y 14 años (CONAPO, 2017, p. 52) y un poco menos del 50% de las mujeres de entre 18 y 24 años, que viven en comunidades, manifestó haber vivido violencia durante toda su vida (INEGI, 2016). Asimismo, en México, de acuerdo con la Secretaría de Gobernación et al., 2019, p. 2, el 92% (2,116 000) de las personas que se dedican al trabajo doméstico, son mujeres. “Las trabajadoras domésticas han sido, históricamente, objeto de ‘discriminación estructural’” (SEGOB et al., 2019, p. 1). En el caso de la región sur de México y de acuerdo con el Instituto de la Mujer, el 58.8% de las mujeres de la región conformada por Yucatán, Quintana Roo y Campeche realiza trabajo doméstico (INMUJERES, 2011, p. 7). Por otro lado, de acuerdo con la *Encuesta Estatal sobre discriminación de Yucatán 2014*, (Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán [Codhey], 2014, p. 22), el 77.7% de las personas entrevistadas, señalaron que las personas indígenas sufren discriminación y el 66.9% dice que las personas son discriminadas por hablar la lengua maya. En esta misma encuesta, el 50.3% indicó que las personas son discriminadas por portar la vestimenta típica de Yucatán (hipil), misma que es portada por “mujeres indígenas mayas” (Ruiz, 2012). El 81.8% de las personas de

esta misma encuesta, considera que las personas sufren discriminación por ser pobres (Codhey, 2014), una categoría dentro de la que comúnmente se coloca a las poblaciones indígenas en Yucatán (Bracamonte y Lizama, 2003).

En el contexto mexicano, las “mujeres indígenas” forman parte de uno de los grupos de atención prioritaria, por ser mujeres e indígenas, una intención que se puede ver plasmada en la estrategia III del apartado: “Enfoque transversal (México con Educación de Calidad” (p. 85) del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: “Impulsar en todos los niveles, particularmente en la educación media superior y superior, el acceso y permanencia de las mujeres en el Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios” (Gobierno de México, 2013, p. 85).

Y en el objetivo 3.2.1 de la estrategia III del apartado: “Enfoque transversal México Incluyente”: “Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas” (Gobierno de México, 2013, p. 79). En contradicción con esto, la mayoría de ellas sigue permaneciendo sin cambios en su condición de pobreza tal y como ha sido registrada desde hace por lo menos veintiocho años, cuando fueron identificadas por primera vez, en 1995, con base en los criterios establecidos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval].

En la comunidad de Canicab, como en muchas otras comunidades indígenas, las mujeres presentan un grave nivel de analfabetismo, más alto que el de los hombres, a pesar de cien años de estrategias de educación escolarizada y de sesenta años de educación bicultural (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuani, 2016) promovidas por el gobierno para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Estas situaciones nos dan elementos para pensar en fallas que puede estar presentando el sistema educativo formal en materia de abatimiento de la discriminación por motivos de género. Desde mi punto de vista, esto me permite cuestionar las perspectivas que el gobierno ha tomado para tratar a los pueblos indígenas, particularmente el caso de las mujeres. Asimismo, nos obliga a reflexionar si la educación en las escuelas forma parte de un complejo entramado

de dominación de clase, étnica y genérica en las condiciones del patriarcado neoliberal mexicano. En términos de la investigación que aquí se presenta, eso implica la comparación entre los contenidos curriculares propuestos en los programas de educación básica<sup>8</sup> a los que se han sometido distintas generaciones de mujeres canicabenses, en el intento por dilucidar la presunta influencia de estos en sus formaciones identitarias. La premisa de la que parto, es que, ya sea emboscadas en el currículum formal, o como parte del currículum oculto, las formas insidiosas del patriarcado se reprodujeron y reproducen por medio de la educación formal.

Por lo anterior, podemos decir que la violencia y la discriminación son fenómenos que inciden en la subvaloración que las “mujeres indígenas” hacen de sí mismas. Es decir, esta violencia y discriminación es posible y se retroalimenta, en parte, debido a la existencia de una identidad subordinada que las “mujeres indígenas” han construido a lo largo de su vida y que adoptan en su ser cotidiano por medio de las prácticas y discursos patriarcalizados presentes en la educación que reciben en sus contextos diarios.

En este estudio asumo que dichas desvalorizaciones son producto de los procesos de socialización y que también se expresan y naturalizan en las educaciones que las mujeres reciben en sus contextos inmediatos, tales como la escuela, la religión, su familia y su comunidad. Es decir, planteo que el patriarcado se expresa, también, en las formas de socialización consideradas *a priori* como positivas. Es decir, también en las formas de socialización educativa se presentan expresiones opresoras que son parte del patriarcado (Paredes, 2014, p. 62).

Abolir este patriarcado ha sido la principal lucha de los feminismos. El patriarcado se expresa en diversos contextos de la vida social, política y económica de las “mujeres indígenas” y puede tener distintos significados. De acuerdo con Paredes (2017, p. 5), para el feminismo comunitario, el patriarcado

---

<sup>8</sup>Educación primaria.

“es el sistema de todas las opresiones, todas las discriminaciones y violencias que viven la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza”.

Con base en lo anterior, partimos de la premisa de que la presencia del patriarcado en la educación se manifiesta, de manera importante, en las identidades de las mujeres, lo mismo que las formas de resistencia al patriarcado (también vehiculada mediante formas educativas) que pueden configurar, igualmente, dichas identidades. De esta forma, la identidad se convierte en una lente y en un instrumento para visualizar estas relaciones entre patriarcado y educación.

Giménez (2005a, pp. 80-84) menciona que, al hablar de identidad, es necesario recurrir al concepto de cultura, ya que estos dos conceptos son inseparables, y la identidad corresponde siempre a unos valores, significados y una cosmovisión que son parte de un sistema cultural que les da sentido. Sin embargo, en contextos de etnicidad predominantemente “patriarcalizada” como el de Canicab, no se puede hablar solamente de una cultura, y estos elementos pueden entroncar tanto con el patriarcado precolonial, colonial (Paredes, 2014, pp. 71-73) y con el patriarcado moderno, éste último, del periodo reciente.

Para fines de esta investigación, asumo que Canicab se encuentra dentro de un contexto intercultural en el que conviven culturas como la mestiza y la maya y que dentro de ella se encuentran tres tipos de patriarcado: el precolonial, el colonial y moderno. Es difícil rastrear con exactitud la pertenencia de cada uno de estos patriarcados a cada cultura y, de igual forma, delimitar cada patriarcado dentro de la categoría espacio-temporal asignada como precolonial o precolombina, colonial y moderna, sin embargo, a partir de los antecedentes históricos de Canicab, es posible deshilar el tejido del cual está formado el patriarcado en esta comunidad.

Para ello, es necesario primero empezar a explicar cómo se percibe la cultura para el presente estudio. Existen un vasto número de definiciones sobre la cultura, Bruner (1997) desde la psicología cultural señala que:

La cultura es una forma de vida y es superorgánica, pero también da forma a la mente de los individuos.... Su expresión individual es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones.... Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables.... En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. (pp. 21 y 22)

Giménez (2005a, p. 44), desde una perspectiva antropológica, señala que la cultura son los significados que un grupo construye y practica en torno a sí mismo y el contexto que le rodea. Estos le permiten permanecer y sobrevivir a través del tiempo, al garantizarle certidumbre sobre su posición y deber en el mundo. Sin embargo, este sistema de significados otorga papeles o roles a cada mujer y cada hombre dependiendo de su edad y su pertenencia a ciertas categorías sociales que han sido designadas por la propia cultura (Lamas, 1996, pp. 14-16). Estas pertenencias y roles pueden ser explicados a partir de separar de la cultura el concepto de patriarcado, que es el conjunto de violencias y discriminaciones que sufren mujeres y hombres. Asimismo, como expliqué anteriormente, en Canicab, no existe solamente una cultura, existen al menos dos, una maya que se le relaciona con la etapa antes de la llegada de los españoles, y una mestiza que se puede vincular directamente con la llegada de los españoles, es decir, con la etapa colonial. La identidad de las mujeres y los hombres de Canicab, está sujeta a una cultura moderna relacionada con la influencia que tienen la ciudad, los medios de comunicación masiva y la Internet. Una parte de esta comunidad trabaja en Mérida: los hombres en empresas como obreros o albañiles y las mujeres como trabajadoras de servicio doméstico.

Este intercambio cultural y particularmente, los patriarcados, influyen en la cotidianidad los contextos de las personas de Canicab. De hecho, en un nivel más profundo de análisis, es posible comprender cómo se combinan para

configurar el género de las mujeres, particularmente para construir una identidad de las “mujeres indígenas” subordinada a la de los hombres.

Tratando de contextualizar de forma más clara el problema de investigación, es necesario decir que las culturas provenientes del exterior, traídas por la colonia y la modernidad, a la comunidad de estudio, han menoscabado las identidades de las mujeres y, diariamente, influyen en su forma de ser. El colectivo de la comunidad reporta que, en ocasiones, se puede observar y escuchar que las mujeres aspiren a los estereotipos tradicionales de belleza y que ya no quieran usar el “huipil”, ropa que es un identificador de pertenencia a la etnia maya. Lo anterior, debido a que las mujeres no desean ser ubicadas como “mayas” o “mestizas” para evitar sufrir discriminación. Esto también les permite camuflarse con las mujeres de la ciudad de Mérida, que es el lugar donde, en su mayoría, ejercen el trabajo de limpieza en casas particulares. Asimismo, las mujeres adultas y las niñas están evitando aprender y hablar la lengua maya y las que lo hablan o lo entienden, prefieren no evidenciarlo en la ciudad, e incluso en la misma comunidad pues, al igual que el hipil, se ha convertido en un estigma, cargado de una memoria de opresión y explotación que sus antepasados sufrieron por parte de los hacendados.

Sin embargo, con base en las experiencias en torno al feminismo comunitario, con “mujeres indígenas” de Centro y Sudamérica (Paredes, 2014, pp. 75-94; Gargallo, 2014, pp. 151-196), las participantes de la presente investigación, también evidencian la capacidad para reflexionar sobre las situaciones de su entorno y sobre sí mismas e, incluso, muestran un tipo de agencia para cuestionar y criticar la educación que reciben en su casa y en las iglesias y que promueven y refuerzan la cultural patriarcal. Por ello, para fines de este trabajo, también asumo que la racionalización de los hechos diarios y de los pensamientos no son procesos exclusivos del aula escolar, sino que también son procesos que se pueden desarrollar en otros espacios de la vida cotidiana de las personas, particularmente de las mujeres de Canicab (Bruner, 1997, p. 21).

Esta agencia se observa en el cambio de los discursos y prácticas con los que han sido educadas en su familia y comunidad. Estas mujeres, muchas de ellas, sin haber tenido acceso a una educación de tipo formal (Gargallo, 2014), manifiestan su inconformidad dentro de sus familias acerca de cómo deben de comportarse y lo que deben de hacer y tratan en el día a día de modificar estos patrones en la educación que le dan a sus hijas e hijos. Esta resistencia puede entenderse como el intento por modificar la forma de ser mujer tanto en discurso como en práctica, el cual nos lleva a un punto importante y el tema central de la presente tesis: la formación de la identidad de género. En esta resistencia se catalizan en las mujeres posibilidades de ser mujer tanto en su actuar como en su pensamiento, que transitan entre las culturas de las que reciben influencia y que incluso puede promover nuevas formas de ser mujer. En este proceso se ponen en juego lo aprendido y la capacidad de agencia de cada mujer y de colectivos de mujeres para modificar sus culturas y sus identidades. Digo identidades porque, en realidad, la identidad de cada una de ellas está compuesta por categorías que conforman una gran diversidad de identidades de ser mujeres.

Es en este marco conceptual y teórico, de relaciones entre educación, género y etnicidad que examino cuáles son los aspectos patriarcalizados de la educación que recibieron y reciben (tanto formal, como no formal e informalmente). Este marco conceptual y teórico también permite identificar cuáles elementos de esas mismas educaciones contribuyen a la resistencia y emancipación en su identidad a nivel individual, como mujer y a nivel colectivo, como grupo. Con eso se cumple el propósito de indagar y analizar cuáles son las identidades que se expresan o identifican dentro de una categoría principal, que es la identidad de mujer a partir de los tipos de educación: formal (educación escolarizada), no formal e informal en mujeres de Canicab. De esa manera respondo a la pregunta principal de la investigación, que es explorar el aprendizaje de su identidad de género dentro de los contextos educativos. Para el análisis, parto de entender a la identidad de género como la representación psico-social que tienen cada mujer sobre sí misma, que incluye categorías de referencia étnica, genérica y de clase y sentido de singularidad (Serret, 2006, pp. 26-131;

Lagarde, 1990). En la singularidad, coloco los cinco campos de acción y diagnóstico que el feminismo comunitario plantea: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y memoria (Paredes, 2014, pp. 95 y siguientes). De tal forma que las identidades de las mujeres se exploran desde dos componentes: uno teórico y otro empírico, el primero, para interpretar las situaciones que viven las “mujeres indígenas” desde un marco más próximo a sus realidades y el segundo, para movilizarlas.

Esto responde al paradigma dentro del cual se desarrolla la investigación, el cual no solo busca hacer un aporte a las ciencias sociales sino también ser un vehículo para la movilización de las mujeres de Canicab. Para ello, se pretende que, a partir de las conversaciones, la convivencia y las entrevistas con ellas, este proceso funcione como un catalizador para que ellas, reflexionen sobre su género. Estudios históricos demuestran que su género, femenino o de mujer indígena, se ha construido como subordinado desde la etapa precolombina hasta la modernidad, manteniendo a este grupo explotado, excluido y discriminado por otras mujeres y otros hombres. Pero eso puede cambiar.

A favor de esta propuesta de investigación está el hecho de que las mujeres son quienes más participan en las actividades que se organizan en el Centro Comunitario de Canicab, por tener más tiempo disponible y voluntad para hacerlo. Algunas de ellas, también acuden a alguna organización religiosa dentro de la comunidad. De hecho, mientras se desarrollaba este estudio en Canicab, un grupo de mujeres de esta comunidad inició, a principios del 2018, un proceso de reflexión sobre asuntos de género y sobre las formas en las que la opresión patriarcal se expresa en su vida cotidiana, lo que nos brindó un parteaguas para la realización de esta investigación.

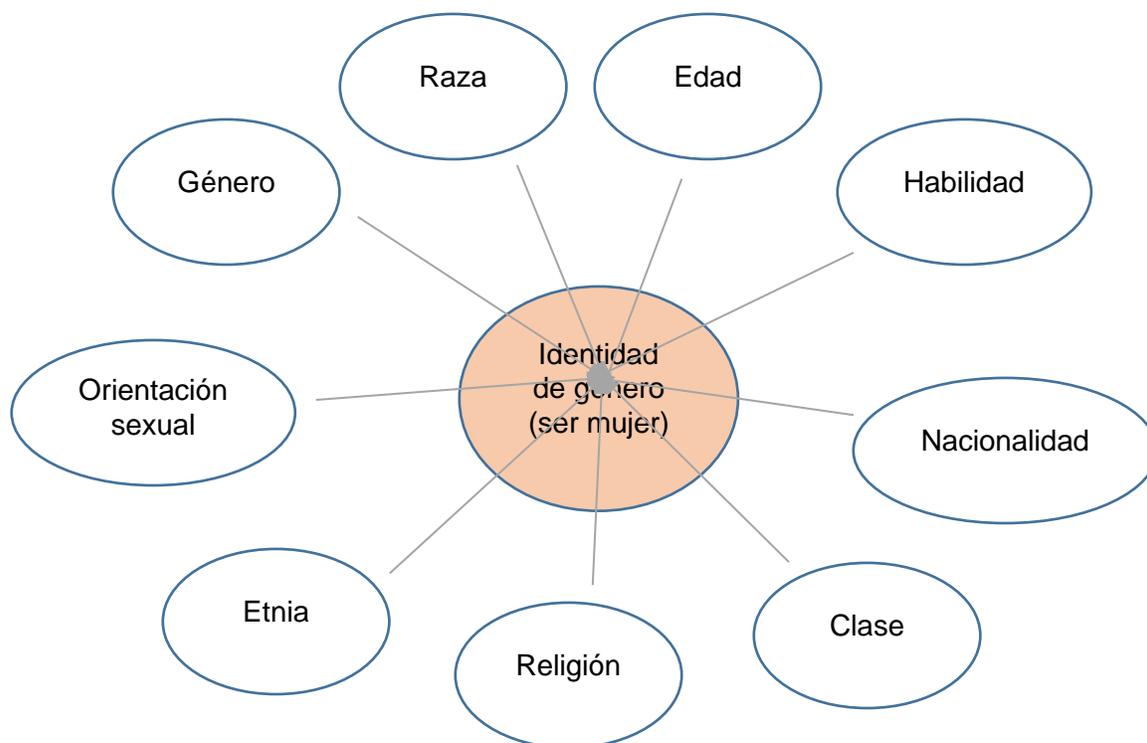
Lo que se indagó en un primer momento fue, cómo las educaciones que reciben y han recibido las mujeres, en su familia, en la escuela, en sus asociaciones religiosas y en el centro comunitario, influyen en la construcción de sus identidades (Angelin, julio 2014, p. 1077). Esto se hizo por medio de la etnografía, entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión.

El análisis de las identidades se realizó desde la perspectiva teórica del feminismo comunitario como lo ha llamado Julieta Paredes y desde el posicionamiento social, para destacar el papel fundamental que tiene la interacción discursiva con los tres tipos de educación en su construcción (Zurlinden, 2010). Desde el posicionamiento social, partimos del supuesto de que una persona, en este caso una mujer, puede tener distintas categorías o atributos, las cuales son añadidas a su identidad por medio del aprendizaje (Zurlinden, 2010, pp. 11 y 12).

Cuando hablamos de categorías o atributos, nos referimos a aquellas categorías sociales que se asocian con la etnia, la clase social, la habilidad física, el género, la orientación sexual y la nacionalidad, categorías que se intersectan y tienen efectos en la identidad de las mujeres de forma temporal o permanente, por las prácticas y discursos que se intercambian en la interacción con otras y otros (Ver Figura 3).

### Figura 3

*Intersecciones que influyen y configuran la identidad de género de la mujer indígena*



*Nota.* Elaboración propia con base en Crenshaw (1994).

Por ello, también, esta tesis se apoya en los conceptos de identidad social o colectiva, desde la propuesta de Serret (2006, pp. 91-131) para entender la identidad de género de mujeres y desde la perspectiva de la interseccionalidad, para analizar las categorías sociales que conforman la identidad de cada mujer. En este punto es importante recalcar, de nueva cuenta, el carácter múltiple e interseccional (Viveros-Vigoya, 2016) que se le atribuye en esta investigación a la identidad de género desde el feminismo comunitario, en el sentido de que esta se construye desde las intersecciones de clase, etnia y raza y desde otras identidades sociales (Crenshaw, 1994) que se desprenden de los tres patriarcados. Es decir, la identidad puede estar subordinada a una clase, a una raza, a un género, a una habilidad, a una nacionalidad, a una etnia y a una orientación sexual dominante.

Estas categorías son inseparables empíricamente y se imbrican concretamente en la “producción” de las y los distintos actores sociales (Bereni et al., 2008, p. 194) y en caso de la mujer indígena, en la formación de una mujer que se representa con una identidad de mujer subordinada (Ver Figura 3). De tal forma, esta identidad es en realidad la expresión y consecuencia de la articulación de las estructuras sociales (orden simbólico) y opresiones, que las “mujeres indígenas” construyen y aprenden por medio de los procesos educativos de los que son parte durante toda su vida (Viveros-Vigoya, 2016) y en estos procesos la interacción ocupa un lugar importante en la producción de una identidad. Así, “la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones” teniendo un carácter intersubjetivo y relacional (Giménez, 1997, p. 12).

Asimismo, al hablar de identidad es necesario recurrir al concepto de cultura, ya que éste último tiene un componente simbólico y uno material que le otorgan a la identidad y ambos se refuerzan para la permutación del sistema cultural. Para evitar caer en relatividades y con el propósito de delimitar mejor el concepto, me apoyo en las delimitaciones hechas por Giménez (2005b, p. 9), sobre la identidad personal en el sentido que la identidad de género que reconoceré por medio de esta investigación es aquella que:

- a) Tiene cierta prevalencia a través del tiempo.
- b) Es reconocida por el individuo y por los sujetos o grupos con los que comparte, en este caso por las demás mujeres de la comunidad.
- c) Se caracteriza ante todo por la voluntad de distinción, demarcación y autonomía con respecto a otros y otras, por apelar por la mismidad (el yo) y la diferencia (los otros). En este sentido, se plantea naturalmente la cuestión de cuáles son los atributos diacríticos a los que dicho sujeto apela para fundamentar esa voluntad. Se trata de una doble serie de atributos distintivos, todos ellos de naturaleza cultural (Giménez, 2005b, p. 10):
  - ❖ Atributos de pertenencia social (Giménez, 2005b, p.10) o percepciones imaginarias de acuerdo con Serret (2006, p. 51), que contienen la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales;
  - ❖ Atributos particulares que configuran la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión (Giménez, 1997, p.10). Por lo tanto, la identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”.

Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única (aunque multidimensional), del sujeto, de la mujer a nivel

individual. La identidad de un individuo se define principalmente por el conjunto de sus pertenencias sociales (Giménez, 2005b, p. 10). Serret (2006, p. 52) agrega que, en estas agrupaciones imaginarias juega un papel fundamental la producción social de discursos que organizan y expresan estas percepciones en una operación que, a la vez, las reproduce. De esta manera, los discursos pese a lo que se cree, al igual que las identidades, son siempre dinámicos. Los discursos sociales son vehículos de producción y reproducción de órdenes simbólicos e imaginarios diversos.

Por otro lado, uno de los referentes o códigos simbólicos que organiza las identidades de las mujeres en uno de sus niveles es el género, entendido como ordenador y en el caso de las mujeres, del género femenino (Serret, 2006, pp. 90-92).

Los códigos simbólicos, en tanto fuentes extrínsecas de orientación subjetiva se desempeñan, según vimos, delimitando al yo frente al otro, y a la vez, indicándole qué debe hacer y cuál es el sentido de su acción. En este tenor, los símbolos operan clasificando y jerarquizando en tal forma que se explique al yo (o al nosotros) como lo correcto, lo que está dentro, lo adecuado, en oposición al Otro: extraño, inadecuado, excluido. (Serret, 2006, p. 91)

Así, este género femenino, en un primer momento de interacción, se construye relacionamente con la diferenciación con el género masculino. Esta parte femenina, se distingue particularmente de ser algo sexuado, entendido esta categoría como algo más amplio que la noción simple que se tiene, con carga libidinal, como el espacio y el deseo y se expresa y se materializa en el cuerpo físico, psíquico e individual de las mujeres. Asimismo, desde el feminismo comunitario, Paredes (2014, pp. 62 y 63) agrega que, este cuerpo tiene que ver también con un estado de salud y enfermedad y los procesos que lo hacen posible y se pueden explicar desde el género, el cual devela un sistema patriarcalizado que se filtra en los procesos educativos que reciben las mujeres y los hombres indígenas. El género devela la valoración inferior que el patriarcado asigna a los

cuerpos de las mujeres desde que nacemos hasta que morimos, incluso antes que nazcamos y después que nos morimos (Paredes, 2014, pp. 62 y 63).

Nuestros cuerpos son el lugar donde las relaciones de poder van a querer marcarnos de por vida, pero también nuestros cuerpos son el lugar de la libertad y no de la represión. Nuestros cuerpos en otros de sus atributos tienen una existencia individual y colectiva al mismo tiempo y se desenvuelven en tres ámbitos: la cotidianidad, la propia biografía y la historia de nuestros Pueblos. Nuestros cuerpos en las comunidades y sociedades van construyendo imágenes de sí mismos que se proyectan social, política y culturalmente. Sería óptimo que pudiéramos construir estas imágenes de nuestros cuerpos' en libertad, en respeto, en afectos y complementariedades, pero no es así, estas imágenes de nosotras vienen cargadas de machismo, racismo y clasismo, es el mundo al que llegamos, pero es a la vez el que vamos construyendo y cambiando. (Paredes, 2014, p. 99)

Este sistema construye la dicotomía étnica, de género, racial y de clase que termina, de manera sobresaliente, oprimiendo y violentando a las “mujeres indígenas” desde que nacen y es el que el feminismo comunitario busca combatir desde la construcción en un primer momento, de su propio sistema relacional, entre hombres y mujeres (Gargallo, 2014, p. 34). Este sistema puede ser posible porque en los pueblos indígenas al igual que en otros contextos étnicos, existen saberes y conocimientos para su propia liberación y para la construcción de nuevos sistemas relacionales que tratan de combatir la lógica capitalista y neoliberal, que ha fomentado la desigualdad social, económica y política entre las mujeres y los hombres de sus comunidades.

Respondiendo a tales circunstancias, el feminismo comunitario boliviano aspira a construir tanto en un plano político y práctico de movilización indígena, así como en un plano teórico una sola categoría, la de ser humano y persona, no solo como categoría de estudio sino como una identidad en la cual el sujeto se percibe como parte de un sistema que es total y de naturaleza indivisible.

Por lo anterior, y también apoyándome de las recomendaciones de Gregorio (2014) y de Esguerra (2019), realicé una etnografía con una perspectiva feminista. Este enfoque ofrece pautas para trabajar con las mujeres, ya que privilegia el discurso, se centra en conocer la narrativa que las mujeres construyen sobre sí mismas, sus pares y sus entornos. Aunque también realicé algunas entrevistas y conversaciones informales a los hombres de la comunidad, por la característica relacional que dijimos existe para la construcción del género se privilegiaron las experiencias y el discurso de mujeres de distintas edades, a nivel individual y a nivel grupal, en torno a los tres tipos de educación que están recibiendo o han recibido: formal, no formal e informal, apoyándome en entrevistas autobiográficas y grupales, así como de observación participante y conversaciones informales (Alforja Centro de Estudios y Publicaciones, 1990, pp. 7-12). Estas fueron técnicas que me ayudaron a obtener el conocimiento para el posterior análisis de la categoría de identidad de género (Capella, 2013). Con la recuperación del discurso de las mujeres, se buscó aportar a los estudios sobre la identidad de género desde una perspectiva de colectividad y complementariedad: mujer-mujer, hombre-hombre y mujer-hombre: identidades construidas relacionamente y en interacción con los otras y las otras, con compañeras y compañeros de una sola vida (Paredes, 2014, pp. 80 y 81).

Como habrá podido notarse hasta este punto de la exposición, el feminismo comunitario constituye un pilar fundamental de este proceso de investigación, como marco de referencia y de análisis. Desde dicha perspectiva teórica las mujeres participaron en el proceso investigativo, generando sus propios instrumentos de recolección de información, evaluándolos, concientizándose de su propia condición y situación y teniendo la posibilidad de cambiar para la mejora de sí mismas y de su comunidad, lo cual constituyen mediante su acción política. Como herramienta teórica orientadora y organizadora, la teoría del feminismo comunitario ofrece cinco conceptos que configuran para nosotros dimensiones o categorías de pesquisa: el cuerpo, el tiempo, el espacio, el movimiento y la memoria (Paredes, 2014, p. 90). En el capítulo dedicado a la revisión y desarrollo

teórico de esta propuesta de investigación ofrezco los argumentos relativos a los postulados teóricos.

De igual forma, los conceptos de tres tipos de educación me sirvieron para diferenciar los contextos en los que el patriarcado se educa y funciona como parte de la cultura, pero, al mismo tiempo, utilicé el concepto de educación, vista como un proceso más amplio que permea estos tres contextos: formal, informal y no formal y que paralelamente constituye resistencia y agencia sobre lo que la cultura establece como “el deber ser”, “lo correcto” y lo considerado “normal”.

Lo anterior, viene a retroalimentar la perspectiva del feminismo comunitario, particularmente para analizar el concepto de educación y me permitió generar un espacio de reflexión junto con las mujeres, en el cual ellas mismas fueron artífices del cuestionamiento sobre lo que se les ha enseñado acerca de “ser mujer” y su propia forma de ser en su familia, religión, escuela y en las actividades de vida diaria (Sirvent et al., 2006). Así, ellas expusieron lo que piensan, sienten y hacen sobre ello. Con esto, no pretendo que esta investigación, necesariamente, se clasifique como una investigación acción participativa, sino que buscó servir como un elemento facilitador o catalizador de la movilización de las mujeres de Canicab, precisamente por encontrarse en un paradigma de teoría crítica.

La educación es un proceso que no solamente se lleva a cabo dentro de un aula escolarizada, sino que también se desenvuelve en muchos de los ámbitos de la vida del ser humano, en la familia, en la religión y en su vida comunitaria (Sirvent et al., 2006). De esta forma, se puede decir, que los resultados negativos de este sistema son producto, al menos en parte, de las educaciones que está recibiendo un individuo o un grupo social en particular en un contexto determinado, que se construye y reconfigura por medio de estas educaciones con sus “otros”, es decir, en los procesos de las educaciones que reciben y mediante los cuales integran sus identidades.

## **Conclusiones**

En el primer apartado de este capítulo evidencié, por medio de datos y estudios empíricos, la discriminación y violencia que experimentan las “mujeres indígenas” en México y Yucatán, así como algunos fenómenos sociales que las detonan. Fue necesario que mostrara estos datos porque, en ocasiones, se desconocen las manifestaciones de estos procesos sociales en la vida de las “mujeres indígenas” y pueden pasar desapercibidos o como hechos triviales. Asimismo, los conceptos antes expuestos: de educación informal, no forma y formal, al igual que los posicionamientos sociales, me sirvieron para entender cómo construyen, aprenden o forman sus identidades de género las mujeres que participaron en esta investigación. Durante el estudio, fue mi tarea entender estos conceptos, primero por separado para luego buscar interrelaciones teóricas y conceptuales, que dieran coherencia y forma a los siguientes capítulos. Como se apreciará, algunos conceptos guardan una relación más profunda y cercana con otros, pero todos los que elegí fueron necesarios para tratar de explicar y entender el objeto de estudio que planteamos en un principio: comprender la identidad de las mujeres a la luz de la educación y el feminismo comunitario.

## Capítulo 2

### Antecedentes

#### Introducción

En el presente capítulo expongo los antecedentes históricos, teóricos y empíricos referentes a la mujer indígena de México y de Yucatán. En un primer momento, producto de una investigación de tipo histórico y documental, están los antecedentes de la mujer indígena, señas de su conformación como grupo, para lo cual me remonto a la colonia. En este apartado, confronté información histórica y utilicé algunas imágenes de libros para ilustrar los hechos narrados. En un segundo momento, desarrollo el tema de los estudios que se han realizado sobre educación y su relación con la identidad de “mujeres indígenas” de México. En este apartado, se encuentran estudios previos como tesis doctorales, de maestría e incluso de licenciatura, que elegí por su aportación empírica y teórica para la realización de este trabajo. De forma seguida, en el apartado: “Estudios sobre mujeres indígenas de Yucatán”, se localizan los estudios más relevantes que localicé en cuanto a la mujer indígena de este estado. En estos estudios, se destacan los realizados por la Universidad Autónoma de Yucatán, institución que, en el estado, ha tenido una amplia producción de investigaciones en torno a la mujer maya, utilizando en algunas ocasiones, una perspectiva de género o feminista. Finalmente, ofrezco las conclusiones a las que llegué con este capítulo.

#### Antecedentes Históricos de la Mujer Indígena de México y de Yucatán

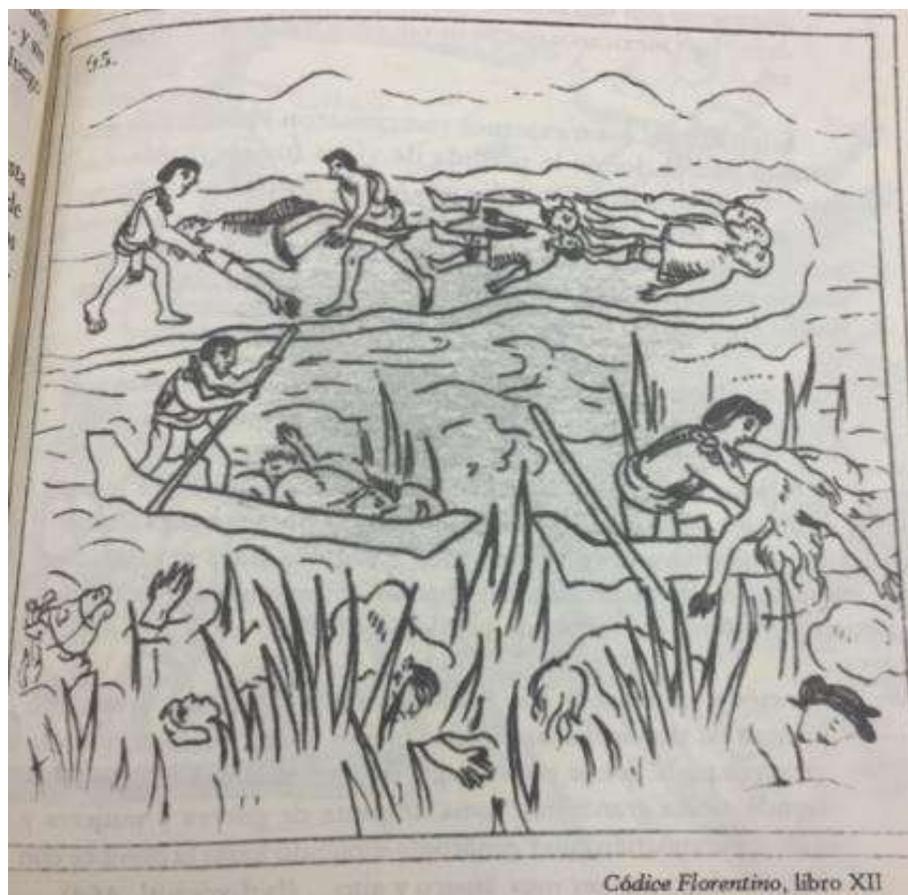
A las “mujeres indígenas”, particularmente en Latinoamérica, se les han asignado categorías provenientes del exterior de sus países, un proceso que inicia con la llegada de los colonizadores: hombres españoles, franceses e ingleses a estas regiones. De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra “indígena” es un adjetivo que se refiere a: “originario del país de que se trata”. Sin embargo, esta palabra en el contexto latinoamericano adquiere otro sentido, vinculado al racismo iniciado en el proceso de conquista por Cristóbal Colón. De acuerdo con

Navarrete (2008, p. 30), cuando los conquistadores llegaron a Sud y Centroamérica, llamaron “indios” a los nativos de América porque pensaron que habían llegado a la India, no obstante, años más tarde, con el desarrollo del proceso de colonización y la llegada de Hernán Cortés a estos territorios, así como la creencia de los conquistadores acerca de que los españoles tenían un sistema político, económico y social “superior” al de los y las indígenas, el adjetivo “indio” o “indígena”, adquirió una connotación negativa, que les adjudicaba a las personas originarias de hoy Latinoamérica automáticamente la identidad de ignorantes y con una jerarquía inferior a la de los conquistadores (Navarrete, 2008, p. 30). Los españoles catalogaron como salvajes y herejes a los indígenas por adorar a varios dioses, por vestir poca ropa o por estar desnudos, actitudes que eran pecaminosas dentro de los cánones de la religión católica romana que los conquistadores profesaban.

En el caso de México, dicho encuentro entre culturas y la posición de dominio por parte de los conquistadores hacia los pueblos originarios, propició muchas batallas (Ver Figura 4) entre ellos (Navarrete, 2008, pp. 29-31). Este proceso marcaría de forma importante la identidad de los grupos indígenas.

#### **Figura 4**

*Dibujo en donde se muestra a las y los indígenas después de una batalla perdida*



*Nota.* López de Mariscal (1997, p. 97).

Es necesario mencionar que este acontecimiento de conquista no se dio de forma lineal y como todo fenómeno social se acompañó de otros, como, por ejemplo, el mestizaje entre indígenas y españoles. Aunque cada cultura, tanto la occidental como la indígena, tenía su propia forma de pensar y de vivir, durante el proceso de conquista se inició un proceso de mestizaje en el que los hombres extranjeros, algunas veces de forma forzada y otras con consentimiento de ellas, comenzaron a procrear con las “mujeres indígenas”, dando como resultado el aclaramiento de la piel y el cambio de costumbres, formas de vida y de ideología de algunos pobladores de Latinoamérica.

### **Figura 5**

*Castizo y española: español*



*Nota.* Anónimo; Museo de América, Madrid citado por Portocarrero, 2010, p. 173.

Por una parte, se sabe a partir de las investigaciones de tipo antropológico, que esto fue posible por la imposición forzada del catolicismo que los conquistadores hicieron sobre los pueblos originarios de hoy Latinoamérica, que eran politeístas, considerando a éstos últimos como culturas salvajes y primitivas. Bajo la bandera del cristianismo romano y con armas de naturaleza letal como los arcabuces y los animales, artefactos y símbolos que eran nuevos e interesantes para los y las indígenas, tales como el caballo, las aves y demás artefactos (Galeano, 2004, p. 33). Los conquistadores arrebataron sus tierras a los y las indígenas y fundaron un nuevo sistema sociocultural que en cada país latinoamericano presentaría unas vetas particulares.

En el caso de México, a través de la fuerza que tenía la Corona española, comenzó una primera clasificación o categorización por etnia: los pueblos indígenas quedaron subordinados a las culturas del viejo continente. Los indios eran considerados seres bestiales y herejes que tenían que ser “domados” para poder vivir en lo que los conquistadores habían llamado civilización (Todorov, 2003, pp. 13-136).

Cuando México se convirtió en república, el Estado hizo un intento por homogeneizar a la sociedad mexicana, integrando a los indígenas por medio de la educación de una identidad nacional sobre estos pueblos. Esta estrategia tenía como objetivo que los pueblos originarios aprendieran español y adquirieran la identidad de mexicano construida desde los valores y educaciones traídos por la república (Navarrete, 2008, p. 36). Sin embargo, como en anteriores intentos por parte del ahora Estado mexicano por dominar a los indígenas, esta estrategia fracasó y estos grupos que en aquel tiempo constituían más de la mitad de la población de México, se rebelaron contra la naciente república.

Posteriormente y casi a la par de este hecho inició también un proceso de jerarquización por clase: surge la propiedad privada, la figura de burgués o señor feudal que constituye la clase alta de la sociedad (dueño de los medios de producción) y el proletario que es la clase baja (que posee solo su fuerza de trabajo y la renta al burgués para obtener un salario).

Con el paso de los años, las batallas perdidas y el desarrollo del nuevo modelo de gobierno y de producción, los grupos étnicos que fueron quedando, se fueron relegando del desarrollo urbano, se continuaron resistiendo a aprender el idioma español y a reconocer parcialmente a la república como su forma de gobierno. A pesar de que la nación mexicana trajo consigo el desarrollo occidental, sostenido por la explotación indígena, muchos de estos grupos conservaron sus modos de producción originarios, se apartaron y fueron apartados del desarrollo urbano por el Estado. Para ello, se concentraron en zonas alejadas de las ciudades (Navarrete, 2008, p. 38).

Este cierre al “desarrollo” provocaría, en parte, el inicio de la pauperización de estos grupos, principalmente a partir de la creación de la propiedad privada, el saqueo de los recursos naturales y productivos y un fenómeno de segregación que fue emprendido por el gobierno para tener control sobre la “raza indígena” (De la Torre, 2013, pp. 457-476). Este sistema social y de categorización se institucionalizaría en prácticamente todo México, con excepción de algunos estados como Yucatán y Tabasco (Navarrete, 2004, p. 54).

En el caso de Yucatán, los procesos de marginación del pueblo maya tuvieron rasgos particulares a diferencia de otras partes de México. Los grupos mayas se apartaron del desarrollo, manteniendo sus sistemas productivos y formas de vida, los cuales fueron aceptados por los colonizadores por dos razones: para que los pueblos indígenas estuvieran separados y para tener cierto control sobre ellos. Sin embargo, el trabajo forzado al que eran sometidos estos grupos, así como el escaso intercambio cultural con los colonizadores, provocaría el fortalecimiento de la identidad étnica maya y una resistencia que desembocaría en encuentros violentos entre ambos grupos (Navarrete, 2004, p. 54).

La expresión maya más sobresaliente de resistencia inició con la llegada de Francisco de Montejo (el mozo) y continuó con hitos como la rebelión de Jacinto Canek y la “Guerra de Castas”, ejemplos claros de lucha de los mayas. Esta última guerra dio inicio en el siglo XIX y duró cincuenta años, y fue posible en parte a que Yucatán se encontraba separado de la República Mexicana. Esta Guerra se originó como producto de una serie de explotaciones por parte de los hacendados hacia la población indígena, la cual cansada de estos maltratos decidió manifestarse en contra del estado yucateco.

Este estado horrible de inconcebible tiranía, el trato duro y bárbaro que los indígenas sufrían de muchos de los que se llamaban sus dueños o amos, y las increíbles extorsiones de los mismos gobernantes de la península, dieron al fin su fruto natural en la sublevación en que el indio vengó tres siglos de sufrimiento inauditos, tres siglos de oprobio y de una insoportable esclavitud, que no encontraba un término ni aún en los tiempos de una verdadera ilustración, en que esa raza en todo nuestro país era tan libre como todas las demás. De la lectura de una serie de luminosos artículos escritos en el periódico “Fénix”, publicado en Campeche en los años de 48 y 49 sobre el origen de la guerra de Castas y escritos con motivo de esta guerra, se puede formar un juicio exacto sobre el carácter de estos indios, y por él, de ese odio que abrigaban hacia los españoles y que conservan aún contra a los [sic] blancos de actualidad que en nada han procurado mejorar

su miserable situación.<sup>9</sup> De estos mismos artículos se deducen con toda claridad los dos rasgos que más caracterizan en todas partes a la raza indígena; pero de una manera más enérgica sin duda alguna en la de Yucatán, que son: una aversión profunda en aceptar la civilización europea, y en prescindir de sus hábitos, costumbres, religión y todo aquello que les legaron sus antepasados en el orden social y doméstico; y un espíritu de independencia innata a su naturaleza, como una consecuencia natural de su ninguna analogía de carácter con las otras razas. (Campos, 1977, pp. 13 y 14)

En medio de esta inestabilidad política, económica y social que experimentaba el estado, otros grupos se fueron añadiendo a la “Guerra de Castas”, tales como criollos<sup>10</sup>, mestizos<sup>11</sup> y otros integraron grupos mayas, que, aunque separados, lucharon por modificar el orden social que los españoles les habían impuesto, a la vez de buscar conseguir el poder del Estado.

Yucatán en ese entonces, había entrado en una fase acelerada de su desarrollo histórico, cuando el cambio social tuvo una expresión violenta que rebasó las luchas internas de grupos que pretendían el control económico y político peninsular. Sucedió lo que se llama un vuelco histórico en que intervinieron las masas con sus respectivos dirigentes. Visto en perspectiva histórica esa acción fue un aspecto de la lucha por la independencia que contribuyó a superar el sistema colonial cuya supervivencia estructural aún se mantenía, solamente en la particularidad de su acción liberadora las masas de campesinos indígenas querían el poder económico político para sí, para restaurar sus antiguas instituciones comunitarias. (Quintal, 1992, p. 9)

---

<sup>9</sup> El autor alude a los artículos de Justo Sierra O' Reilly que aparecieron bajo el título de 'Consideraciones sobre el origen, causas y tendencias de la sublevación de los indígenas, sus probables resultados y su posible remedio', en El Fénix, del 10 de noviembre de 1848 al 20 de agosto de 1851 (Campos, 1977, p. 14).

<sup>10</sup> Nacidos en Latinoamérica, pero de origen europeo.

<sup>11</sup> De padre europeo y madre indígena.

En ese momento, a pesar de que tiempo atrás, a los mayas se les habían arrebatado sus tierras, de que se les había intentado evangelizar y de que muchos de ellos sabían que morirían, estos grupos fueron capaces de organizarse y de luchar por sus derechos en esta guerra. En 1848, ante la terrible crisis originada por la denominada “Guerra de Castas”, los gobernantes yucatecos (élite conformada por criollos blancos y mestizos) se vieron obligados a pedir ayuda militar a México a cambio de la reincorporación de Yucatán a la soberanía mexicana. Así, en este periodo, aunque la guerra no había terminado, Yucatán termina añadiéndose a México con ayuda de su gobierno. La “Guerra de Castas” continuó, concluyendo en 1901. Durante el conflicto, y por un periodo prolongado, una gran parte de los mayas se apartaron de las ciudades y se refugiaron en la selva en donde fundaron aldeas con sus propios sistemas de vida, que fue uno de los motivos que los llevó a pelear. A la par de este suceso, se inició, también, una división territorial del estado en clases, en zonas marcadas para los españoles, para los mestizos y para los y las indígenas (Bolio, 2014, pp. 37 y 38) bajo la jerarquización por limpieza de clase.

Por otra parte, en este periodo, algunos grupos indígenas recibieron ayuda de mestizos y criollos y en particular surgieron experiencias de resistencia importantes por parte de las mujeres.

Ejemplo de esa resistencia femenina fue *La Siempreviva*, una escuela fundada en este periodo por Rita Cetina Gutiérrez, una feminista, poetisa y maestra de clase media que deseaba que las personas, independientemente de sus creencias religiosas o género, recibieran educación formal, para que esta funcionara también como un recurso para la liberación personal que trajera también la conquista de derechos de las mujeres (Peniche-Rivero, 2015).

## **Figura 6**

*Retrato de Rita Cetina Gutiérrez*



*Nota.* Archivo General del Estado de Yucatán, Fondo Rita Cetina (1841-1953), caja 1, vol. 1, expediente 42, citado por Peniche 2015, p. 39.

Rita Cetina se encontraba en un movimiento feminista naciente en Yucatán (en la cuna del feminismo mexicano como muchos lo han llamado). En sus publicaciones, principalmente a través de su revista quincenal nombrada “La Siempreviva”, así como en los discursos dentro de las aulas de la institución del mismo nombre, promovía ideales, derechos y nuevos roles para las mujeres, lo cual se salía por mucho de la normatividad de aquella época y se consideraba un acto de rebeldía. Cada número de la revista invitaba a las mujeres a la profesionalización, a la educación desde una perspectiva de género, que las impulsara y las llevara a espacios permitidos de actuación, más allá del hogar y de la iglesia.

### **Figura 7**

*Portada del primer número de la revista La Siempreviva en la que se expresan los objetivos de las fundadoras. Sábado 7 de mayo de 1870, año 1, núm. 1*

<p><b>CONDICIONES DE LA SUSCRIPCIÓN.</b></p> <p>El valor de cada número, en nuestra publicación, es un real pagadero al recibirlo.—Se envía franco de porte, próvio al pago adelantado, á las partes del Interior y del resto de la República y el extranjero.</p>	<h1 style="margin: 0;">LA SIEMPREVIVA</h1> <p style="margin: 0;">REVISTA QUINCENAL</p> <p style="margin: 0;">ORGANO OFICIAL DE LA SOCIEDAD DE SU NOMBRE.</p> <p style="margin: 0;">BELLAS ARTES.—ILUSTRACION.—RECREO.—CARIDAD.</p> <p style="margin: 0;">REDACTADA EXCLUSIVAMENTE POR SEÑORAS Y SEÑORITAS.</p>	<p><b>PUNTOS DE SUSCRIPCIÓN.</b></p> <p>En la calle principal de la Merced, núm. 22 y en la principal de Santiago, núm. 18.</p> <p>A estos lugares podrán dirigirse todas las peticiones, reclamaciones y correspondencia.</p>
AÑO I.	MÉRIDA, SABADO 7 DE MAYO DE 1879.	(NUM. 1.)
<b>INTRODUCCION.</b>		
<p>AL COMENZAR á ver la luz pública nuestro periódico, nada mas natural que le digamos dos palabras á nuestros lectores sobre los principios que venimos á sostener, sobre la idea que nos mueve.</p> <p>La Sociedad <i>La Siempreviva</i> de que es órgano, se propone desarrollar el amor á las Bellas Artes en nuestro sexo y al mismo tiempo hacer obras de beneficencia; por la caridad, principio santo de nuestra Religión que grabado firmemente en nuestros corazones, debe ser siempre la compañera inseparable de la mujer en todos sus actos. Tratar, pues, de difundir ese amor al estudio y á la caridad; de trabajar entusiasmadas á pesar de nuestra debilidad, porque la mujer salga completamente de la esclavitud de la ignorancia y entre con paso lento, pero firme, en el sacrosanto templo de la verdad y de la ciencia; ese es nuestro objeto.</p> <p>El establecimiento por consiguiente de un periódico en que dedicado á este fin solo aparecieran composiciones de plumas femeninas, era un elemento que no era fácil que pasase desapercibido á las iniciadoras de la sociedad, y como querer es poder para las almas que tienen fe en sus creencias, hé aquí presentado y realizado uno de los medios con que contamos para llevar adelante el fin que nos proponemos.</p> <p>Otro de los grandes medios de difundir la ilustración es el establecimiento de una Escuela de Bellas Artes, porque mal podíamos abrigar el deseo de avivar la sed de saber, si no dejamos correr fresca y cristalina la fuente para que la apagasen y desde luego, como se verá en otro lugar del periódico, quedan establecidas gratuitamente las clases de literatura, música, declamación y di-</p>	<p>bajo á cargo de jóvenes, que si no somos las de mas aptitud por nuestros escasos conocimientos, no somos las ménos entusiastas.</p> <p>La creación solo de una Escuela de este género, es un hecho bastante para demostrar de una manera palpable nuestro amor á Yucatan y nuestro deseo de que el saber se generalice; pero no estaria nuestra obra completa si no creásemos un estímulo y éste existe en los obsequios anuales para las alumnas que mas se distinguen por su aplicación y en los juegos florales, certámenes á que podrán concurrir todas las señoras y señoritas que lo deseen aun cuando no pertenezcan á la Sociedad.</p> <p>Ademas, la formación, dentro de algun tiempo, de un teatro pequeño, en que mensualmente se vean los progresos de nuestro sexo en la literatura, la música y la declamación, en union de los Sres. que sean invitados y se presten deferentes, será un palenque mas de justa educación que alguna vez aprovecharemos en obsequio de nuestros hermanos desvalidos.</p> <p>Reciban nuestro mas cordial saludo nuestras hermanas las sociedades benéficas de "San Vicente de Paul," "La Purísima" y la de "Jesus María" que ha poco creó la "Escuela de Artesanos;" "La Minerva," "El Recreo de la juventud," "La Unico," "Academia artistico recreativa" y "Liceo de Mérida;" así como todos los periódicos, sociedades y corporaciones de nuestra indole.</p> <p>¡Y qué pedimos para llevar adelante nuestra obra?—Nada. ¡Y qué necesitamos?—Que V., queridas hermanas nuestras, á quienes dedicamos preferentemente nuestras tareas, nos concedan protección, porque en la union está la fuerza; sintamos todas arder en nuestros corazones la santa llama del pro-</p>	

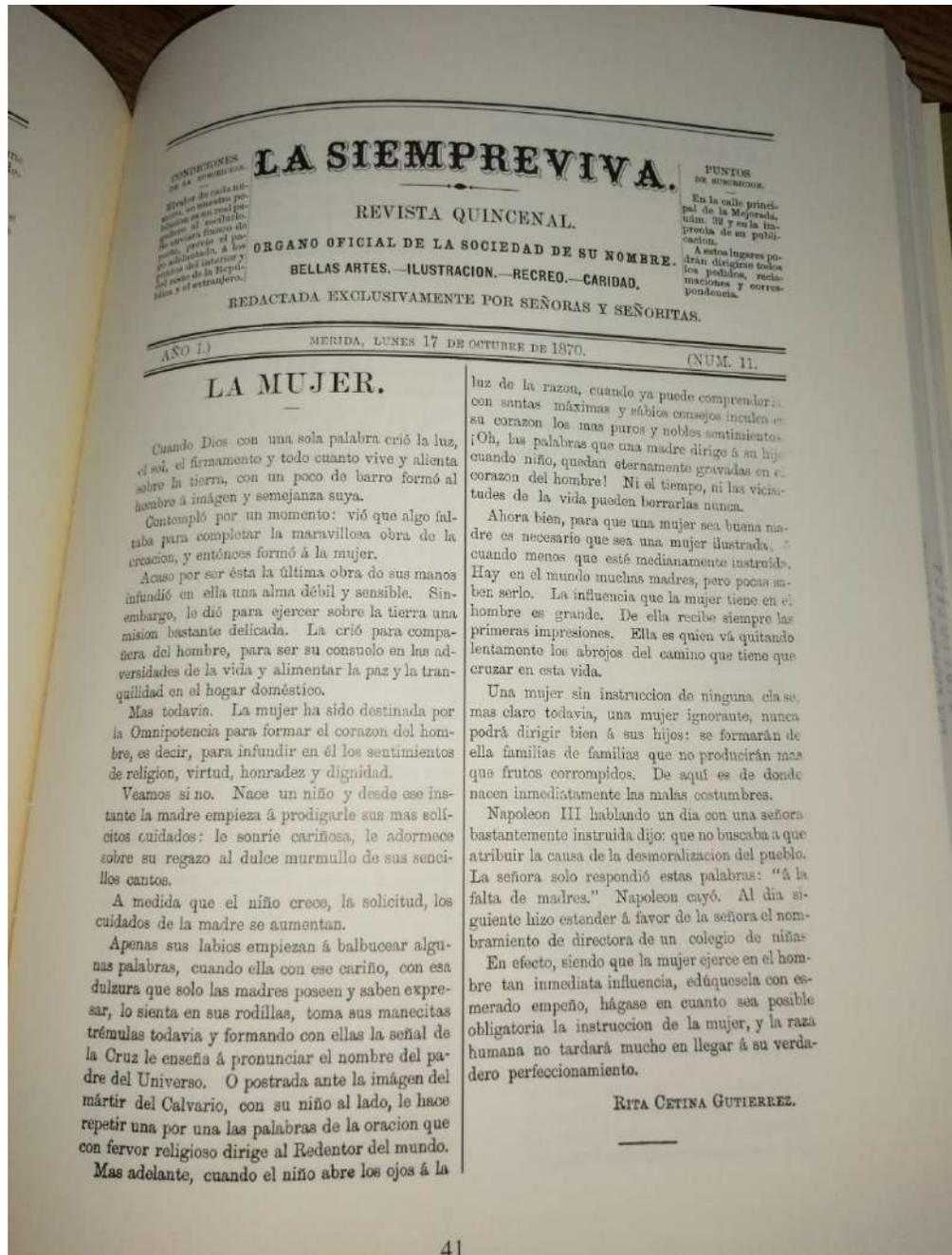
Nota. Peniche, 2015, p. 58.

Asimismo, esta escuela de Rita Cetina promovió la idea del derecho de la educación y el goce de los derechos para todas las mujeres, especialmente para los grupos más vulnerados de aquella época: niñas, indígenas y mujeres. Rita Cetina llevó a cabo otras actividades encaminadas a la liberación de la mujer, tales como escribir poemas y ser maestra en su escuela. Así mismo, participó en

la creación de escuelas posteriores en México que buscaban la emancipación de las mujeres en las distintas esferas de la vida social y política (Peniche, 2015).

## Figura 8

Fotografía de las dos primeras páginas de un ejemplar de la revista "La Siempreviva"



*Nota.* Campos, 2010, p. 41.

Durante este periodo también, en medio del auge de la industria henequenera a principios del siglo XX, los mayas vivían bajo un régimen de esclavitud en las haciendas. Aunque la esclavitud había sido abolida en México en 1829 por Vicente Guerrero, los hacendados funcionaban como señores feudales que mantenían como esclavos “encomendados” a una parte importante de los y las indígenas de Yucatán (Villanueva-Mukul, 2012, pp. 34 y 35). Estos eran obligados a trabajar en sus haciendas y tenían que consumir y comprar lo que el hacendado les vendiera a precios muy altos. Los indígenas se endeudaban de forma importante y las deudas eran heredables de padres a hijos, lo que permitía que este sistema de explotación siguiera funcionando por generaciones (Villanueva-Mukul, 2012, pp. 34 y 35).

Sin embargo, principalmente a partir de la caída de la producción henequenera, los hacendados perdieron el interés por continuar con este sistema. Algunos mayas huyeron de estas haciendas y territorios, mientras que otros permanecieron en ellos bajo sistemas productivos tradicionales, cosechando frijol, maíz y verduras y criando algunos animales para el consumo propio. En este momento, sus sistemas culturales habían sufrido modificaciones y se desarrollaba un nuevo sistema familiar al que se puede llamar “intercultural”, que surgía de la combinación de la cultura maya precolombina con la cultura traída con la conquista, esta última marcada, de forma importante, por las pautas de conducta que la iglesia católica establecía sobre hombres y mujeres.

En el caso de las mujeres, sus identidades ahora como “mujeres mayas mestizas”, se relacionaban con la subordinación que el género femenino tenía en el modelo social occidental. El papel de las mujeres en la edad adulta se limitaba a ser madres y esposas y hacer funciones dentro del hogar y dentro de la iglesia. En contraste, los hombres debían ser proveedores del hogar y su actuación incluía a la esfera pública, como lo dictaba la iglesia. Asimismo, la iglesia trataba de integrar a los indígenas en el nuevo sistema, enseñándoles español, adoctrinándolos y

educándonos en las normas sociales traídas por la Colonia.

Como se puede apreciar hasta este punto, en Yucatán hubo inestabilidad política, económica y social, provocada por la resistencia de los mayas ante las situaciones de injusticia que experimentaron, así como por la lucha de poder entre sus mismos grupos, entre españoles y criollos y entre españoles y criollos y mayas. Pasaron muchos años para que el estado yucateco alcanzara el orden social y económico y político con el que hoy cuenta, en donde la discriminación, la exclusión y la violencia contra las poblaciones indígenas sigue existiendo y se ha naturalizado de tal manera, que hoy forma parte del imaginario colectivo de la sociedad yucateca. Las poblaciones indígenas siguen existiendo en Yucatán, se han mantenido a pesar de las estrategias que el país ha implementado para convertirlas en una población mestiza adaptada a las disposiciones y normas que promueve el Estado mexicano (Stavenhagen, 1989).

En el siglo XX, en el marco de un Estado más estable y ahora parte de la república mexicana que garantizaba y reconocía a la educación como un derecho el cual debía gozar cualquier ciudadano mexicano, independientemente de su etnia, clase social o credo, las poblaciones indígenas en Yucatán como a la mayoría de estas dentro del país, se les ha tratado de adherir a la identidad nacional.

Uno de los proyectos más notorios fue el de educación formal bicultural e intercultural que en varias partes con poblaciones indígenas importantes ha fracasado. Esto porque la educación promovida por el Estado no corresponde a los valores, la cosmovisión y al proyecto de vida de los hombres y mujeres de estas comunidades, como señala Bensasson:

La imposición del currículo único de educación básica, sin considerar la realidad multicultural del país, es la continuación de una política oculta asimilacionista, pues no es posible abarcar al conjunto de la población indígena en una sola categoría homogénea, como quiere darse a entender con conceptos tales como biculturalismo, cultura indígena, y derivar de

ellos técnicas pedagógicas y programas educativos. (Bensasson, 2013, p. 56)

De tal forma que estas poblaciones desertan en los niveles básicos de educación para insertarse en el mercado laboral como obreros. Hoy por hoy, las personas indígenas mayas en Yucatán están concentradas principalmente en el sur y oriente del estado y algunos otros están dispersos en toda la entidad dentro del sector terciario, principalmente. Estos pobladores indígenas constituyen gran parte de la fuerza de trabajo de Yucatán y aunque muchos de ellos tienen contacto cotidiano con la ciudad, siguen conservando características que se asocian a su etnia originaria y con ello su identidad étnica.

En el caso de las mujeres, desde la extinción de la industria del henequén, pasaron a ser de esclavas de sus esposos y de los hacendados, a trabajadoras proletarias de la ciudad. Una parte importante de estas mujeres, debido a su baja escolaridad, regularmente de secundaria o preparatoria trunca, continúa desplazándose a la ciudad de Mérida diariamente para trabajar en casas particulares en el servicio doméstico o bien, como empleadas de alguna fábrica o empresa cercana y en la capital del estado.

Las mujeres mayas contemporáneas de Yucatán, particularmente aquellas que habitan en medios rurales, tienen escaso o nulo acceso a la educación formal, sobre todo, después de haber terminado la secundaria. Esta limitación se debe, en parte, a la poca oferta de servicios educativos de bachillerato y licenciatura en sus comunidades, y al propio sistema de vida comunitario (Rosales, 2014, p.185).

Es común que las mujeres se queden en sus comunidades como amas de casa con o sin hijos, y su destino está limitado a las condiciones que presente su comunidad y, a las posibilidades de desarrollo social que les puedan ofrecer sus parejas, por ser dependientes económicas de sus compañeros. El relato anterior es un referente histórico importante que nos marca la pauta de la educación que reciben estas mujeres hoy en día y que inciden de forma importante en sus trayectorias de vida e identidad en los últimos años.

Asimismo, retomando las teorías indígenas, se reconoce que el viejo continente traía su propio tiempo (sus costumbres, sus ideologías, su desarrollo) mientras que los pueblos indígenas tenían un tiempo distinto y suyo, relacionado más con los tiempos de la Tierra. El feminismo comunitario, agrega una tercera jerarquización que se ha dado en sus pueblos desde antes de la conquista: por razón de género.

Así, las mujeres de estos pueblos hoy alzan la voz e intentan poner sobre la mesa de discusión y diálogo aquello sobre lo que se les ha enseñado acerca de “ser mujer”. Pero también, un tema importante de análisis mayor, a pensar sobre lo que se les ha enseñado acerca de la vida y de su desarrollo personal y colectivo, aspectos en los que ahondaré en el siguiente capítulo, destinado al feminismo comunitario y a los patriarcados.

### **Estudios sobre Educación e Identidad de “Mujeres Indígenas” de México**

Latinoamérica es la región a la que pertenece México. Los países de América Latina comparten características demográficas, sociopolíticas y espaciales. En esta zona es donde viven los descendientes de las culturas originarias que comparten también una historia de colonización europea. Como marco más general, sobre los estudios que hablan sobre la educación y la identidad de “mujeres indígenas” de Latinoamérica está el de Fernández y Faundes (2019), intitulado: “Emergencia de las mujeres indígenas en América Latina. Debates sobre género, etnicidad e identidad cultural”, en el cual los autores trabajan con conceptos como la equidad de género, feminismo indígena, dualidad y complementariedad, “en la búsqueda de alternativas para la femineidad y la interculturalidad, hacia la redefinición del Estado y la profundización democrática” (Fernández y Faundes, 2019, p. 53). El estudio se señala como “investigación indígena” y busca durante su análisis y haciendo uso de un método interdisciplinario y decolonial, desmantelar los mecanismos de opresión a causa de clase, etnia y género y de todas las formas de poder. Los investigadores muestran simpatía y sororidad con el movimiento de las mujeres de Abya Yala. En el texto se trabaja el tema de la identidad de la mujer indígena, partiendo de hacer

una análisis desde la colonialidad: “como modelo de dominación que establece un ‘patrón de poder mundial’, que implica la negación de la diversidad intercultural, la naturalización de las relaciones de dominación y subordinación basadas en diferencias étnicas o raciales y, por lo tanto, da cuenta del surgimiento de la ‘idea de raza’” (p. 59) y desde la colonialidad y el Estado-nación: como modelos que se reproducen en Latinoamérica provenientes de Europa y a partir de su formación como Estados nacionales, desapareciendo las colonias pero manteniendo su sistema de dominación capitalista, racista y patriarcal.

El estudio permite relacionar los conceptos que forman la realidad de las “mujeres indígenas” de Latinoamérica y aunque no profundiza en la identidad de género de estos grupos, es un referente obligado para considerar la formación de la identidad de género de las mujeres participantes en la presente investigación, ya que las categorías analíticas de género y etnia pueden observarse también en su identidad.

En México, se han realizado estudios que explican la construcción de identidades a través del tipo de educación que recibe la mujer, desde la educación formal, no formal e informal, de manera separada. Como primera referencia, se encuentra el estudio de Alberti (2012), intitulado: “La identidad de género en tres generaciones de mujeres indígenas”, que es producto de una tesis de maestría llevada a cabo en 1993. En el estudio se examina el proceso de tradición y cambio asociado con identidades de género y etnia en el caso concreto de mujeres y hombres nahuas del municipio de Cuetzalan, Puebla (Alberti, 2012, p. 19). Como contexto, se tiene que:

Las mujeres nahuas pertenecientes a la cooperativa mixta tosepan titataniske, con sede en Cuetzalan, Sierra Norte De Puebla, cuestionaron el ejercicio del poder de los líderes de la cooperativa, quienes decidieron utilizar los recursos económicos que les correspondían a las mujeres artesanas en otros proyectos. Esta decisión no fue consultada con las artesanas y ello motivó que ellas cuestionaran los hechos y tomaran la decisión colectiva de separarse de la cooperativa para formar su propia

organización: la Sociedad de Solidaridad Social (SSS) “Maseualcihuamej Mosenyolchicahuanij” (Mujeres que trabajan juntas), la cual fue la unidad de análisis. (Alberti, 2012, p. 19)

Este rompimiento con la *tosepan* les permitió romper con los roles de género tradicionales, al participar en espacios políticos y de organización, tales como involucrarse con otras organizaciones de mujeres y discutir los problemas que enfrentaban sus comunidades, teniendo también una influencia en su identidad de género. A partir de estos hechos, las mujeres modificaron su visión de sí mismas y de sus relaciones de género. La investigación indagó en los cambios que se producen a partir de su conformación en la SSS, en la identidad étnica y genérica de las mujeres, en la que se toma la identidad de género como un proceso subjetivo y haciendo diferencias etarias entre las mujeres y la identidad étnica como un posicionamiento temporal-espacial que incluye la diferenciación hacia los “otros” y cohesión interna. El documento concluye que “mientras que en un primer momento la etnia ofrece el marco de referencia comportamental en las relaciones de género, en un segundo momento es el género el que reelabora ese marco de referencia llegando a modificar el ‘tipo ideal’ étnico gracias a la intervención del ‘imaginario’, visto este último término como un tipo de agencia que inicia con “los sentimientos y aspiraciones de las mujeres” (Alberti, 2012, p. 33).

Se encuentra también el estudio realizado por Gómez y Mendoza (2016) en colaboración con el Instituto Nacional Electoral (INE) y el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB) intitulado: “Identidad y participación de mujeres de pueblos indígenas”. El estudio es parte de los “Manuales para la formación y el fortalecimiento de la participación política de las mujeres indígenas del INE y el ILSB” y fue publicado en el 2016. Su texto manifiesta como objetivo principal “ser una herramienta para motivar e incrementar la participación política de mujeres indígenas mexicanas en contextos diversos” (p. 8). La investigación partió del supuesto de que “las mujeres indígenas participan activamente en distintos

ámbitos y su participación se fortalece a partir de la afirmación de su identidad de género, como parte de un pueblo indígena y como ciudadanas mexicanas” (p. 8).

Para cumplir con lo anterior, el INE y el ILSB, junto con investigadores y mujeres involucradas en proyectos del ILSB, trabajaron un módulo que tenía como objetivo: “Reflexionar acerca de los elementos significativos que configuran la identidad individual, identidad colectiva, e identidad de género y en cómo estas identidades se relacionan entre sí y han permeado en la historia y la situación actual de las mujeres de pueblos indígenas” (p. 17). Esta reflexión se llevó a cabo desde tres ejes: conocimientos, habilidades, y valores y actitudes.

En el documento se describen claramente estos tres ejes o categorías que se trabajaron en seis etapas por medio de juegos y de forma grupal con las mujeres. De acuerdo con el discurso que se emplea en dicho texto, la identidad de las mujeres indígenas se desenvuelve desde dos perspectivas, la de género y la de derechos de los pueblos indígenas, con el propósito de aumentar su participación en el ámbito público y comunitario. En el texto se reconoce la discriminación étnica y de género, así como la sobrecarga de trabajo y la inseguridad como obstáculos para la participación política de las “mujeres indígenas”. Sin embargo, estas conclusiones están dadas más desde los marcos de referencia de las investigadoras que por los de las propias mujeres. Lo anterior, asumo, fue debido a la terminología y los procesos metodológicos empleados, los cuales a pesar de tener una orientación más cualitativa se aproximaron poco a un proceso de autorreflexión y de intercambio de saberes y conocimientos con las participantes del estudio. Adicionalmente, y esto es un elemento teórico de la mayor importancia: se considera el género como una categoría descriptiva, no relacional. Para lo cual, trato de salvar esta dificultad mediante la aproximación teórica que el feminismo comunitario hace al concepto de género, tal y como he explicado líneas arriba.

Por otro lado, la tesis de licenciatura de Muñoz (2012) intitulada: “Cambios y continuidades en la identidad de mujeres líderes populares de Magdalena Contreras: estudio de caso” analizó, dentro de un paradigma interpretativo que se

apoyó de un método cualitativo, el proceso mediante el cual estas mujeres construyen cambios positivos en su identidad, específicamente por medio de la experiencia de liderazgo y su posición de género. Asimismo, esta investigación utilizó el concepto de género propuesto por Scott (1996) el que se combina con las aportaciones de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1997) para explicar las construcciones de identidad (Muñoz, 2012, pp. 8-37). Esta investigación define como construcciones de identidad de género a aquellas formas de ser que están dadas a partir de un entramado de relaciones sociales complejas y no están predestinadas, sino que las mujeres son actoras/reflexivas capaces de modificarlas” (Muñoz, 2012, p. 5). “Si bien es cierto que los patrones normativos de género se fijan con dureza desde la infancia, generando identidades subyugadas y desiguales, hay posibilidades de deconstrucción y edificación de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres” (Muñoz, 2012, p. 5).

A partir de lo anterior, en esta tesis se ve a la mujer como un sujeto que tiene capacidad de agencia para actuar y reflexionar en torno a un cambio personal. De igual forma, es importante mencionar que el proceso de construcción de identidad se analiza desde el proceso de liderazgo del que son parte las mujeres en su comunidad, el cual puede situarse, en el contexto del caso estudiado, dentro del tipo de educación informal. Entre los resultados más sobresalientes del estudio están: que la identidad de estas mujeres comienza a delinearse a través de una educación rigurosa, del trabajo intenso y un trato poco afectivo, especialmente por parte de las madres, que se presentan como figuras fuertes y estrictas. Por otro lado, la socialización de género,<sup>12</sup> comienza también en esta etapa, con los trabajos diferenciados por sexo y el control estricto del cuerpo como expresión de la sexualidad.

---

<sup>12</sup>La socialización es un concepto más amplio que incluye a la educación en sus diversas formas: formal, no formal e informal. La educación tiene un componente ético valorativo: la educación para serlo debe ser considerada positiva. En cambio, la socialización puede comprender incluso aprendizajes de elementos no valorados como positivos en el entorno en el que se establece dicha socialización.

Las madres de las mujeres entrevistadas, desde la niñez, se encargaban de marcarles pautas de conducta con respecto a la forma de sentarse, de caminar y de indicarles qué partes del cuerpo les eran “permitidas” tocarse. Asimismo, en esta misma etapa comenzó la estigmatización de la sexualidad, cuando sus madres hacían una separación entre niños y niñas (hermanos y hermanas) al momento de bañarse. De igual forma, esta separación se hacía también en los espacios físicos de actuación de los sexos, ya que los padres de ambas mujeres se encontraban en lo público (trabajo) y las madres en lo privado (en la casa), una situación que se reproducía también con sus hermanos, hermanas y con ellas. Sin embargo, se habla poco de la ausencia de los padres, lo cual también educa y marca pautas de comportamiento entre ellas y sus hermanos.

Por otro lado, en años recientes, los problemas en su comunidad y familia, específicamente la falta de dinero para solventar sus necesidades y la falta de servicios públicos, han sido factores para la movilización de estas mujeres y con ello la transformación de su identidad como líderes comunitarias. Finalmente, la subjetivación del género (cómo ser hombre y mujer) se da a partir de cierto segmento de la socialización, a la que ubico como educación informal, en la familia, la comunidad y la religión, resultados que constituyen indicios positivos para la presente investigación.

Otra aportación al tema la encontramos en el libro intitulado: “Mujer y poder: educación, religión e identidad” de Mejiuni (2013, pp.1-10) hecho con mujeres de Nigeria. El estudio se efectuó con un enfoque cualitativo que se apoyó en el método fenomenológico y el empleo de técnicas como la entrevista a profundidad y semiestructurada y el grupo de discusión.

La investigación parte de la idea de que es “a través de la educación (formal, no formal e informal) que las personas y grupos pueden adquirir algunos de los recursos de poder” Mejiuni (2013, p. 51). Para esta autora, la educación es uno de los elementos clave en la comprensión de los procesos que construyen las identidades de las mujeres, y en el análisis de cómo las identidades resultantes las empoderan o empobrecen, siendo estas, activos invaluable para el desarrollo del

individuo. Así, la educación está en todas partes en forma de conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos a través del aprendizaje formal, no formal e incidental, y son una herramienta importante para el desarrollo del potencial humano o de su inhibición. Entre sus principales resultados están: que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en todos los espacios donde interactúa la mujer, entre los que se incluye la educación superior y la religión. Es decir, dentro de la educación no formal e informal (o el currículum oculto en la educación formal) y en otros procesos de socialización dentro y fuera del sistema escolar formal. Asimismo, la interacción entre ellas es lo que determina que se conviertan en “mujeres” y esta educación mejora o limita sus capacidades, ya sea en el ámbito cívico-político o en sus intentos de resistir la violencia. Por lo tanto, la educación, en sus diversas formas, contiene recursos con los que las mujeres pueden empoderarse o bien desempoderarse (Mejiuni, 2013, pp. 151 y 152).

Por otro lado, la tesis de doctorado de Daniels (2013), desde la antropología cultural feminista, nos hace un aporte sobre la construcción de identidades individuales y colectivas a partir de las actividades realizadas dentro de una organización civil (FOMMA, Fortaleza de la Mujer Maya A.C.), de mujeres indígenas de San Cristóbal de las Casas en Chiapas, México. Su planteamiento parte de retomar y evidenciar el discurso, pensamiento y posición política de las mujeres indígenas en la construcción y reconstrucción de sus identidades, con lo cual nos ofrece un aporte en la reestructuración de la categoría de género y de clase en comunidades indígenas. Se reconoce que existe un patriarcado precolombino, uno colonial y otro traído con el neoliberalismo (Daniels, 2013, p. 11), que ha configurado la identidad de la mujer en función de intereses de los hombres y de un sistema económico y productivo de clase, pero que también existen fortalezas dentro de las comunidades y culturas indígenas que ofrecen resistencia para luchar contra estas injusticias sociales. Entre los principales resultados del estudio anterior, están que las mujeres investigadas desobedecen y critican las dinámicas de género que contribuyen a la fragmentación familiar y de esta forma, debilitan el colectivo. “La ‘desobediencia’ o disidencia de estas mujeres es un llamado a las mujeres (y en especial a las mujeres indígenas) para

reivindicar su dignidad, y una llamada a mujeres y hombres, tanto en las comunidades rurales como en las colonias de San Cristóbal, para reformar y reparar sus relaciones familiares y fortalecer al tejido social” (Daniels, 2013, p. 363). Asimismo, la investigación señala que la subordinación de la mujer indígena se agudizó en los años setenta, ochenta y noventa, un periodo de transición social, económica y política para la sociedad indígena. Sin embargo, actualmente, la creación de FOMMA ha fungido como una herramienta para la movilización y reconstrucción identitaria desde su ubicación social específica de mujeres indígenas (Daniels, 2013, p. 367).

Está también el estudio de Raymundo (2016), intitulado: “De los márgenes al centro: mujeres nahuas y escolaridad”. En él se da cuenta de las experiencias de respecto a la escolaridad de mujeres nahuas, habitantes de diversas localidades de Cuetzalan, Puebla, misma que participan en la Casa de la Mujer Indígena ‘Maseualsiuat Kali’, el Centro de Defensa de los Derechos de las Mujeres (CEDDEM) y el Refugio Temporal para Mujeres Indígenas ‘Griselda T. Tirado Evangelio’ (Raymundo, 2016, p. 217). En este estudio la educación se analiza desde dos sentidos: desde el poder ejercido por las familias de las mujeres al negarles el derecho a estudiar y desde el poder que ellas ejercieron apropiándose de su derecho a la educación.

En el escrito es clara la presencia de la perspectiva de derechos humanos y del pensamiento crítico feminista. Aunque no se menciona explícitamente el término de educación informal y no formal, el primero se evidencia en el análisis de las creencias que las mujeres reciben sobre el derecho de la educación en sus unidades domésticas y, el segundo, en el conocimiento sobre su derecho a la educación, mismo que han desarrollado a partir de las actividades promovidas por los centros de educación no formal: la Casa de la Mujer Indígena ‘Maseualsiuat Kali’, el Centro de Defensa de los Derechos de las Mujeres (CEDDEM) y el Refugio Temporal para Mujeres Indígenas ‘Griselda T. Tirado Evangelio’. La autora concluye que el gobierno y la familia han institucionalizado prejuicios y creencias sobre ser mujer indígena que violan su derecho a la educación, siendo

los espacios de educación no formal los sitios en donde las mujeres pudieron experimentar la conciencia de su derecho a la educación.

Estos estudios de la construcción, formación o aprendizaje de la identidad a partir del tipo de educación, han visto esta como un fenómeno en el cual la mujer experimenta procesos de identificación que la hacen formarse como “ella misma”, es decir, que configuran su identidad de género. Sin embargo, retomando la idea de que la identidad es un fenómeno cambiante, que se construye a partir de múltiples contextos y del aprendizaje, los estudios son escasos y falta aún mucho por decir sobre las relaciones de estas categorías. Por lo tanto, este constituye un nicho de estudio para analizar y explicar la transformación personal (identidad) y en segundo momento, el cambio de la estructura que encasilla a las mujeres en unos moldes preestablecidos. Esta aproximación tiene como consecuencia social, la posibilidad de renunciar a una identidad subordinada y reconstruir su identidad en sus múltiples niveles en lo cual, por supuesto, la educación constituye un proceso reflexivo liberador que se encuentra a nivel de conciencia de cada individuo en relación con su grupo de referencia.

Por otro lado, al utilizar esta perspectiva en la presente investigación busco explorar los tres tipos de educación como fenómenos más específicos dentro del proceso de socialización más amplio (Scott y Marshall, 2009). Lo anterior, ofrece la posibilidad de abonar al estudio de las identidades de mujeres y plantear nuevas interrogantes sobre el fenómeno desde las educaciones. Una aportación importante sería la posibilidad de clarificar cómo los tres tipos de educación influyen, desde un punto de vista axiológico, en la formación de identidades diversas, donde el “deber ser” socialmente aceptado, tolerado o repudiado puede ser reconocido como proteico y dialéctico. Es decir, se podrían reconocer los aportes de las educaciones a los diferentes tipos de identidades en el marco más amplio de la socialización.

### **Estudios sobre “Mujeres Indígenas” de Yucatán**

Los estudios de las mujeres mayas o rurales de Yucatán se centran en analizar su vida cotidiana, generalmente desde un enfoque cualitativo y con un método etnográfico. Entre los estudios que se destacan están: “Mujer maya y el cambio”, de Elmendorf (1972); “Mujeres en tierras mayas: nuevas miradas” de Rosado y Rosado (2014); “Mujeres mayas: envejecimiento, pobreza y vulnerabilidad” de Villagómez y Sánchez (2014); “Comunicación, saberes y apropiaciones en torno al cáncer cérvico-uterino: las mujeres de San Antonio Sihó, Yucatán” de Garza-Navejas (2014); “Mujeres y mayas: sus distintas expresiones” de Camus (2001); y “Mujeres mayas en Yucatán: experiencia participativa en una organización productiva” de Rubio-Herrera y Castillo-Burguete (2014). Los estudios anteriores, describen aspectos de la vida de las mujeres, en los que, en ocasiones, se incluye la identidad en relación con otros componentes sociales.

Los estudios que abordan la identidad de la mujer maya, como objeto de estudio, son: “Mujer "maya", identidad y cambio cultural en el sur de Yucatán” de Güémez (2001); “Mujer maya: siglos tejiendo una identidad” de Rosado (coord.) (2001); y “Ser joven y ser maya en un mundo globalizado” de Pérez (2018).

Por su parte, los estudios que abordan la identidad de la mujer maya de Yucatán desde una perspectiva feminista son escasos. Estos han partido de aproximarse a la mujer maya desde las características y antecedentes que ofrece el feminismo occidental. Estudios como “El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos” de Alejandre y Torres (2016) dan cuenta de ello. No obstante, se ha profundizado poco en la realidad de las mujeres mayas desde otras posturas feministas que consideren las dinámicas de las identidades de las “mujeres indígenas”, en el marco de actividades modernas.

Las dinámicas y situaciones que atraviesan las mujeres en comunidades rurales de Yucatán han sido frecuentemente tratadas desde una visión de mujeres externas que comparten categorías sociales distintas a las de las comunidades indígenas y, por lo tanto, experimentan otros problemas. Estos feminismos, que surgen principalmente de la antropología cultural feminista, parten de una

perspectiva occidentalizada que ha explorado, de forma breve, la capacidad de agencia o protagonismo de las mujeres indígenas (Daniels, 2013, p. 11). De acuerdo con Rosado (2001, p. 73) los estudios antropológicos hechos antes del siglo XXI han sido criticados por explicar la vida de la población maya desde los marcos de referencia de los autores: blancos y occidentales, muchas veces haciendo aseveraciones subjetivas. Estos estudios equipararon la relación asimétrica entre hombres y mujeres mayas con la desigualdad y la jerarquía entre hombres y mujeres que presiden las relaciones entre los dos sexos en su propia sociedad occidental (Moore, 2009, p. 14) y ven a la mujer, principalmente, como un sujeto pasivo dentro del sistema de género.

En el caso de Yucatán, que es el estado en donde se desarrolló la presente investigación, existen estudios sobre mujeres mayas, desde diversas perspectivas: psicológica, sociológica y antropológica, principalmente. Estas investigaciones parten de una o más teorías de tipo feminista, de género y de la cultura y tratan de explicar los cambios de la identidad de la mujer maya partiendo de un concepto de identidad de género, personal o étnica. En estos se han intentado explicar las formas en las que se relacionaban los mayas, sus roles y funciones a través del estudio de su cotidianidad, privilegiando la etnografía como método de investigación. Sin embargo,

Romper la visión de víctima que prima en los acercamientos a las mujeres indígenas latinoamericanas, y en particular las mujeres mayas, sin caer en posiciones románticas, son algunos de los retos asumidos al iniciar esta relectura de sus identidades, según lo descrito por los etnógrafos del siglo XX. (Rosado, 2001, p. 73)

Dentro de estas nuevas corrientes se encuentra el feminismo comunitario que surge como crítica al feminismo occidental y al sistema capitalista y neoliberal. Lo anterior, “denunciando cómo cierta feminidad occidental, la de la mujer blanca, de clase media y heterosexual, se erigió como representativa de ‘la mujer’ en el seno de los feminismos eurocéntricos” (Medina, 2014, p. 164).

En el caso de la mujer maya de Yucatán, estos nuevos feminismos y corrientes se retoman para tratar de entender desde nuevas miradas las identidades de la mujer maya del presente, analizando su capacidad de agencia y buscando formas teóricas y prácticas para responder a los retos de su vida cotidiana, bajo un sentido de complementariedad con el hombre. Este sentido de complementariedad ha sido ya apuntado en la obra de Rosado para el caso de las mujeres mayas yucatecas (2001).

### **Conclusiones**

Este capítulo me sirvió para tener un antecedente más cercano a la realidad de las mujeres participantes de Canicab, principalmente por los distanciamientos que tengo con ellas, por no ser yucateca ni tener un antecedente étnico tan definido, como el de ellas. Soy mestiza, mis orígenes son olmecas y mayas, pero he vivido toda mi vida en entornos urbanos, teniendo esporádicamente contactos con familia que vive en medios rurales, pero que han perdido la lengua y otros distintivos étnicos como la vestimenta. Asimismo, pude constatar que son escasos los estudios que relacionan la identidad de género con la educación de la mujer indígena de México y en Yucatán. Estos estudios, han sido frecuentemente abordados por la teoría de género occidental y utilizando la etnografía en su forma más convencional como principal método de investigación. Sin embargo, es notable la urgencia de utilizar otras técnicas y métodos de investigación y otras posturas epistemológicas para estudiar la identidad de género en contextos étnicos y desde la educación.

## Capítulo 3

### Feminismos Latinoamericanos y Feminismo Comunitario

#### Introducción

En este capítulo presento los antecedentes y premisas del feminismo comunitario y su ubicación dentro de la teoría del feminismo. En un principio, ofrezco una breve revisión del feminismo, como postura filosófica y movimiento político, particularmente en Latinoamérica, hasta llegar a explicar el origen y desarrollo del feminismo comunitario. Dentro del feminismo comunitario se encuentran sus antecedentes, así como los conceptos y propuestas teóricas que de él se desprenden, destacando los aportes de Francesca Gargallo (2014) y Julieta Paredes (2014) que le dan cuerpo e interpretación a esta postura de pensamiento. Esta reflexión, me sirvió para establecer un marco de referencia que en los siguientes capítulos vinculé con la realidad de Canicab.

En seguida, desarrollo el tema del patriarcado originario ancestral, del patriarcado colonial y del entronque patriarcal y sus relaciones con la educación y la identidad de género. Este ensayo me sirvió para identificar las prácticas y los discursos que se desprenden de estos patriarcados dentro de la educación informal y formal y que influyen en la construcción de las identidades de las mujeres de Canicab. Este análisis me sirvió también, en los capítulos siguientes para entender los posicionamientos e identificaciones de las mujeres. Finalmente se encuentran las conclusiones de este capítulo.

#### Feminismos Latinoamericanos: entre la Decolonialidad y la Poscolonialidad

Los antecedentes registrados del feminismo se remontan a las mujeres de Francia en el año 1789. La Revolución Francesa planteó como objetivo central la consecución de la igualdad jurídica y de las libertades y derechos políticos, pero pronto surgió la gran contradicción que marcó la lucha del primer feminismo: las libertades, los derechos y la igualdad jurídica que habían sido las grandes conquistas de las revoluciones liberales y que no afectaron a la mujer (Nash y Tavera, 1995, p. 58). En este contexto, la voz de las mujeres empezó a

expresarse de manera colectiva para reclamar estos derechos que les eran negados por ser mujer. Este es el antecedente reconocido o registrado del feminismo como movimiento social (Taillefer de Haya, 2008, p. 13).

El feminismo es una epistemología y un sistema de ideas que nos ayuda a entender las lógicas que construyen el género, a partir del estudio y análisis de la condición de la mujer en todos los órdenes: familia, educación, política, trabajo, entre otros (Gamba, 2008, p. 2). En su ejecución, el feminismo pretende transformar las relaciones basadas en la asimetría y opresión sexual, mediante una acción movilizadora. La teoría feminista se refiere al estudio sistemático de la condición de las mujeres, su papel en la sociedad y las vías para lograr su emancipación. Se diferencia de los estudios de la mujer por su perspectiva estratégica. Además de analizar o diagnosticar sobre la población femenina, busca explícitamente los caminos para transformar esa situación (Gamba, 2008, p. 2).

El feminismo también puede expresarse como corriente filosófica o teorías que sirven para explicar y entender, principalmente, las relaciones entre mujeres y hombres. En este sentido, estas teorías se desarrollan en contextos diversos en el mundo y responden a las necesidades de las mujeres que se encuentran en ellos. El feminismo tiene un componente político y epistemológico que toma como punto de partida los diversos contextos en los que se sitúa la mujer, entre los que destacan su origen étnico y clase social. En ese sentido, el feminismo debe ser capaz de reconfigurarse para responder a las necesidades en donde se intente llevar a cabo su acción política o para estudiar teóricamente los comportamientos sociales.

De esta manera, no podemos hablar de feminismo, sino de “feminismos”, que se construyen en diversos contextos, desde los movimientos sociales, epistemológicos, políticos, económicos y ambientales, que buscan la reivindicación del papel de la mujer en la sociedad y la reestructuración del sistema.

En el caso de América Latina, esta región ha elaborado sus propios feminismos, entre los que se identifican el feminismo decolonial, el feminismo no

hegemónico y el feminismo poscolonial (Femenías, 2007; Fernández, 2011, pp. 429-444; Gargallo, 2006, pp. 134-172). Estos feminismos surgen en las últimas décadas en el marco de movimientos de los grupos más explotados por el sistema capitalista-neoliberal, tales como los indígenas (Mendoza, 2014, p. 19). Todos parten de la idea de construir epistemologías que respondan a las realidades de Latinoamérica, mismas que han sido durante años revisadas y tratadas bajo fundamentos occidentales o con una base de 'modernidad' (Gargallo, 2014, p. 17). Autoras como Carosio (2009), describen a estas teorías y movimientos como feminismos fundados en la tradición marxista, en la que se manifiesta que, para que la explotación de las mujeres y de los hombres termine, se necesita la abolición de la propiedad privada y, por ende, la reconfiguración del sistema, es decir, la transformación del sistema capitalista en uno basado en nuevos estatutos sobre la tenencia de la tierra y el capital.

La visión anticapitalista y antiimperialista y la formación marxista fueron constantes de la mayoría de las feministas. El movimiento se fue conformando como un movimiento de oposición a la opresión patriarcal, que es también fundamento de la opresión social capitalista. El feminismo como utopía y movimiento emancipador plantea unos cuantos desafíos a las ideas de transformación, los valores que promueven y la visión de justicia y humanismo en la que se basan. (Carosio, 2009, p. 243)

Asimismo, otro componente clave que comparten estos feminismos es el valor de la colectividad, es decir, la organización y movilización de grupos de mujeres afectadas por diversos problemas en sus familias y sus comunidades, en busca de la gestión de soluciones desde sus propios contextos y, en algunos casos, desde el ámbito gubernamental. Estos feminismos se han formado, desde la praxis y reflexión de mujeres que han tenido como elemento común haberse desarrollado en contextos hostiles, que las han llevado a movilizarse para atender sus principales problemáticas.

Estos feminismos ponen sobre la mesa los diversos conceptos y categorías e incluso paradigmas con los que se han analizado a las mujeres de

Latinoamérica: a las mestizas y las mujeres de los pueblos indígenas, comúnmente catalogadas como incivilizadas o desenvueltas en contextos a los que aún no llega el conocimiento científico, el progreso o el desarrollo. Esto lleva a la tarea obligatoria de cuestionar de forma crítica el estado del conocimiento feminista (Saldarriaga y Gómez, 2018) no solo para Latinoamérica, sino para el resto del mundo. Si bien el feminismo se ha servido del neoliberalismo para lograr muchas de sus luchas sociales, también es importante reconocer los efectos negativos que ha traído trabajar (solamente) por la individualidad de la mujer en sus diversos espacios. La esencia capitalista ha reproducido un papel muy similar al del hombre en la mujer, quien ahora se enfrenta a este capitalismo depredador que amenaza y sigue violentando los cuerpos de las mujeres “ahora transformados en mercancías” (Carosio, 2009, p. 235) y que, de forma alterna, quebranta el tejido social, al privilegiar la individualidad.

En este esquema las y los individuos de la modernidad reflexiva crean sus vidas, y construyen sus propios patrones de ocupación, familia, género, vecindad y nación. El ser humano se transforma en una elección entre posibilidades, en un homo optionis: en el capitalismo tardío ‘todo debe decidirse’. El tipo de sociedad individualizada que ha desarrollado occidente lleva a la ‘necesidad de buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas’ [Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 31-44]. La vida humana se volvió un conjunto de riesgos y libertades precarias. Las personas están obligadas a ‘vivir su propia vida’ en un mundo cada vez más interconectado, que además presenta cada vez mayores riesgos ambientales, desempleo, pobreza, etc.; no obstante, en este ambiente cultural los acontecimientos de la vida no se adscriben a causas ajenas sino a decisiones u omisiones individuales. (Carosio, 2009, pp. 231 y 232)

Los feminismos latinoamericanos, los “otros” feminismos, dentro de los feminismos e incluso dentro de lo postcolonial (Femenías, 2007), cuestionan los papeles del hombre y de la mujer en el sistema capitalista e intentan ser una alternativa para revisar al mundo, que se encuentra en el colapso, con una Madre

Tierra que no soporta más la lógica capitalista de explotación en masa y depredación incesante de los recursos naturales y del propio ser humano, en donde todo lo que existe sobre la faz de la Tierra se ha convertido en un bien económico. Sin embargo, y a pesar de estas manifestaciones, los feminismos latinoamericanos no buscan iniciar una lucha interminable por el poder del conocimiento contra los conocimientos eurocéntricos, sino que son una invitación para el diálogo intercultural y epistemológico, en la producción del conocimiento científico (Mendoza, 2014, p. 19).

Estos conocimientos se autodefinen como trans-modernos, trans-capitalistas, trans-postcoloniales y ocasionalmente como feministas. Como tal no solo prometen una nueva práctica política que redefine la democracia liberal-occidental realmente existentes, y una ruptura epistemológica que abre espacios a conocimientos subalternizados por el eurocentrismo que van más allá incluso del postcolonialismo de los subasiáticos y árabes, y parecieran a veces incluir algunos elementos feministas, sino que también posibilitan la construcción de nuevas subjetividades que hablan desde la 'herida colonial' y auguran no solo la ansiada liberación del trauma de la conquista sino el fin de la teleología del eurocentrismo y la ecología de Occidente y el comienzo del postoccidentalismo. (Mendoza, 2014, p. 20)

Son justamente, los problemas que son compartidos por el mundo, el marco en donde estos feminismos encuentran un lugar para confrontar distintas visiones de vivir y de la vida, de categorías analíticas, saberes, conocimientos y sentires, a través de un diálogo que privilegia la horizontalidad y la humanidad en el contacto de otros y otras (Femenías, 2007, p. 13). Esta crítica que los feminismos de Latinoamérica realizan en torno al sistema capitalista y al patriarcado, han sido regularmente realizada desde la academia, es decir, desde el sistema autorizado para producir y aumentar el conocimiento científico, en este caso en torno al feminismo occidental y escrito por y desde mujeres letradas, que se autoadscriben como feministas. Pero ¿qué sucede con aquellas mujeres organizadas que en su vida diaria mantienen luchas sociales bajo objetivos

comunes sin proclamarse feministas? ¿Son estas mujeres feministas? ¿Quién tiene la autoridad para llamar o no a una mujer feminista?

El sistema oficial de producción de conocimiento ha permitido el avance de la ciencia social a partir de ciertas reglas y normas. Estos estándares trazan líneas claras para trabajar en los temas feministas y, también, permiten conocer el estado actual del conocimiento feminista, para aumentar su aparato crítico, con miras a tener un impacto social positivo en las personas. En este sentido, no podemos hacer de menos al sistema académico. Sin embargo, existen movilizaciones de las mujeres de los pueblos indígenas que empiezan a producir una serie de reacciones y efectos tanto en la esfera pública y privada en las que se identifica un importante componente ideológico feminista (Gargallo, 2006, pp. 7 y 8). Esto, en la necesaria colaboración transdisciplinar de hoy en las ciencias sociales, adquiere una relevancia sobresaliente para el análisis de sus antecedentes y los componentes que dan luz para explicar la construcción de los géneros. Estos feminismos se pueden servir de los paradigmas de conocimiento hasta ahora identificados por la ciencia social, sin embargo, en ocasiones, estas corrientes de pensamiento pueden transitar entre dos o más paradigmas, abriendo en un plano académico, la posibilidad de explorar nuevos caminos de carácter epistemológico y ontológico para tratar de entender las estructuras cognitivas que le dan sentido a las elecciones que cada día toman hombres y mujeres biológicos, para posicionarse en el mundo social.

Las mujeres de los pueblos originarios en Latinoamérica están formando sus propios feminismos, o quizá ya los tienen, porque desconocemos varios espacios de su formación dentro de esta parte del planeta. Además, autoras como Gargallo (2014) y Ancalao (2011, pp. 121-126), reconocen que las mujeres en esta región pueden tener otras formas de contener y producir un conocimiento científico, en sus comunidades y sociedades, el cual transmiten de forma oral, a través de historias o rituales que brindan experiencias a los individuos y que se convierten en un aprendizaje tácito de notable acción política y movilizadora. “Las mujeres de los pueblos indígenas de Abya Yala generan desde sus comunidades

conocimientos sobre su lugar como mujeres con presencia, voz y protagonismo en el mundo” (Gargallo, 2014, p. 28). Así, los feminismos latinoamericanos, luchan contra el patriarcado y contra el capitalismo que destruye y amenaza la vida de todo ser vivo, desde una reflexión que trasciende del análisis teórico a la acción social.

Las mujeres que se han agrupado en esta región han manifestado su inconformidad ante las estructuras tradicionales (Serret, 2006, p. 51), de sus propias culturas y de las traídas por la conquista. En ella se pueden rastrear categorías de clase, de raza, de etnia, de habilidad física, de edad, de religión, de orientación sexual y de género (Crenshaw, 1994) que se les asignan de forma sistémica y automática a las mujeres indígenas. El ejemplo más claro de esta inconformidad lo constituyen, tal como lo muestra la evidencia empírica antropológica, las mujeres de Abya Yala en Bolivia (Paredes, 2014, pp. 75 y 76) y Colombia y xinkas en Guatemala (Gargallo, 2014, pp. 151-194). Un movimiento que sus propias protagonistas han nombrado feminismo comunitario, el cual tiene como base reflexiva la construcción de “comunidad” (Paredes, 2014, pp. 85-87).

El feminismo comunitario tiene origen en un tipo de agencia o capacidad que las personas expresan en la vida social ante la estructura (Giddens, 2006, pp. 61-64). Esto parte de la idea de que las realidades son construidas y situadas en espacio, en tiempo y las personas no tienen necesariamente un destino irremediable y aplastante determinado por la estructura, sino que, también, poseen una conciencia propia y posterior, capacidad de agencia para cuestionar y aspirar a cambiar los esquemas tradicionales de comportamiento, en este caso la conciencia para cuestionar y cambiar lo que dicta o marca la estructura, en un primer momento, sobre la identidad masculina, respecto de lo que se espera que sea el hombre y acerca de la identidad femenina, lo que se espera que sea la mujer.

En este sentido, han sido las mujeres quienes, por los mismos efectos del patriarcado y de las estructuras sobre sus personas, han empezado a cuestionar el deber ser y su propio “yo”, es decir, su identidad dentro de su sistema patriarcal.

Y digo su sistema patriarcal porque cada cultura, incluso dentro de los pueblos indígenas y originarios de Latinoamérica, tiene configuraciones particulares para llevar a cabo el sistema patriarcal.

Algunos grupos de mujeres en Latinoamérica deciden autodenominarse como feministas y otros no lo hacen, lo que tiene que ver con la postura política que toman ante los feminismos académicos y los occidentales, o los llamados feminismos hegemónicos. Las autoras del feminismo comunitario comprenden este posicionamiento que toman sus pares en contextos indígenas, donde autodenominarse como feminista implica una serie de consecuencias sociales que las mujeres no están dispuestas a asumir, al poner en riesgo sus vidas, y las de sus hijas e hijos en el caso de las mujeres que son madres. En este sentido, el feminismo comunitario es flexible y reconoce como parte de su movimiento a aquellas “mujeres indígenas” que se organizan y llevan su actuación a un plano político no partidario, aunque no formen parte nominalmente de ningún movimiento feminista. Sin embargo, estas mujeres conservan como base ideológica de su organización el cuestionamiento del sistema de género y, también, de la lógica del sistema productivo capitalista-neoliberal que amenaza con el equilibrio ecológico de sus comunidades y de la “Pacha Mama”, de la Madre Tierra, abriendo un abanico de posibilidades de existencia del feminismo comunitario.

### **Antecedentes del Feminismo Comunitario**

El feminismo comunitario se define como un movimiento sociopolítico y se centra en la necesidad de construir desde la “comunidad” (Paredes, 2014, p. 120). Sus orígenes están en las organizaciones y movimientos de mujeres indígenas xincas en Guatemala y de las mujeres quechua y aymara en Bolivia, que se han dado a la tarea de combatir los principales problemas de violencia dentro de sus comunidades (Gargallo, 2014, pp. 151 y siguientes). Tomando en cuenta las características de estas dos referencias, considero que el feminismo comunitario como construcción teórica que moviliza políticamente a las mujeres presenta los siguientes antecedentes:

- a) Se ha desarrollado en un contexto que tiene como antecedente una historia de opresión, discriminación y violencia a causa de clase, género, etnia y raza (Gargallo, 2014, p. 198). Esto sucedió cuando los conquistadores europeos colonizaron América Latina, trayendo una clasificación por apariencia (raza y clase), por cultura (etnia) y una nueva clasificación por género, que correspondía a los valores de la sociedad occidental a la que pertenecían (Gargallo, 2014, p. 168).
- b) Sus mayores influencias son de corte socialista, comunitarista y/o libertaria (en su sentido obrero-anarquista), lo que les permitió buscar y trazar nuevos marcos para que las mujeres se analizaran y participaran en sus espacios de actuación.
- c) Es un posicionamiento político de las mujeres indígenas que se organizaron y se manifestaron ante sus comunidades y han buscado incidir o trascender hacia otros grupos de mujeres de todo el mundo, que se han identificado con similares premisas teórico-políticas para alcanzar un cierto nivel de organización, lograr una unión o una agrupación consensuada y consciente que surge desde las necesidades de las mujeres, así como compartir problemas, sentires y cuerpos (Paredes, 2014, p. 95).
- d) A pesar de las diferencias existentes entre las mujeres de un grupo y entre grupos de mujeres (indígenas, no indígenas), la esencia del movimiento debía tratar de mantenerse con el objetivo en un primer plano apelando a la descolonización y en segundo, a la despatriarcalización (Paredes, 2017, p. 38).

Asimismo, estos feminismos son recientes en su conceptualización académica y tanto Francesca Gargallo en México como otras intelectuales, así como Julieta Paredes desde el activismo en Bolivia y su aportación también teórica, han intentado trasladar al papel las ideas, los pensamientos y la epistemología de este feminismo, que se construye diariamente en la práctica y que se encuentra necesariamente inacabado. En Guatemala, el movimiento comenzó con Lorena Cabnal, una luchadora comunitaria y feminista (Gargallo,

2014, p. 152). Desde sus esfuerzos por la recuperación del territorio ancestral y contra las 31 licencias de exploración y explotación de minería de metales en el territorio y contra el empobrecimiento y las violencias. Ella ha transitado en los últimos cuatro años hacia un feminismo comunitario radical.

Gargallo (2014) en contacto con Cabnal relata lo siguiente desde el discurso de las mujeres xinkas:

Las mujeres indígenas nos reconocemos como actoras válidas desde nuestros pensares, sentires, cuerpos, territorios y diferentes miradas de la realidad, y no le apostamos a algo que parcializa nuestras identidades, sino que confluye en un proyecto político para la transformación, la construcción de un mundo nuevo. La forma en que asumimos la identidad étnica, el sentir y el cuerpo en este espacio, en este momento, en este tiempo, nuestra forma de ser y estar en el cosmos y en el mundo, abona a una estrategia colectiva con otras mujeres diversas. Esta estrategia no nos va a segregar, no nos lleva a plantear quién ha sufrido más en la historia: las mujeres indígenas porque somos las más empobrecidas o las más analfabetas; o las mestizas que tienen también historia de lucha y violencias. Por el contrario, nos va a permitir vislumbrar una amplia gama de relaciones que entre mujeres diversas se pueden tejer como riqueza de lucha contra-sistémica y de construcción de mundo nuevo junto a otros. (pp. 152 y 153)

Asimismo, Gargallo, señala que el 25 de noviembre de 2011, suscribieron una Declaración Política De Las Mujeres Xinkas Feministas Comunitarias de Xalapán titulada “Violentan nuestros derechos, cuando deciden sobre nuestros cuerpos de mujeres, por nuestra sexualidad y por nuestra tierra” (Gargallo, 2014, p. 154).

El movimiento de mujeres Xinkas reconoce la violencia que sufren como consecuencia del patriarcado originario y del patriarcado occidental. Estos patriarcados tienen manifestaciones psicológicas, físicas, económicas, sexuales,

simbólicas o territoriales, y continúan afectando la integralidad de sus vidas (Gargallo, 2014, p. 154). Razón por la que las mujeres xinkas denuncian:

- ❖ Que su territorio cuerpo se ve amenazado, cuando son acosadas sexualmente desde sus hogares y comunidades.
- ❖ Que sus cuerpos son utilizados en espacios de: competencia, publicidad, trabajos forzados, trata de personas, prostitución...
- ❖ Que a las mujeres indígenas de la montaña, desde niñas se les asigna el rol de maternidad y de reproductoras de la cultura con todos sus fundamentalismos étnicos.
- ❖ Que las mujeres xinkas de la montaña, desde su primer territorio que es el cuerpo, sufren diferentes efectos de violencia patriarcal ancestral y occidental.
- ❖ Que sufren cuando las tachan como brujas, relajeras, pleitistas, problemáticas, que ahora quieren mandar a los hombres, que son destructoras de hogares.
- ❖ Que son cuestionadas por el sistema por declararse desde sus sentimientos, pensamientos y actuares, con todo el coraje como Feministas Comunitarias. Por lo cual se declaran en resistencia y lucha permanente contra todos los efectos de violencia ancestral patriarcal originaria y occidental, que se quieren manifestar en contra de su primer territorio cuerpo y contra su territorio tierra.

Por todo eso las mujeres xinkas se declaran (Gargallo, 2014, pp. 155 y 156):

- ❖ En resistencia y lucha permanente contra todos los efectos de violencia ancestral patriarcal originaria y occidental, que se quieren manifestar en contra de su primer territorio cuerpo y contra su territorio tierra.

- ❖ En lucha y acción permanente contra todas aquellas manifestaciones del modelo neoliberal de desarrollo patriarcal que atente contra su territorio tierra.
- ❖ En acción permanente y con conciencia de feministas comunitarias, en recuperación y defensa de su primer territorio que es el cuerpo. Esos cuerpos que han sido y siguen siendo violentados y expropiados históricamente tanto por el poder patriarcal ancestral y el poder patriarcal occidental.

Por su parte, Julieta Paredes desde el feminismo boliviano es quien, principalmente, ha intentado sistematizar los conceptos y la lógica del feminismo comunitario, por medio del análisis y concentración de las experiencias vividas por estas mujeres en su libro: “Hilando fino desde el feminismo comunitario”. Para esta autora el principal objetivo de este feminismo en la práctica es “construir comunidad” y comunidad es un “principio incluyente que cuida la vida”, y “el espacio donde conviven las personas”. “La comunidad se puede realizar desde cualquier lugar del mundo, porque las mujeres son la mitad de cada pueblo y porque cada feminismo comunitario que se está creando en cada lugar tiene su historia” (Sánchez, 05 de marzo de 2015, párr. 11). De tal forma que las mujeres pueden construir comunidad desde sus espacios y sus propias realidades.

En el caso de México, aunque comparte una historia de colonialismo con Bolivia, sus mujeres se desenvuelven en espacios distintos a los de las mujeres Aymara, por lo que sus luchas pueden tomar otros contrastes. Encontramos, por ejemplo, en este país el reconocimiento del feminismo comunitario como postura política por el *Movimiento Lésbico de México 1976-2013*, [AHMLFM-YMY] (Paredes y Guzmán, 2014, p. 106). En el discurso de este movimiento se reconoce la corriente de feminismo comunitario como necesaria dentro del marco de las luchas de las mujeres de México, en las cuales se incluye de forma explícita a las “mujeres indígenas”. Nombran a su movimiento como *feminismo comunitario indígena-rural-urbano* (Gargallo, 2014, p. 106). La lucha de este feminismo parte de dos hechos o premisas importantes:

- a) Manifiesta que el feminismo liberal de clase media no ha respondido a las necesidades de las mujeres indígenas, afrodescendientes e indoasiáticas.
- b) Que este feminismo liberal y luego neoliberal se añadió al patriarcado y por lo mismo nunca luchó por la emancipación de todas las mujeres, sino por la obtención de beneficios personales o grupales de mujeres de los países imperialistas, de la clase pequeño burguesa y de las blancas o blanqueadas.

Por lo anterior, este feminismo, se identifica con uno de corte más radical con tendencias socialistas que se intenta construir como una fuerza política a nivel nacional. Este movimiento manifiesta que busca (Gargallo, 2014, pp. 106 y 107):

- ❖ Reactivar el movimiento de mujeres, en contraposición a la desmovilización que creó el feminismo liberal debido a su institucionalización.
- ❖ Recuperar la independencia y la autonomía política perdidas, debido a la subordinación de los feminismos liberal, neoliberal, socialdemócrata y socialista reformista al sistema patriarcal.
- ❖ Unir a los sectores de mujeres oprimidas-explotadas obreras, campesinas, jornaleras, maquileras, empleadas, desempleadas, subempleadas, empobrecidas, indígenas, negras, migrantes, presas, exiliadas, desplazadas, ilegales y del tercer mundo, que además son: amas de casa y madres (trabajadoras-productoras).
- ❖ Construir una propia visión del mundo desde nuestras realidades culturales específicas, que trascienda la cosmovisión occidental colonialista, blanca, urbana, civilizatoria, moderna y posmoderna.
- ❖ Retomar como base la cosmo-percepción indígena, negada y combatida por la ideología capital-imperialista blanca judeo-islámico-cristiana urbano-civilizatoria, para recuperar el sentido de comunidad humana y con la naturaleza.

- ❖ Abolir definitivamente al patriarcado: sexista, racista, clasista, imperialista y ecoexplotador;
- ❖ Establecer alianzas con los hermanos hombres de las demás organizaciones sociales que luchan contra cualquier forma de imperialismo, clasismo, racismo, sexismo o ecoexplotación pero manteniendo la autonomía política de los movimientos de mujeres, a fin de contribuir a construir nuevas relaciones humanas comunitarias no fundadas en ningún tipo de opresión-explotación humana.
- ❖ Impulsar la veneración a la Madre Tierra y los ciclos cósmicos, para salvar al planeta de la catástrofe ecológica impulsada por las trasnacionales capital-imperialistas;
- ❖ Trabajar hacia la construcción de un mundo comunitarista, ayllu y consejista, soviético, que elimine toda forma de individualismo posesivo egoísta privatizador antiolectivo, logrando una articulación armónica entre el desarrollo colectivo e individual.
- ❖ Desarrollar los valores humanos de solidaridad, bien común, amor desinteresado y trabajo comunitario, tequio, para lograr la re-evolución bodhisatva-shambalica-comunista.

### **Patriarcado, Educación e Identidad de Género**

El patriarcado es visto desde el feminismo comunitario como un “sistema de opresiones” (Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010, p. 15). que funciona a partir de relaciones de poder y de la interconexión de categorías sociales como la clase, la etnia, el género, dentro de las comunidades indígenas. En este sentido el patriarcado se configura en los diversos contextos sociales a partir de las dinámicas que se desarrollen dentro de estos espacios. El caso de Canicab, una comunidad marcada de forma importante por la etnia maya, presenta una realidad particular en la que el patriarcado opera a partir de categorías analíticas destacadas como lo son la etnia maya, el mestizaje y el colonialismo. Estas

categorías se han mezclado en distintos grados durante la historia de Canicab y han producido un patriarcado que, a pesar de que es imposible definirlo dentro de la historia, es posible rastrear pistas sobre su funcionamiento en tres periodos que influyen hoy en día las identidades de género de las mujeres de Canicab. En este sentido, en el presente ensayo rastreo, a partir de información antropológica y estudios etnográficos, la identidad de las mujeres mayas de Canicab que pudo producirse en el pasado y que se puede manifestar en el presente, vinculada con la educación y los tres patriarcados propuestos por el feminismo comunitario (Paredes, 2014, pp. 71-73; Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010, pp. 13-16): el patriarcado originario ancestral, el patriarcado colonial y el patriarcado moderno.

### **Patriarcado Colonial, Entronque con el Patriarcado Originario y sus Efectos en la Identidad de Género de las “Mujeres Indígenas”**

El feminismo comunitario reconoce la existencia de un patriarcado originario ancestral, sin embargo, propone la categoría analítica de “entronque patriarcal”, el cual es producto de la mezcla con el patriarcado colonial que proviene de Occidente. Los pueblos latinoamericanos han sido reconocidos tanto por el ámbito científico como por su misma población, por poseer una enorme riqueza cultural, la cual se manifiesta en sus rituales, prácticas y arquitecturas. Para los pueblos indígenas, sin necesariamente tener el reconocimiento y la aprobación científica, esta ha sido su realidad por muchos años, antes de la llegada de los conquistadores provenientes de Europa (Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010). Esta realidad, la cultura, ha sido la base de su estilo de vida, la cual ha sido posible a raíz de un conjunto de significados que le dan sentido al ser y al quehacer diario de hombres y mujeres o, como Serret (2006) lo define, al establecimiento y reproducción entre generaciones de las: “estructuras culturales tradicionales” (p. 24).

Dentro de estas culturas es común que no se cuestionen estas estructuras tradicionales porque, al igual que otros componentes simbólicos, dentro de sus sistemas culturales cumplen un rol para mantener el *status-quo* de ese sistema. Por lo anterior, cuestionar o cambiar estas estructuras es un acto que puede ser

prohibido e incluso pudiera llegar a ser tabú, porque ni siquiera se piensa que alguien osara cuestionar estos roles. Estos roles o componentes simbólicos son posibles por la construcción de la cultura en cada sujeto en su forma singular, en la enseñanza desde la infancia de una identidad de género, en el caso de los hombres de una identidad de género masculina y en el caso de las mujeres de una identidad de género femenina. Esta identidad se mantiene por medio de la configuración de roles, usos y costumbres, principios y valores de las culturas originarias. De tal forma que las culturas indígenas han reproducido, al igual que las occidentales, una identidad que funciona como una clase de estructura social, como mujeres subordinadas y como hombres dominantes (Serret, 2006, p. 24).

En el caso de la identidad femenina esta se encuentra subordinada a la masculina y se construye a partir de los mecanismos de control y expresiones del patriarcado originario. Estos mecanismos funcionan por medio de la intimidación, la amenaza y la violencia (Coordinadora de la Mujer, 2012). A las mujeres dentro de las culturas originarias, se les ha limitado y en muchos casos se les continúa limitando a actuar en el campo privado, como encargadas y responsables de las tareas domésticas, de cuidado de los hijos y de tareas relacionadas con la reproducción. Desde sus orígenes, su trabajo ha tenido un valor inferior al trabajo que los hombres podían hacer. Asimismo, aunque se sabe por medio de los estudios antropológicos y sociológicos que estas culturas tienen una filosofía del mundo que parte de la idea de mantener una complementariedad de hombres y mujeres y de hombres y mujeres con el cosmos, en la parte objetiva de la cultura (práctica) y simbólica o imaginaria (Serret, 2006, p. 54) se suele educar para la subordinación de la mujer por parte de los hombres, misma que, incluso en el sentido de su propia cosmovisión, no tiene como objetivo construir el equilibrio entre hombres y mujeres.

El entronque patriarcal reconoce la existencia de un patriarcado originario que se refuncionalizó y fortaleció con las expresiones patriarcales coloniales. Para que este encuentro fuera posible, el patriarcado colonial encontró unas condiciones en los pueblos indígenas que le favorecían, permitiéndole reconfigurarse, dando lugar a nuevas formas de explotación, discriminación,

violación y opresión de las mujeres, ahora basadas en el racismo, el clasismo y el género (Gargallo, 2014, pp. 157 y 158) entre otros mecanismos de discriminación y exclusión. Para entender mejor este entronque patriarcal Paredes y Guzmán (2014, p. 84) lo explica como un sistema de opresión y como una analogía de la violación sexual que los conquistadores hicieron sobre los pueblos originarios. Coincidiendo con esta perspectiva para ver la penetración colonial sobre los pueblos originarios, este proceso se puede describir de la siguiente forma (Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010):

La penetración colonial, nos plantea la penetración como la acción de introducir un elemento en otro y lo colonial, como la invasión y posterior dominación de un territorio ajeno empezando por el territorio del cuerpo. Como las palabras y los discursos son formas auditivas que toman posición ante las hegemonías discursivas del poder. Podemos decir que la penetración colonial nos puede evocar la penetración coital, como la imagen de violencia sexual, de la invasión colonial. No decimos con esto que toda penetración coital o penetración sexual en general, sea necesariamente violenta, no lo es cuando se la desea, pero la violación de nuestros cuerpos, ninguna mujer la deseamos y la invasión colonial ningún pueblo la quiere. (p. 15)

Como producto de los procesos colonizadores algunas de las culturas y pueblos latinoamericanos fueron segregados y se apartaron de la occidentalización que amenazaba sus creencias, sus sistemas productivos y su forma de vida, manteniendo hasta cierto punto sus “estructuras culturales tradicionales” (Serret, 2006, p. 60). A pesar de todo, el intercambio cultural entre Occidente y Latinoamérica ha sido un proceso inevitable. De tal forma que para el feminismo comunitario el entronque patriarcal se resume en:

Un sistema milenario estructural de opresión contra las mujeres originarias o indígenas. Este sistema establece su base de opresión desde su filosofía que norma la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la

vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos.  
(Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010, p. 14)

Finalmente, es importante tomar como marcos de referencia dentro del análisis estos patriarcados, pues ayudan a tener un antecedente más complejo y que corresponde con las características del contexto de estudio. En el caso de Canicab, aunque desconozco los detalles de cómo estos se expresarán en las identidades de las mujeres, es necesario discutir, de forma general, la manera en la que pueden operar o funcionar para considerarlos en el análisis de los resultados, en donde discutiré las relaciones entre contextos educativos y sus efectos en la identidad de género de las mujeres participantes de Canicab.

### **Patriarcado Originario, Educación e Identidad de Género de las Mujeres de Canicab**

El patriarcado originario que identifiqué en Canicab se remonta al que se produjo en las antiguas civilizaciones mayas en Yucatán. La información que se tiene al alcance de la forma de vida de esta cultura y de sus patriarcados es la producida a partir de estudios antropológicos que se apoyan de disciplinas como la etnología, la historia, la arqueología y la iconografía para analizar las formas de vida de las culturas maya antes de la llegada de los conquistadores. Digo culturas porque precisamente a partir de los hallazgos antropológicos se sabe que la cultura (vista como un sistema de vida integral, coherente y delimitado) tuvo diversas manifestaciones de lo étnico, existiendo entonces culturas mayas.

Estos estudios coinciden en que las identidades y los roles de las mujeres y hombres mayas de lo que hoy es Yucatán eran distintos de los roles occidentales traídos por la conquista a estas civilizaciones. Las mujeres mayas precolombinas se desarrollaron en un entramado de relaciones sociales que fue diverso y presentaba particularidades dictadas por la autoridad y la sociedad en aquel tiempo.

Es difícil conocer con exactitud la forma de vida de estas culturas y la cosmovisión que las definía, sin embargo, existen dos posturas claras en los

estudios sobre las mujeres mayas antiguas desde una perspectiva de género, ambas sustentadas en evidencia arqueológica. La primera se desarrolla en torno a la idea de que la mujer era vista en estas culturas como complemento del hombre, teniendo un papel igual e incluso, en ocasiones, sobresaliente en asuntos políticos y de gobierno. Incluso existe representación arqueológica de algunas deidades importantes para esta civilización, con la imagen de mujeres, “una ideología que a pesar de los procesos de colonización se ha resistido a desaparecer del todo y se ha mantenido oculta dentro de las familias y comunidades mayas” (Rosado, 2001).

Asimismo, a diferencia de la cultura occidental, entre los mayas, aunque había clases sociales, las divisiones e identificaciones que definían a las personas que conformaban las comunidades, estaban relacionadas más con su utilidad en el mundo productivo (Schele y Miller, 1986; Ardren 2002; Guenter y Freidel, 2005 citados por Rodríguez-Shadow, 2011, pp. 213-215).

Por su parte, una segunda postura se sustenta en la idea de que las mujeres eran limitadas a desempeñar funciones dentro del hogar como madres y esposas y sus roles en la clase gobernante eran manipulados por los intereses de la élite. Con base en los objetos encontrados en las tumbas y las posiciones de los restos mortuorios, esta teoría sustenta que, en ocasiones, aunque las mujeres pudieran tener un logro en las artes u otras tareas de ámbito público, estos logros eran encubiertos (Rodríguez-Shadow, 2011), lo que ofrece antecedentes de la existencia de un patriarcado precolombino (Kubler, 1969; Marcus, 1976 citados por Rodríguez-Shadow, 2011, p. 213). Por su parte, el feminismo comunitario como teoría social, apoya también esta postura y manifiesta que en las culturas originarias existió el patriarcado originario ancestral:

Que es un sistema milenario estructural de opresión contra las mujeres originarias o indígenas. Este sistema establece su base de opresión desde su filosofía que norma la hetero-realidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos. (Cabnal y ACSUR-Las Segovias, 2010, p. 15)

Este patriarcado se manifestó, antes de la llegada de los españoles, en las comunidades indígenas, formando identidades en las mujeres que limitaban su actuación a la esfera privada como madres y esposas. “La Relación de las cosas de Yucatán” de Landa (1566/2017, pp. 113-300) es uno de los textos que nos permiten conocer las identidades de las mujeres mayas en aquella época y de las expresiones del patriarcado originario que, aunque se producía a partir de las relaciones de género y clases sociales dentro de las culturas mayas, tenían un significado distinto a las relaciones de occidente, posteriormente traídas a estas comunidades por la corona española con la colonización.

En las culturas mayas existía un código moral que marcaba las pautas de conducta y comportamiento en las mujeres, esta educación se les enseñaba en la familia y en sus comunidades y era dirigida principalmente para formarlas como madres y esposas. La monogamia era bien vista y una mujer contraía matrimonio por lo regular a los veinte años. El adulterio era repudiado entre los mayas, pero era considerado y castigado solo para vindicar a los hombres, es decir, cuando un hombre y la comunidad confirmara que su esposa lo había engañado, se buscaba al hombre amante para que fuera castigado con la muerte o bien perdonado por el hombre deshonrado, mientras la mujer era abandonada por su esposo, a raíz de la traición cometida. No obstante Landa no habla de si se consideraba el adulterio en el hombre esposo.

Por otra parte, de acuerdo con lo visto y escrito por Landa (1566/2017, pp. 151-300), a las mujeres se les alentaba a cumplir con los roles marcados por la comunidad, sin embargo, no eran maltratadas ni eran violentadas por sus esposos. Asimismo:

Cuando un niño o niña nacía, la representación ante el sacerdote maya era casi inmediata, servía, entre otras cosas, para conocer lo que el calendario ritual le auguraba al infante, y el oficio que le correspondía [...lo cual se expresa en], la ceremonia del hets' mek, vigente todavía en algunos medios rurales de Yucatán. (Souza, 2002, pp. 113 y 114)

Por otro lado, en los rituales de bautizo, cuando bailaban en las fiestas, cuando comían, entre otras actividades cotidianas, las mujeres realizaban tareas separadas de los hombres. Las mujeres se dedicaban también a la santería y no participaban en rituales ni sacrificios. No obstante, había diferencia entre comunidades en torno a la educación que recibían las mujeres sobre cómo debían ser y comportarse. Por ejemplo, en algunos asentamientos mayas las mujeres cubrían sus pechos y en otros no. Asimismo, la clase social era un marcador importante entre las mujeres, las mujeres nobles en algunas comunidades participaban en rituales sagrados, mientras en otras esto no ocurría (Landa (1566/2017)).

Por lo anterior, es una tarea casi imposible la de definir un perfil de la mujer antigua maya de Canicab. Sin embargo, un aspecto que puedo concluir es que las identidades de las mujeres del pasado estaban influenciadas entre otros aspectos por concepciones sobre el género, la clase y el grupo tribal, que podían ser distintas incluso entre comunidades que han sido identificadas como mayas por los arqueólogos e historiadores, de tal forma que no se ha definido un comportamiento lineal o perfil claro de las mujeres en estas culturas. Por ello, Rodríguez-Shadow (2014) manifiesta:

Es casi seguro que la condición femenina en el mundo maya sufriera transformaciones a lo largo del tiempo y posiblemente presentó variaciones en las diversas sociedades-Estado y seguramente en una misma comunidad era distinta según la clase social o la identidad étnica e inclusive de acuerdo con la edad y el oficio, como lo ha propuesto Elizabeth Brunfiel en diversas discusiones que se llevaron a cabo a lo largo de los años. En todo caso mis conjeturas están basadas en lo que interpreto de las evidencias materiales encontradas. (p. 221)

No obstante, este análisis es un antecedente sobre la educación que permea e influencia la identidad de género de las mujeres mayas de Canicab y que también me sirvió para identificar las ideas y creencias que sostienen a su cultura y permiten la ejecución y permanencia del patriarcado en la comunidad.

## **Conclusiones**

En este capítulo exploré los antecedentes de la principal teoría que orientó esta investigación: el feminismo comunitario. En un primer momento analicé sus orígenes, que se desprenden de los feminismos latinoamericanos, pues en ellos se entienden sus raíces ontológicas. Después expuse los principales antecedentes de la teoría del feminismo comunitario y la importancia de entender el patriarcado, desde esta corriente epistemológica. Para ello, vinculé el patriarcado y su tipología: patriarcado originario, colonial, poscolonial y moderno con la identidad de género, desde la visión del feminismo comunitario. Este capítulo junto con el capítulo dos, me sirvieron para en el capítulo cinco y en adelante, contrastar lo que ha dicho la teoría occidental del género con lo que se puede analizar, visto desde el feminismo comunitario, con la finalidad mayor de evidenciar las coincidencias y contradicciones epistemológicas que pueden existir entre ambas posturas teóricas. Este último uno de los objetivos que persiguió esta investigación: analizar al género desde un marco de referencia legítimo para las realidades de las “mujeres indígenas”.

## Capítulo 4

### Procesos Metodológicos

#### Introducción

En este apartado ofrezco el cuerpo metodológico que me sirvió para dar luz a los objetivos de la presente investigación. En un primer momento explico el paradigma en el cual se ubica el estudio, así como la combinación de métodos que consideré necesaria para cumplir con los objetivos. En seguida, muestro los principales conceptos que me ayudaron a entender las relaciones entre educación, contextos educativos, aprendizaje e identidad de las mujeres, partiendo de una perspectiva sociológica, antropológica, educativa y de feminismo comunitario. Después, ofrezco una descripción de la forma en que estudié estos conceptos en la comunidad, los escenarios de estudio, las participantes, así como los criterios que consideré pertinentes para elegir mi muestra. En seguida, describo las técnicas e instrumentos con los que obtuve la información de las informantes/participantes y sus escenarios, los niveles de análisis que empleé en cada uno de ellos, así como el antecedente ético que me guió para llevarlas a cabo. Finalmente se encuentran unas conclusiones de este apartado.

#### Del Paradigma

De acuerdo con Thomas Kuhn (2004, pp. 13 y 149-165) el quehacer del conocimiento no es fortuito, ocurre en un entramado de intereses y relaciones sociopolíticas por parte de la élite científica. Este hacer es posible gracias a la formación de paradigmas que se construyen y responden a las necesidades de investigación en un momento de la historia. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002, p. 113) un paradigma es un “sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no solo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales”. “El positivismo o ‘perspectiva heredada’, de acuerdo con Guba y Lincoln (2002, p. 114), es el paradigma que ha dominado el quehacer de todas las disciplinas, desde la aparición de la ciencia”.

Este paradigma tiene como premisas fundamentales que: a) para estudiar y comprobar la existencia de un conocimiento, debe haber evidencia científica de su existencia en un sentido estricto, es decir, que aquello que quiera comprobarse o mostrarse científicamente debe poder verse, medirse y tocarse y b) que existen leyes que rigen el universo y lo que hay dentro de él, de tal forma que existe una verdad universal, la cual es un destino irremediable que hay que ir descubriendo por medio de la observación y la experimentación, es decir, de forma primordial, por medio de la investigación empírica. El uso de este paradigma permitió, por muchos años, el avance de la humanidad, especialmente en áreas como la medicina.

Sin embargo, los grandes cambios sociales acontecidos a partir de la primera revolución industrial en Europa y otras partes líderes de la actividad científica, como Estados Unidos, trajeron nuevos problemas e interrogantes que ya no eran respondidos de forma consistente por el paradigma tradicional positivista. En este marco, nuevas propuestas surgen dentro de las ciencias sociales para estudiar la realidad social, mismos que se separan de las ciencias naturales y formales, para intentar construir paradigmas acordes con las características que se empezaban a identificar en el comportamiento humano y social.

Con base en los aportes de Martínez-Miguélez (2006, pp. 17-48), de Guba y Lincoln (2002, pp. 113-145) y de Kuhn (2004, pp. 111-211), considero que entre las premisas de estos nuevos paradigmas están que: a) no todo lo que se pueda conocer puede verse o medirse, b) que existe algo más allá de la naturaleza (de lo tangible) de conocer, b) que las realidades son socialmente construidas y, en ese sentido, pueden existir muchas realidades y c) que existen particularidades de las realidades que no siempre serán universales. Asimismo, Guba y Lincoln (2002), señalan que pueden existir varios paradigmas alternativos, que, aunque son recientes, es decir, se empiezan a gestar a partir del siglo XIX, presentan diferencias importantes entre ellos, relacionadas con la aproximación que tienen con la realidad estudiada. Así, dentro de estos paradigmas alternativos se encuentran los paradigmas de teoría crítica y el constructivismo. En el primero se

pueden incluir: a) el neomarxismo, b) el feminismo, c) el materialismo y d) la investigación participativa, entre otros, mismos que buscan además de hacer uso del pensamiento crítico incidir en el cambio social. Estos, a su vez, pueden dividirse y tener una tendencia hacia: a) el postmodernismo, b) el posestructuralismo o una combinación de ambos. En la presente investigación nos colocamos dentro de paradigmas asociados con la teoría crítica, en una combinación de feminismo comunitario que tiene tintes neomarxistas y de investigación participativa. Para entender y explicar mejor esta postura paradigmática utilizaré las tres preguntas básicas a las que debe responder un paradigma, visto este como un sistema de creencias que son aceptadas por científicos afines. Para poder definir este sistema de creencias, Guba y Lincoln (2002, p. 120) proponen tres preguntas que ayudan a delimitar el paradigma con el que se esté trabajando y, más aún, definir si lo que se está haciendo cae dentro o fuera de la investigación legítima. Estas cuestiones son:

- ❖ La pregunta ontológica: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, ¿qué es lo que podemos conocer de ella?
- ❖ La pregunta epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?
- ❖ La pregunta metodológica: ¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?

Respondiendo a la primera pregunta, de forma general, en los paradigmas de teoría crítica, particularmente de la teoría feminista indígena (Gargallo, 2014, p. 114), se parte de la idea ontológica de un realismo histórico, es decir:

Se supone que es comprensible una realidad que anteriormente era plástica, pero a la que, a lo largo del tiempo, le han dado forma un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, para después quedar cristalizados (materializados) en una serie de estructuras que ahora se consideran (inapropiadamente) reales, es decir,

naturales e inmutables. En un sentido práctico, las estructuras son reales, conforman una realidad virtual e histórica (Guba y Lincoln, 2002, p.127).

Asimismo, la teoría feminista, particularmente la teoría de feminismo indígena o una teoría feminista desde América Latina, agregan que estas estructuras no son inamovibles y proponen, desde el posmodernismo, el concepto de agencia social para explicar la realidad, de forma primordial la de las mujeres. El registro oficial que se tiene de la teoría feminista indica que esta surge a finales de 1970 dentro del marco de una naciente teoría crítica y de la aceptación del marxismo por los sociólogos estadounidenses (Ritzer, 2012, p. 70).

De acuerdo con Ritzer (2012, p. 70) existen cuatro supuestos desde lo que puede partir una perspectiva estructuralista: a) 'desde las estructuras profundas de la mente', como por ejemplo en el trabajo de Sigmund Freud sobre las estructuras inconscientes que guían el actuar de las personas; b) desde las grandes estructuras de la sociedad, ejemplo de ello podrían ser los aportes de Marx sobre la parte invisible de la sociedad capitalista; c) desde modelos de se construyen del mundo social; d) desde la relación dialéctica entre individuos y estructuras sociales, poniendo especial interés en el vínculo entre las estructuras de la mente y las de la sociedad, siendo el antropólogo Claude Lévi-Strauss el más asociado con esta última forma de estructuralismo.

En la sociología el estructuralismo evolucionó hasta lo que se ha llamado posestructuralismo. Foucault fue el mayor representante de esta corriente (Ritzer, 2012, p. 70). Este psicólogo, filósofo, historiador y teórico social francés en sus primeras obras puso un interés relevante en el estudio de las estructuras que rigen a los individuos, sin embargo, más tarde, comenzó a trabajar temas del poder y su relación con el conocimiento.

Estas dos corrientes, tanto el posestructuralismo como el posmodernismo, me han permitido interpretar los datos de campo, en el cual considero relevante el análisis de cómo configuran las estructuras las identidades de género de las participantes y el nivel o capacidad de acción que tienen sobre estas estructuras las mujeres, mismas que considero como agentes o actores sociales. Asimismo,

me coloco en una perspectiva sociológica que combina lo macrosocial con lo microsocia, para estudiar y comprender la realidad de las mujeres de Canicab. Los dos marcos más generales para estudiar la realidad están vinculados con la macroestructura y microestructura. Sociólogos como Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber y Georg Simmel son algunos de los principales científicos que han abonado al estudio de las estructuras para entender a la sociedad (Ritzer, 2012, pp. 17 y 21-26).

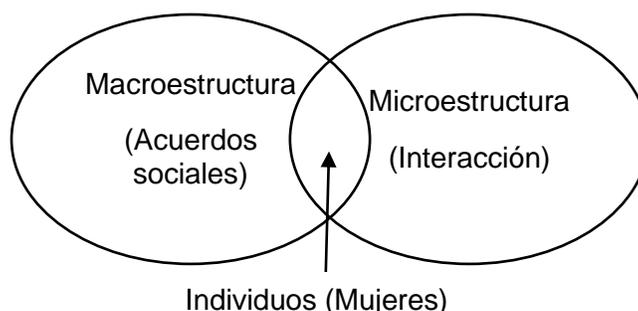
Existen varios supuestos para entender las macroestructuras. Sin embargo, se puede rastrear como componente común dentro de las perspectivas que las estudian, que todas parten de la idea de “que son las estructuras que determinan la vida social de las personas” (Sánchez, 2015, p. 94).

Las perspectivas teóricas que atienden más a las microestructuras para comprender lo social tienen como exponentes a George Herbert Mead y Alfred Schutz, entre otros. Estas perspectivas tienen como supuesto principal “que los individuos son los que producen las estructuras a través de la interacción” (Sánchez, 2015, p. 94). De tal forma, que agregando estas dos perspectivas sociológicas para estudiar la identidad de género de las participantes:

Los miembros de la sociedad participan en diversas dimensiones dentro de ese espacio que va entre lo micro y lo macro; es decir, los individuos actúan según sus propias motivaciones y en función a las estructuras existentes, reproducen y modifican las estructuras simultáneamente. (Sánchez, 2015, p. 95)

### Figura 9

*Ubicación del individuo o sujeto como producto de la interacción macroestructura-microestructura*



*Nota.* Elaboración propia con base en Sánchez, 2015, pp. 94 y 95.

## **De los Métodos**

La metodología del presente estudio se encuentra dentro de un tipo de investigación etnográfica educativa interdisciplinaria (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 27-56). En ese sentido, para construirla fueron necesarios los aportes conceptuales de la educación, la sociología y la antropología sobre la educación, el género, la identidad de las mujeres y el aprendizaje. Las disciplinas enunciadas se enmarcan dentro de un enfoque cualitativo que busca profundizar en el fenómeno estudiado, a través de la convivencia diaria con los participantes de este y de enriquecer y complementar el estudio con los discursos que manejan los sujetos sobre su propia realidad (Martínez-Miguélez, 2006, pp. 65-70). Esta elección metodológica la realicé con la intención de tratar de construir una realidad que es situada y particular, pero que puede presentar similitudes con un contexto global. En esta línea de pensamiento construí una metodología para responder al objetivo que guió el estudio, el cual también se encuentra interdisciplinariamente situado. Asimismo, las técnicas utilizadas fueron diversas, pero en conjunto abonaron a un enfoque cualitativo, y me sirvieron para triangular los datos primarios con los datos secundarios y las diversas fuentes, así como para conseguir un mayor grado de confiabilidad de los resultados encontrados.

Este estudio tiene una tendencia hacia la corriente de la etnografía crítica (Madison, 2005, pp. 8-11; Thomas, 1993, pp. 3-6). La etnografía, como método general, utiliza una variedad de instrumentos para recoger la información, tales como entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas, así como las situaciones problemáticas y los significados en la vida de los participantes (Álvarez-Gayou, 2010, pp. 24-27). Aunque no es mi intención hacer un relato histórico de cuáles han sido los orígenes de la etnografía como método y praxis, a continuación, ofrezco algunos antecedentes que pueden orientar al lector en el recorrido por esta metodología. La etnografía surge en la antropología para el estudio de “culturas exóticas” o mejor dicho “desconocidas”

para los investigadores provenientes de un contexto ajeno al de los habitantes de estas culturas. Sin embargo, con el paso de los años y por los resultados obtenidos al usar este método, otras disciplinas como la sociología y la psicología (Guber, 2015, pp. 31-37; Martínez-Miguélez, 2006, pp. 181-183), han utilizado también este método para describir los estilos de vida de grupos en las grandes ciudades, que presentaban dinámicas muy particulares, tales como vecindarios pobres y suburbios en Estados Unidos y países de Europa. Asimismo, Guber (2015), señala que la etnografía es un método de grandes virtudes en los contextos actuales:

Hoy, la perplejidad que suscita la extrema diversidad del género humano es la que mueve cada vez más a profesionales de las ciencias sociales hacia el trabajo de campo, no solo para explicar el resurgimiento de los etnonacionalismos y los movimientos sociales, sino también para describir y explicar la globalización misma, y restituirles a los conjuntos humanos la agencia social que hoy parecía prescindible desde perspectivas macroestructurales [...] La etnografía –en su triple acepción de enfoque, método y texto-- es un medio para lograrlo. En tanto enfoque, constituye una acepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”. (p. 16)

Como método, su particularidad recae en un elemento distintivo objeto de las ciencias sociales: la descripción (Runcinman, 1983 citado por Guber, 2015):

Estas ciencias observan tres niveles de comprensión: el nivel primario o “reporte” es lo que se informa que ha ocurrido (el qué); la “explicación” o comprensión secundaria alude a sus causas (el por qué); y la “descripción” o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió desde la perspectiva de sus agentes (el “cómo es”) para ellos. (p.16)

Por tales características la etnografía es un método de suma riqueza para la investigación social. Este método se circunscribe dentro de un enfoque cualitativo (Álvarez-Gayou, 2010, p. 182). El enfoque cualitativo trabaja con una forma de ver

al mundo inductiva (Hernández et al., 2010, p. 7), es decir, que los problemas científicos le son revelados al investigador a partir de un conjunto de observaciones y de la convivencia diaria con los sujetos durante un largo tiempo en un contexto. La realidad es contextual y es construida por los actores/sujetos circunscritos en un espacio-tiempo.

El método etnográfico es naturalista y busca profundizar en las realidades, de entender sus dinámicas y sus procesos. Para ello se invita al investigador a ser consciente de sus sesgos, de las categorías previas que tiene sobre aquel contexto para “permitir que las interpretaciones emanen de los eventos reales” (Álvarez-Gayou, 2010, p. 182). Así, el investigador trata de explicar e interpretar qué sucede allí, en un espacio que constituye un todo en sí mismo (Martínez-Miguélez, 2006, p. 66).

Sin embargo, la etnografía en su vertiente crítica busca, además de lo anterior, cuestionar lo que a simple vista pareciera ser y trabaja a nivel teórico (en la escritura y análisis) y a nivel de praxis (con los participantes involucrados en el fenómeno estudiado) por el cambio social. La etnografía crítica cuestiona los mecanismos en los que funciona el poder y sus actores y agentes (de allá su característica “crítica”) y tiene unos orígenes en las teorías estructurales y marxistas, en donde los conceptos de estructura, cultura y agente, cobran un sentido relevante para explicar las formas en las que se desarrollan las formas de opresión y desigualdad social.

Se asume que un investigador que trabaja con este método debe ser capaz de utilizar todos sus sentidos y realizar análisis e interpretaciones que trasciendan sus propios constructos y bagaje. Con ello adquiere un compromiso ético mayor que una investigación tradicional con los sujetos y el contexto de investigación (Thomas, 1993, pp. 2 y 3). Aunque el método etnográfico general tiene un componente crítico, la etnografía crítica o el método etnográfico crítico posee un nivel mayor. La etnografía crítica “se refiere al proceso reflexivo de elegir entre alternativas conceptuales que hacen juicios cargados de valor de significado

y método para desafiar la investigación, la política y otras formas de actividad humana” (Thomas, 1993, p. 4).

Asimismo, a este método etnográfico crítico añadimos también una perspectiva de feminismo comunitario en el que se busca, además de hacer una crítica constante del fenómeno, iniciar y hacer un diálogo entre las aportaciones de las disciplinas que se mencionaron anteriormente (educación, sociología y antropología) y el conocimiento de la comunidad. Esto permite cuestionar lo que se ha dicho sobre el propio feminismo, como postura teórica y política. Esto, con la intención de contribuir a la formación de feminismos más afines con las realidades de América Latina y de hacer un análisis que nos permita contrastar lo que la ciencia hasta el momento ha dicho sobre los pueblos originarios con lo que los propios pueblos pueden decir acerca de ellos mismos (Paredes y Guzmán, 2014, p. 7).

Así, en conjunto, esta perspectiva metodológica puede presentar contrastes e incluso contradicciones (Goetz y LeCompte, 1988), pero que nos servirán para:

- a) Cruzar las distintas miradas disciplinarias (sociológica, antropológica y educativa) acerca del problema con mira a la transformación social y liberación de las mujeres;
- b) Para la crítica de los conceptos y teorías con los que se ha trabajado para comprender a las “mujeres indígenas” y contribuir al estudio de este grupo desde nuevas miradas científicas.

### **De las Participantes y sus Escenarios**

En esta investigación también buscamos responder a las preguntas siguientes: ¿cuál es la educación que necesitan las mujeres para su liberación? ¿De qué forma podría funcionar esta educación en el aula escolar y en los demás contextos educativos? y ¿qué valores, creencias, así como qué prácticas y discursos se necesitarían para lograr esta liberación y la construcción de esta nueva educación? Esta parte de la investigación se exploró desde las experiencias y vivencias de mujeres dentro de un proyecto de educación no formal que se

encuentra en la comunidad de estudio.

Para cumplir con lo anterior, estudié el caso de las mujeres de una comunidad maya del estado de Yucatán debido a que:

- a) Presentan una notable identidad subordinada, relacionada con su origen étnico, racial y de género.
- b) La comunidad cuenta con los tres tipos o contextos educativos: educación formal, no formal e informal y presenta una historia con expresiones del patriarcado originario y colonial.

La selección de la muestra de mujeres participantes fue intencional basada en criterios. De acuerdo con Martínez-Miguélez (2006, p. 86) este tipo de muestra se elige mediante una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación.

En este caso la unidad de análisis es la mujer biológica, es decir, la mujer nacida con sexo femenino. Los criterios que elegí para seleccionar a las mujeres que formaron la muestra de mujeres participante en el estudio fueron los siguientes y su orden tuvo un nivel jerárquico de importancia:

- a) El criterio más significativo fue que las mujeres estuvieran dispuestas a participar y mostraran voluntad y deseo de hacerlo. Esto fue así porque se requería de una participación constante e intensa (de varias semanas y de muchas horas) para poder recuperar las prácticas y discursos que inciden en su identidad. El centro comunitario (lugar donde se desarrollan proyectos de educación no formal) fue un elemento clave que nos ayudó al acercamiento con las mujeres porque este centro ha trabajado anteriormente temas de educación con ellas y sus hijos con resultados positivos.
- b) Las participantes se fueron incorporando de forma voluntaria al estudio, lo que estuvo relacionado con el punto anterior.

- c) El número total de participantes a las que entrevisté y observé las determiné por la saturación de información. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967, p. 12) esto ocurre cuando cada nueva entrevista ya no aporta información adicional sobre las categorías de estudio. Es decir, una vez que mediante los procesos de recolección y análisis de los datos se descubre que las categorías de estudio están completas, es decir, no se identifica nuevo conocimiento a nivel teórico ni en la información obtenida de las fuentes primarias.

### **El Sitio de Estudio: Canicab, Acanceh, Yucatán**

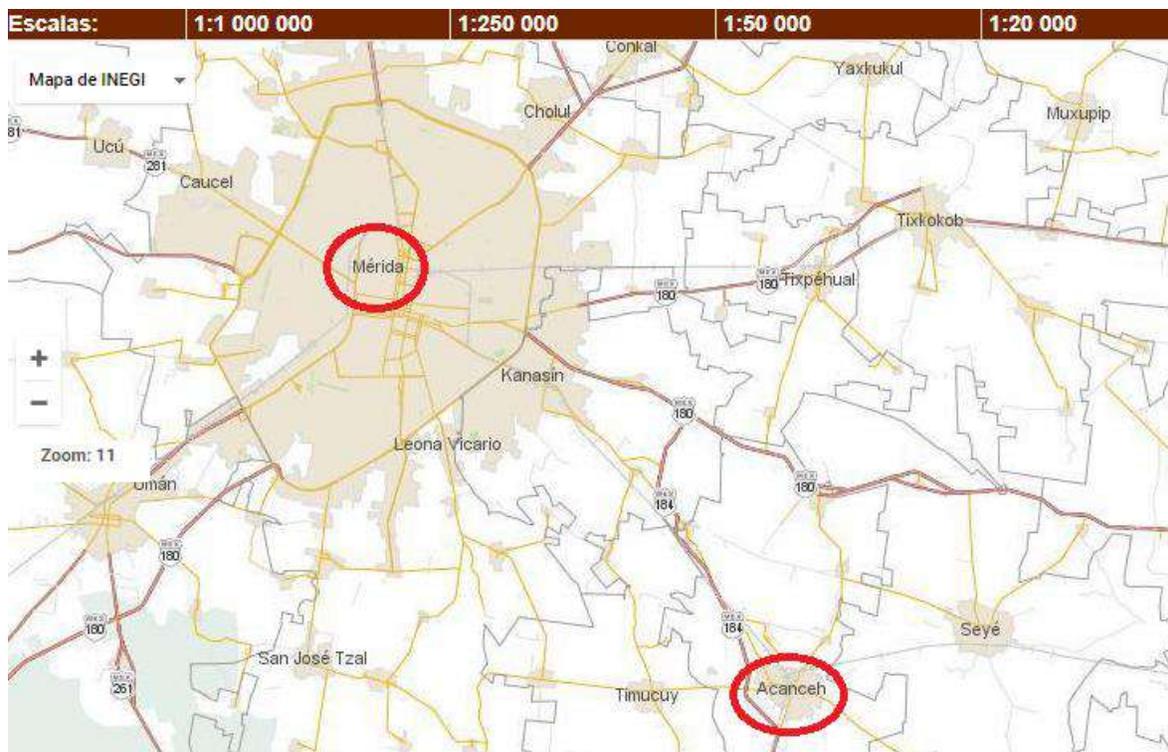
Canicab es una localidad neo-rural<sup>13</sup>(Gramontt, 2004), está ubicada en Yucatán que es el estado que tiene el segundo lugar con población que habla una lengua indígena en México, de acuerdo con la *Encuesta Intercensal INEGI 2015*. La comunidad se encuentra a 45 minutos de Mérida, la capital del estado.

### **Figura 10**

*Mapa que muestra la distancia entre Mérida y Acanceh*

---

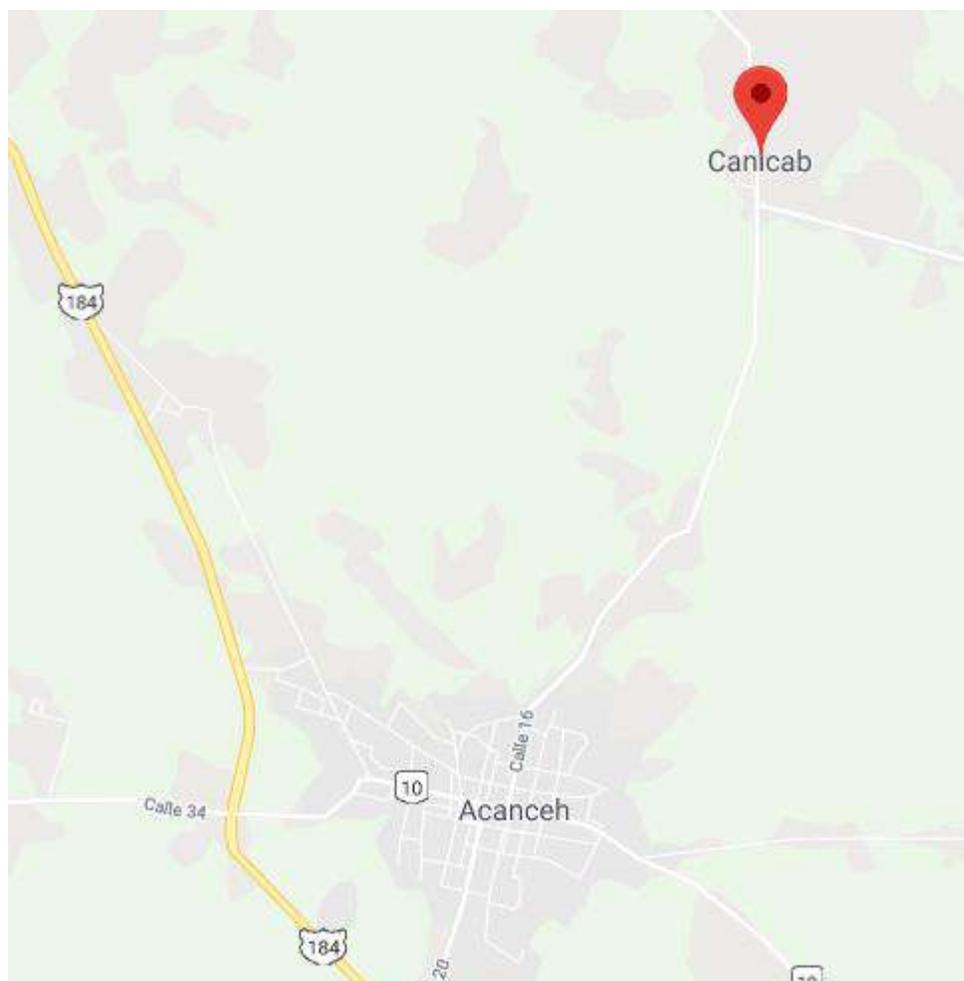
<sup>13</sup>Neo-rural o nueva ruralidad se refiere a un fenómeno que se vive en el ámbito global con dos características preponderantes en las décadas recientes: la desaparición de las relaciones dicotómicas diferenciadas, aunque complementarias de los territorios definidos con los conceptos de campo y ciudad, y la diversificación de las sociedades rurales (Grammont, 2004, p. 280).



*Nota.* Google Maps, 2020  
 (<https://www.google.com/maps/place/Acanceh,+Yuc./@20.901398,-89.6319549,11z/data=!4m5!3m4!1s0x8f5663de19095b77:0x6a1ae0ea4b326a85!8m2!3d20.8126938!4d-89.4505802>). De dominio público.

### Figura 11

*Distancia entre Acanceh y Canicab*



*Nota.* Google, 2020  
(<https://www.google.com/maps/place/Canicab,+Yuc./@20.8344884,-89.4712145,13z/data=!4m5!3m4!1s0x8f5662fbfc2d89ab:0xd9bea9c9f1737f34!8m2!3d20.8602777!4d-89.4313888>). De dominio público.

## **Figura 12**

*Mapa de Canicab*



*Nota.* INEGI, 2018  
(<http://gaia.inegi.org.mx/mdm6/?v=bGF0OjIwLjg2MDM0LGxvbjotODkuNDMyMDcs ejoxMixsOmMxMTFzZXJ2aWNpb3N8dGMxMTFzZXJ2aWNpb3M=>). De dominio público.

La comunidad de Canicab pertenece a Acanceh, municipio que forma parte de lo que alguna vez fue la zona henequenera. Este municipio tiene una densidad poblacional de 117.5 (hab/km<sup>2</sup>). Existen 3932 viviendas ocupadas, habitadas por cuatro personas en promedio (INEGI y Encuesta Intercensal INEGI 2015, 2016, p. 18). De acuerdo con el *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*, los habitantes se dedican, en primer lugar, a actividades relacionadas con el

turismo, en segundo lugar, al comercio al por menor y, en tercer lugar, se ocupan en industrias manufactureras (INEGI, 2019). Con respecto a la escolaridad, se identifican a 47 personas con educación básica incompleta, que muy probablemente se queden con ese nivel educativo, a 9 personas de 15 años o más analfabetas y a 14 personas que no son derechohabientes de ningún servicio de salud (Coneval, 2015). En el caso de Canicab, el nivel de rezago social es bajo al igual que el de Acanceh.

Por otro lado, de acuerdo con datos del *Censo de Población y Vivienda* del INEGI (2010), en Canicab, existen 353 personas casadas o unidas de doce años o más. Con respecto a la religión, se identifican a 546 individuos que profesan la religión católica romana, a 187 personas que son de credo protestante, evangélico o bíblico (de distintas denominaciones) y a 25 individuos que no practican ninguna religión (INEGI, 2010).

### ***Perfil Sociodemográfico de las Mujeres de Canicab***

Los datos más actuales que se tienen con respecto a las mujeres de Canicab son los que nos proporciona el INEGI a través de su *Encuesta Intercensal 2015* sobre Acanceh, que como mencionamos es el municipio a donde pertenece dicha comunidad. De acuerdo con esta encuesta del INEGI, Acanceh tiene una población total de 16127 personas (0.8% de la población total de Yucatán). La mitad de su población total tiene menos de 28 años. Asimismo, la mitad de la población de Acanceh son hombres, mientras que la otra son mujeres. Las mujeres de entre 15 y 49 años tienen en promedio 1.5 hijos nacidos vivos y 2.1 hijos fallecidos.

Asimismo, de acuerdo con información recabada en campo se continúan practicando los estereotipos de género tradicionales, los cuales, de acuerdo con Rosado y Rosado (2014, p. 184): “Son un conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura, acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen” o deberían poseer y que se transmiten esencialmente en el seno de la familia y son reforzados en la comunidad y en la propia escuela

(Acker, 2003, pp. 101-137). Estos estereotipos son, con mucha frecuencia, parte del patriarcado (concretamente en sus expresiones de machismo<sup>14</sup>) que impera en nuestras sociedades, en las cuales se relacionan como opuestos antagónicos, y por lo tanto en constante conflicto, los géneros (mujer y hombre). De acuerdo con Jiménez et al. (2008, p. 47), esta es a menudo una de las causas de violencia en las parejas dentro de las comunidades mayas, violencia que daña y lastima recurrentemente a las mujeres.

El colectivo de voluntarios del Centro Comunitario de Canicab, en palabras de sus miembros, aspira a que, como producto de los procesos de educación no formal que impulsa, se registre una disminución e incluso ausencia de violencia en las relaciones de pareja al interior de la comunidad. En algunos casos, según relato de las mismas mujeres participantes en las actividades del centro comunitario, y también de sus hijas e hijos, esto se va logrando. Suponemos que esta disminución de la violencia puede estar relacionada con los conocimientos transmitidos mediante talleres y acciones de cultura de paz y no violencia y, particularmente, por la transformación de la identidad de las mujeres que reportan una disminución de la violencia en sus relaciones, tanto con sus parejas como con sus hijos e hijas.

### **Fases y Procesos Metodológicos**

El estudio se dividió en dos fases. En la primera fase, indagué y profundicé en las prácticas y discursos patriarcales presentes en los contextos educativos que inciden en la identidad de las mujeres. En esta parte de la investigación, la observación participante sirvió, en un primer momento junto con las primeras conversaciones informales, para identificar los contextos de educación informal y formal a los que acuden las mujeres que decidieron participar en el estudio. Después, utilicé la observación teniendo como instrumento una guía para

---

<sup>14</sup>El machismo es un concepto y un fenómeno sociocultural que proviene de la palabra macho o “el verdadero hombre”. De acuerdo con Giraldo (1972, p. 305), el machismo consiste básicamente en el énfasis o exageración de las características masculinas y la creencia en la superioridad del hombre. Además de esta exageración, el machismo incluye otras características peculiares atribuidas al concepto de hombría y a la sumisión de la mujer.

identificar y profundizar en las prácticas y discursos presentes en los contextos educativos que inciden en la identidad de las mujeres. Asimismo, de forma secuencial realicé entrevistas individuales y grupales con las participantes, para complementar la indagación sobre los conceptos anteriormente expuestos. Sin embargo, existe una diferenciación entre cómo estudié los tres tipos de educación, como explico a continuación:

En la educación formal me centré en analizar los discursos que se manejan en el currículo (concretamente por medio de los libros de texto) y que de alguna manera educan una ideología patriarcal, colonial y moderna. Esto porque de acuerdo con Habermas el lenguaje es un medio de dominación social. En la medida en que las legitimaciones de las relaciones de poder no estén articuladas, el lenguaje también es ideológico (Habermas, 1992, p. 259).

Asimismo, en la educación informal y también en la formal, me situé en el análisis de la práctica social desde su parte material (acciones) y abstracta (lenguaje). De acuerdo con Shove, Pantzar y Watson (2012, pp. 119-134), la práctica es la manifestación del pensamiento cognitivo que integra una parte ideológica y subjetiva, se manifiesta en una acción (la parte material) y se construye mediante la interacción con otros y otras. Esta ideología educa ciertas formas hegemónicas de pensamiento y acción sobre las personas, por medio del establecimiento de un sentido común, “el deber ser” de las cosas. En el caso de esta investigación me centré en analizar las ideologías patriarcales relacionadas con el sentido de raza, etnia, clase y género, mismas que tienen una relación importante con el tipo de patriarcado que les da forma. Esto lo hice con la intención de evidenciar las formas hegemónicas de ser mujer que influyen en mayor medida a las mujeres de la comunidad de Canicab. Estas formas están relacionadas con la colonización, lo originario y lo moderno del patriarcado. El estudio de esta práctica lo realicé utilizando observación participante y entrevistas con las mujeres. Estas técnicas las empleé por etapas, de la siguiente manera:

### ***Inmersión Profunda y Observación***

Esta etapa la llevé a cabo visitando frecuentemente la comunidad, permaneciendo en ella. De esa forma pude involucrarme con las personas de forma más personal, y me empezaron a percibir y a tratar con más naturalidad. Esto me permitió fluir mejor durante las entrevistas y conversaciones informales.

### ***Observación Participante***

La observación es una técnica de recolección de datos en la investigación social que puede realizarse con distintos niveles de acercamiento al objeto de estudio. Al utilizar un método etnográfico, como lo es el caso de esta investigación, la observación participante resultó irremplazable y necesaria:

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126)

Para poder hacer esto, el investigador requiere hacer una larga estancia en campo y busca interactuar lo más posible con los hechos y los involucrados en ellos. El trabajo en campo es un proceso que permite obtener niveles de la observación participante. En un primer momento, el investigador interpreta, “lo que parece ser”, describe los eventos tal como parece que están ocurriendo. Aunque corrobore esta interpretación con los participantes en el evento observado, este es un primer nivel de la observación, sin embargo, este evento es muy probable que se repita y, en ese momento, el investigador tiene la oportunidad de corroborar lo que había observado anteriormente, con lo cual la observación tiene un mayor nivel de fidelidad con la realidad vivida por la persona participante. Para lograr lo anterior, el investigador debe de haber conseguido un nivel de involucramiento cercano con las participantes en el estudio. Esto lo logré paulatinamente en mis prolongadas relaciones con las mujeres.

Asimismo, el investigador debe familiarizarse con la jerga o el lenguaje de las participantes, no dar nada por hecho, preguntar y observar que aquella palabra corresponda a lo que él está interpretando de ella (Spradley, 1980, p. 63). Por otro lado, si bien en la observación se requiere registrar de la forma más completa un evento o situación que esté ocurriendo, no se debe o no resulta conveniente registrar todo lo que suceda. En la investigación es necesario tener presentes los objetivos que se persiguen, debido a los tiempos y a la escasez de recursos que el investigador debe solventar para poder concluir su estudio. En ese sentido, decidí utilizar una guía de observación, lo cual me permitió recuperar información de manera más eficiente.

Intenté que mi presencia se notara lo menos posible, pero estando consciente que ellos y ellas sabían que estaba ahí. Regularmente, me colocaba en un costado dentro del escenario en donde se desarrollaba la observación. Estos escenarios eran una casa, las calles de la comunidad, una tienda, una escuela, una iglesia y el centro comunitario. En esos momentos iba registrando los acontecimientos con base en la guía de observación. La descripción fue densa pero enfocada en los objetivos de investigación.

### ***Entrevistas***

Álvarez-Gayou citando a Steiner Kvale, no habla de entrevista a profundidad como tal, pero desarrolla ideas en torno a la entrevista en la investigación cualitativa. Esta última tiene como propósito fundamental: “Obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, 1996, p. 6 citado por Álvarez-Gayou, 2010, p. 109). Por su parte, Martínez-Miguélez (2006), hace alusión también a la entrevista en investigación cualitativa y la define como: “Un instrumento técnico [...] que adopta un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada complementada, posiblemente, con algunas técnicas escogidas [...] y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar” (p. 93).

Retomando estas definiciones y desde mi posición, utilicé la entrevista como un proceso y una técnica en la que el investigador tiene que emplear recursos emocionales e inteligibles para adaptarse y conseguir la información que desea, respecto al objetivo que persiga la investigación. En este sentido, elegí esta técnica para profundizar en los significados que las participantes dan a lo que hacen y lo que son, partiendo desde los temas: identidad, educación, prácticas y discursos patriarcales.

Para ello, privilegié la narrativa que cada mujer iba construyendo sobre su historia y sobre su vida cotidiana (Álvarez-Gayou, 2010, pp. 126-128). Permití que la conversación fluyera, interactuando de forma empática y horizontal con las participantes y pares mujeres. Asimismo, registré posturas, silencios, gestos y otros gestos corporales, ya que eran un elemento esencial de la representación (sentido común) de lo que las participantes percibían sobre sí mismas y sobre sus entornos. Las etapas que seguí para las entrevistas fueron las siguientes:

- Elaboración de guión de entrevista.
- Agendar la cita con la participante.
- Grabar la entrevista con ayuda de un teléfono móvil.
- Transcribir la entrevista en formato Word.
- Verificar datos con la participante.

Asimismo, en la segunda fase del estudio, busqué profundizar y construir nuevo conocimiento en torno a la educación que las mujeres necesitan para su liberación y transformación personal y colectiva. Es decir, intenté construir un diálogo a nivel escrito y práctico entre la disciplina educativa, el género y los saberes populares para la construcción de una pedagogía feminista desde los aportes de Korol (2007, pp. 9-22) y desde las feministas comunitarias. Para ello, me apoyé de las categorías propuestas por Paredes (2014, pp. 95-118): cuerpo, movimiento, tiempo, espacio y memoria como componentes liberadores y transformadores presentes, así como de los aportes de la pedagogía feminista (Korol, 2007, pp. 9-22) ubicados en la identidad de las mujeres como categoría social para la liberación. En este momento de la investigación, me apoyé de

entrevistas individuales y grupales para escuchar a las participantes, no solo ni principalmente como informantes, sino como seres que en lo individual y lo colectivo son capaces de reflexionar formas de comprensión y practicar formas de resistencia respecto de su condición de género.

### **De la Validez y la Confiabilidad**

Por último, siempre es un tema importante el de la validez y fiabilidad de los datos encontrados, los cuales permiten la verificación y posible réplica de los resultados en otros entornos. En la investigación cualitativa es difícil, aunque no imposible, extraer una réplica de la realidad tal como ocurre en las ciencias naturales clásicas. Sin embargo, existe una serie de pautas o principios que nos pueden guiar para tener mayor certeza acerca de los resultados encontrados. Tomando como referencia los indicadores de Miles y Huberman (1994, pp. 278-280 citados por Angrosino, 2012, pp. 87 y 88) apliqué los siguientes criterios de fiabilidad y validez durante el proceso de investigación:

Para el análisis de los datos primarios (entrevistas y observaciones) hice una triangulación de los resultados obtenidos, de las transcripciones de las entrevistas con las notas de campo, por medio de un análisis de contenido. Con ese propósito, contrasté en un primer momento categorías primarias que me permitieron hacer una codificación de los elementos más relevantes de los resultados. Es decir, aquellos datos que coincidían un mayor número de veces como resultado de la aplicación de las técnicas (Martínez-Miguélez, 2006, pp. 268-271). Por otro lado, estos códigos eran escritos mediante narrativas que se construyeron a partir de la discusión con otras investigadoras y activistas. Esto me permitió construir una narrativa que me permitía dudar en ciertos momentos de mi percepción, pero que permitieron enriquecer los datos que iba encontrando y analizando, disminuyendo al mismo tiempo, mi sesgo como investigadora. Asimismo, utilicé la técnica de saturación tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas para terminar con el proceso de recogida de datos. Esto ocurrió cuando los datos llegaron a ser repetitivos y no aparecieron unos nuevos (Glasser y Strauss, 1967, p. 12).

## De la Ética

Mi posición como investigadora fue cercana con las participantes mujeres, a las que reconozco como mis pares y con las que puedo compartir sentimientos, emociones y vivencias, de las que me dejo afectar y puedo también afectar, de aquí mi compromiso ético. Este posicionamiento lo tomo particularmente de las observaciones de Daniels (2013) y de Arias (2014, pp.185-187) en su trabajo etnográfico y feminista con “mujeres indígenas”. En este sentido, mi propia identidad como mujer fue un recurso metodológico de verificación que me sirvió para también construir a nivel escrito y analítico, la realidad que estaban experimentando las mujeres.

Las mujeres fueron más que informantes clave en esta investigación, son personas, son participantes, son seres humanos. En este sentido, el acercamiento que tuve con ellas fue horizontal, construyendo relaciones de respeto de mujer a mujer. Reconocimos nuestras diferencias, pero también nuestras similitudes. En primer lugar, me reconocí y me reconocieron como una mujer externa y mestiza. Reconocí la transversalidad de género, clase, raza y etnia en mi ser, el cual también fue un recurso valioso para trabajar a lo largo de este proceso. En este sentido, me reconocí y me reconozco diferente a ellas, pero también como ellas.

A ellas las reconozco como mujeres con capacidad de agencia, con las que pude compartir mis propias experiencias de vida, con las que empatizo y puedo experimentar su sentir, su tristeza, su alegría, sus sueños y sus miedos. Reconocí mi papel como investigadora, como mujer, pero también, al principio, como una agente extraña, una desconocida que tocaba a su puerta para pedir información muy personal.

Mi acercamiento fue gradual. Me fui adaptando a las pautas de involucramiento y de aproximación personal que ellas me indicaban. Antes de conversar con ellas, siempre les preguntaba si podía grabar las entrevistas o en algunas ocasiones, les pedí permiso para tomar una foto. Asimismo, traté de tomar notas en las observaciones siempre que podía, sin embargo, hubo

momentos en que reconozco que las situaciones no lo permitían o afectaban de forma negativa el acercamiento que estaba teniendo. Eso ocurría, sobre todo, cuando hablábamos sobre temas delicados para ellas, como la violencia que ejercen sus parejas sobre algunas o cuestiones acerca de su sexualidad. Asimismo, cada mujer tenía sus propias actividades y problemas personales que afectaban su actitud mientras interactuaban conmigo. Traté, en la medida de mis posibilidades y sensibilidad, de tomar esos elementos en consideración durante las observaciones y entrevistas. En este sentido, mis acercamientos no fueron lineales, mecánicos y abruptos, más bien resultaron progresivos y orgánicos (Angrosino, 2012, pp. 55 y 56), y se iban adaptando a las circunstancias, actividades y estados de ánimo de las mujeres.

Por otro lado, como una expresión formal de mi postura ética, entregué al inicio de la investigación una carta de presentación a cada participante en donde informaba sobre el nombre del proyecto de investigación, así como sus objetivos. En una hoja membretada por la institución a la cual estoy adscrita les expliqué los motivos de mi estar en su comunidad y las puse al tanto de que no estaban obligadas a participar en el estudio. Asimismo, al final, después de revisar lo que había escrito acerca de ellas y de su comunidad, les solicité la firma que indicara su consentimiento. Las cartas fueron firmadas por mí y por ellas, y se expresa en ellas que estamos de acuerdo con lo que he plasmado en esta tesis.

## **Conclusiones**

Para concluir este apartado, esta investigación la considero como un proceso que se construyó de forma heurística y dialéctica, con la confrontación constante de la teoría con la praxis (Angrosino, 2012). En este sentido, el problema de investigación, así como su metodología fueron procesos no lineales y de alguna manera quedan inconclusos. No obstante, a pesar de las limitaciones inherentes a todo proceso de investigación, mediante esta tesis se puede acceder a un nivel de comprensión sobre la vida de las mujeres participantes. Lo que escribo en los capítulos posteriores es lo que pude comprender a partir de la observación participante y no participante, de las conversaciones, de las

entrevistas y de la convivencia diaria con las mujeres, sus familias y su comunidad. El marco conceptual y de referencia, así como el abordaje metodológico con los que construí la investigación, me permitieron organizar las pistas sobre las relaciones estudiadas, considerado esto como un proceso, que se fue construyendo durante la investigación, siendo, al final, un momento de esa realidad. La vida de las mujeres canicabenses que participaron en esta investigación existe por sí sola sin la aprobación de un método o una teoría que compruebe su existencia y es de naturaleza dinámica y cambiante. En todo caso, mi labor como investigadora etnográfica fue tratar de “producir el retrato más completo posible del grupo estudiado” (Angrosino, 2012, p. 36), relato que es una reproducción de un momento de esa realidad.

## Capítulo 5

### Feminismo Comunitario, Posicionamientos e Identificaciones de las Mujeres de Canicab en la Educación Informal

#### Introducción

En este capítulo exploro las posiciones y las identificaciones que toman las mujeres en la educación informal desde los cinco campos de acción propuestos por el feminismo comunitario de Paredes (2014). Para ello, tomé como referencia analítica las ideas de Crenshaw (1994) sobre la identidad de las mujeres, los aportes de Côté y Levine (2002) sobre el papel de la agencia y la estructura en la construcción de la identidad social y los de Serret (2006) y de Paredes (2014) sobre la formación de la identidad femenina y la identidad de mujer indígena, respectivamente. Esto me permitió, también, analizar las identificaciones que toman las mujeres en cada tipo de educación o contextos de aprendizaje informal, con respecto a tres niveles de comprensión de la identidad: el personal o de ego, el cultural y el estructural a la vista de los cinco campos que Paredes propone: cuerpos, espacio, tiempo, movimiento y memoria, de la cosmovisión y los sentires de las “mujeres indígenas” y, de los tres niveles de identidad antes enunciados.

Asimismo, exploré cómo aprenden las participantes sus identidades de género, para entender los aprendizajes que se forman a partir de la interacción de las mujeres en los espacios de educación en donde se encuentran, con el fin de conocer si estas identificaciones son temporales o permanentes. Esto lo hice con el objetivo paralelo de trazar posibilidades de transformación personal y colectiva de las mujeres, un tema que analizaré a profundidad en el capítulo siete.

#### ¿Feminismo Comunitario en Canicab?

Paredes (2014), señala que el feminismo comunitario constituye un camino desde el cual se puede construir comunidad desde los cinco campos de acción que propone: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y memoria. No obstante, este

camino es flexible y es un punto de referencia para trabajar y analizar la realidad de las “mujeres indígenas”. En Canicab, el feminismo comunitario muestra raíces y caminos en donde las mujeres se empiezan a organizar y formar un movimiento de mujeres desde esta postura epistemológica y política. Como he descrito en el capítulo de feminismos latinoamericanos, existen movimientos que se identifican desde un análisis teórico feminista sin que, necesariamente, las mujeres utilicen esta como identificación personal.

En este sentido, en Canicab las mujeres se encuentran dentro de esta categoría o grupo de mujeres que no se ubican como exponentes del feminismo pero que lo llevan a cabo en la práctica, en un plano de acción y ejercicio de reflexión dentro de sus comunidades. El feminismo comunitario me sirvió dentro de esta investigación como un marco de análisis y de referencia a partir de que parte de fundamentos epistemológicos que son afines a la realidad de las mujeres de esta comunidad. Eso me permitió empezar a visualizar un feminismo comunitario canicabense. De tal forma, lo que a continuación describo son antecedentes de lo que puede llegar a ser, y no necesariamente es todavía un movimiento político que se ha llevado a papel, como lo han hecho las mujeres de Bolivia. Este antecedente se fue construyendo a partir de las propuestas que existen hasta el momento, de las feministas comunitarias y de las experiencias que las mujeres de Canicab y yo trazamos a lo largo de esta investigación. El feminismo comunitario de Bolivia, considero, fue una postura teórica que dio luz a la presente investigación, porque corresponde a muchas de las características del contexto en donde se desarrolló este estudio.

El feminismo comunitario de Canicab, al igual que el de Bolivia, se empieza a construir como marco analítico desde las experiencias de mujeres organizadas que, a partir de unos problemas compartidos, principalmente de la violencia en sus familias, buscan soluciones que, alternamente, trazan nuevos caminos para examinar y entender a los géneros. Esto, desde la ciencia social, significa también la urgente tarea de trabajar desde un paradigma crítico. Esto permite buscar no solo la acumulación de conocimiento que han promovido los paradigmas

tradicionales positivistas, sino también el cambio social durante la realización de un proceso de investigación. En ese sentido, el quehacer científico trasciende la tarea académica y se enraíza en una razón de ser humana y comunitaria, se retroalimenta de nuevos conocimientos y no solo de saberes que se han ignorado o menoscabado haciendo investigación dentro de paradigmas tradicionales. Lo anterior puede decirse incluso de feminismos despojados de sus poderes de transformación revolucionaria (Paredes, 2014, p. 63).

De acuerdo con el censo de INEGI en 2010 existían 306 mujeres en Canicab, sin embargo, de acuerdo con el comisario existen alrededor de 400 y son más que los hombres de la comunidad. Las mujeres, por lo regular, en la vida cotidiana se encuentran en sus casas atendiendo a sus hijos y realizando las tareas del hogar y algunas otras, haciendo trabajo doméstico en casas particulares.

A partir del centro comunitario empecé a tener contacto con las mujeres participantes en esta investigación. La mayoría conoce o ha asistido a alguna actividad organizada por el centro, ellas fueron:

**Tabla 2**

*Informantes clave/participantes en el estudio*

<b>Pseudónimo</b>	<b>Edad</b>	<b>Ocupación</b>
Crisantina	67	Ama de casa
Evangelina	77	Ama de casa y curandera
Mariana	45	Ama de casa y servicio de limpieza
Mariela	37	Ama de casa y servicio de limpieza
Yamilet	37	Ama de casa y servicio de limpieza

Yulisa	35	Ama de casa y trabajadora en maquiladora textil
Gloria	45	Profesionista/Activa en la religión evangelista y en actividades políticas
Andrea	24	Ama de casa y servicio de limpieza
Laura	34	Ama de casa y servicio de limpieza
Cecilia	48	Ama de casa/Activa en la religión evangelista y en actividades políticas
Amalia	23	Ama de casa
Sonia	23	Ama de casa
Victoria	14	Estudiante
Yuliana	15	Estudiante
Vanesa	11	Estudiante
Estela	12	Estudiante
Yesenia	37	Maestra/activista

Las mujeres de Canicab empiezan a trazar nuevas sendas de actuación en el plano político desde el feminismo comunitario, sin llegar necesariamente a la compilación de sus pensamientos y ejercicios reflexivos escritos. Incluso se pudiera hablar del antecedente de un feminismo o feminismos no llamados

explícitamente de esta forma por las mujeres de esta comunidad, como se verá a lo largo de la exposición de resultados.

No todas las mujeres que participaron en esta investigación experimentaron las mismas reflexiones, las cuales dependen de la utilidad que les resulte esta identidad. Eso es lo expresa una mujer maya que pertenece a la comunidad de Peto en Yucatán, a la que tuve la oportunidad de entrevistar. Esta mujer ha tenido contacto con las mujeres de Canicab a partir de las actividades que el centro comunitario ha organizado, ella es licenciada en lingüística, imparte clases en una universidad, se autoadscribe como maya y feminista, así como también hace una crítica de cierto tipo de feminismo en la siguiente reflexión:

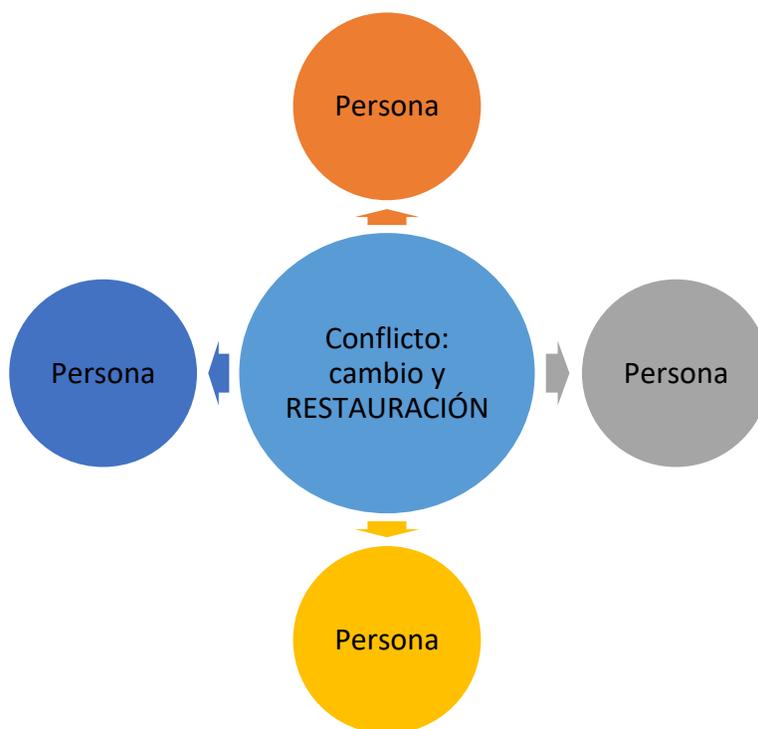
He tenido contacto con mujeres de otras etnias, quechuas, aymaras. Pero recordando un encuentro en el País Vasco sobre feminismos, que estaba conformado por mujeres mayas de Guatemala, mayas de Yucatán y las feministas vascas, haciendo un recuento de las diferencias y similitudes con otros pueblos indígenas de Latinoamérica, más bien nosotras coincidíamos en que el discurso feminista occidental es muy radical y estuvimos de acuerdo en que nosotras buscamos más bien la restitución comunitaria. Yo no me imagino, por ejemplo, decir, muerte al macho. Y entiendo que hablan en un sentido figurado y entiendo que es el machismo. Comprendo en realidad por que exhiben y tienen estas formas tan justificadas de hacer activismo, pero las que estábamos ahí que éramos mayas de otras partes coincidíamos que eso no lo podríamos hacer en comunidad porque eso desbarataría la comunidad y lo que nosotros buscamos es una justicia restaurativa, una justicia comunitaria. (Yesenia, maestra, 37 años)

En la reflexión anterior Yesenia no se identifica, abiertamente, como feminista comunitaria pero sí como feminista y manifestó no conocer el feminismo comunitario. Sin embargo, en su narrativa, describe las premisas y los principios que utiliza en su acción y en sus categorías analíticas para ver el mundo y las realidades de las mujeres, principalmente la concepción de “hacer comunidad” de

la que parte el feminismo comunitario. Ella reconoce que en los encuentros de los que ha sido parte y en los que ha participado con otras mujeres indígenas de Latinoamérica ha llegado a reflexionar en torno a las características y la esencia filosófica de los feminismos que se conciben en esta región. Ella afirma que estos feminismos de Latinoamérica, a diferencia de los occidentales o “urbanos”, como ella les llama (haciendo alusión a los que se han concebido para atender los problemas que enfrentan las mujeres en los espacios de la ciudad), buscan la restauración del tejido social, partiendo de la crítica de los problemas que se presentan en sus comunidades, pero tomando posturas más de negociación e incluso de empatía, que no afecten, de acuerdo con lo que Yesenia manifiesta, negativamente la paz de la comunidad. Coincidiendo con esas ideas, Arifín-Cabo (2011, p. 3) sustenta que “las costumbres y tradiciones mayas se oponen al uso de violencia para resolver un conflicto o un problema, ya que persiguen un tipo de justicia restauradora”. Lo anterior se relaciona con la cosmovisión que tenían las culturas originarias en la cual se percibían tanto hombres y mujeres como parte de un todo, teniendo la responsabilidad de cuidar al ser humano, a la naturaleza y al cosmos y buscando siempre la restauración del equilibrio entre estas esferas (Arifín-Cabo, 2011).

#### **Figura 14**

*Concepción del conflicto de acuerdo con lo planteado por Yesenia y lo observado en Canicab*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Arifín-Cabo (2011) triangulado con las entrevistas.

Este pensamiento sobre el conflicto está presente en Canicab, pero más en las mujeres que en los hombres. Ante las agresiones de sus parejas, las mujeres pueden reaccionar de igual forma, sin embargo, es más frecuente que traten de lidiar con la situación y negociar con ella, antes de un golpe. Las mujeres prefieren hablar antes de ponerse en la misma posición con su pareja, sin embargo, no puedo decir si esto tiene que ver con una identidad subordinada o dócil que han construido o bien con los valores y pensamientos que se desprenden y se les han educado en sus familias desde la cultura maya que aún está presente en la educación informal.

Yo no sé qué es feminismo, solo que a partir de las pláticas que hemos recibido en el centro comunitario, yo ya no me dejo. (Evangelina, curandera)

y ama de casa, 77 años)

Es difícil rastrear qué pertenece a la cultura maya pero lo que es evidente, a partir de las observaciones que realicé en Canicab y de las narrativas de Yesenia y las mujeres participantes, es que las mujeres adoptan una postura no defensiva y más de negociación ante la violencia y problemas que enfrentan. Tratan de hablar con la persona con la que tienen el evento violento y piden ayuda, antes de ejecutar un acto violento como un golpe. Creo que este comportamiento se relaciona con el sentido de “hacer comunidad” que mencionan Yesenia y el feminismo comunitario.

Por su parte, una mujer de Canicab con educación formal que ejerce la profesión de abogada conoce el feminismo y me dio la siguiente explicación sobre el movimiento, desde un plano legal y social:

He escuchado algo del feminismo, pero esa es una cuestión en la que hay un poco de problemática, por lo que he visto de manera legal. Hay muchas leyes que hablan sobre la mujer, por ejemplo, la ley de la violencia contra las mujeres. De manera legal pues nos ha ido remal porque los hombres ya nos dijeron: ¿quieren igualdad? ¡ya lo tienen! Te vas al camión, ya no te doy el lugar, tú querías ser igual que los varones, entonces ya te estamos dando tu lugar o sea lo llevan en otro plan. Como que tú los quieres rebasar y quieres estar a su nivel ... está bien ya no te voy a respetar, me quedo sentado y ya no te doy el asiento, entonces es triste en el camión, y es que son tantas situaciones, es muy triste. (Gloria, abogada, 45 años)

Gloria ha tenido contacto con el feminismo de alguna forma, a partir de revisar leyes que amparan a la mujer y tiene una opinión pesimista del movimiento, por lo que no se reconoce como feminista. Asimismo, enfatizó que su actuación se relaciona más bien con la idea de ciudadana, de una persona que debe cumplir la ley. Gloria es una persona que se reconoce como indígena maya, que habla la lengua y que no porta hipil. En un principio pensé que ella pudiera ser una dirigente de un movimiento feminista de tipo comunitario en Canicab, sin embargo, en la comunidad hay intereses divididos debido a la religión, las

simpatías políticas y familiares, dinámicas que para Gloria son complejas siendo ella miembro de la comunidad. Por otro lado, Gloria, más adelante en la entrevista, hizo alusión a lo que ella reconoce como los efectos que tienen la perspectiva de género, la discriminación positiva o las acciones afirmativas favorables para las mujeres, en relación con otros grupos:

Por ejemplo, a veces un hombre no quiere pagar la pensión, entonces puedes meter un recurso para que paguen los abuelos. Pero luego, derechos humanos nos dice: no, porque hay la ley de senilidad de los ancianos algo así, no puedes porque estás violando los derechos de ellos también. Pero sabes que ellos tienen casa, tienen bienes y su hijo no paga y el niño lo necesita. A menos que sea una presión para que ellos le digan a su hijo que pague la pensión y no, te topas con piedra y luego la señora y su hijo quedan sin nada. Entonces eso es lo que pasa con derechos humanos, no sé si derechos humanos tiene una perspectiva de género, pero es que hay tantas cosas qué explorar. (Gloria, abogada, 45 años)

Considerando las características de las mujeres de la comunidad de estudio y del propio estado de Yucatán, las cuales han sido expuestas en los apartados anteriores, el feminismo comunitario en Canicab se caracteriza por tener una postura política no radicalizada. Es decir, no busca la oposición total contra el sistema económico y político como lo hace, por ejemplo, el feminismo del “Movimiento Lésbico de México”. El feminismo comunitario desde Canicab buscaría hacer un diálogo intercultural entre saberes y conocimientos de distintas disciplinas sociales y entre grupos, entre mujeres y entre hombres de todas las edades, además de tener una tendencia hacia la construcción de “comunidad”, como lo proponen los feminismos boliviano y guatemalteco.

Esta tendencia se produce, de acuerdo con Paredes (2014, pp. 78 y 79), en formas muy diferentes a las del paradigma de género o feminista occidental, que en el discurso busca igualdad entre hombres y mujeres pero que, en la práctica, destruye las relaciones entre ambos géneros. En consecuencia, el feminismo de corte occidental radical contribuye a la formación de una sociedad violenta que

reproduce relaciones de dominio de los unos/as sobre los otros/as. Lo anterior hace necesario buscar y construir nuevas miradas para estudiar a las “mujeres indígenas” en donde estas tengan un mayor nivel de participación con perspectivas de cambio social. Asimismo, la identidad de mujer que busca el modelo tradicional de género responde a los valores y la cosmovisión de un sistema capitalista y neoliberal (Paredes, 2014, pp. 96 y 97). Este sistema asigna al hombre y a la mujer papeles antagónicos y, además, intenta homogeneizar la realidad, destruyendo a su paso las realidades que no sean compatibles con su visión.

De tal forma, el feminismo comunitario como marco de referencia nos dará pistas para comprender la construcción de un feminismo desde y para las mujeres mayas de Canicab.

## **5.2. Los cinco campos de acción del feminismo comunitario**

Los elementos centrales que dan cuerpo a esta postura se configuran alrededor de los conceptos de: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y memoria. Paredes y Guzmán (2014) señalan sobre su quehacer en estos campos lo siguiente:

Nosotras diagnosticamos, planificamos y proyectamos con los 5 campos de acción. Estos campos de acción nos permiten actuar de manera coordinada atacando simultáneamente a 5 dimensiones, muy importantes, que hacen a las causas de nuestra situación como mujeres hoy y en estos territorios. (p. 96)

Esta afirmación de Paredes y Guzmán y su desarrollo consecuente expresan las contradicciones y las similitudes entre lo que se ha dicho de las “mujeres indígenas” y lo que ellas pueden decir de ellas mismas. Por ejemplo, desde la interseccionalidad se reconocen categorías que tienen que ver con el pensamiento de modernidad y del viejo mundo, que se ha instaurado en los países latinoamericanos y a lo que podríamos también llamar colonialidad, que es una forma de vivir y de pensar y de actuar que nos limita a todos los pueblos, incluyendo a los eurocéntricos (Saldarriaga y Gómez, 2018). El pensamiento

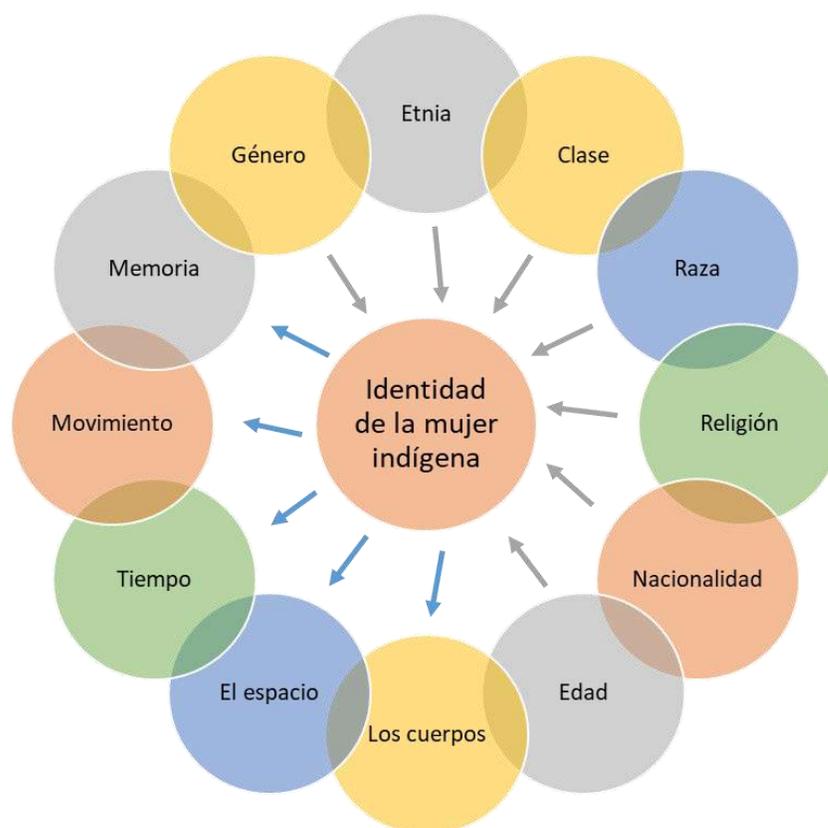
colonial, les asigna a las “mujeres indígenas” categorías sociales que influyen en su proceso de identificación personal con el mundo social, de pertenencia al orden simbólico (Segato, 2010). Entre estos ordenadores están, principalmente, la raza, la etnia, la nacionalidad, la religión, la orientación sexual, la edad y el género. Sin embargo, el feminismo comunitario responde como una forma de liberación epistémica, política y social que posibilita otras maneras de existencia, en las que la mujer indígena se ve representada desde otros ordenadores que pueden coincidir, contradecirse y ampliarse al encontrarse con los ordenadores que la colonialidad produce y ha producido.

Julieta Paredes (2014, p. 97) nos ofrece un marco conceptual y de referencia para entender el feminismo comunitario desde cinco categorías que nos permiten comprender los procesos de cambio, como una combinación imprescindible de diferentes aspectos de la vida. Estos cinco aspectos son válidos para todas las mujeres y deben de realizarse juntos. Sin embargo, Paredes (2014, p. 96) señala que este marco es dinámico e interactivo y no pretende encuadrar las realidades de las mujeres en ciertas características e indicadores identificados desde la academia. Más bien, estos campos son una referencia desde la que se puede partir para la construcción y reconstrucción interactiva de las propias mujeres de sus propias situaciones, con la posibilidad de cambio, amplitud conceptual y de forma simultánea la transformación personal y comunitaria. Estos cinco conceptos o categorías son: los cuerpos, el espacio, el tiempo, el movimiento y la memoria, mismos que encuentran lugar en la identidad de las “mujeres indígenas” e intentan dialogar con la colonialidad y la modernidad (Ver Figura 15).

En este proceso, se encuentran dos mundos, dos cosmovisiones, en donde las identidades de las mujeres son un vehículo para el diálogo intercultural e intersistémico que posibilita una nueva forma de vivir, de pensar y de experimentar la realidad. Esto lejos de ser una amenaza, constituye una esperanza para la expansión del potencial humano y de la vida.

### **Figura 15**

*Encuentros de la colonialidad, de la modernidad y de la cosmovisión indígena en la identidad de género de las “mujeres indígenas”*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Paredes (2017) y Crenshaw (1994).

Como mujer he pasado gran parte de mi vida en un contexto urbano y he estado influida por la escolarización. Por eso me resultaba importante y necesario hacer un análisis de las categorías propuestas por el feminismo comunitario, porque son categorías que surgen de las “mujeres indígenas”, es decir, son la forma en que se perciben y perciben al mundo. Esto me dio la oportunidad de tener una aproximación para entender su cosmovisión y cruzarla con las nociones coloniales, feministas y modernas; así como me permitió iniciar un diálogo entre sistemas de conocimiento. Por ello, a continuación, ofrezco una descripción y análisis de estos conceptos/categorías y de las consecuencias que, según aprecio, tuvo en este proceso de investigación.

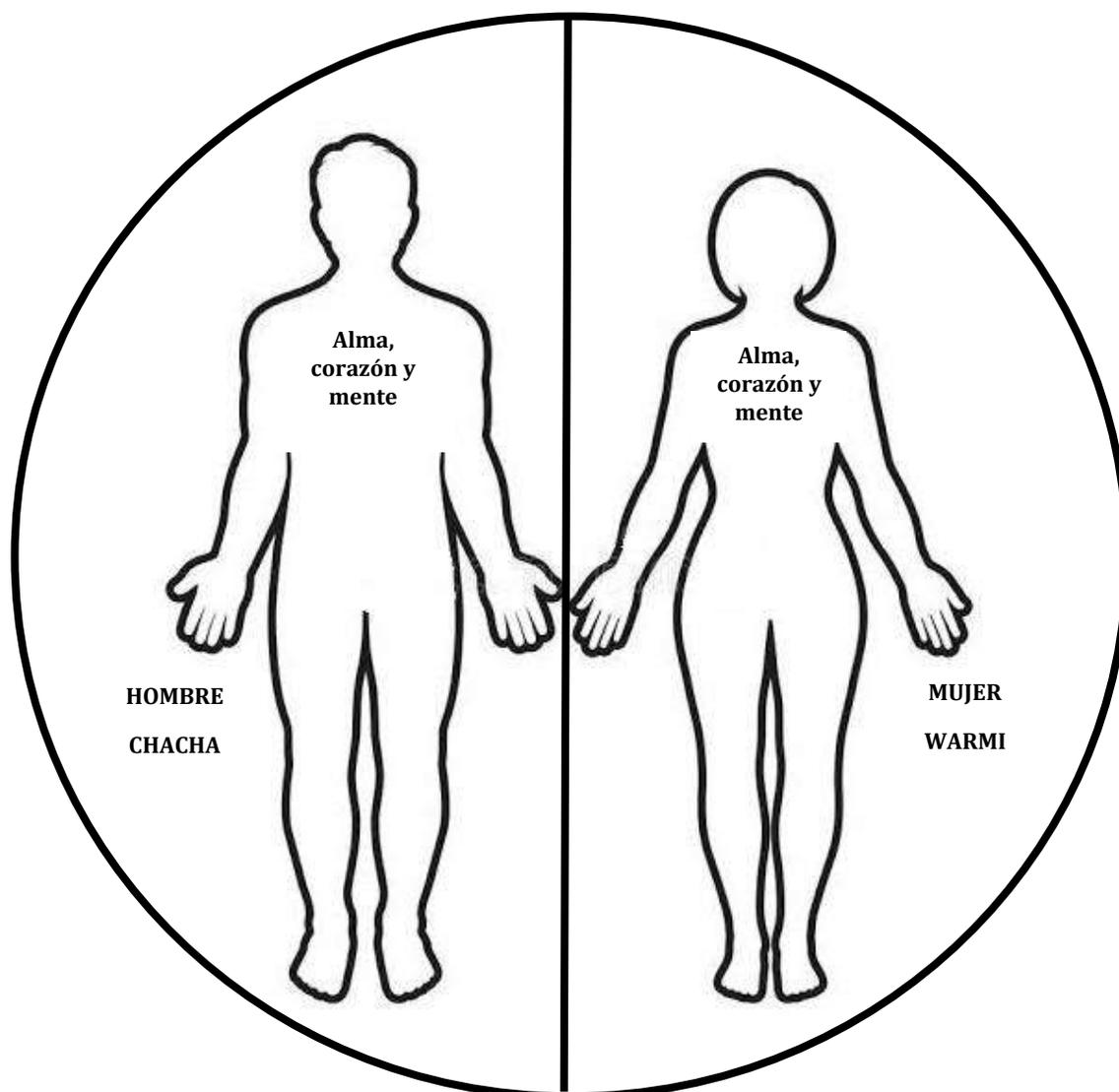
### **Cuerpos: Construcción de “Los Cuerpos” desde las Interacciones en la Unidad Doméstica y en la Comunidad, como Espacios Informales de Aprendizaje de Identidad**

Paredes (2017), concibe esta categoría desde una mirada que transita entre discursos producidos desde la colonialidad, la modernidad y la cosmovisión indígena. La autora manifiesta que nuestros cuerpos son un vehículo para combatir o aceptar la injusticia social, estos tienen la piel como el límite individual, pero se protegen cuando así lo decidimos, por ejemplo, ante la violencia, el racismo o la discriminación.

Los cuerpos pueden entablar diferentes relaciones interpersonales y con su entorno social y natural, como las de amistad, de amor, de erotismo, relaciones con la naturaleza, la trascendencia, el conocimiento, la producción. En este sentido, el cuerpo también se lleva como estructura cognitiva, que refleja nuestros sentires, nuestros miedos y nuestras almas (Paredes, 2017). Después, vienen las características físicas y diversidades, como la tez, estatura, grosor, el tipo de cabello, entre otros atributos visibles. Se comprenden aquí las características que hacen a las distintas razas, etnias y pueblos de la humanidad (Paredes, 2017) (Ver Figura 16).

#### **Figura 16**

*Concepción del cuerpo de acuerdo con el feminismo comunitario de Paredes (2014)*



*Nota.* Paredes (2014, p. 84).

El cuerpo establece muchas relaciones, sin embargo, hay unas relaciones que condicionan nuestras vidas y nuestro existir de una manera muy negativa y buscan destruirnos. Cuando la autora señala lo anterior, se refiere a las relaciones de poder.

Nuestros cuerpos son el lugar donde las relaciones de poder van a querer marcarnos de por vida, pero también nuestros cuerpos son el lugar de la libertad y no de la represión. Nuestros cuerpos en otros de sus atributos tienen una existencia individual y colectiva al mismo tiempo y se

desenvuelven en tres ámbitos: la cotidianeidad, la propia biografía y la historia de nuestros pueblos. Nuestros cuerpos en las comunidades y sociedades van construyendo imágenes de sí mismos que se proyectan social, política y culturalmente. Sería óptimo que pudiéramos construir estas imágenes de nuestros cuerpos, en libertad, en respeto, en afectos y complementariedades, pero no es así, estas imágenes de nosotras vienen cargadas de machismo, racismo y clasismo, es el mundo al que llegamos, pero es a la vez el que vamos construyendo y cambiando. (Paredes, 2014, p. 99)

Paredes (2014) hace una reflexión que invita a descolonizar el cuerpo, esto es a verlo como un todo con parte física y parte psicosocial, para dejar de ver al cuerpo desde la mirada colonial que lo separa y clasifica sus partes. Para ello, la autora parte de ver al cuerpo “como una integralidad de corporeidad, que comprende desde la biogenética hasta la energética, desde la afectividad, pasando por la sensibilidad, los sentimientos, el erotismo, la espiritualidad y la sensualidad, llegando hasta la creatividad” (Paredes, 2014, p. 100).

De las anteriores subcategorías que nos ofrece Paredes (2014), la identidad de género se manifiesta a través del cuerpo y, más aún, a través de la educación, del patriarcado y de la propia resistencia. Estas manifestaciones del cuerpo son positivas, cuando las mujeres dicen que se sienten bien y se ven bien. Pero el patriarcado neoliberal tiene como efecto en la mujer la materialización de un cuerpo enfermo, un cuerpo que debe vestir tal como lo dictan la televisión, las redes sociales y los medios de comunicación. Un cuerpo que debe satisfacer los placeres sexuales de su pareja sin importar los propios, un cuerpo erótico y un cuerpo desnutrido y ante estas manifestaciones aparece la resistencia, lo que ofrece a las mujeres una oportunidad para tener el cuerpo que desean y el que les hace bien. Este cuerpo está nutrido, este cuerpo se ve saludable y “se siente bien”.

El cuerpo humano es también espacio de las relaciones de poder que, de alguna forma, tratan de marcar nuestra existencia, a partir de relaciones de

dominación que pueden llegar hasta la violencia. En contraste, también es lugar y vehículo de libertad e instrumento para evitar la represión, ya que los cuerpos tienen formas de existencia social e individual y, de acuerdo con Paredes (2014), actúan en tres ámbitos diferentes: lo cotidiano, lo biográfico y lo histórico. Los cuerpos construyen imágenes de sí mismos en las sociedades y comunidades en las que se desenvuelven y, de esa forma, adquieren proyección cultural, social y política. Si lo anterior es así, entonces sería ideal acceder a la posibilidad y derecho de construir nuestras imágenes corpóreas en un ambiente de respeto, libertad, afecto y en convivencia complementaria con los otros y otras.

Sin embargo, en nuestras sociedades no es así. Las imágenes de las mujeres se construyen en escenarios marcados por el machismo, la misoginia, los prejuicios e inequidades de clase, etnia y raza. A pesar de todo, el feminismo comunitario afronta estas realidades con esperanza y va construyendo el cambio hacia otro mundo posible (Paredes, 2014, p. 99). Paredes (2014) explica las posibles intervenciones desde el cuerpo. A continuación, muestro cómo se expresan esos indicadores del cuerpo en la realidad de las mujeres canicabenses:

### **Figura 17**

*Categoría Cuerpos*



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, p. 102).

### ***Salud, No Violencia***

La definición más aceptada sobre el concepto de salud es difundida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), institución que la define como: “Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Sin embargo, la salud a la que se refiere esta categoría analítica desde el feminismo comunitario, tiene que ver con una mujer que no está ni es maltratada o violentada por otras personas, entre las que se incluye su cónyuge o pareja, sus familiares, empleadores, vecinos y demás miembros de la sociedad. Asimismo, entiendo también a la violencia como un acto que puede estar representado por un golpe, una frase, expresión o comentario,

que tiene como propósito ocasionar un daño de tipo físico, emocional o psicológico en las mujeres.

En Canicab, dentro del hogar, se identifican actores que realizan estas acciones de forma frecuente, pero diferenciada, en relación con los espectadores que se encuentren también en este espacio. Cuando la mujer está sola, su esposo puede llegar del trabajo o puede ella estar con él en alguna actividad de la vida diaria como comer o ver la televisión, y hacer lo siguiente: a) hacerle un comentario ofensivo sobre su persona o alguna actividad que él haya considerado que la mujer realizó de forma errónea o, b) hacer lo anterior y darle un golpe.

Las participantes mujeres de Canicab, como respuesta a la situación anterior, pueden intentar conversar y lidiar con la situación, o bien, si su pareja les propina un golpe, reaccionar de la misma forma. Cuando ocurre lo segundo, la pareja tira golpes en los brazos, en las piernas y en el rostro. No obstante, la fuerza física del hombre suele ser mayor y las mujeres que toman esta acción de golpear, terminan más lastimadas que su pareja.

La violencia de pareja es un problema recurrente en la comunidad, sin embargo, solo tres de las mujeres entrevistadas reconocieron experimentarla. Estas tres mujeres son frecuentemente maltratadas por sus esposos, además de golpes, ellos utilizan el maltrato psicológico para intimidarlas. Les hacen críticas destructivas sobre su cuerpo e imagen y, también, utilizan la violencia económica como método de manipulación y control sobre sus parejas. Lo anterior lo ejecutan subvalorando el trabajo que estas tres mujeres hacen en casa y no permitiéndoles trabajar o chantajearlas por hacerlo. Sus esposos hacen de menos lo que sus esposas hacen a pesar de que ellas son madres de tiempo completo y, a la vez, realizan las actividades de mantenimiento doméstico: planchar, barrer, sacudir, trapear y cocinar, además de otros servicios requeridos por el hogar. A pesar de que estas tres mujeres, aunque esporádicamente trabajan en el servicio doméstico, generando un ingreso para su familia, sus esposos no ven con buenos ojos esta situación y las chantajean por trabajar, argumentando que descuidan a los hijos, que se la pasan en la calle e incluso manifestando celos. Las tres

participantes manifestaron que sus maridos son celosos e infieles y cuando las mujeres salen a trabajar piensan que se ven con alguien más en sus trabajos o coquetean.

Los hechos descritos se presentaron como un elemento común en las narrativas de las mujeres. En realidad, creo que tengo una idea limitada sobre la cuestión, porque estas conversaciones se dieron esporádicamente en interacciones con ellas, en las cuales tuvieron la confianza para abrirse con una servidora y contarme un poco sobre estos eventos.

### ***Placer y Sexualidad Sin Violencia***

Para Paredes (2014), el cuerpo es la forma de existir del ser humano(a), el cuerpo que cada una mujer y hombre tiene lo ubica en el mundo y en las relaciones sociales que en el mundo se han construido antes de que lleguemos a él. En el caso de las mujeres, “lo primero que se aprende a evidenciar es que nuestros cuerpos son sexuados, esto establece la base del concepto mismo de los cuerpos femeninos” (p. 99). Para las mujeres de Canicab, la primera enseñanza sobre la identidad de género es verse desde un cuerpo sexuado y lo que este implica. Esta enseñanza se visibiliza en la etapa temprana de la mujer, en los mandatos, los consejos y los comentarios que se le hacen a las niñas de la comunidad por parte de sus madres y sus padres.

Las madres son quienes más tiempo están con las hijas y tienen una manera particular de transmitir este conocimiento acerca del cuerpo sexuado. Apoyándose de miradas, gestos, señas y silencios. En algunas ocasiones, les enseñan explícitamente a tener presente ese cuerpo sexuado, el cual es enseñado con cierto temor y morbosidad. Por ejemplo, una madre, nos relata:

El otro día estaba mi hija acostada en la cama con su vestido, pero no tenía short y llega mi marido del trabajo y me dice: ¡Mariana! ¿Por qué la niña está así? Ya te dije que no me gusta que esté así, el diablo es puerco.

Este comportamiento y creencia sobre el cuerpo sexuado se asocia más a la idea del cuerpo traída por la colonia a la comunidad de estudio, lo cual se

percibe en la educación informal dentro de esta familia y de las otras de la comunidad. En este caso, la niña asiste al catecismo y la madre a la iglesia de esta religión y en ese entorno aprende acerca de entidades que encarnan el mal, como el diablo. Durante otra de mis visitas, la niña salió con un vestido que era transparente en la parte superior, ante lo que su madre inmediatamente le dijo: ya te dije que no te pongas ese vestido así, te debiste poner una playera abajo y te debiste de poner un short. La hija contestó un poco molesta y viendo a su mamá a sus ojos, como intentando descifrar lo que le quería decir expresó: “¡Ay mamá! ¡ya no voy a ir!”. Su mamá me sonrió y como apenada, con su mirada, indujo a que su hija le obedeciera y no rechazara lo que le decía. La hija se metió a cambiarse a disgusto, pero accedió a hacerlo, sin embargo, ya no fue al lugar a donde se dirigía.

Para las madres, las niñas no conocen lo que implica portar un cuerpo con la fisonomía de mujer y tienen la obligación de enseñarles, ya que este tema es incómodo o es tabú para los padres, además de que están ausentes la mayor parte del día, ocupados en un trabajo remunerado. Las niñas, con el paso del tiempo, comienzan a ser conscientes sobre sus cuerpos, los cuales cubren si acuden a una iglesia evangélica, o bien muestran con orgullo. Las adolescentes visten más o menos descubiertas y esto depende estrictamente de la educación que reciben en casa, a pesar de asistir a los servicios litúrgicos de una religión u otra.

Por su parte, las mujeres más adultas de la comunidad tienden a cubrir su cuerpo. Esto lo asocio con la educación que recibieron en el pasado en las haciendas, sin embargo, estas mujeres mayores no usan sostén en la comunidad, algunas lo usan si salen a la ciudad o bien, usan una camiseta debajo, pero en general no usan la prenda. Ellas afirman que lo hacen de esa manera porque así les enseñaron sus mamás.

### ***Libre Maternidad***

La libre maternidad, como un derecho y una facultad, se presenta de forma variada en las mujeres de Canicab, sin embargo, predomina la idea de “tener los

hijos que Dios mande o quiera”. Esta creencia es, principalmente, promovida por las iglesias católica o evangélica dentro de la comunidad. El vehículo de este mensaje suelen ser los sermones que ofrece los pastores en las iglesias protestantes o el sacerdote católico en la misa. El mensaje es reforzado en el catecismo, en el culto y demás reuniones organizadas por estas religiones. Las mujeres más antiguas de la comunidad, que son madres, tienen entre cinco y ocho hijas e hijos, las de la siguiente generación más joven, entre tres y cinco hijos, mientras que las mujeres más jóvenes adultas tienen entre uno y tres hijos.

Las mujeres más antiguas experimentaron mucha incertidumbre sobre su sexualidad, incluso era algo que ni siquiera se mencionaba en sus familias, si al caso, sus madres, les aconsejaban sobre ciertos aspectos prácticos, pero con mucha reserva. Por ejemplo, les indicaban ponerse unos “culeritos” o pedazos de tela para protegerse de no mancharse la ropa durante la menstruación o sobre irse a lavar. No obstante, el tema de las relaciones sexuales era algo prohibido para las mujeres, quienes iban aprendiendo conforme iban viviendo con sus parejas sobre cómo ejercerla.

Por otro lado, el tema de tener hijos era algo que se daba por hecho dentro de las familias y las mujeres tenían los hijos que fueran concibiendo, abortando algunas veces. Las mujeres preferían ir con la “partera” para tratar sus embarazos y padecían, en ocasiones, infecciones o complicaciones que se desarrollaban en los embarazos provocando incluso abortos. La mayoría de las mujeres más antiguas tuvo abortos, y las mujeres manifestaron desconocer sus causas. Sin embargo, durante las conversaciones pude comprender que las causas posibles eran el trabajo excesivo que debían hacer en casa o maltrato que ejercían sus parejas sobre ellas en forma de golpes e intimidación. Según infiero eso pudo haber repercutido en los abortos, o bien estos se producían por causas naturales.

Entre las participantes también está el caso de una mujer que tiene tres hijos de diferente padre cada uno. Ella manifestó que quedó embarazada desde temprana edad, el padre de su primer hijo no quería que lo tuviera, pero ella sí, por lo que lo tuvo como parto normal. Su segundo hijo y la tercera hija están en

custodia de sus respectivos papás. Dijo que ella quería tener a sus hijos, que los iba a sacar adelante pero que quizá no ha sido una buena madre.

En relación con el tercer hijo, la participante manifestó haber experimentado violencia obstétrica, ya que quería ligarse las trompas para no tener más hijos, sin embargo, el doctor le negó esta posibilidad argumentando que era una mujer todavía joven. Esta mujer en particular no tuvo padre con ella, y tiene medias hermanas, ya que las tres mujeres son hijas de la misma madre, pero todas procreadas por distinto padre. La informante explicó que ninguno de los padres respondió por ellas. La participante relata que su mamá salía a trabajar para poder sostenerlas, por lo que ella como hija mayor, se quedaba a cargo de las labores de la casa. Como ella y sus hermanas menores se quedaban solas dio ocasión a que la participante se fuera involucrando con los progenitores de sus hijos. En las tres ocasiones que quedó embarazada su mamá, en cuya casa vivía, la echó.

La participante narra que su mamá hablaba poco sobre cómo cuidarse para no quedar embarazada y que su relación con ella era muy mala, que la maltrataba frecuentemente, algo que ella también está haciendo con su hija de en medio y con la que vive actualmente, la cual tiene doce años.

La mujer afirma que tiene cáncer en la vesícula y sufre dolores frecuentes, pero, aun así, se va a trabajar, dejando solos en su casa a dos de sus hijos, un varón de catorce años y la niña de doce años.

La niña dice que su hermano y su mamá la maltratan. En una conversación el 16 de noviembre de 2019, su mamá dijo: "Ya no le quiero pegar, pero no sé qué hacer", mostrando cierta desesperación y arrepentimiento sobre el acontecimiento del que hablaba. Su hija, en una conversación el 26 de noviembre de este mismo año, dijo: "Estoy triste, porque siempre estoy sola, me dejan sola en la casa, no tengo con quién platicar y mi mamá está enferma y me pega". La niña y su madre tienen una relación mala que parece estar mediada por maltratos y gritos, en las interacciones ambas se muestran poco afectivas la una con la otra, no hay abrazos ni palabras de cariño. De seguir así, creo que es muy probable que la

niña repita el patrón de su abuela y de su madre: embarazos a temprana edad y de varios padres que no se hagan cargo de sus hijos.

Entre las participantes también estuvo el caso de una mujer adulta que no podía tener hijos, algo que anhelaba. Se casó a los treinta y cinco años con un hombre que siempre la ha celado. Ella dice que él la quiso a pesar de que estaba “gorda”. Después pasó un tiempo y no podía tener hijos, hasta que quedó embarazada de su hija. Su embarazo fue de alto riesgo, pero logró llevarlo a término. Dice que a su esposo no le reclamó nunca, pero él era infiel y la celaba, algo que continúa haciendo.

Entre las mujeres canicabenses participantes más jóvenes que son madres también identifiqué la recurrencia de la idea de “tener los hijos que Dios quiera”. Sin embargo, algunas de ellas usan un dispositivo intrauterino (DIU), por recomendación del médico, pero siempre después del primer hijo. Es decir, solo las mujeres que tienen una pareja y han tenido un hijo nacido en el hospital han aceptado ponerse el DIU, después de haber sido concientizadas por el personal de salud. Ante este hecho, les preguntaba si estaban de acuerdo con ello y me decían que sí, que ellas y sus parejas preferían que lo portaran porque no querían tener más hijos o querían esperar a razón de que era difícil mantener a más infantes con los ingresos que percibían. En este sentido, el nivel de ingresos que tiene la pareja influye notablemente en el número de hijos que esta tiene.

En el caso de las mujeres adolescentes que tienen novio y tienen una vida sexual activa, sus parejas utilizan preservativos masculinos (condones) para prevenir los embarazos. Esto lo hacen por recomendación de sus madres y abuelas, incluso hay casos en que estas también recomiendan la abstinencia como medio para la prevención no solo de embarazos sino de enfermedades de transmisión sexual. Las adolescentes son conscientes de estas enfermedades y algunas prefieren no tener sexo con sus parejas, tomando como alternativas los besos, caricias y tocamientos.

Este tema fue delicado tratarlo con las mujeres más adultas, ya que se sentían expuestas al contar su vida ante una servidora. En otras ocasiones

algunos familiares estaban cerca, por lo cual evitaban tocar asuntos relativos a la sexualidad o hablar mal de sus esposos y familiares.

### ***Reconocer Nuestras Bellezas Indígenas***

Las mujeres de Canicab, en su vida diaria, constantemente deben definir, entender y expresar su belleza, dentro de un proceso de pensamiento cotidiano en donde confrontan constantemente su concepto de belleza. La belleza está en los ojos de quien la mira, y en el caso de las participantes su belleza está profundamente relacionada con el canon imperante en la sociedad yucateca. Este canon corresponde a valores promovidos por el actual sistema en donde aspectos como la delgadez y la blancura de la piel, son apreciados (Iturriaga, 2011, p. 80). Por el contacto con la ciudad, en la comunidad estos estereotipos ejercen influencia dentro de la idea de belleza que existe en las mujeres de Canicab. Desde que son niñas son normadas por sus madres para valorar ciertas características físicas y estas niñas también aprenden a través de la representación que sus madres adoptan en el día. Estas madres y mujeres, para estar en casa no se maquillan, visten sencillo, sin embargo, constantemente hacen evaluaciones sobre si son bellas o no, sobre su peso y su apariencia. Es un proceso que inicia y se retroalimenta con la perspectiva de cada mujer y con los comentarios e interacciones con familiares, vecinos y especialmente, con otras mujeres.

Las mujeres de más edad, por lo regular tienen el cabello largo, lo trenzan y no lo tiñen y tampoco se maquillan, ni en casa ni para salir. Esto lo relaciono con el poco contacto con la ciudad que tenía este grupo de mujeres y con las características del entorno en donde se desenvolvían, particularmente el contexto económico-productivo. Este contexto las limitaba como agentes económicos, a la servidumbre o a las tareas de madres y amas de casa dentro de las haciendas, en donde era bien visto tanto por los hacendados como por sus familias que las mujeres se mantuvieran con las características de su raza: piel morena, cabello largo y sin maquillaje. No obstante, las transformaciones sociales y económicas que ha sufrido el espacio de Canicab han repercutido en la forma en que las

mujeres de las generaciones siguientes a las más longevas expresan su belleza. Esto, según logré comprender, también está relacionado con una estrategia de camuflaje dentro de la ciudad.

Las mujeres adultas jóvenes usan el cabello más corto que las mujeres mayores y algunas veces lo llevan teñido con mechas y suelen maquillarse para estar o salir de casa. Sin embargo, esto es menos frecuente que en las mujeres de la ciudad. Si deciden salir, se ponen un poco de polvo translúcido, delineador negro en los ojos y labial, en general usan escaso perfume. Si están en la comunidad o en su casa, las mujeres recogen su cabello con una dona y no usan maquillaje, usan shorts, jeans y camisetas, a excepción de las mujeres que pertenecen a una religión evangélica o adventista que usan faldas largas y el cabello más largo.

Ante la pregunta sobre si se sienten bellas, las mujeres solían afirmar que sí. Aunque algunas han dudado en algún momento de ello, expresan que asistir al centro comunitario y a sus actividades, les ha ayudado a sentirse más cómodas consigo mismas. Las mujeres parecen hacer reafirmaciones sobre su belleza en una red social, compartiendo frases y comentarios en su muro tal como lo muestran los siguientes mensajes:

### **Figura 18**

*Fotos tomadas de la red social Facebook el 22 y 24 de septiembre de 2019, respectivamente*



### ***Vestir Bien, Como Nos Guste***

Vestir ropa de marca es un aspecto que suele ser apreciado por la élite yucateca, pues es parte del *habitus* (Bourdieu, 1990, p. 37 y 38) que ha construido el grupo que se siente parte de una clase social que se concentra en el norte de la capital yucateca y en otros conglomerados de la ciudad. Las mujeres participantes tienen contacto con esta clase a partir del trabajo doméstico que desempeñan en sus casas y de visitar los espacios de la ciudad de Mérida. Sin embargo, las mujeres que formaron parte de esta investigación están más influenciadas por la vestimenta que les dicta la comunidad. Visten por lo regular camisetas de algodón o blusas, pantalones o shorts de mezclilla que, en varias ocasiones, han sido regalados por las mujeres que las emplean o “patronas”, como les llaman ellas. Usan esa ropa por dos razones: por comodidad y por ahorro. Usar esta ropa les permite andar en bicicleta en la comunidad y viajar en autobús cuando se trasladan a y por la ciudad, y con ello, también, ya no necesitan comprar ropa.

El hipil o huipil, era el vestido característico de la mujer mestiza, producto de la mezcla de la confección europea con la indígena. Era y continúa siendo elaborado con hilos y telas que son costosos para las mujeres canicabenses, a pesar de que hay distintos tipos de hipil, entre los que hay unos más sencillos que son pintados, no bordados. Las mujeres más jóvenes, ya no los usan pues no les

son prácticos para su vida diaria. Como pude apreciar durante los recorridos etnográficos, el hipil ya no es un distintivo identitario para las canicabenses jóvenes como lo era para sus madres y abuelas. Aunque las mujeres longevas usan el hipil diariamente, las mujeres adultas y jóvenes ya no utilizan esta prenda en su vida cotidiana.

### **Figura 19**

*Mujer adulta mayor usando el hipil o huipil*



Sin embargo, identifiqué un aspecto importante que demarca también el uso del hipil en las mujeres y es la religión, o más bien una práctica que se desprende del código moral de la religión. Las mujeres católicas adultas, de entre los 20 y 45 años, visten esta prenda en eventos que son parte de la religión católica, como “la procesión” del santo patrono de la comunidad: San Isidro Labrador<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> San Isidro Labrador es el santo patrono de la comunidad, es decir, el santo que celebran cada 14 de mayo y que la comunidad venera para agradecer y pedir por los bienes y cosechas recibidas

## Figura 20

*Mujeres de Canicab durante la procesión de San Isidro Labrador*



Estas mujeres, visten a sus hijas también con el hipil. Sin embargo, las mujeres que pertenecen a la religión pentecostal o adventista no visten esta prenda, especialmente, las más adeptas a estas iglesias, incluso las mujeres mayores. En este sentido, los discursos promovidos por las iglesias están influenciando las formas de expresión de la identidad de las mujeres de Canicab a nivel de vestido, que finalmente es una representación de la identidad personal que las desmarca de las formas más tradicionales de identidad como mujer maya, al educarlas para que no usen el hipil.

### ***No Discriminación, No Racismo***

---

durante el año. La celebración se realiza por la mañana e incluye una misa, así como “la peregrinación”, o recorrido de una estatuilla grande del santo por la comunidad con la gente creyente detrás de él. Al terminar este evento, por la tarde, se realiza “la vaquería”. Durante la procesión se reproducen cantos católicos en una bocina, las personas también cantan y también se queman “cohetes”, que son explosivos de baja potencia que emiten un ruido de golpe. Las personas que siguen al santo caminan, van en carro o bien en motocicleta. En la tarde, se lleva a cabo la corrida de toros dentro de una especie de cerca hecha de palos de madera con la que se forman palcos para los espectadores.

La discriminación étnica y racial es un problema que han padecido las comunidades indígenas históricamente, sin embargo, esta situación se agrava en el caso de las mujeres, quienes, dentro de los grupos mayas, conservan y llevan su etnia en la vida cotidiana a la ciudad, con el uso de vestimenta y de su lengua indígena. En el caso de las mujeres de Canicab, las mujeres de generaciones recientes (sin necesariamente tener una influencia directa de la religión evangélica o adventista) han optado por no usar el hipil, ni la lengua maya dentro y fuera de la comunidad.

A pesar de que *hipil*, se considera una combinación del atuendo de las mestizas (mezcla indígena-europea), durante la conquista y el de las mujeres locales mayas [...] sigue constituyendo un referente identitario para la mujer mestiza, que le permite reconocerse como parte de un grupo y definirse. (Ruiz, 2012, pp. 107-110)

Como he descrito, la religión influencia en el uso de esta prenda con el establecimiento de normas de vestimenta para las mujeres de Canicab de todas las edades. Sin embargo, a veces esto ocurre por propia elección de las mujeres, principalmente de las más jóvenes, un aspecto que algunas de ellas reconocen.

Ya no, ya no se usa el hipil, ya no, la mayoría de los niños ya no quieren hablar maya, ya casi no se habla el maya, si está perdiendo un poco el maya igual ... Yo nunca lo he usado, mi mamá nos creció, mi mamá era mestiza, pero siempre trató, por todo lo que veía cómo trataban a la gente ¿no? Que viene de pueblo. Ya viste que el trato no es igual para todos ¿no? entonces ella siempre procuró lo que te había dicho, darnos la escuela, terminar la secundaria, porque estuviéramos al menos preparadas hasta ese grado, y luego evitar todo lo que ella enfrentó. (Gloria, abogada, 45 años)

Dentro de la comunidad, las mujeres usan ropa occidental y hablan en maya entre ellas y con sus familias. Cuando hablan maya lo hacen en tono muy bajo, como si quisieran que no se escuchara o entendiera lo que dicen. Al principio creí que esto ocurría solo cuando estaba presente o cuando había otra

persona externa, sin embargo, luego pude observar que es una característica en el uso de la lengua maya que se da de forma frecuente dentro de la comunidad. Dos jóvenes, de catorce y quince años, me expresaron que entendían el maya pero que no lo hablaban porque les daba pena y solo algunas mamás tratan de enseñar esta lengua a sus niñas. El desuso del maya en la comunidad tiene una consecuencia en la identidad de la mujer de Canicab que la va desmarcando de lo maya, de su identidad étnica y la acerca más a lo castellano y de lo que él se desprende.

Sichra (2004, p. 3) señala que los hablantes otorgan un valor a su lengua a partir de la funcionalidad que representa su uso en la vida cotidiana, lo cual también tiene una manifestación de lealtad y de pertenencia hacia ciertos grupos sociales. En el caso de las mujeres adultas y ancianas de Canicab, se observa que hablan las dos lenguas, la castellana y la maya; algunas pocas hablan solo maya. En general las mujeres aprendieron el español en la escuela y lo empezaron a utilizar en ella y en la ciudad. Las mujeres adultas jóvenes con las que conversé hablan y entienden perfectamente el castellano, sin embargo, a las más adultas se les dificultaba hablarlo, en ocasiones, no entendían bien lo que les preguntaba y contestaban con frases cortadas, utilizando adjetivos, verbos sin conjugar y a veces sin usar conectores que le dieran más sentido a lo que querían decir. Asimismo, con sus familias, se comunican utilizando la lengua maya, la cual hablan fluido. Por ello, pude notar que aprendieron el español como una herramienta para comunicarse, pero no enteramente.

Por su parte, las mujeres más jóvenes hablan más en español que en maya en su comunidad y al hablar esta última lengua lo hacen con cierta timidez. Entienden la lengua porque sus madres les enseñaron, pero no la usan de forma frecuente. Esto ocurre por varias razones: porque la escuela promueve el uso de la lengua castellana y no de la lengua maya, porque hay cierta vergüenza sobre su utilización que han aprendido y porque la cultura occidental parece estar siendo aceptada por estas mujeres jóvenes. En este sentido, señalo que no hablar maya, lo cual está relacionado con la identidad de género que están y han formado las mujeres, puede interpretarse desde dos ángulos: como una

manifestación de la discriminación histórica que ha sufrido la comunidad o bien como eminente consecuencia de los procesos de aculturación que ha experimentado este sitio. Si bien la categoría de etnia subordinada con la que ha sido asociado lo maya en la comunidad ha tenido un efecto el desuso de la lengua maya por parte de las mujeres, también es cierto que ellas han podido elegir su uso o no, la pregunta es: ¿hasta qué punto han podido elegir? O ha sido más bien que no han tenido elección y solo se han ido adaptando a las características que les han presentado los espacios con los que tienen que interactuar diariamente: la escuela, la casa, la comunidad y eventualmente, la ciudad. La respuesta es quizá que han tenido que ver ambos procesos, tanto la discriminación experimentada por las mujeres y sus familias, así como la adaptación que han hecho de sus personas, en este caso, hablar castellano para poder interactuar y comunicarse en la escuela y en la ciudad, las razones por las cuales la el uso de esta lengua ha ido disminuyendo en la comunidad.

### ***No Tener Miedo de Ser Lesbianas***

Que las mujeres sean homosexuales no es una elección abierta en la comunidad, las mujeres que supuse con esta preferencia sexual, nunca lo aceptaron abiertamente. De las participantes, hubo cuatro mujeres que se vestían siempre en short o pantalón y que usaban camisas o blusas de escote alto o camisas formales, además de que nunca se maquillaban y siempre se recogían el cabello y ninguna tenía novio o pareja del sexo masculino. Estas mujeres, en ningún momento manifestaron ser lesbianas, algo que al parecer es reprobado en la comunidad o poco aceptado, por lo que es tabú, se habla poco o no se habla nada de ello dentro de las familias de las mujeres que pueden tener esta preferencia sexual. Una de estas mujeres con la que tuve la oportunidad de hablar e interactuar ampliamente durante la investigación fue Gloria, de cuarenta y un años. Ella tiene una hermana de cuarenta y cinco años que creo también pudiera tener esta preferencia sexual. Ambas son solteras y viven en la misma casa que les dejaron sus padres. Ninguna mujer o habitante de la comunidad me hizo algún comentario sobre estas dos mujeres que las pudieran evidenciar como

homosexuales. Sin embargo, para mí, sus comportamientos indican lo contrario, ambas tienen solo amigas y no tienen pretendientes, alegando que así les gusta estar, que así son felices y que no tienen tiempo para buscar y atender una pareja.

He tenido mis enamorados, pero no tengo tiempo. Venía aquí a la casa, pero como siempre estaba con el trabajo, las cosas se fueron enfriando y ya cada quién ... Yo soy feliz, digo si viene el amor qué bien y si no, no me desespero, yo hago mis cosas.... Salgo con mis compañeras de trabajo, a veces vamos a los bailes, un rato. (Gloria, 41 años)

Ni a Gloria ni a su hermana las vi interactuar con algún hombre que pudiera ser un pretendiente. En su indumentaria no se encuentra el uso del hipil en ningún momento de su vida cotidiana, ni en las fiestas de la comunidad, a pesar de ser católicas.

También identifiqué, el caso de otra de las participantes. Es una mujer joven de veinticuatro años, ella tiene en su mayoría amigos hombres, viste de jeans y playeras de equipos de fútbol, no tiene novio, no se maquilla, ni usa aretes. Tampoco manifestó ser homosexual en ningún momento. Durante una conversación informal que tuve con ella, me expresó que tiene amigos y amigas, pero que por el momento no tenía una pareja sentimental. En este sentido, puedo concluir que aceptar una preferencia distinta a la que, tradicionalmente, les correspondería a las mujeres en Canicab, es quizá un reto y un problema para las mujeres que pudieran identificarse como lesbianas, dentro de sus familias y la comunidad.

## **Espacio**

### ***Nuestro Espacio y sus Dos Envoltentes***

El espacio, para el feminismo comunitario, son los sitios en donde están las mujeres, donde pueden encontrar lugar para existir en plenitud. Este espacio está constituido por espacios que se encuentran en diversos planos de la vida de las mujeres y estos lugares pueden ser lugar de libertad o de prisión para este

género. El patriarcado se ha educado en estos espacios como educación positiva dentro de los procesos de socialización en hombres y mujeres, por lo que en ocasiones es difícil identificar las prácticas y discursos que le dan forma como educación. En este sentido, es la resistencia, la agencia social contenida en cada uno de nuestros cuerpos de mujeres, el principal recurso para combatir el patriarcado en el espacio y ser libres.

Los espacios son diversos y se encuentran en distintos momentos de las vidas de las mujeres, pero hay que aprender a visibilizarnos. Esta es una tarea que el feminismo comunitario propone y nos invita a llevar a cabo para empujar la actuación de nuestros seres hacia un sistema sin opresiones y sin violencias.

El patriarcado, históricamente, se ha apropiado del espacio tangible e intangible, limitando la actuación de las mujeres al lugar privado, al hogar, a la casa y a todas las tareas que de este espacio se desprenden. Por ello, la actuación dentro de los espacios se ha aprendido como destino irremediable de las mujeres y se arraiga en nuestra identidad femenina, de tal forma que es una tarea compleja y ardua desmenuzar la educación e identificar los espacios que se han prohibido y educado como ajenos a la mujer.

El espacio también es contenedor de vida (Paredes, 2014, p. 103) y tiene dos niveles en los que se ve materializado, en los que se hace presente, estos son un plano tangible y uno intangible:

El espacio es un campo vital para que el cuerpo se desarrolle. El espacio es donde la vida se mueve y se promueve. Hay lugares habitualmente signados como los del espacio de desarrollo de la vida de la persona, nos referimos a la casa, la tierra, la escuela, la calle, que entendemos como partes del espacio público y del espacio privado. Por otro lado, están los lugares de producción y de sustento diario, es espacio de la comunidad con su tierra común y el territorio, la fábrica, el taller o el barrio, donde se hace la vida comunitaria en las ciudades. El espacio comprende lo tangible, quiere decir lo que se puede tocar como lo anteriormente citado, y lo intangible, es decir, lo que existe, pero no se puede tocar, como por

ejemplo el espacio político, o el espacio cultural, así como también el espacio donde las decisiones políticas abarcan, se imaginan, se crean y se desarrollan. El espacio comprende también el paisaje y la geografía como un contexto que envuelve los días y las noches de las mujeres. (Paredes, 2014, pp. 102 y 103)

La lectura del espacio (Paredes, 2014, p. 104) comprende estos dos sentidos, uno horizontal y otro vertical, como dos envolventes que tratan de abrazar e incluir todo lo que propicie la vida y que además nos dan las dimensiones respecto a donde se localiza la comunidad, desde donde nos hablan nuestras compañeras mujeres y nuestros compañeros hombres y desde donde estamos hablando nosotras con la comunidad.

El envolvente vertical retoma tres lugares verticalmente ubicados, el arriba, el aquí y el abajo. El *arriba*, *Alax pacha* en *aymara*, es el espacio que está por encima de la comunidad. Este espacio tiene que ver con el espacio aéreo, el espacio de las comunicaciones, telecomunicaciones, y de la comunicación satelital, y en él se expresa la contaminación del aire y el calentamiento global. Aquí también se encuentran las constelaciones, los ríos y cascadas de estrellas en el infinito (Paredes, 2014, pp. 106 y 107). Este espacio encuentra su sitio en la identidad cuando la mujer es capaz de concebirse como un ser parte de un todo o bien cuando tiende a individualizarse. Sin embargo, cuando el patriarcado neoliberal opera, la mujer se configura para actuar en beneficio de sí misma, partiendo de la idea de que lo importante es el “yo” y el “ahora”, sin importar los demás, porque no existe una realidad más allá que lo que vivo ahora como un agente económico de consumo y que produce.

Pero cuando hay resistencia, la mujer es capaz de actuar desde un paradigma de vida, de un equilibrio que está más allá de su cuerpo y de su propio ser en el presente, aceptando que “yo” soy parte de una verdad más grande y siendo consciente de que cada acción debe ir encaminada a buscar la estabilidad de ese gran espacio (Paredes, 2014, pp. 102-108). Este espacio es en cierto

grado desconocido por su gran alcance y se manifiesta diariamente, mostrándonos nuestra vulnerabilidad como seres humanos.

El *aquí, Aka pacha*, es donde estamos y transitamos las personas de las comunidades. Es el espacio donde se siente la corporeidad de la existencia de las mujeres y donde podemos pisar, movernos, transitar y construir movimientos. Este espacio es el que ejerce influencia en la forma en que la mujer debe de ser y configura muchas veces entre contradicciones, la identidad de cada mujer. Es el espacio que en su sentido vertical de envolvente nos conecta con el mundo de arriba y con el mundo de abajo que son tres espacios contemporáneos. Es aquí donde se hacen las reflexiones y se toman las decisiones (Paredes, 2014).

Y finalmente el *abajo, Manqha pacha*, como espacio donde descansan nuestras antepasadas, las semillas, las raíces, los recursos naturales como el gas y el petróleo, las aguas termales y el calor de la tierra, los minerales y los animales subterráneos y también las energías y savia que nos da la pachamama. Es el espacio del pasado, la historia que le da sentido a quien somos ahora, quien ha preconfigurado la identidad de las mujeres del presente. Este envolvente vertical nos habla de la complementariedad y la reciprocidad con la Madre Tierra y el Cosmos, nos confronta con las responsabilidades que como comunidades debemos asumir. Aquí tenemos o podemos tener respeto a la armonía y equilibrio del espacio (Paredes, 2014, p. 106).

En las mujeres participantes el envolvente vertical es limitado, el *alax pacha*, y el *aka mama* se encuentran escondidos en las exigencias de la vida diaria. Las mujeres y hombres adultos, quienes son los principales transmisores de este envolvente, a menudo ya no son escuchados por las generaciones siguientes, por sus hijas e hijos.

### ***El Envolvente Horizontal del Espacio***

Este recoge la extensión de la tierra y el territorio de la comunidad hasta los límites. En esta envolvente horizontal es que queremos recoger los significados de mujer y hombre en las comunidades y cuestionar el concepto de comunidad, que

se están manejando en el discurso y prácticas indigenistas del gobierno boliviano (Paredes, 2014, p. 106). Es aquí donde el par complementario define su tierra y su territorio, cierto que, como parte de la comunidad, pero también las mujeres definen la mitad que es de las mujeres. Es aquí donde va a tomar sentido la comunidad, las autonomías indígenas, municipales, departamentales y finalmente entender qué es Estado comunitario (Paredes, 2014, p. 106).

Este es el espacio del territorio, es decir, el lugar de las decisiones políticas, sobre los espacios de la comunidad y sobre los intereses del país. Es aquí donde podemos entender la complementariedad, autonomía y reciprocidad entre quienes viven en comunidades, sean estas comunidades rurales con hermanas y hermanos que viven en las comunidades urbanas de Bolivia, y por extensión en cualquier comunidad indígena de Nuestra América. Es el espacio horizontal donde se pueden entender las relaciones con otras comunidades fuera del país, en ciudades de otros países por el hecho de la migración. En fin, un tejido de las complementariedades reciprocidades, autonomías e interculturalidades.

## **Figura 21**

*Categoría espacio de las mujeres*



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, pp.107 y 108).

Estos espacios verticales y horizontales son los que dan sentido a la existencia de las “mujeres indígenas”, y los que confrontan las realidades del pasado y del presente en la vida cotidiana (Paredes, 2014, pp. 107 y 108). Siguiendo las ideas de Paredes, particularmente sobre el envolvente horizontal del espacio (2014, pp. 106-107), podemos observar que las participantes de Canicab han estado y continúan estando limitadas al espacio privado, a la casa y a ciertos lugares en la comunidad. A las mujeres, se les suele encontrar en grupo recorriendo la comunidad, con sus niños o con hombres, pero escasamente solas. Asimismo, es mal visto que una mujer se encuentre sola con un hombre con el cual no tenga parentesco, en espacios cerrados o en ciertos lugares considerados prohibidos para las mujeres, como las cantinas o un bar. Una mujer que pisa una cantina, en la comunidad, puede ser etiquetada como “fichera” o prostituta. La

gente comienza a murmurar sobre ello y la mujer será señalada y estigmatizada. Los rumores pueden provocar problemas con su familia, regaños e incluso golpes por parte del padre o de la madre, para “corregir” la conducta reputada como incorrecta.

Cuando una mujer casada ha estado en un espacio cerrado o conversa a solas con un hombre ajeno a su familia cercana y alguien se da cuenta y lo comunica a otros, en la comunidad puede ser señalada como “infidel” o “coqueta”, lo que puede provocar problemas con su pareja y también con su familia. A un hombre, en cambio, su familia y la comunidad le permiten platicar con otras mujeres con las que no tenga parentesco. Razón por la cual las mujeres a menudo temen realizar estas conductas que son consideradas indebidas y se limitan a estar en los espacios que la comunidad y la familia les han permitido transitar. De tal forma, se puede decir que estos espacios configuran y delimitan el actuar de las mujeres, siendo gobernados por prácticas y discursos que se reproducen a partir de la aceptación de hombres y mujeres dentro de ellos.

El espacio del Centro Comunitario de Canicab, al ser aceptado como un espacio legítimo y apropiado para que las mujeres asistan con sus hijos e hijas, se convierte en un punto de encuentro, resistencia y liberación.

## **Tiempo**

Para Paredes (2014, pp. 108-110), el tiempo es una condición para la vida, porque la vida para las personas no es atemporal. Al contrario, la vida tiene una temporalidad, la cual se expresa en las formas que toma el cuerpo, donde envejecer no siempre significa lo malo. La vida que corre gracias al movimiento de la naturaleza y los actos conscientes es sentida y percibida como tiempo. Pero a la vez es también una medida muy útil en la percepción de nosotras, como mujeres que hemos venido al mundo a vivir bien, entonces no se puede pasar el tiempo de nuestra vida sufriendo y siendo infelices (Paredes, 2014, pp. 108-110).

Medir no solo es occidental; aquí en nuestras culturas también nuestras abuelas inventaron medidas, entre ellas las del tiempo, fundamentalmente regido

por la agricultura. El tiempo para nosotras es un rango, no es un minuterero o segundero, sino un lapso en medio del cual nos podemos evaluar y hacernos preguntas como: ¿Qué pasa con nuestras vidas? (Paredes, 2014, p. 109).

La medida del tiempo nos confronta y conflictúa, nos dice que no somos eternas y que un día moriremos. Tomar conciencia de nuestros tiempos va abriendo espacios para producir procesos de transformación de nuestra cotidianeidad y nuestra propia historia. La visión cíclica y fundida al espacio que suele manejarse en las comunidades tiene dos formas de aplicarse en la realidad concreta de los cuerpos en la comunidad: un tiempo es para los hombres donde ellos son privilegiados con el tiempo importante, y otro es el tiempo para las mujeres donde las mujeres viven un tiempo no importante y por eso el tiempo de las mujeres es succionado por el de los hombres (Paredes, 2014, p. 110).

Este tiempo signado como “no importante” y que viven las mujeres es, sin embargo, un tiempo donde se hacen las actividades imprescindibles o sea que son importantes para la vida, todas ellas necesarias para cuidar de los hombres y mujeres de la comunidad. Las mujeres pues son absorbidas y devoradas por este tiempo patriarcalmente nombrado como “no importante” (Paredes, 2014, pp. 109 y 110).

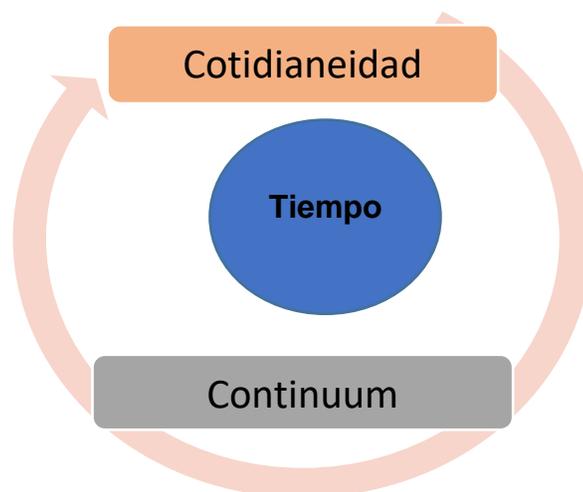
Las consecuencias de estas lógicas de pensamiento se ven en la alineación completa de las mujeres, en tareas tediosas y repetitivas de la cotidianeidad como el lavar, cocinar y cuidar las *wawas* (las bebés en el dialecto boliviano del español). El espacio está ahí, lo podemos ver y tocar, pero el tiempo se nos esfuma de los cuerpos y de las manos. La reflexión que planteamos sobre el tiempo es vital en tanto y cuanto la vida se nos va minuto a minuto y hay algunos momentos en los cuales hay que plantearnos formas sociales de regresar y recuperar el tiempo de las mujeres (Paredes, 2014, p. 111).

Las concepciones de los tiempos en el patriarcado han planteado que lo que ocupa al hombre, o sea el tiempo del hombre, es más valorado. Haga lo que haga el hombre difícilmente, para la sociedad, él está perdiendo su tiempo. Los tiempos de las mujeres, en cambio, son tomados como trabajo de segunda, no tan

importantes y por eso se paga menos, por ello es que frecuentemente se piensa que las mujeres no hacen nada o que “pierden su tiempo” (Paredes, 2014).

### Figura 22

*Categoría tiempo*



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, p. 107).

Se suele anteponer, desde la lógica patriarcal, lo cotidiano como lo secundario, aburrido y sin trascendencia, entonces se le asigna ese tiempo a la mujer. Lo histórico es considerado lo trascendente e importante, entonces se le asigna al varón. En el feminismo comunitario, la cotidianeidad y lo llamado histórico son un continuum, son parte de la vida que se alimenta (Paredes, 2014, p. 112).

### Figura 23

*Categoría tiempo*



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, p.112).

En el caso de la mayoría de las mujeres de Canicab, el tiempo se agota en bañar, cuidar, vestir y darle de comer a los niños, en servir a las necesidades del esposo, del suegro, de los hombres y de mujeres adultas mayores. El tiempo de las mujeres canicabenses se hilvana en el cotidiano preocuparse por el bienestar de los demás miembros de la familia, en viajar todos los días en autobús y trabajar en el servicio de limpieza de alguna casa de la ciudad de Mérida, en fregar los platos y los pisos, en lavar los baños, en planchar, en barrer, en pensar en solucionar los problemas de los otros. El tiempo se desvanece en la vida cotidiana de las mujeres, en un cúmulo de tareas que no tienen fin y que terminan hasta que cada mujer siente que no puede más, así, la jornada parece un pantano interminable. El siguiente testimonio refleja la clara conciencia de una mujer de Canicab sobre esto:

Los hombres quieren que los atiendan, aunque yo trabaje y traiga dinero a la casa. Los hombres, por lo regular, después de llegar del trabajo se acuestan en su hamaca y no realizan ninguna actividad doméstica, a excepción de algunas veces que ayudan a lavar los platos o comprar un garrafón de agua. Sin embargo, ninguno lava ropa, barre, cambia o baña a los hijos o hace la comida, porque él piensa que yo lo tengo que hacer.  
(Mujer, 26 años)

Este tiempo, el de las mujeres, en la comunidad tiene poco valor ante el tiempo de los esposos y de los otros hombres, el cual suele estar regido y legitimado por su aportación económica y material al hogar y a causa del poder o las redes políticas y sociales que estos poseen, ya que es el espacio público en el que tradicionalmente actúan. De esta forma, el tiempo de la mujer se ve subyugado y desaparecido, es casi invisible. A las mujeres esta situación no les agrada, pero muchas han aprendido a sobrellevarla. Otras, algunas veces, se han resistido a ella, manifestando su inconformidad a su esposo o al familiar varón o mujer que las quiera reprender por no cumplir con el mandato de género.

La categoría tiempo, es un recurso limitado para las mujeres participantes en el estudio. A partir de los resultados, observé cómo el tiempo sigue en manos del patriarcado, del sistema que delimita las actividades de las mujeres al trabajo doméstico o de doble jornada, pues además de ser madres y amas de casa se dedican al servicio de limpieza en otras casas recibiendo una remuneración económica mínima por ese trabajo. En este sentido, trabajar “El Tiempo de las mujeres” es uno de los mayores retos que presentan las mujeres en Canicab.

### **Movimiento (Organizaciones Y Propuestas Políticas)**

El movimiento es una de las propiedades de la vida que se garantiza a sí misma la subsistencia, construyendo organización y propuestas sociales. El movimiento nos permite construir un cuerpo social, un cuerpo común que lucha por vivir y vivir bien. Si algo tiene vida se mueve, si algo se mueve tiene vida (Paredes, 2014, p. 112). Esta categoría política nos va a permitir apropiarnos de

los sueños y responsabilizarnos de nuestras acciones políticas como mujeres. De él depende la calidad de la vida que queremos. El movimiento nos garantiza que los derechos conquistados no se vuelvan instituciones pesadas que ahoguen las utopías por las cuales luchamos. Siguiendo la línea de Paredes, el movimiento tiene diferentes momentos, está conformado por ciclos que empiezan y terminan, es una secuencia de conquistas y avances que también puede tener ciclos de retroceso. En este sentido, cada terminar es transitorio y cada fin es un nuevo comienzo (Paredes, 2014, p. 113). Dentro de estos movimientos, existen procesos que le dan sentido o valor en medio. Si estos procesos se cargan, por ejemplo, de racismo o de corrupción, pues el movimiento que logremos ha de tener estos elementos y se va a volver contra nosotras y nosotros con racismo y corrupción (Paredes, 2014, p. 113).

El movimiento en otra de sus posibilidades ubica a la comunidad respecto a las relaciones de poder y las posibilidades de hacer realidad sus decisiones, hilos que con tácticas y estrategias las mujeres de cada lugar van enlazando. Por otra parte, es necesario además hablar del movimiento en su contenido relacional y no cerrado solo en las mujeres de una comunidad, sino más bien las mujeres en comunidad, en relación con las otras comunidades y otras instituciones. Este todo tampoco es cerrado con fronteras como murallas, sino es un todo parcial para actuar ahora. Un todo que nos permite accionar y medir el tamaño de nuestras acciones locales, regionales e internacionales (Paredes, 2014, p. 114).

El movimiento nos da la sensación de estar vivas cuidando y proyectando la vida. El movimiento es el lugar de la reapropiación de los sueños (Paredes, 2014, p. 114). Para entender mejor este nivel, Paredes ofrece ciertos indicadores desde donde opera y puede funcionar:

#### **Figura 24**

## Categoría movimiento



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, p. 115).

A través del movimiento que se expresa en organización y propuestas sociales, los seres humanos garantizamos las condiciones de nuestra subsistencia. Por medio del movimiento erigimos la fábrica social, el cuerpo común que nos sirve en la lucha por el bien vivir. La vida es, de manera inextricable, movimiento. Bajo esta categoría es posible comprender las acciones de carácter político que las mujeres planean, organizan y efectúan, partiendo de objetivos comunes (Paredes, 2014, pp. 112-113). Retomando los indicadores propuestos por el feminismo comunitario dentro de la categoría de movimiento, identifiqué unos que están presentes con más fuerza en las vivencias y cotidianidad de las mujeres canicabenses. Estos son: organizaciones propias, formas organizativas y la complementariedad horizontal. Estos contienen movimientos secundarios relacionados con búsqueda de garantía de derechos, las propuestas, alianza entre

organizaciones de mujeres y con otros movimientos sociales y de representación y auto-representación.

El movimiento debe tener organización propia. Y si lo concebimos como un movimiento feminista, cuyos pilares sean la organización, la colaboración y la unión entre mujeres, con el fin de resolver problemas comunes, entonces podemos comprender que las mujeres de Canicab han trazado un movimiento que se remonta a tiempos previos al inicio de las actividades que ha promovido el centro comunitario (aspecto en el que profundizaré en el capítulo siete). Con amigas, vecinas, cuñadas, hermanas, madres e hijas, abuelas y nietas, algunas de estas mujeres se han unido para manifestar su descontento ante injusticias. Estos movimientos son denuncias que forman pequeños remolinos de acción social que se van juntando y convirtiendo en acciones cada vez más trascendentes para hacer cambios más justos para las vidas cotidianas de las mujeres y de sus familias. Cambios que permiten liberarse de estereotipos de género tradicionales que amenazan su libertad y sus derechos humanos. Incluso durante mi estancia, supe que las candidatas que aspiraban a ocupar en próximos años la Comisaría de Canicab eran tres mujeres que tenían un nivel importante de llamado en la comunidad.

Así, cada movimiento específico en Canicab tiene carácter transitorio, en el caso de las participantes, cada movimiento transitorio lo constituye una actividad o reunión de la que son parte, un rezo, un encuentro durante el día o en la iglesia. Cada acción concreta que comienza con la reunión de las mujeres y termina con las reflexiones que realizan en la actividad y posteriormente en sus hogares. En estos procesos reflexivos se confrontan las creencias, las prácticas y los discursos que las mujeres han interiorizado sobre sí mismas, así como su propia concepción de lo que es ser mujer. Hay una pequeña parte del pensamiento de las mujeres que es única en cada una de ellas y las hace confrontarse constantemente con lo que son. Asimismo, en el movimiento que forman las participantes se confrontan los pensamientos de cada una de ellas, construyendo discursos colectivos en los

que cada mujer busca involucrarse lo más posible, sin embargo, durante estas participaciones de nuevo aparecen las creencias y prácticas patriarcales.

Con gran esfuerzo las mujeres intentan desprenderse de lo aprendido y buscar unirse con sus pares para compartir sentires y experiencias. Pero el temor, el miedo a lo desconocido y sus propios prejuicios, construidos a partir de la discriminación y violencia que han vivido desde niñas por ser marcadas como mujeres, indígenas y pobres, son los enemigos que deben vencer si quieren lograr un movimiento fuerte y con poder. Esto se evidencia porque para las mujeres fue difícil hablar de esos temas durante las entrevistas, o durante las actividades que se organizaron con ellas y que exploraré en el capítulo siete. Algunas guardaban silencio ante las preguntas que tuvieron que ver con cómo se sentían o se percibían, otras con risas lograban hablar de ello y unas cuantas se atrevieron a expresarse en público. Atribuyo estos comportamientos y actitudes a la educación de género recibida en la unidad doméstica y en su comunidad. Las mujeres participantes han sido socializadas como personas que deben hablar poco, ser sumisas y que han aprendido a callarse los temores, los dolores, los sentimientos, con la idea enseñada y aprendida de que así la familia vive sin conflicto. Estos elementos debilitan la movilización que encuentra un espacio en las actividades gestionadas desde el centro comunitario. En este lugar, las mujeres, escuchando a las que se atreven a hablar y expresar su sentir, enfrentan estos miedos y son capaces de reflexionar sobre ellos.

Por otro lado, algunos miembros son un obstáculo para que el movimiento tome fuerza en las mujeres participantes. Las madres, esposos, suegras, con frecuencia actúan como aliados del patriarcado. Sus familiares perciben su participación en el centro comunitario, así como las reuniones o encuentros que pueden llegar a gestionar las mujeres para ellas mismas, como una pérdida de tiempo, ya sus familiares piensan que mejor deberían estar cuidando a sus hijos o haciendo una tarea doméstica. Una mujer comentó que percibe un aumento de violencia en la comunidad porque, de un tiempo acá, las mujeres empezaron a involucrarse en situaciones que antes solo les competían solo a los hombres:

Pienso que desde el 2018 se disparó la violencia, no era tanto antes, ahorita hasta las mujeres se involucran. Eso es lo peor de todo que antes eran solo los varones y decías tú, bueno como son hombres, mientras no te metas no pasa nada, pero ahora ya no. La violencia está generalizada, puede ser que las mujeres lo vean como una forma de vida o no sé, o les gustan igual los problemas o viene de la persona que quiere demostrar, o sea yo puedo más que tú, entonces yo te puedo agarrar y te puedo pegar, son cuestiones que ya se han ido orillando. (Mujer, ama de casa, 40 años)

En este fragmento se puede observar una idea que existe en la mayoría de las personas en la comunidad, la cual está vinculada con el machismo que ha sido educado en la familia y ha impactado directamente en el comportamiento de las mujeres. Aquí se perciben las creencias en cuanto a cómo debe ser la mujer en Canicab: no debe meterse en problemas, debe callar, debe dejar los problemas y las actuaciones políticas en manos de los hombres. Incluso en el testimonio se aprecia que ahora la violencia se explica como producto de las intervenciones de las mujeres en la vida política. Esto es algo lamentable, pero es un pensamiento común dentro de la ideología de género de la comunidad que está obstaculizando el movimiento de las mujeres. Asimismo, en este testimonio se aprecia una identidad individualizada producto del neoliberalismo que ha llegado a la comunidad, en donde los problemas son personales y desaparece el sentido de comunidad. Esto también limita la integración de las mujeres y también la comunitaria. Las personas se ven como rivales, el sentido individualista toma fuerza en las identidades de los pobladores, concepción que puede rastrearse que proviene del sistema capitalista y neoliberal. El pensamiento y comportamiento aupados por ese sistema enseña que es razonable el egoísmo.

Las mujeres a menudo son presionadas para que no asistan al centro comunitario y por otra, también no eligen asistir. Cuando ocurre la primera situación, algunas veces hacen caso omiso de este mandado, pero en otras ceden a las peticiones de sus parientes, dejando de asistir a las reuniones que el centro comunitario organiza. Asimismo, los problemas que enfrentan en casa, como la

violencia que ejercen sus maridos o parejas sobre ellas, la escasez de alimento, problemas de convivencia familiar, también son un obstáculo para el movimiento como lo muestran los siguientes testimonios: “Mi marido me pega, tengo problemas con mi suegra y mi cuñada, ya no me quieren cuidar a mis hijos porque mi cuñada le mete cizaña a mi suegra” (Andrea, ama de casa y trabajadora en el servicio de limpieza, 24 años). En otro testimonio se reúnen las vicisitudes del machismo que obstaculiza el movimiento:

Se acaban de ir unos señores de aquí de la casa, vinieron a hablar conmigo y mis suegros ... vinieron a acusar a mi esposo de las porquerías que hace con una señora en Acanceh, quieren que mi esposo deje en paz a la señora porque no cuida a su hija y que destruyó el matrimonio de su hijo ... tengo mucha pena porque los vecinos lo escucharon todo, ¿sabe cómo me siento como mujer? Tengo ganas de gritar, llorar y decir que esto es un sueño. (Yamilet, ama de casa y trabajadora en el servicio de limpieza, 37 años)

Durante mi estancia fui testigo de estos problemas que desgastan emocionalmente y desalientan a las mujeres para organizarse. La mayoría de las participantes vive su vida entre preocupaciones, gritos y en un estancamiento que no les permite actuar de forma colectiva. En este sentido, parece que el neoliberalismo está funcionando en la comunidad, dividiendo a las mujeres y a sus familias. Se puede observar la desintegración de las familias, producto de los efectos del neoliberalismo: la aspiración de las comodidades modernas y de toda forma social aceptada en la sociedad meridana, lo que influencia negativamente la forma de vida de las personas de Canicab y los pone en una situación desigual que altera sus formas de vida y repercute significativamente en la falta de organización de las mujeres. Las mujeres tienen miedo de organizarse, tienen miedo de alzar la voz sobre lo que no les gusta, tienen miedo de utilizar su agencia social sobre las opresiones que padecen. En este sentido, la educación informal de sus casas y comunidad obstaculiza en estas configuraciones, el movimiento de mujeres.

Por su parte, las reuniones que se han organizado en el centro comunitario (ver capítulo siete) son parte de un movimiento que va cobrando fuerza, en el sentido que van asistiendo mujeres que antes no lo hacían. Son espacios donde las mujeres alzan cada vez más la voz, lo que se refleja en sus familias y en su comunidad ante alguna violación de sus derechos.

### **La Memoria**

Se entiende esta categoría como las raíces de las cuales venimos. Tanto hombres y mujeres, que son únicas, son propias de aquí, es toda esa fuerza y energía que construye nuestra identidad desde antes de nacer. Es la memoria la que nos enlaza con las antepasadas, es esa forma de la vida que se ha dado en estas tierras que es irreplicable. Podemos parecernos a otras, pero hay cosas que son únicas: la memoria, entonces, nos va a llevar con sabiduría a hallar eso único y eso parecido. Es entonces la información, la calidad de la energía, la novedad de las experiencias de estas tierras que nos hacen ser aportadoras de saberes para el conjunto de la humanidad. (Paredes, 2014, pp. 115 y 116)

Desde las mujeres, entendemos la memoria como ese correr desde tiempos ancestrales detrás de utopías y como haber probado en ese camino frustraciones y éxitos que constituyen la materia, savia de las raíces de las cuales procedemos. Paredes señala que el concepto de memoria larga es utilizado en el indigenismo y nos remite críticamente al mundo precolonial. Sin embargo, esta memoria larga, aunque recobra la dignidad de nuestras culturas, puede ser idílica y no reconocer patriarcado, opresiones, autoritarismo e injusticias heredadas que se ejercían sobre las mujeres también en épocas antes de la conquista española. Por lo anterior, es necesario despatriarcalizar la memoria y reconocer que hubo patriarcado precolonial y que la situación de las mujeres no solo se explica a partir de la llegada de los españoles (Paredes, 2014, p. 116) a Latinoamérica.

La memoria nos habla de dónde venimos, acerca sobre los problemas y las luchas que se dieron en medio, de cómo las mujeres estamos donde estamos, nos

habla de cómo antes, también hubo mujeres rebeldes. Nos permite recoger recuerdos de mujeres de nuestras comunidades en sus resistencias antipatriarcales y nos permite reconocer a las que hoy todavía están en las comunidades, y valorarlas, algunas de ellas ancianas, valorando sus aportes a las luchas de las mujeres (Paredes, 2014, p. 117).

La memoria nos cuenta de los saberes, de nuestras abuelas y tatarabuelas, valiosos aportes técnicos, biotecnológicos y científicos que ellas hicieron a nuestros pueblos y a la humanidad. Saberes en las construcciones de casas, la seguridad alimentaria, la alimentación sana, la confección de las ropas, la educación y crianza de las criaturas, la música, la poesía, entre otros. En fin, toda la riqueza de conocimientos de nuestras ancestas que hoy tenemos que recuperar y por nuestra parte también producir otros conocimientos para el futuro feliz de nuestros pueblos. (Paredes, 2014, p. 118)

## Figura 25

*Categoría memoria de las mujeres*



*Nota.* Elaboración propia con base en Paredes (2014, p. 118).

Se entiende esta categoría como las raíces desde las cuales las mujeres miran sus orígenes, que son únicos. Las mujeres de Canicab tienen un origen étnico maya. Revisando los indicadores propuestos por Paredes (2014, pp. 95-118), no necesariamente aplican todos en su realidad, porque como comenté en una sección anterior, las mujeres se encuentran en una organización incipiente. De esta forma, identifiqué indicadores que pueden quizá tener un peso mayor o menor en la formación de la categoría memoria de las mujeres. Este primer indicador sería de forma sobresaliente la educación formal que no reciben las mujeres. Casi todas las participantes tuvieron primaria trunca y la escuela sigue siendo el lugar donde las mujeres pueden aprender a estructurar sus pensamientos. Con esto no menoscabo el papel que tiene la educación informal que reciben en casa, y que también desempeña un papel importante en la agencia de las mujeres participantes.

La escuela es donde las mujeres pueden tener un lugar para encontrarse y discutir sus identidades en el margen de conocimientos formales, incluida la crítica del feminismo como corriente teórica y poder contribuir en la formación de nuevo conocimiento sobre las mujeres desde otras perspectivas, que enriquezcan las posturas existentes. Asimismo, retomando el aporte de Savater (2003), acerca de los propósitos de la educación, el aula sigue siendo un lugar de poder en donde se forma ciudadanía y a los tomadores de decisiones que, en un futuro, configurarán el destino del Estado. Los códices mayas físicos están, en su mayoría, destruidos, pero quedan lo que se ha dicho de ellos, los vestigios, los estudios antropológicos y arqueológicos, escritos en idioma castellano y que solo están disponibles en las bibliotecas y en la internet. Las mujeres en un país como México que apela a la inclusión dentro de la ley de los derechos de los pueblos originarios y de su diversidad cultural, así como la igualdad de género, deberían poder tener acceso a estos contenidos, como ciudadanas y poder tener incidencia a partir de su organización, en las políticas y en las demandas de sus lugares de origen.

Sin embargo, las mujeres al quedarse en un nivel trunco básico de escolarización, con deficiencias en lectura y sin acceso a Internet, tienen pocas oportunidades para iniciar procesos críticos sobre su situación y sobre sus valores y aportes teóricos y conceptuales de tipo étnico y social a la educación formal e informal del país.

En ellas reposa toda la fuerza y energía que construye la identidad de la mujer en esta cultura desde antes de nacer. Es la memoria la que las enlaza con sus antepasadas en esa forma de la vida que se ha dado en estas tierras, es antigua e irrepetible y se ha consignado en la literatura (Rodríguez-Shadow, 2011, pp. 209-230; Daltabuit, 1992; Elmendorf, 1972). Las mujeres tienen atributos físicos y de carácter que las pueden hacer parecer a otras en otras partes del orbe, pero también se reconocen como mujeres distintas y cada una posee unas identidades particulares que las convierten en seres únicos o personas únicas. Sin embargo, también comparten la identidad colectiva, lo que es un elemento común entre las mujeres que refuerza la identidad de mujer maya de Canicab, identidad reconocida como “radicalmente marginal” (Serret, 2006, p. 147) y que, sin embargo, deja paso a una clara “pluralidad de pertenencias” (Giménez, 1997, p. 13). En esta identidad colectiva se encuentra la sabiduría ancestral que las mujeres llevan consigo mismas, algunas más conscientes que otras. Esto, significa que su única diversidad, constituye acaso uno de sus principales aportes a la humanidad, en el sentido de que poseen conocimiento para vivir en armonía con el cosmos y con la Madre Tierra (Paredes, 2014, p. 106). Dentro de esta categoría analítica, Yesenia realiza una reflexión sobre cómo se ubica en el espacio social y la utilidad que tiene colocarse con ciertas identidades, destacándose el uso de su identidad étnica como identidad política:

La categoría maya nos ha servido a quienes jugamos o reconocemos el papel político de la identidad, pues para exigir mejores condiciones, el respeto a los derechos lingüísticos, el respeto a la consulta en territorios que están siendo arrebatados, pues para ahí el reconocerte como maya te ayuda a hacer uso de ciertos marcos jurídicos. Pero también el uso de la

palabra limita la diversidad que hay dentro de la cultura maya, que es cuando dices cultura maya o pueblo maya es como si todos son una cierta cosa, pero el pueblo maya es tan diverso, muchos optan por llamarse canicabense o petuleño (Que pertenece a Peto), o como la comunidad más próxima que tienen.... Moverte entre culturas es ser competente culturalmente, entonces donde tengas que ser de una manera, sabes los códigos, sabes pues el lenguaje y cuando yo estoy en mi pueblo yo soy Yesenia, la hija de doña Mireya, nieta de don Marcelino y regreso a mi lenguaje primordial. Seguramente hay cosas que yo puedo ver de manera distinta, pero no creo que la gente me perciba distinto porque no intento imponer mis códigos porque ni siquiera son mis códigos, sino que yo me adapto al código que está ahí, puedo como parte de la comunidad tener una voz y dar mi opinión de ciertas cosas.

En el relato de Yesenia su identidad étnica está presente en dos formas importantes: como pertenencia social permanente o como parte sólida de su identidad personal (Giménez, 1997) y como atributo tempo-espacial, en el sentido de que en ciertos espacios se reafirma como maya. Asimismo, se aprecia en el fragmento anterior que Yesenia ha llevado a cabo reflexiones profundas sobre las identidades que marcan su vida diaria, de las que echa mano, para hacer frente a las necesidades que les demandan sus contextos cotidianos.

Por otro lado, la memoria invita y permite a las mujeres evaluarse de forma más justa, a no relativizar la cultura, a dismantelar la colonialidad y los yugos de la modernidad, así como explorar el pasado y el presente. En las mujeres mayas, la memoria persiste y resiste, a pesar de que el patriarcado sigue operando con fuerza en las familias y en la comunidad. La memoria está presente cada día, en la vestimenta de las abuelas y de algunas madres, en el idioma maya que se habla en la intimidad del hogar, en los valores y virtudes que se atesoran, en los consejos de madre a hija, de abuela a nieta.

Me considero maya porque mis apellidos son Chac Aké, son netamente, ahora sí que puramente mayas [...] Sí hablo maya, la entiendo, la hablo más acá (refiriéndose a la comunidad). (Gloria, profesionalista, 45 años)

Otra mujer afirma y se afirma:

El hecho de que no use huipil como mi mamá no significa que no sea maya, yo sigo hablando el maya y soy maya. (Cecilia, ama de casa y practicante de la religión evangélica, 48 años).

Con estos elementos de la memoria se activa la resistencia y la transformación personal y social. Sin embargo, esta resistencia en la comunidad se debilita, principalmente por la falta de comunicación entre madres e hijas y madres e hijos. Cuando las mujeres no están en los espacios (en el hogar, en la escuela, en las decisiones comunitarias) y en los tiempos (cuando una hija o hijo se enfrenta a un problema), el patriarcado (en forma de discursos y prácticas) se ejecuta y se fortalece en y a través de las demás personas y sin contrapesos (la resistencia), termina violentando y oprimiendo a niñas, niños y mujeres.

## **Conclusiones**

En este capítulo se puede observar, a partir de la información recabada, una identidad subordinada que las participantes han construido a partir del aprendizaje y dinámica que se han producido en sus contextos informales. Estos contextos informales han sido el espacio físico de la iglesia, su unidad doméstica y el espacio público de la comunidad. Explorando sus identidades de género a la luz de las cinco categorías analíticas propuestas por el feminismo comunitario, se presentan diferencias por edad y religión, existiendo también características que son compartidas por todas las mujeres. La categoría *cuerpo* se manifestó durante las entrevistas como el principal nivel psico-social en donde las participantes se empiezan a constituir como mujeres. La idea de cuerpo sexuado y la vestimenta como código moral prevaleció en el discurso de las participantes, habiendo diferencias en el tipo de vestimenta. Las mujeres longevas cubren su cuerpo con huipil si son católicas y con prendas de uso occidental como faldas y blusas, si son practicantes de otras religiones cristianas. El cuerpo para Paredes (2014) también es un vehículo para la resistencia o bien es marcado por el poder que sirve como

un elemento para la perpetuación del patriarcado. En este sentido, el cuerpo de las mujeres de Canicab, es violentado por discursos de familiares y de la pareja diariamente, sin embargo, las mujeres echan mano de este cuerpo que se convierte en “resistencia”, cuando no hacen caso de los comentarios negativos, cuando se alimentan satisfaciendo su necesidad de comida y no de los estereotipos de belleza actuales en donde la delgadez es apreciada.

En el caso de la categoría *espacio* (Paredes, 2014, pp. 102-108), las mujeres están limitadas a nivel psico-social a estar en la unidad doméstica realizando actividades para el mantenimiento de la familia. Esto trunca sus posibilidades de actuación en el plano político, lo que tiene un impacto directo en la categoría *movimiento*, misma que se expresa en propuestas de mejora para la familia y la propia comunidad. A diferencia de los hombres, las mujeres cuentan con un tiempo disponible para trabajar la tierra y pensar en el desarrollo económico, productivo y social de Canicab, sin embargo, las mujeres se encuentran sometidas en un plano psicológico y por la misma comunidad a permanecer en sus hogares limitadas a realizar el trabajo doméstico.

Esto se relaciona también con el *tiempo* de las mujeres participantes, el cual es invertido en sostener las necesidades de los hijos, esposos y demás familiares. Si bien las mujeres pueden tener un rol en el mantenimiento familiar, este no debe ser exclusivo para este. Las mujeres somos personas e individuos que necesitamos esparcimiento y desarrollo personal para nuestro pleno bienestar. A pesar de que las participantes reconocen que se cansan y necesitan momentos de esparcimiento, realizan pocas actividades para tener acceso a este, como, por ejemplo, para hacer ejercicio. Algunas pocas expresaron que salen a veces a la plaza principal con sus niños, sin embargo, se observaron escasas redes de apoyo en las familias que ayuden a la crianza de los hijos y al desarrollo personal de las mujeres.

Por su parte la categoría *memoria*, se encontró presente en el discurso y comportamiento de las mujeres, habiendo diferencias por edad. Las más longevas pueden usar el hipil y hablar en la lengua maya. En el caso de las mujeres adultas

jóvenes entienden la lengua, pero algunas no la hablan, mientras las adolescentes no la hablan y entienden algunas frases y palabras. Asimismo, en las más adultas se identificaron conocimientos sobre el uso y manejo de la tierra, sin embargo, estos funcionan como relatos o historias para las mujeres más jóvenes, ya que este grupo ya no suele cultivar la tierra como sus antecesoras. En el caso de las mujeres adultas existe un conocimiento sobre el uso de los productos que la tierra produce en la comunidad, tales como el frijol y el maíz, la lechuga y los rábanos, sobre cómo cocinarlos y prepararlos, una actividad que también funciona para formar vínculos entre ellas. Las mujeres adultas tratan de compartir estos conocimientos con las más jóvenes, quienes muy posiblemente, cuando sean adultas se queden en la comunidad.

Finalmente, las mujeres participantes que han asistido al centro comunitario manifestaron pensamientos y acciones que se pueden oponer a las formas patriarcalmente socializadas de ser mujer, aprendidas en la familia, en la religión y en su comunidad, en los cuales es notoria la influencia que ha tenido este centro. Esto lo pude constatar porque entrevisté a dos mujeres que no asisten al centro comunitario, las cuales cuestionaron poco su papel en sus unidades domésticas e incluso se sintieron incómodas ante algunas preguntas sobre sus roles. Por su parte, la participación en la religión influye en la mejora de la autoestima de las participantes creyentes católicas o evangelistas. Las mujeres que se involucran más en las actividades que estas religiones organizan, mostraron mayor liderazgo y confianza en sí mismas. Sin embargo, los códigos morales y de conducta de las religiones, mismos que son reafirmados por familiares y vecinos, pueden limitar este liderazgo o la actuación de las mujeres.

## Capítulo 6

### **Educación Formal en la Escuela Telesecundaria de Canicab. Revisando los Propósitos de la Educación en la Formación de la Identidad de Género de las adolescentes participantes**

#### **Introducción**

En la década de los ochenta se produjeron estudios que investigaron el papel que tiene la educación formal en la educación del machismo en hombres y mujeres, desde el currículo abierto (las asignaturas y los planes de estudios) y a través de un currículo oculto: en los discursos, imágenes y simbologías que contienen los libros y, de forma relevante, en las representaciones sociales, así como en el imaginario colectivo de los profesores y funcionarios involucrados en la educación formal (Acker, 2003, pp. 101-137). Sin embargo, estos estudios discuten la categoría de género desde la visión occidental, que fomenta la idea de que las mujeres busquen su bienestar y superación personal, a través de procesos que pueden ser radicales, terminando en ocasiones, en prácticas violentas que limitan la discusión con otros, mujeres y hombres, con el propósito de construir ambientes igualitarios entre los géneros. Asimismo, la categoría analítica de género de la que parten estos estudios no considera, necesariamente, otras categorías que agudizan la brecha entre los géneros y que aparecen en contextos como los indígenas.

En contextos indígenas, la educación formal presenta características que necesitan urgentemente de nuevos enfoques para el estudio del quehacer educativo con perspectiva de género. En estos espacios, en la escuela, aparece discriminación y violencia hacia las mujeres, no solo a causa de su género sino también por pertenecer a una etnia, por vivir en un medio poco urbanizado y por tener un ingreso muy por debajo de la media de los sitios desarrollados (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Jiménez y Kreisel, 2018; Rosales, 2014, pp. 185-214).

La construcción de la identidad de género en contextos educativos e indígenas tiene un importante número de preguntas que resolver. En México, a pesar de que la perspectiva de género se encuentra prácticamente en todas las leyes y programas educativos, surge la cuestión de por qué las “mujeres indígenas” continúan desertando de la escuela y viviendo en condiciones económicas precarias, así como siendo violentadas por sus parejas y comunidad. Este trabajo busca contribuir en esta línea de investigación.

En el caso de las adolescentes del presente estudio, estas se construyen y son construidas desde niñas en la escuela y en casa, con una identidad de género subordinada, por tener un apellido maya, por ser consideradas pobres, por no vestir ropa de marca, por tener una tez oscura, porque sus familias no tienen un automóvil y porque usan hipil. Estas son situaciones frecuentemente asociadas con el hecho de que las mujeres, por lo regular, no terminan sus procesos de escolarización, así como a causa de las creencias que son expresiones de los patriarcados que se educan, funcionan y se activan diariamente en el aula escolar, a partir de las representaciones sociales de los profesores y en la identidad de género de las mujeres en etapa de formación.

Sin embargo, la educación no es un proceso restringido a los procesos escolares. Esta se puede entender, también, como un fenómeno social extendido más allá de la escuela y de las formas oficiales relacionadas con la misma. Bruner (1997, p. 12) señala que se requiere considerar la educación y el aprendizaje en su contexto cultural situado para entender la participación del sujeto/actor en el mundo social y cultural.

Jerome Bruner (1997, p. 13) sostiene que no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Así, la educación es un vehículo privilegiado de transmisión cultural, lo anterior supone que ni la actividad mental humana ni sus expresiones físicas (corporales y biológicas) se conducen en solitario ni sin asistencia. “Somos la única especie que enseña de una forma significativa. La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la

ayuda de códigos culturales, tradiciones y aprendizajes” (Bruner, 1997, p. 13). De esta forma, las mujeres construyen su identidad de género no solo a partir de la educación que reciben en la escuela.

Asimismo, para entender la identidad de género de las adolescentes, parto de la idea de que la educación como sistema estructurado en el aula o en los sistemas no formales e informales, tiene un componente que puede o bien limitar la actuación de los individuos o bien ser capaz de liberar el potencial humano a través de la configuración de la identidad. En el caso de las mujeres, eso conduce a la construcción de su identidad de género femenina. Esta identidad responde a los estímulos del contexto, pero también a las necesidades de la persona, mismas que se pueden oponer a las formas socializadas y educadas de ser mujer. Particularmente en el caso de las adolescentes del presente estudio, esto significa la posibilidad de transformar su identidad de género subordinada en una fortalecida y dinámica, que se activa en y con ciertas dinámicas en los espacios de educación. Por lo que, también, se enfatiza la interrelación que existe entre la identidad y el aprendizaje en la educación formal.

### **Identidades de Género de las Mujeres en la Escuela Telesecundaria de Canicab**

La escuela telesecundaria de Canicab se encuentra en el centro de la comunidad, justo detrás del palacio del gobierno municipal. A esta escuela es a donde acuden la mayoría de las adolescentes de la comunidad, a quienes les corresponde este grado, asisten. Algunos niños y niñas de Canicab acuden a la escuela de la comunidad vecina, por la idea que tienen sus padres de que el nivel educativo es mejor que el de la escuela de este lugar.

La institución comienza sus labores a las ocho de la mañana y termina a las dos de la tarde de lunes a viernes. La escuela cuenta con sanitarios de hombres y mujeres y hay una señora que llega a la hora de receso a vender comida: tortas de asado de cerdo y pollo, panuchos, fritangas, jugos embotellados y sodas. En esta escuela hay tres salones: primero, segundo y tercer grado y un salón que es la

dirección y que también funge como la biblioteca de la escuela. La biblioteca es atendida por un hombre joven y en ella hay una computadora en donde las y los jóvenes pueden consultar libros de diversos géneros literarios.

Las diferencias de género se aprecian, primero, en el número de estudiantes de cada salón. En el primer grado, hay nueve varones y una niña; en el segundo grado, cinco varones y cinco niñas y en el tercero hay tres niñas y seis niños. Existen cinco maestros en el plantel, tres frente a grupo, dos hombres y una mujer, un maestro que es el director de la escuela y un maestro nuevo que es originario de la comunidad vecina de Canicab. Los maestros tienen opiniones diversas sobre el número de niñas que hay en la institución. Uno de ellos comentó: “En años anteriores, había un número igual de niños y de niñas en las aulas, pero pues es normal, van saliendo, cada día hay más igualdad, que diga...equidad entre hombres y mujeres, no hay diferencias importantes entre hombres y mujeres”. Sin embargo, otro maestro comentó:

Es común que las niñas de la comunidad no sigan estudiando por las “costumbres” que hay en Canicab. Las niñas se embarazan a temprana edad o desertan de la escuela porque no están sus padres, ya que siempre están trabajando. Entonces se meten en drogas o empiezan a experimentar su sexualidad a temprana edad. (Maestro, 30 años, conversación informal, 16 de noviembre de 2019)

La deserción escolar a causa de la ausencia de los padres es algo que confirmó un informante clave de la comunidad, problema al que sumo también la falta de recursos económicos para continuar estudiando. Una Adolescente en entrevista dijo:

Estaba pensando en estudiar cultura de belleza ... me ha dicho mi mamá que la comunidad es chica y que no hay tantas personas a quienes yo tenga para pintar o peinarlas, que como son pocos y casi nunca hay fiestas, pues, aunque sí me serviría para mí y para mi familia ... pero estoy confundida. (Victoria, estudiante, 14 años)

La mamá de esta adolescente trabaja como empleada doméstica en casas particulares en la ciudad casi todo el día, como la mayoría de las madres de las adolescentes de la comunidad. Esta ocupación también la realizaron sus abuelas, quienes continuaron haciendo este trabajo después de su liberación por las haciendas henequeneras, las cuales tenían un sistema de explotación en el que mujeres mayas eran casadas y obligadas a trabajar y vivir en estos centros productivos (Peniche, 1987). Este es un pasado doloroso del que las abuelas de las adolescentes hablan poco a sus familias, pero es una historia conocida en la comunidad (Tenas, 2016).

Las adolescentes hablan en español para comunicarse y se comportan con los atributos tradicionalmente asignados a la mujer, dentro de las aulas y fuera de ellas. Durante el receso: las niñas son personas que hablan poco y sonríen. En sus interacciones, se unen por afinidad con otras compañeras de clase, que se convierten en amigas o compañeras, no solo en la escuela sino también que esta relación se reproduce luego en la comunidad. En el receso, se agrupan con otras mujeres o compañeros hombres, se sientan en un lugar para comer, conversar y toman una soda, intercambian gestos, miradas y mensajes entre ellas y hablan poco. Una de las adolescentes habla más que las demás, es más abierta en las interacciones con sus compañeras y compañeros. Sin embargo, ella tiene mayor relación social con los hombres, con quienes se abraza, ríe y hace bromas, esta adolescente expuso el siguiente testimonio al respecto:

Me gusta llevarme más con los niños que con las niñas, aunque digan que estoy loquita.... solo tengo una amiga ... porque luego las niñas te hacen cosas y hacen como que no pasó nada.... Mi mejor amiga me quitó a mi novio, me dolió, pero ella me dijo que no era para tanto. (Victoria, 14 años)

La identidad de género de esta adolescente, en particular, tiene una relación con un intento de desmarcarse o diferenciarse de la identidad de género de su hermana, con la que Victoria ha construido una rivalidad a partir de la educación informal recibida en casa. Victoria se señala como “alegre” y “buena”, señalando a su hermana, quien trabaja y estudia en Mérida, como “rebelde”,

“desobediente” y “la consentida” de sus papás. Por su parte, su hermana, que hace dos años terminó sus estudios en la escuela telesecundaria de la comunidad y empezó a estudiar la preparatoria en la ciudad, empieza a mostrarse con una identidad de género que se desmarca de la de la comunidad (conversación informal, 15 de septiembre de 2019). Ella está estudiando como carrera técnica: puericultura, en una escuela en Mérida y trabaja por las tardes. Manifiesta gusto por estudiar y quiere seguir preparándose. Victoria y su hermana entienden la lengua maya pero casi no la hablan en la comunidad y en la escuela, solo en algunas interacciones en privado con su mamá y sus abuelas.

Victoria y sus compañeras en la telesecundaria, tienen un acercamiento que es mediado por los profesores. En las aulas platican poco sobre sus asuntos personales, prefieren salir a pasear al gran patio de la escuela, donde no sean vistas o escuchadas por los profesores, esta situación se repite en la comunidad. Las adolescentes casi no hablan y comentan poco sus situaciones con sus vecinas. Una adolescente comentó en entrevista: “Cuando estoy triste lloro, pero voy al baño, no quiero que me vean mis papás, ni que me pregunten” (entrevista, 20 de noviembre de 2019). Este comportamiento lo noté en el salón de clase, las interacciones entre las adolescentes son poco afectivas, casi no hay contacto físico (una palmada en el brazo, un abrazo o risas). Ellas, tienen un semblante triste y parecen contener sus emociones. Esto me llevó a la construcción de la identidad subordinada que han formado también en la educación informal en casa, que parece no cambiar mucho en la escuela.

Por otro lado, los testimonios de los profesores durante la investigación fueron limitados, es decir, manifestaron que la enseñanza ocurre satisfactoriamente en las aulas y hablaron poco acerca de los problemas que enfrenta la institución. En uno de los días, cuando me iba a despedir porque había terminado el trabajo de campo, escuché al director decir: “Nos tenemos que ajustar a los planes de estudios, no es posible que el maestro esté viendo temas de segundo con los de tercero, porque eso retrasa al grupo. Tenemos que

apegarnos a lo que dicen los documentos” (Nota tomada el 15 de noviembre de 2019).

Mientras ocurre esto, los demás maestros, que están sentados, solo escuchan, asienten con la cabeza y reafirman lo que el director les dice. Por este motivo, observo a los profesores un tanto frustrados y en una actitud de realizar al pie de la letra lo que les marca el programa educativo. El director, quien es el único profesor que habla la lengua nativa de la comunidad junto con el nuevo profesor, conoce a la perfección los problemas por los que transitan las y los alumnos, pero se muestra temeroso de no cumplir con lo que pide el programa educativo. Este comportamiento no es fortuito y se relaciona con las hostiles y limitadas condiciones en las que se han tenido que desenvolver y trabajar las y los profesores en México (Ayala, 2017).

Las personas que en México estudian una carrera magisterial en las universidades públicas o bien una licenciatura para la docencia en el sector privado, si desean dar clases, deben cumplir con una serie de requisitos, como la tenencia de un currículum formal, que la Secretaría de Educación Pública estipula, y concursar por una vacante (conversación informal, 15 de abril de 2018), además de cumplir con funciones administrativas que se suman a su labor docente.

En México en telesecundaria, casi la totalidad de los profesores se encuentra en esta mejor situación de contratación, pues el servicio está diseñado para operar con un docente por grado, y el tamaño de estas escuelas es relativamente pequeño; además, es frecuente que los docentes no sólo desempeñen tareas formativas, sino que además se encarguen también de la dirección de la escuela. (Degante et al., 2015).

Para concursar por una vacante, los profesores deben de presentar un examen y dependiendo de los resultados que obtengan en esta evaluación son remitidos a la escuela en la que haya disponibilidad en el estado. Así, un maestro al comenzar a dar clase puede terminar dando clases en una comunidad muy lejos de su residencia. Su centro de trabajo puede cambiar con el tiempo, siempre y cuando concurse para mejorar su plaza. El transporte para trasladarse a la

escuela corre por su cuenta y, en ocasiones, también los materiales, para completar su labor en el aula (Degante et al., 2015). Si la comunidad es muy lejana y el maestro no tiene vehículo, él o ella a veces se queda en la comunidad o localidad en donde esté dando clases durante la semana, con el fin de ahorrar en el transporte. Todos los maestros de esta escuela tienen vehículo, sin embargo, dos de ellos viven en Mérida, mientras el director y el nuevo maestro viven cerca.

Lo cierto es que la institución no está cumpliendo con sus objetivos pedagógicos porque las adolescentes disminuyen conforme aumenta el grado escolar y en el estudiantado, existen deficiencias serias en lectura y en comprensión matemáticas, un problema que como se observa, los adolescentes traen consigo del nivel primario. En una conversación informal el 19 de noviembre de 2019, uno de los maestros manifestó que una alumna de primer año de secundaria no sabía leer, razón por la cual se le dificultaba entender los contenidos que marcaba la SEP para ese grado. Este es un caso que se repite en los demás salones, pero con menor severidad. Las alumnas no tienen los conocimientos básicos de aritmética para poder aprender el álgebra que corresponde a los grados de secundaria. Esto lo pude ver en las notas de sus libretas, en donde de cinco ejercicios logran resolver si al caso dos. Existen algunas alumnas que quieren mejorar, pero los profesores no logran cubrir todas las deficiencias que las estudiantes traen de la escuela primaria.

Por otro lado, los maestros que interactúan en el aula con los y las adolescentes son modelos de identidad dentro de la escuela, misma que funciona como espacio de aprendizaje de las adolescentes. En este sentido, las adolescentes se encuentran dentro de un espacio intercultural, en el que una parte de los maestros (el director y el nuevo profesor) fomenta la identidad indígena, que se puede rastrear por su lengua (hablan maya) y pertenecer a una comunidad indígena (son de una comunidad vecina maya), mientras los otros dos profesores (una maestra y un profesor) provienen de Mérida y no hablan ni entienden la lengua maya. Estas situaciones dan lugar a procesos de confrontación entre lo

que se les ha enseñado en sus comunidades y lo que la escuela les está enseñando en su interacción, sobre cómo ser mujer.

Es notable que las adolescentes están transformando su identidad cultural, al darle un nuevo sentido a su pertenencia social en el mundo, tanto por los modelos de comportamiento, como por el discurso que las permea diariamente en los libros. Se saben parte de una nación, pero el uso ambivalente y algunas veces contradictorio de las interacciones y los significados que se producen en la escuela y en su comunidad producen muchas incertidumbres sobre su lugar en esa nación (Mira, 2017). Los posicionamientos sociales que toman las alumnas son producto de la mezcla y confrontaciones de significados culturales, que traen consigo las ideologías de clase, de género y de raza que no aparecen bien definidas en el espacio educativo informal y formal.

Al ser el discurso transmisor y productor de rasgos identitarios que los interlocutores en el espacio educativo y de interacción pueden intercambiar, siempre y cuando, estén presentes dentro de su marco inteligible, las elecciones de los posicionamientos sociales de las niñas se producen en virtud de las identificaciones que ellas entienden. En este sentido, el lenguaje ocupa un lugar fundamental en el entendimiento de estas identificaciones. En las aulas el idioma que demarca estas identificaciones es el español y este idioma es en realidad el productor de las identificaciones que las adolescentes están aceptando con más frecuencia como parte de su identidad de género, porque se aprecian como positivas en la escuela y desde que empezó a existir la educación formal en esta comunidad, también en la interacción con la comunidad porque son valoradas de la misma forma (Côté y Levine, 2002, p. 137). Así, en el aula las adolescentes eligen frecuentemente ser alumnas, amigas, compañeras y mujeres, pero no a ser mayas, porque ni el discurso ni el espacio están configurados ni se configura para enseñar esta identidad, para que las adolescentes aprendan esta posición social e identidad étnica, parte de su identidad de género. Sin embargo, en ocasiones, con los maestros que portan la identidad étnica maya, deciden ser también mayas, portando y llevando esta identidad a otros espacios como los laborales como

resistencia y permanencia. Estas adolescentes han aprendido a hablar español y maya como una estrategia para estar e interactuar en el espacio educativo formal e informal, no obstante, construyen su identidad de género en función de las estructuras de género y de clase que, desde el pasado, han configurado de forma contundente las identidades de las “mujeres indígenas”. Este espacio educativo formal entonces no está permitiendo que las mujeres puedan tener otras interacciones y generar nuevos significados sobre ser mujer que contribuyan a su liberación, la cual se exprese en mujeres que hablen y expresen sus sentires, mujeres orgullosas de su apariencia y etnia y mujeres que no permitan el maltrato y violencia hacia su persona en sus diversas formas.

Asimismo, el profesorado no representa un modelo de identidad al que aspiren las adolescentes de la telesecundaria. La única maestra en esta institución manifiesta y proyecta ante ellas, como primera identificación, la de maestra, trazando un primer distanciamiento con sus alumnas, sin embargo, a esta distancia se agrega una identificación que la aleja aún más de las niñas y es la de mujer de la ciudad. La maestra no usa un hipil, llega en un automóvil a la escuela y no habla lengua maya. Estos tres atributos, que conforman su identidad como mujer de ciudad, coloca a la profesora dentro de la “otredad”, lo que es distinto a las identidades que las niñas regularmente ven en su comunidad: la mayoría de las mujeres no tiene auto, visten a veces con hipil y se habla lengua maya para comunicarse. Asimismo, la maestra tiende a comportarse más como una profesora, como una persona con conocimientos formales que facilita la asimilación de los programas educativos dentro del aula a las adolescentes; que como una amiga, o agente de cambio, es decir, como una persona que de forma consciente intente motivar el interés de sus alumnas para continuar estudiando u ocuparse en actividades recreativas en el que aprovechen el tiempo de ocio que tienen en su comunidad por las tardes, después de la escuela.

Por otro lado, el programa educativo utilizado en la telesecundaria, el cual corresponde al establecido para ese nivel de estudios por la SEP, no incluye materias que tengan como objetivo el aprendizaje de la lengua maya. Las materias

que se imparten son: Español, Ciencias, Matemáticas, Geografía de México y del Mundo, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Historia, Tutoría, Tecnología, Asignatura del Estado y Artes, que pueden ser: danza, música o teatro (SEP, 2019). Se imparte una segunda lengua, pero es la de inglés. En este sentido, se observan de nuevo las políticas de asimilación y homogeneización con las que México ha tratado a los pueblos indígenas desde su conformación como Estado. Estudios como el de Vázquez (2018) y el de Jiménez y Kreisel (2018), dan cuenta de ello. Asimismo, la educación formal de la telesecundaria corresponde a los principios filosóficos que rigen al sistema educativo mexicano, los cuales están orientados a la alfabetización en lengua castellana y a la formación de un cierto tipo de ciudadano moderno, que centra sus esfuerzos en el desarrollo personal, con conocimientos básicos sobre algunas áreas y disciplinas humanas tal como lo señala el siguiente fragmento del Artículo 3 constitucional:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Esta educación está teniendo un resultado en la formación de la identidad de género de las adolescentes, como personas que hablan español y a quienes se les inculca el aprendizaje del idioma inglés, pero no del maya. La mayoría de las adolescentes escuchan música en inglés, así como las canciones de moda en el top internacional. En la escuela visten el uniforme, pero cuando salen de ella, se cambian de ropa y se visten con jeans o shorts, playeras, algunas de ellas se maquillan o se tiñen el cabello de rubio. Los estereotipos de belleza hegemónicos están influenciando las identidades de las mujeres y la escuela tiene un papel en el reforzamiento de la idea de belleza que impera en las sociedades de México.

## **Conclusiones**

La educación informal y formal que reciben las adolescentes tiene un efecto en la identidad de género que construyen como mujeres, mismas que continúan

con un comportamiento parecido al de las mujeres mayores, con poca escolaridad, pero con la diferencia de que ahora la mayoría no habla maya. La escuela influye en esta conformación de la identidad mediante los contenidos curriculares y las interacciones que propicia y en las que no, entre las adolescentes (Zurlinden, 2010). La estructura y rigidez institucional contribuyen a que las adolescentes puedan actuar en ciertos momentos, desde atributos sociales distintos a los que aprenden en su comunidad. Es claro que la escuela ha sido el principal agente por el cual las adolescentes han aprendido español y por el cual intentan añadir el atributo de ciudadana internacional con la asignatura de inglés que se les enseña a su identidad. Sin embargo, esto en cierta forma ha fortalecido la idea de que lo externo es mejor, de que hablar inglés y español es mejor que hablar maya.

Observé que, durante las interacciones entre las adolescentes, como aprendizaje de “ser mujer” en la educación formal, su identidad étnica como parte social de su identidad de género, se debilita. Asimismo, el comportamiento de los profesores, así como el currículo de la institución debilita también esta identidad étnica y tiene un impacto menor en su identidad de género, a diferencia de la influencia que tienen los comportamientos de los miembros de su comunidad y la educación que reciben en casa y otros medios informales acerca de su identidad de mujer.

Sin embargo, la escuela ha contribuido a la individualización de las participantes. Los valores promovidos por la institución corresponden a la idea de la construcción de un país occidental que individualiza a los estudiantes, que los forma para tener como representación deseable del “desarrollo” lo internacional (el idioma inglés), el conocimiento científico hegemónico, y que no contribuye necesariamente, a la idea de “comunidad” que está presente en Canicab, a pesar del intercambio cultural que ha mantenido con occidente. Esta comunidad, dada sus raíces étnicas mayas, tienen como base de sus relaciones un sentido comunitario. No obstante, esto no significa, necesariamente, que las mujeres se hayan construido desde este referente, con el que esencialmente se busca la paz. Las adolescentes a pesar del intercambio cultural que han tenido en la educación formal, continúan construyéndose en general como mujeres temerosas, calladas y

objeto de agresiones diversas. En este sentido surge la necesidad de explorar espacios en donde las mujeres puedan aprender, compartir y experimentar y que permitan la producción de nuevos significados sobre ser mujer, en donde la raza, la etnia y el género cobren sentidos sociales positivos que se reflejen en su identidad de género.

## Capítulo 7

### **Educación para la Libertad: Educación No Formal como Catalizador de la Agencia y Posibilidades de Transformación de la Identidad de Género**

#### **Introducción**

La educación no formal puede verse como un tipo de educación no reglada que se desenvuelve en espacios fuera del aula escolarizada. También, puede ser estudiada desde los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo dentro de la educación no formal, postura en la que se coloca el siguiente análisis y el cual relaciono con la formación de identidad de género o identidades de las mujeres. Parto del supuesto de ver al Centro Comunitario de Canicab como un espacio no formal de aprendizaje de identidades en donde las mujeres negocian y son capaces de tomar posturas, discursos y prácticas durante las interacciones, que influyen sus identidades de género. En este sentido, la interacción juega un papel importante en el aprendizaje o rechazo de las identidades, así como la agencia individual y compartida, que puede generar también resistencia hacia el sistema capitalista y patriarcal.

Revisé las identidades de las participantes de Canicab, reflexionando sobre las relaciones existentes entre el concepto de educación como un proceso sociocultural, la agencia social que las mujeres pueden llegar a generar, y los cinco campos de acción propuestos por el feminismo comunitario de Paredes (2014), como recursos para la transformación social y personal de las participantes, a las cuales también consideré como agentes y actoras que aprenden y enseñan en este espacio. Esto me sirvió para construir una pedagogía feminista desde y para las mujeres de Canicab, que también puede servir como un referente para el estudio de las identidades de género de “mujeres indígenas” desde los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la educación no formal. En este sentido, también exploré a la educación no formal como actividades que se desarrollan no solo en un lugar situado como el centro comunitario, sino que tienen lugar en las actividades que se gestionan por esta

educación, y que mantienen como objetivo fundamental el cambio y la mejora de las personas que participan en sus actividades.

Así, en este capítulo analizo, desde la educación de Freire (2011) y el feminismo comunitario (Gargallo, 2014), las posibilidades que tienen las mujeres de transformar su identidad de género a partir de sus interacciones dentro de las actividades organizadas por el Centro comunitario de Canicab. Para exponer lo anterior, este capítulo se divide en cuatro partes. En la primera sección desarrollo unos antecedentes del concepto de educación no formal y su relación con la agencia compartida (Bratman, 2014) y la identidad de género. En la segunda parte, describo la dinámica que lleva el centro comunitario centrándome, principalmente, en el impacto que sus actividades tienen relación con las mujeres, para ello que apoyé de entrevistas y observaciones realizadas en este espacio de educación no formal.

En seguida, discuto las identidades de género de las mujeres y su relación con el concepto de agencia, en el marco de actividades gestionadas por el centro comunitario. Especial interés se da a un encuentro con las mujeres de otra organización de mujeres mayas, con el Centro Alternativo para el Desarrollo Integral Indígena (CADIN A.C.) de San Antonio Sihó, Halachó, Yucatán. También se analizan dos actividades públicas de educación no formal: el congreso SOPA (V Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural) y en el Primer Encuentro De Mujeres Mayas (PEMM), llevado a cabo en Canicab el primero de junio de 2019. Para finalizar, expongo las conclusiones de este capítulo.

### **Antecedentes del Concepto de Educación No Formal y su Relación con la Agencia Compartida**

La educación no formal ha experimentado avances interesantes en años recientes en América Latina y el mundo. Para establecer los antecedentes de investigación relevantes para el presente estudio, revisé los avances teóricos y pedagógicos publicados durante los últimos años en relación con investigaciones

efectuadas en Latinoamérica (Reyes-Mendoza et al., 2018; Giner et al., 2018; Mijangos et al., 2017; Bendrath, 2016; Morgado, 2016; Carlos y Reis, 2015; Alves y Fachín, 2014; Moll y Renault, 2014; Zabalegui, 2014). También examiné textos científicos que vieron la luz en el decenio más reciente, en el ámbito global, en relación con la ENF dirigida a poblaciones indígenas o nativas (Tom, 2016; Alonso et al., 2014; Sumida y Valdiviezo, 2014); estos estudios son relevantes para el presente trabajo pues las mujeres mayas que participaron en la investigación forman parte de una población originaria. Igualmente, se encuentra un caso de ENF en el que las participantes son mujeres (Edralin et al., 2015), elección que se justifica precisamente porque el grupo de interés para esta investigación fue formado por mujeres.

Desde el punto de vista de la elaboración conceptual, se encuentra en los estudios revisados que la educación no formal es comprendida en diversas formas. Estas van desde aproximaciones de orden pragmático en las que no se discute el término más allá de los propios confines del estudio particular y de las que se consideran características más generales de la ENF (Tom, 2016; Moll y Renault, 2014; Pietilä, 2009), hasta aquellos que se apegan a los usos consagrados por la tradición histórica del término (Zabalegui, 2014) pasando por quienes se adentran, al menos parcialmente, en la obra de autores que sostienen las discusiones y debates más actuales sobre el concepto de educación no formal y sus tendencias (Reyes et al., 2018; Mijangos et al., 2017; Edralin, Tibon et al., 2015; Alves y Fachín, 2014; Alonso et al., 2014).

En las investigaciones recientes consultadas para este trabajo se detectan tres ejes, no siempre presentes en cada estudio particular, alrededor de los cuales se define la ENF: el eje etario, el eje de proximidad o lejanía académica o escolar y el eje de decisiones políticas. El análisis me permitió valorar las capacidades explicativas de los conceptos de ENF que hacían énfasis en uno u otro de los ejes antedichos, en relación con las evidencias recabadas en este caso particular de estudio. Dado que no fue mi propósito hacer una reflexión exhaustiva de las implicaciones de cada una de las posturas vinculadas con los ejes enunciados en relación con la definición de la ENF, brindaré ejemplos, tomados de las

investigaciones consultadas, que ilustran la toma de decisiones en relación con el concepto de ENF elegido.

El ejemplo más claro respecto del eje etario nos lo proporciona el trabajo de Edralin et al. (2015, p. 112) quienes afirman el carácter de la ENF definido por su dedicación a la población adulta. En el caso que estudié en Canicab la ENF alcanza, también, a la población menor de edad, si bien en proyectos distintos a los que se tratan en esta tesis. Por otra parte, existe variada y reciente literatura sobre proyectos de ENF desarrollados con niños en diversas partes del mundo (Alif et al., 2019; Rocha et al., 2018; Mathias y Sánchez, 2017).

El trabajo de Alonso et al. (2014, p. 106) brinda un buen ejemplo con respecto del eje académico, es decir, aquel que define a la ENF por su separación respecto del orden de la educación formal reglada, y más concretamente la escolarizada y sus correlatos de actividades de orden intelectual formalizado. En los resultados de la investigación que ahora se presentan se puede notar que dicha separación es incidental y no siempre se cumple al pie de la letra. Más adelante se ubican los detalles de cómo las mujeres participantes en esta investigación fueron artífices, organizadoras y protagonistas de, al menos, un evento con carácter eminentemente académico.

Queda por examinar el eje de decisiones políticas en la definición del concepto de ENF. Este eje, de acuerdo con la exploración conceptual que realicé, es el centro de algunos de los más importantes debates contemporáneos sobre ENF, pues desde la óptica política de quiénes y cómo deciden los contenidos y formas educativas es que se puede distinguir la educación formal de la ENF (Rogers, 2004, pp. 54 y siguientes). Si bien hay trabajos que anteceden a este en los que la definición del concepto de ENF se realiza sobre la base del examen del carácter, las implicaciones o premisas políticas de la misma (Giner et al., 2018; Reyes et al., 2018; Mijangos et al., 2017), la investigación que ahora presento, es la primera que hasta donde he explorado, examina dicho carácter político de la ENF desde el concepto de la agencia compartida (Bratman, 2014, pp. 4-26). Para fines de este apartado, entenderemos ENF como aquella educación que en forma descentralizada y bajo el control democrático de todos los agentes involucrados

coadyuva a promover las diversas culturas involucradas y procura la participación en la discusión y acción sobre los debates y problemas contemporáneos (Rogers, 2004, p. 32) a lo cual agrego las intenciones de carácter emancipatorio y feminista decolonial (Reyes et al., 2018, p. 241; Sharp-Grier, 2017, p. 184).

Lo anterior da lugar a la explicación de la racionalidad desde la que ejecuté este análisis, es decir, permite explicar cómo seleccioné los dos momentos que se describen etnográficamente para examinar los rasgos de la agencia compartida de las mujeres canicabenses y sus aliadas universitarias alrededor de actividades de ENF llevadas a cabo en la comunidad de estudio. En ese sentido, a continuación, se hace indispensable explicar y caracterizar el concepto de agencia compartida. Es importante iniciar esta parte de la explicación conceptual sobre la agencia compartida (*shared agency* en inglés) con una advertencia de matiz lingüístico. El concepto de agencia tiene connotaciones, acepciones y matices diferentes en inglés y español. En inglés norteamericano, el que emplea Michael Bratman, la noción de agencia se encuentra vinculada expresamente con la capacidad de acción y el poder. En español, en cambio, la séptima acepción que provee el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua remite a la idea del hacer con diligencia y solicitud, es decir, implica un énfasis en el aspecto adjetivo de la acción, más que en la sustancia de esta y en la toma de decisiones al respecto. Por eso es importante que, en lo subsecuente, se comprenda a la agencia compartida en el sentido implícito en el concepto original en inglés, vinculado con el poder y la toma de decisiones y acciones.

En principio, la explicación de Bratman se circunscribe a la agencia compartida en pequeña escala. El autor sugiere que, si bien con algunos ajustes y adiciones posteriores el planteamiento podría extenderse a organizaciones sociales de mayor envergadura, su propuesta de explicación de la agencia compartida se ciñe a lo que él llama “modest sociality” (2014, p. 8), término que he traducido como socialidad modesta, el cual se refiere al tipo de relaciones cara a cara y en pequeña escala que se dan como en el caso que ahora se presenta.

Bratman (2014, p. 7) plantea una aproximación a la agencia compartida derivada de la noción de equilibrio en la teoría de los juegos. Sugiere que la

agencia se desprende de la actuación en busca de aquellas cosas que se desean o valoran a la luz de ciertas creencias sobre lo que se supone que el otro está haciendo. De tal suerte, el actuar de una persona dependerá, al menos en parte, de lo que esta primera persona cree que la otra persona está haciendo. En otras palabras, Bratman plantea que existe una noción de equilibrio estratégico mediante la cual se supone que los resultados de una acción dependerán, al menos en parte, de las acciones de otro y que ese otro, a su vez, emprenderá acciones que a su vez dependerán en parte de lo que este último cree y espera que la primera persona haga. Todo el proceso ocurre en la esfera de lo público y se establece en un terreno de interpretación y conocimiento común. Desde el punto de vista de Bratman, la existencia de relaciones interpersonales normativas no resulta esencial para este proceso, si bien en el mismo el reconocimiento de las obligaciones mutuas es común.

En el planteamiento de Bratman sobre agencia compartida juegan un rol relevante las intenciones compartidas que, a su vez, pueden conducir a actividades intencionales compartidas (2014, p. 10). Estas intenciones compartidas tienen un carácter distintivo en el caso de la agencia compartida, pues involucran el contenido de actividades grupales derivadas de dichas intenciones (p. 12). La agencia compartida implica, también, la aceptación de ciertas normas de racionalidad individual de las cuales, según Bratman (2014, p. 16), se deriva la agencia intencional compartida. De tal suerte que, además de las intenciones compartidas desde la intencionalidad individual esta pasa a ser puesta en común mediante un proceso de planeación y creación de estructuras que juegan un rol central en la socialidad expresada a través de la agencia compartida (p. 26).

Finalmente, Bratman (2014, p. 27) asume que la agencia compartida implica no solamente procesos de coordinación y ejecución de acciones, sino prácticas asociadas de rendición de cuentas. Este es el conjunto de características de la agencia compartida que intenté describir etnográficamente en los procesos de ENF en los que han participado las mujeres canicabenses junto con aliadas y aliados externos al poblado.

## **Colectivo *Uj jaa' si jo' ob* y su centro comunitario en Canicab**

### ***Filosofía y Funcionamiento del Centro Comunitario: Educación No formal para el Desarrollo Comunitario***

El Centro Comunitario de Canicab del colectivo *Uj jaa' si jo' ob*, surge en el marco de los proyectos y actividades desarrolladas por la Unidad de Proyectos Sociales de la UADY (Mijangos et al., 2017). En el centro comunitario se persigue el objetivo principal de “desarrollar las capacidades de la comunidad a partir del concepto de educación como transformador social y de una planificación que se orienta al desarrollo local”. Esta educación se basa en la formación de un conocimiento que se construye desde los saberes y recursos que poseen los voluntarios del centro comunitario y los miembros de la comunidad. Lo anterior busca la ampliación del conocimiento científico que pueda servir para la formación de estrategias de desarrollo y la movilización social y política de las personas involucradas este proceso.

Apoyándome de la conceptualización que hace Luján (2010, p. 107), la educación no formal funciona como una estrategia para el desarrollo local de Canicab, desde dos perspectivas: desde la planificación local como enfoque que aplica el centro dentro de todas sus actividades y desde la educación no formal como una dimensión que se lleva a cabo desde cuatro ejes: la planificación, la organización y ejecución, el monitoreo y seguimiento y la evaluación.

### ***Reciprocidad, Confianza y Objetivos Comunes en la Planificación Local***

La esencia de la planificación como enfoque de aplicación en el desarrollo local que promueven los voluntarios del Centro Comunitario de Canicab se entronca y coincide con la planificación local propuesta por Arocena (2002, pp. 22-32). Los actores, en este caso los voluntarios del centro comunitario y los habitantes de la comunidad, planean y ejecutan proyectos en función de objetivos comunes. Son comunes porque surgen de problemáticas que son compartidas, se padecen, se viven y se sienten diariamente por los actores, ya que

estos mismos actores comparten un ímpetu de cambio y de transformación social. Esto responde a las nuevas necesidades de planificación del desarrollo regional que plantea Boisier: “La incorporación de propuestas que surgen de personas que conocen, mejor que el planificador, la situación de los diversos sectores y ámbitos regionales” (Boisier, 1992, p. 28).

La planificación local retoma la cotidianidad de los actores y su entorno inmediato, así como las diversas construcciones sociales en torno a él. Esto se hace con el propósito de hacer fructífero el territorio, y el territorio es tratado por los actores como un espacio cargado de potencial, de historia y de conocimiento. Se parte de la idea de que ha estado ahí siempre pero que no se ha aprovechado o no ha sido sistematizado para entender la forma en que opera y los diversos mecanismos que se pueden utilizar para impulsar un desarrollo local (Arocena, 2002, p. 22).

En esta planificación se retoma lo que saben los hombres y mujeres de todas las edades sobre las plantas, sobre la naturaleza a su alrededor, sobre la forma de ver la vida, elementos que se refuerzan en la cotidianidad, respetando la forma de pensar de cada persona, escuchando a cada una y buscando la relación como iguales.

En este punto, es necesario señalar que la universidad ha sido un actor clave para el establecimiento de confianza entre actores externos y la comunidad. La universidad es un actor esencial en la formación de redes que contribuyen al desarrollo local, ya que es poseedora de conocimientos y de capital social, precisamente por la ética y el compromiso social que la distingue y que la sociedad civil reconoce (Casas et al., 2001, pp. 367-369). La Universidad Autónoma de Yucatán se ha caracterizado por producir conocimiento y formar jóvenes que contribuyen al desarrollo regional y, desde hace varias décadas, ha mantenido contacto con las comunidades dentro del estado. La población está acostumbrada a ver maestros y alumnos de la UADY en estos espacios y, en el caso de Canicab, sus proyectos, siguen permitiendo que alumnos y maestros puedan continuar yendo a la comunidad para estudiar sus problemáticas y

plantear soluciones en el marco de la política pública y también para asistir en, problemas relacionados como la producción de alimentos y de tipo psicológico, principalmente (Reyes-Mendoza, 2015).

Sin embargo, una de las críticas que se han hecho a estas intervenciones es que la rigidez de los programas curriculares, con sus tiempos y sus plazos, puede limitar el impacto de estas actividades en el desarrollo local. Por lo anterior, el centro comunitario y sus voluntarios son actores que, sin desconectarse de la academia, trabajan en un marco más flexible de educación no formal, lo cual permite la planificación de proyectos más acordes con los tiempos y las necesidades inmediatas de la comunidad y no solo al margen de las necesidades y expectativas de la universidad. Por lo anterior, considero a la sociedad civil organizada de la que forman parte los voluntarios del Centro Comunitario de Canicab como un catalizador de las actividades que se emprenden en la universidad. En ese sentido, los voluntarios operan como gestores y administradores con posibilidades de apoyar actividades encaminadas a un desarrollo local endógeno.

Para que lo anterior sea posible, primero, el colectivo busca que las bases de la convivencia sean el respeto y la humanidad. Por ejemplo, en el centro se promueve que a las personas que asisten a él se les reconozca por sus nombres y no por los títulos o nombramientos que funcionan en el sistema de educación reglado. Esta no es tarea sencilla y constituye un reto y un proceso que se está desarrollando de forma gradual y heterogénea, porque las categorías sociales de las que somos parte las llevamos con nosotros en nuestra vestimenta, apariencia y forma de hablar. En un principio, cuando se inauguró el centro, los pobladores identificaban a los voluntarios y cualquier persona externa que asistiera como “maestros” y “maestras”, sin embargo, conforme van pasando los días y aumenta la confianza se empiezan a entablar relaciones más personales en donde se identifican a las personas por sus nombres y se borran las etiquetas. Sin embargo, como mencioné, las categorías y los títulos también se portan en la vestidura y en ciertos comportamientos, por lo que las personas voluntarias que tienen algún

título o un capital social distinto a las personas de la comunidad también están reaprendiendo a comunicarse y a recuperar la humanidad que puede ser ocultada por las etiquetas formales.

Estas relaciones entre iguales, que se colocan en un mismo nivel de convivencia, han permitido que las y los habitantes de Canicab puedan expresar sus miedos, sus preocupaciones, pero también sus sueños y anhelos, con mayor libertad. Aspecto que los ha llevado a la conclusión de que, en realidad, son muy parecidos, es decir, a darse cuenta de que estos miedos y sueños que tienen los pobladores de Canicab no son muy diferentes de los que experimentan los voluntarios del centro comunitario. En este punto, se trata de trabajar partiendo de la idea de que todos somos humanos, iguales, vulnerables, pero que también tenemos la capacidad para resolver nuestros problemas. Así, en un ambiente de convivencia diaria se han ido construyendo esperanzas y proyectos.

### ***Problemas Convertidos en Proyectos***

***Planificación.*** La planificación, como una fase de un proceso administrativo, consiste en un proceso de organización previa de las actividades y los recursos para llevarlas a cabo (Luján, 2010, p. 107). Esta planificación se puede realizar desde variadas perspectivas, sin embargo, siempre busca definir unas acciones para cumplir objetivos que se tengan en los proyectos, planes o programas. Actualmente los voluntarios del centro comunitario junto con las personas de Canicab han definido tres proyectos principales: mejorar el aprovechamiento escolar de los hijos, mejorar las relaciones entre niños y niñas y producir verduras y criar animales para el autoconsumo. Estos proyectos parten de una idea de desarrollo local endógeno que utiliza los recursos disponibles en una localidad, entre los que se incluyen los saberes y conocimientos internos, los que están dentro de Canicab, y los de actores externos. De esta manera participan diversos actores de la academia y la sociedad civil a través del voluntariado y de habitantes del poblado. Entre ellos discuten y eligen los problemas prioritarios de la comunidad a resolver, así como la forma en que se gestionarán. Cada uno de estos problemas se convirtió en un proyecto a trabajar y se trazaron metas y

objetivos para solventarlos.

**Ejecución y Organización.** Esta fase permite la definición de las funciones y tareas a realizar por las personas involucradas en las actividades humanas, acomodar los recursos materiales y fijar un ordenamiento específico a cada acción. En este caso, en Canicab, después de establecer los proyectos, se distribuyeron tareas y responsabilidades para cada persona involucrada, así como se identificaron los recursos de cada miembro para llevarlos a cabo. No se empleó financiamiento de alguna otra institución u organización externa.

Los recursos tangibles e intangibles con los que cuenta cada persona han sido la principal fuente para echar a andar el centro y sus proyectos. El centro es la principal muestra de la aportación de estos recursos. El centro, una pequeña palapa, y un generador de electricidad, los libros, los colores, los marcadores, los lápices, las hojas, los juguetes, los vasos, los platos y la comida que se comparte son producto de diversas donaciones de voluntarios y miembros de la comunidad y del mismo espacio natural que constituye Canicab. Todas estas cosas son bienes comunes, que son de todos y a la vez de nadie, que son patrimonio de las generaciones presentes y de las futuras.

Esto busca romper con la idea de “los otros”, “los indígenas”, “los que no saben”, “los pobres”, los que no tienen nada que ofrecer, y empieza a florecer la autonomía, el potencial que siempre ha estado presente pero escondido tras los brillos de la modernidad.

**Monitoreo y Seguimiento.** En esta etapa se vigila que los proyectos se estén llevando a efecto. El seguimiento permite hacer ajustes pertinentes en las tareas que no se estén cumpliendo o evaluar la manera en que se están realizando para aumentar la posibilidad de que los objetivos de cada proyecto se logren. En el caso de Canicab esta labor es compartida y se busca una relación horizontal para la toma de decisiones en donde se retroalimenta cada tarea por cada actor en un ir y venir de información. Sin embargo, a veces este seguimiento no se realiza de forma efectiva porque no se establecen tiempos concretos para que se cumplan ni se hace un informe detallado de los recursos que se

necesitarán para cada proyecto. Esto ocasiona que los proyectos se detengan temporalmente por falta de recursos.

### Figura 13

*Proceso de monitoreo y seguimiento en el centro comunitario*



*Nota.* Elaboración propia para explicar el flujo de la información para la toma de decisiones.

**Evaluación.** Por último, en la fase de evaluación se conversan y se analizan los avances de los proyectos, por lo regular cada semana o cada quince días. Los miembros del colectivo discuten los alcances y limitaciones de los proyectos para mejorarlos o identificar las fallas. Sin embargo, en estas evaluaciones se discute poco sobre la falta de recursos y sobre su solvencia, el cual es el principal problema que enfrenta el centro y que puede resolverse mejorando su impacto en el desarrollo de la comunidad.

**Resultados de los Proyectos.** A continuación, se expone una tabla en donde se presentan los principales resultados de los proyectos impulsados por el colectivo en el desarrollo local de Canicab.

**Tabla 1**

*Proyectos realizados por el Centro Comunitario de Canicab*

Nombre del proyecto	Resultados
---------------------	------------

Proyecto de producción de frutas y verduras para el autoconsumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Siembra de árboles frutales y verduras (yuca, pepino, calabaza, naranja agria, naranja dulce, ciricote, chaya, ciruela, papaya y mangos).</li> <li>● Sistematización de conocimientos de riego (conocimientos y saberes).</li> </ul>
Mejora del aprendizaje de los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se ha reportado avances en la comprensión lectora y matemática en los niños que asisten al centro.</li> </ul>
Mejora de las relaciones entre niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El 80% de los niños que asisten al centro ya no resuelve sus problemas utilizando la violencia (palabras y golpes).</li> </ul>

***Proyecto para Trabajar el Alcoholismo con los Hombres de la Comunidad: Iniciativa en Proceso.*** A partir de los resultados que han tenido los proyectos anteriores, ha aumentado el número de mujeres involucradas en el colectivo. Con estas mujeres se han empezado a trabajar distintas actividades en torno a sus deseos, formas de pensar y necesidades. Estas mujeres tienen edades entre los quince y setenta años y son quienes han presentado mayor nivel de participación dentro de la comunidad en comparación con los hombres.

Los voluntarios junto con las mujeres han identificado que el principal problema a resolver dentro de la comunidad es el grave alcoholismo que presentan sus maridos e hijos. Los niños y adolescentes, hombres, están empezando a tomar alcohol porque lo observan de sus padres y ellos los incentivan a hacerlo, es decir lo ven como una práctica que es “normal” en los varones. Los hombres que se dedican en su mayoría al comercio informal, a la industria de la construcción como albañiles o trabajan en maquilas cercanas, se alcoholizan diariamente y después llegan a sus casas a ejercer violencia contra sus familiares, principalmente con las mujeres que son esposas. Esto se ha convertido en una situación que amenaza a las mujeres constantemente pero que, también, atenta contra la salud de los hombres de la comunidad.

A partir de lo anterior, los voluntarios junto con las mujeres, están planeando ciertas estrategias para disminuir estas situaciones, principalmente

para evitar que sus maridos las golpeen a ellas y sus hijos y aún más para buscar que los hombres dejen de tomar. Como se parte de la idea de una educación bidireccional que reconoce los saberes y conocimientos que existen en la comunidad, se están gestionando acciones para el contacto y la colaboración con otras comunidades. Actualmente, las mujeres de Canicab mantienen contacto con la comunidad de Sihó en Halachó, en concreto con un grupo de mujeres mayas, que, movidas también por problemas como el alcoholismo y la violencia dentro de sus familias, organizaron y fundaron el Centro Alternativo para el Desarrollo Integral Indígena A. C. (CADIN). Esta organización tiene como principal objetivo contribuir al empoderamiento y cuidado de la salud de las mujeres y niños y niñas mayas de la región y trabaja desde el enfoque de derechos humanos y la cosmovisión maya. El contacto con esta organización está trayendo un proceso de retroalimentación entre comunidades que desde los actores y los saberes están promoviendo el fortalecimiento y empoderamiento de las mujeres.

### ***Dinámicas en el Centro Comunitario como Educación No Formal***

En el centro comunitario han participado eventualmente maestros, voluntarios incluso de la comunidad y estudiantes de diversas disciplinas, destacándose la participación de comunicólogos. Durante mi estancia identifiqué la participación constante y esmerada de las siguientes personas:

**Tabla 3**

*Colaboradores del Centro Comunitario de Canicab*

<b>Nombre</b>	<b>Ocupación</b>
Juan Carlos	Antropólogo y profesor
Yadibel	Comunicóloga social
Angélica	Comunicóloga social
Olga	Educadora

Carlos	Historiador
Diego	Psicólogo
Cynthia	Comunicóloga social
Sori	Comunicóloga social
Wado	Habitante de Canicab y excavador en proyectos arqueológicos
Nataly	Estudiante de secundaria
Valeria	Estudiante de secundaria

Los voluntarios asisten por las tardes a ayudar a los niños con sus tareas, principalmente con matemáticas y lectura. Los niños que asisten tienen una edad de entre cuatro y 15 años. De acuerdo con un miembro del centro, se trata de construir relaciones horizontales y respetuosas entre los niños. Esta es una tarea que se lleva a cabo desde hace algún tiempo y, con el fin de reforzar y cumplir este objetivo, los miembros del centro elaboraron el siguiente protocolo de convivencia que aplica para todas y todos, voluntarios y niños:

#### **Tabla 4**

##### *Protocolo de conducta del Centro Comunitario de Canicab*

<b>Protocolo de conducta</b>	
<b>Disciplina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tratar con amabilidad a los demás, sean adultos o sean niños.</li> <li>● Cuidarse mutuamente.</li> <li>● Pedir las cosas por favor y dar las gracias.</li> <li>● Prohibido golpear, insultar o mostrar cualquier acto de agresión física o verbal.</li> </ul>
<b>Aseo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lavarse las manos después de ir al baño y antes de comer.</li> <li>● Echar agua a los inodoros después de usarlos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Lavar sus trastes después de comer.</li> <li>●Lavar sus dientes.</li> <li>●Ayudar con el aseo de los espacios de trabajo cuando sea requerido.</li> <li>●Limpiar su espacio después de usarlo.</li> </ul>
<b>Orden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Poner los juguetes y materiales de trabajo en su sitio después de usarlos.</li> <li>●Cuidar los materiales.</li> <li>●Evitar esconder juguetes.</li> <li>●Explorar el terreno del centro comunitario en compañía de un adulto. En grupos de 3 a 5 personas y tomar turno.</li> <li>●Evitar subirse a las mesetas.</li> </ul>
<b>Solución de conflictos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●En caso de conflicto pedir la mediación de un adulto.</li> <li>●Prohibido insultar o golpear en medio de un conflicto.</li> <li>●Procurar pensar en las necesidades del otro en el proceso de mediación del conflicto. <ul style="list-style-type: none"> <li>●Diálogo para arreglar el conflicto. <ul style="list-style-type: none"> <li>●Autorregulación.</li> <li>●Reparación de daños.</li> <li>●Tiempo para reflexionar solo/a.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>●Suspensión (dependiendo de la gravedad del caso).</li> </ul>
<b>Protocolo ante accidentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Mantener la calma.</li> <li>●Atender inmediatamente a la persona.</li> <li>●Avisar del suceso al equipo. Según la magnitud del accidente el grupo debe apoyarse entre sí.</li> <li>●En el caso de ser el niño o la niña quienes sufrieron el incidente, informar lo más pronto posible al responsable de su cuidado (sea mamá, papá, abuelita...).</li> <li>●Actuar dependiendo el tipo de accidente, por ejemplo, no será lo mismo un raspón a un golpe, una quemada o insolación.</li> <li>●Tener el botiquín de primeros auxilios siempre completo.</li> </ul>

Este código de conducta y de relaciones dentro del centro también se aplica con los colaboradores, no obstante, esto no es siempre posible. Los pobladores de Canicab identifican a los voluntarios como maestras y maestros. En mi caso, fue difícil separarme de la relación estudiante-profesor con un voluntario del centro comunitario, quien ha sido mi maestro. Este punto es muy importante porque tiene que ver con las propias identificaciones que experimenté durante la investigación y que se relacionan con dos espacios educativos o de aprendizaje que tienen una influencia relevante en estas identificaciones. Estos espacios son el centro comunitario (educación no formal) y mi universidad (educación formal). Mientras el centro comunitario promueve la idea de construir relaciones horizontales libres de las categorías sociales que ofrece el mundo social jerarquizado, en la escuela se me refuerzan estas categorías.

Las diferencias son notorias e intensas, a diferencia de mis compañeras y compañeros voluntarios del Centro Comunitario de Canicab que están terminando el grado universitario, en el entorno del doctorado se enfatizan las jerarquías, mientras en el centro comunitario se hacen esfuerzos conscientes para borrarlas. Pude constatar que en el nivel posgrado se nos enseña el *habitus* (Bourdieu, 1990, pp. 37 y 38), al estilo de Bourdieu, del grupo académico durante las interacciones con los que llamamos colegas y abiertamente en los discursos de algunas asignaturas como Filosofía y Epistemología de la Ciencia. En este sentido, durante mis convivencias en el centro al mismo tiempo que me encontraba experimentando la humanidad de las mujeres de Canicab en interacción con la mía, abriéndome a sus sentires y pensamientos y algunas veces compartiendo los míos, me encontraba también en el duro proceso de convertirme en el investigador, en la persona que se tiene que volver ajena, externa durante su trabajo de tesis para poder mirar y analizar desde lo ontológico, desde lo epistemológico la realidad que vivían las mujeres.

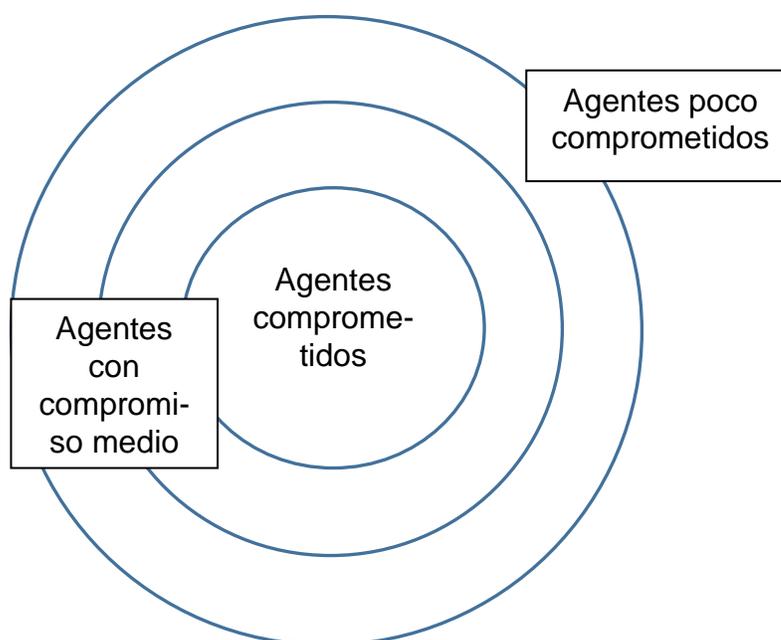
De tal forma, mientras en la escuela, Juan Carlos era doctor y profesor, en el centro los voluntarios le llamaban solo Juan Carlos. Esto para mí es quizá la representación más cercana que tengo del posicionamiento que las mujeres y demás habitantes de Canicab toman ante el centro comunitario y sus miembros,

en donde la escuela juega un papel fundamental en la educación de categorías sociales, a través de la educación de discursos que construye el grupo académico. Este fenómeno ocurre de forma similar con mis compañeros del centro, pero es menos frecuente, porque la academia, como cualquier grupo, construye un *habitus* que le permite subsistir y, en mi experiencia, mis compañeros del centro no forman aún parte del grupo académico, por lo que desconocen o en ocasiones rechazan, los códigos de interacción entre profesores y tesisas.

Asimismo, un agente activo dentro del centro comunitario señaló que la participación de los voluntarios es variada y depende del compromiso que ellas y ellos tengan con el centro. Como he mencionado el centro busca ser sostenible y bajo esta idea es que Yady (una voluntaria del centro), al igual que estudiosos sobre el aprendizaje en entornos educativos, identifican lo que se ha dado en llamar círculo de autogestión:

### Figura 26

*Círculo de autogestión del Centro Comunitario de Canicab*



*Nota.* Círculo de autogestión con base en entrevistas, observación y Zambrano et al. (2015).

El centro comunitario trabaja bajo este enfoque porque busca satisfacer sus necesidades, a la vez que esta organización trabaja para el cambio social de las personas en Canicab (Zambrano et al., 2015). Sin embargo, como Yady lo señaló, la falta de participación y compromiso de los voluntarios es quizá el eslabón más débil de su actuación en la comunidad. Esta falta de compromiso se lo atribuyo a varios factores, entre los que destaco beneficios claros y colectivos para las personas que quieran participar en el centro, así como la propia estructura económica y productiva que gobierna hoy en día. Las personas externas que se insertan en el centro lo hacen por medio del servicio social de la universidad UADY, y son estudiantes que también se empiezan a insertar en la esfera productiva para obtener experiencia profesional y un ingreso que les ayude con sus estudios. Por otra parte, en cuanto la falta de voluntarios de la comunidad, se debe también a la lógica del sistema productivo que nos forma para funcionar como agentes económicos, que nos obliga a movernos en el mundo social para obtener un ingreso. Un voluntario canicabense reconoce este problema en el siguiente texto expuesto ante los demás voluntarios del centro comunitario:

Miren he estado analizando mucho cómo conseguir voluntarios de la misma comunidad. Lo veo muy difícil, la vida cotidiana viene en conjunto con perjuicios de van de generación tras generación lo que ha desarrollado el maldito capitalismo. Hay la necesidad de buscar el pan de cada día, eso ha hecho un pensamiento de intercambio o a eso que le llamamos trabajo y me pagan desgraciadamente eso sucede y no los han enseñado.... Existe el problema en casa que mamá pregunta ¿a dónde vas hija? (Y la hija responde) “Voy a ayudar a los niños”. Pero la mamá le dice: “¿Para qué vas, te van a pagar? O a veces viceversa, el papá lo hace y empieza con un conjunto de conflictos y eso evita (la participación) del voluntario. Pero si tenemos como ayudarlos de una forma que en verdad esté entre sus necesidades y mamá o papá vea que ellos ayudan y nosotros los

ayudamos estaríamos generando tal vez un pensamiento diferente en casa. (Wado, voluntario, canicabense, ayudante en excavaciones arqueológicas, 25 años)

Sin embargo, como se aprecia en la última parte del párrafo, en Wado, también hay un sentido de esperanza, de promover una manera de pensar distinta, empezando por la colaboración con las familias. Lo anterior quizá no es una revelación, pero sí es un punto, que puede pasar como una trivialidad, como algo que parece obvio, sin embargo, es un aspecto fundamental que si no se trabaja, puede seguir teniendo como resultado la baja participación de la comunidad y de voluntarios externos, ¿por qué?, porque queramos o no, el dinero hasta el momento, es la principal moneda de cambio disponible en el mercado, para satisfacer las necesidades humanas en la sociedad actual, y los agentes económicos solo pueden obtenerlo a partir del único capital que disponen: su trabajo.

La cuestión, desde mi punto de vista, sería entonces cómo convertir el trabajo de los voluntarios y de la comunidad en dinero o bienes, en productos que cubran sus necesidades, o que sirvan para venderlos y así poder obtener dinero con el que puedan luego obtener otros productos y servicios. Dentro de esta dinámica es importante enfatizar el papel de las mujeres, quienes son las han tenido un contacto mayor con el centro a diferencia de los hombres. Las mujeres de Canicab son agentes económicos que hoy forman parte de una población frecuentemente inactiva, es decir, de una población que puede trabajar en forma remunerada pero no lo hace. En el caso de las mujeres de Canicab, las mujeres que no trabajan en forma remunerada suelen estar en esa situación por la identidad subordinada que han construido en torno a los hombres, la comunidad y la sociedad yucateca. De aquí es la idea de que las actividades productivas que pudieran realizar en el centro se pueden convertir en un recurso para reconstruirse como mujeres, abriéndose posibilidades de ser, en un primer y quizá principal plano, para ellas mismas.

## **Experiencias y Narrativas de las participantes sobre sus Identidades de Género y el Feminismo Comunitario en Reunión con CADIN A.C.**

A partir del acercamiento e interés que han presentado las mujeres de Canicab, el centro comunitario ha gestionado reuniones con ellas para tratar los problemas que las aquejan. En estas reuniones se han trabajado varios campos de acción y diagnóstico de la identidad de género, vista esta última desde la teoría del feminismo comunitario. El centro comunitario brinda un espacio para que las mujeres se encuentren y compartan sus sentires, sus pensamientos, sus problemas, sus desilusiones y sus alegrías. Las mujeres que participan en este centro son, en su mayoría, madres de los niños que asisten por las tardes de cuatro a seis, los martes, jueves; o los sábados de diez de la mañana a dos de la tarde. Las mujeres acuden a dejar a sus hijos.

Todas ellas tienen algún parentesco, debido a que la comunidad está fundada por tres grandes familias. Sin embargo, algunas veces no se conocen o tienen poco contacto entre ellas, porque están ocupadas en las actividades domésticas o por diferencias o conflictos que se han suscitado en sus familias. Razón por la cual se han formado unidades domésticas, que comparten parentesco con otras unidades, pero tienen límites físicos y sociales.

Las casas se encuentran juntas y son lideradas, en el caso de las mujeres casadas o unidas, por el esposo o pareja, o bien por las mujeres cuando son madres solteras o no tienen ningún compromiso. Sin embargo, estas familias siguen obedeciendo a las de origen. Cuando el jefe de la casa es el esposo, a la familia de él y cuando es jefa a la familia de ella. Estas familias de origen vigilan, evalúan, premian o reprenden las conductas de sus hijos e hijas. Aun estando casados o viviendo con otra persona, los lazos parentales no se rompen. Cuando el jefe de la casa es hombre, el comportamiento de sus esposas o parejas es liderado por las padres y madres de los hijos, principalmente por las madres de estos. Ellas vigilan los actos de las nueras, las evalúan y, a partir de ello, hacen comentarios a la familia y a sus hijos, sobre lo que piensan de esos actos. De esta manera, en ocasiones surgen diferencias entre las suegras y las nueras, entre

cuñadas, concuñas, consuegras y hermanas, que se desarrollan a partir del “rumor” y de las interacciones entre mujeres, de forma relevante en el espacio privado, es decir, en las unidades domésticas.

Desde el centro comunitario, también se han promovido actividades de colaboración intercomunitaria, particularmente el contacto con el Centro Alternativo para el Desarrollo Integral Indígena (CADIN A. C.) de San Antonio Sihó, Halachó, Yucatán. CADIN A. C. el cual está formado por un grupo de mujeres mayas que, movidas por problemas como el alcoholismo y la violencia por parte de sus compañeros y parejas hombres, se organizaron y fundaron la asociación civil. Esta organización se apoya de los recursos proporcionados por la extinta Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), cuyas funciones ha retomado el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

El CADIN también obtiene recursos de una actividad productiva que sus integrantes realizan: la elaboración y comercialización de productos de papel reciclado artesanal. Con ayuda de estos fondos las mujeres de San Antonio Sihó mantienen el centro, mismo que atiende a mujeres y niños. De forma simultánea, estas mujeres han accedido a un trabajo remunerado, a un ingreso y a una ocupación que, además, está llevando su actuación a un plano político dentro de su comunidad y sus hogares. Antes de que se fundara el CADIN, sus integrantes se dedicaban exclusivamente a las labores domésticas. Esta organización, además, tiene como objetivo contribuir al empoderamiento y cuidado de la salud de las mujeres y niños y niñas mayas de la región, desde el enfoque de derechos humanos y la cosmovisión maya. Sin embargo, y a pesar de la gravedad del problema, la organización aún no ha trabajado con los hombres de la comunidad el tema del alcoholismo y la violencia ejercida dentro de sus familias. Estos temas solamente han sido tratados, mediante talleres educativos, con las mujeres de San Antonio Sihó.

Se puede observar que este grupo, lo mismo que las mujeres de Canicab, está trabajando también desde un enfoque de feminismo comunitario.

La primera vez que las mujeres de Canicab acudieron a las instalaciones de CADIN en Sihó lo hicieron en una camioneta. CADIN preparó dinámicas para trabajar el tema de la violencia con las mujeres de Canicab. En ese evento, participaron diez mujeres de Canicab con sus hijos, entre los que había dos bebés de menos de un año. CADIN tiene varios salones y en uno de ellos, que es una cabaña, lugar en donde se reunieron las mujeres para trabajar los temas preparados. Mientras en otro espacio, miembros del Centro Comunitario de Canicab se quedaron con los niños (hijas e hijos de las participantes) a realizar actividades recreativas para que sus mamás pudieran trabajar con tranquilidad.

Para inaugurar la reunión, las mujeres de CADIN se pusieron al frente del salón y se presentaron con las participantes de Canicab, mismas que se sentaron haciendo una forma de u. Las mujeres del CADIN expusieron cómo se formó la organización, qué actividades realizaban y algunos de los resultados que han obtenido. Los temas que trataron estaban relacionados con la violencia y las mujeres de Canicab hicieron equipos para hablar sobre ello, con base en una guía previamente preparada por las mujeres de Sihó para ellas. Después, una mujer de cada equipo pasó a hablar sobre las conclusiones a las que habían llegado, además de complementar con su propia experiencia su postura y opinión sobre el tema. En esta narrativa y comportamientos de las mujeres, identifiqué los campos de acción propuestos por el feminismo comunitario. El primer campo que identifiqué fue el espacio, que tiene que ver con la construcción de una identidad subordinada, es decir, con una mujer que se siente y presenta débil, deprimida, angustiada, por la violencia que se ejerce en su unidad doméstica. Ante la pregunta sobre cómo se vive la violencia contra las mujeres en la vida cotidiana, una de las participantes expuso la siguiente respuesta:

Temor ... las mujeres tienen miedo, desesperación, angustia. Te aíslas de las personas (Conclusiones del equipo). Luego Mariana complementó diciendo: Si tienes amistades mucho antes, de amigos y todo, te aíslas, tal vez por temor o que te digan, "ahí se va a estar" o que te regañen. Agachas la cabeza. Sientes angustia, te aíslas.... la tristeza, la frustración,

quedarnos calladas siempre, que nunca sacamos afuera lo que tenemos adentro. (Mariana, 45 años)

Mariana accedió a hablar sobre el tema y exponer las conclusiones del equipo. Ella pasó al frente de las mujeres que ahí se encontraban, vestía sandalias, una blusa de algodón sin mangas y un short de mezclilla, no tenía maquillaje y se veía un poco despeinada. Ella en una entrevista posterior, me expresó que se siente triste con frecuencia y en ocasiones llora, pero cuando nadie la ve y que ha sido para ella difícil aceptar que está siendo violentada por su esposo, sin embargo, fue una de las pocas mujeres que se atrevió a hablar sobre lo que le pasa y sobre cómo se sentía, lo cual tiene que ver de nuevo con las categorías analíticas de espacio y movimiento que se concretan a partir de las acciones promovidas desde el centro comunitario de Canicab. Mariana reconoció que antes de tener contacto con el centro, no se veía como una mujer que pudiera hablar, que pudiera impedir la violencia que quiere ejercer su pareja sobre ella y ser capaz incluso de cambiar su situación. Durante la misma actividad que describo con CADIN, ante la pregunta, ¿cuáles son las consecuencias de la violencia en la salud de las mujeres? Mariana de nuevo participó y expresó lo siguiente:

Depresión, suicidio, traumas, agresión contra sus hijos, enfermedades y diabetes (Conclusiones del equipo). Luego ella complementó: ¿Qué te pasa cuando ya viviste todo eso, toda la violencia? Comer de más, consumir refrescos, golpes o moretones, pues te duele y no puedes hacer las cosas bien. (Mariana, 45 años)

En esta reflexión del equipo de Mariana y de ella misma, la violencia del día a día dentro del hogar condiciona varios campos de la identidad de las mujeres de Canicab, particularmente el cuerpo y el movimiento. La categoría cuerpo se puede ver expresada debido a que Mariana experimenta depresión, traumas y miedos que no le permiten tener salud mental, es decir, estar tranquila y en equilibrio consigo misma. Asimismo, con la limitación del cuerpo, la mujer se inmoviliza y se vuelve incapaz de actuar para no permitir la violencia emocional y psicológica, o

intentar cambiar su situación; estar consciente de su tristeza o depresión y tratar de trabajar sobre esos síntomas ella misma o bien, pedir ayuda, con terapia, orientación o algún consejo sobre lo que le sucede.

Mariana me manifestó, en una conversación que tuve con ella, posterior a este encuentro en Sihó, que se había animado a hablar en este espacio con las mujeres de CADIN y con otras mujeres sobre cómo se sentía a partir del contacto con el Centro Comunitario de Canicab. En el centro había una psicóloga que la ayudó a hablar y que le recomendó ir al hospital regional en Mérida, en donde fue diagnosticada con depresión. A partir de este diagnóstico, el doctor le indicó antidepresivos. Sin embargo, Mariana manifestó que estos medicamentos le ocasionaban efectos secundarios como mareos y náuseas, por lo que decidió dejarlos y dice ahora sentirse bien, sobre todo porque ahora platica lo que siente y lo que le pasa con las mujeres que asisten al centro comunitario y las voluntarias, una acción que antes no llevaba a cabo, guardándose lo que sentía y prefiriendo callar.

En la reunión con las mujeres del CADIN en San Antonio Sihó, y ante esa misma pregunta: ¿cuáles son las consecuencias de la violencia en la salud de las mujeres?, hubo otra mujer de Canicab que se animó a participar con Mariana sobre lo que había redactado su equipo y retroalimentó también sus ideas con su sentir:

Con golpes, agresiones físicas cotidianas eso es, vamos a decir es la vida desde que comienza a amanecer. ¿Qué es eso? Y muchas veces las mujeres cuando despiertan, se levantan, atienden a sus hijos, así comentó la compañera, cuando llega a cierta hora ya se sienten nervios, ya sienten desesperación, porque dicen: ya mero viene mi esposo va a ser lo mismo, va a estar golpeando, va a estar humillando me va a estar insultando, y una queda ya (hace ademanes como dando a entender que tiemblan). Y así todo el tiempo, lo sufre cargando todo eso. La mujer ya lo tiene cargado todo, ¿por qué? Porque muchas veces no lo llora uno, lo guarda por los propios hijos, porque no quiero que mi hijo salga dañado o los hijos salgan

dañados. Aunque uno tiene problemas uno tiene que estar sonriendo, uno tiene que estar alegre, ¿por qué?, por los hijos, por el amor a los hijos, por el amor a la familia, uno tiene que guardar y al guardar esas cosas uno no se desahoga. Por eso una tiene que buscar, la mujer tiene que buscar cómo, o debe buscar cómo desahogarse, distraerse como hoy. ¡Qué bueno! Gracias a Dios que se tuvo esta oportunidad de salir, es un despeje para nuestra mente, para salir de la vida cotidiana. (Crisantina, ama de casa, 67 años)

Crisantina, durante su narración, hizo varias veces alusión a la educación recibida en la iglesia evangelista. La religión es la principal educación de tipo informal que guía y media su vida diaria. Durante su participación, utiliza mucho las manos para expresarse, sus gestos son empáticos; usa una falda larga, una blusa de cuello alto y tiene recogido su cabello, que es largo y negro con algunas canas por la edad. Asimismo, en su discurso, tratar de convocar a sus compañeras canicabenses a que compartan su empatía y creencia en el Dios cristiano. Constantemente se coloca como una mujer que padece o ha padecido maltrato y violencia por parte de su pareja y al mismo tiempo se coloca como agente, como actora de su vida, como aquella que puede cambiar su situación a partir de creer, de tener fe y de portarse de la manera que su iglesia le dicta y es que así lo cree. En una entrevista posterior a este encuentro con Crisantina, me relata parte de la historia de su vida.

Cuando era joven empecé a tomar mucho, salía con las amistades y tomaba alcohol, era alcohólica, recuerdo que un día me puse muy borracha y me quedé dormida en mi hamaca. Llegó mi papá y me vio que estaba así, agarró un cincho y me empezó a pegar muy duro, me dejó muy marcada y empecé a llorar y a llorar, yo en ese momento estaba perdida, yo no encontraba sentido a mi vida. Después me casé y continué tomando, salía con las amistades y tomaba también con mi esposo, tomábamos los dos mucho, casi todos los días, yo lloraba mucho y luego me emborrachaba. Un día llegó una señora de la iglesia, pasó invitando, yo me sentía muy mal

con lo que me pasaba, pero decidí ir a la reunión que me habían invitado, ahí empecé a conocer quién era Dios, qué me ofrecía, sobre todo la paz que no tenía, mi vida no tenía sentido. Ahora me levanto y le doy gracias a él, todo mi día se lo dedico a él, no le voy a decir que estoy muy bien, que no se presenta la tentación (refiriéndose a tomar alcohol) pero cuando estoy así, oro, oro, y él me ayuda, luego me siento mejor ... Después de que empecé a llegar a la iglesia, mi esposo empezó a ir y tampoco toma ya, ya no tomamos. Antes cuando tomábamos nos empezábamos a gritar cosas y él a veces me pegaba y yo también le empezaba a pegar, nos tratábamos mal. Ahora que conocemos a Dios y seguimos su palabra, estamos mejor, ya no nos gritamos, estamos en paz. (Crisantina, ama de casa, 67 años)

La educación informal recibida en la iglesia cristiana le ha ayudado a Crisantina a tratar su problema de alcoholismo. Esta educación viene en forma de un discurso producido por el pastor y su esposa, los líderes de esta iglesia. El discurso que los pastores expresan está basado, de acuerdo con Crisantina, en lo que dice la Biblia cristiana. El pastor lee la Biblia en las reuniones y da lo que se llama “el sermón”, que es un discurso previamente preparado acerca de una enseñanza de la Biblia, pero también cargado de las creencias y la ideología que la religión evangélica profesa.

Sin embargo, el Centro Comunitario de Canicab funciona como sitio que produce nuevos discursos. Respecto de él, ni las familias ni las comunidades tienen poder sobre su actuación, es decir, es un espacio público con cierta neutralidad, al que las mujeres acceden y donde se reúnen en condiciones que resaltan su actuar político no partidario. En este espacio su voz es escuchada, respetada y reconocida y se habla de temas de interés público en tonos no conocidos en otros ámbitos. Las mujeres de Canicab se han ido políticamente apropiando del Centro Comunitario, en el cual ellas son protagonistas.

En el espacio, visto como forma intangible y horizontal, también se encuentra la mujer como sujeto político y social. Este elemento se visibilizó en las

conversaciones y las acciones de algunas mujeres participantes en el estudio. Para que la mujer se pueda concebir como sujeto político, antes debe de haber existido un proceso de toma de conciencia de sí misma, de autorreconocimiento de su papel en el mundo social y de sus posibilidades de actuación en este. De tal forma, las mujeres que asisten al Centro Comunitario de Canicab manifestaron tener conciencia de sí, de que son mujeres y de que quieren ser respetadas. Estas mujeres asisten al centro en búsqueda de ayuda y orientación, pero también funcionan como agentes de cambio de las otras mujeres del poblado. Las expresiones discursivas de esos hechos, de transformación de las concepciones y de las mujeres respecto del espacio y de su uso, se ven reflejadas en expresiones como las siguientes: “Ahora soy una mujer empoderada, desde que fuimos allá con las de Sihó y que vengo a UADY (se refiere al Centro Comunitario de Canicab), ya no me dejo. Le digo a él: si te vas a ir, pues ¡vete! Yo ya no le pienso estar rogando, vivo mi vida, trato de ser feliz” (Andrea, 24 años).

Puede notarse con claridad que el espacio de esta mujer ha sido modificado por la acción política (la aproximación a las mujeres organizadas del CADIN de San Antonio Sihó) en la que adquiere conceptos que le ayudan a resignificar su vida, sus acciones y relaciones. Esta es, a mi parecer, una muestra concreta de la interacción de los campos que propone Paredes. Las influencias en el proceso de transformación de las relaciones que se reflejan en el uso y la concepción del derecho a la ocupación del espacio también son intergeneracionales. El siguiente testimonio de una mujer respecto de su madre y de su propia acción en relación con su cónyuge es un ejemplo:

Cuando vamos a salir, mi mamá le dice a mi papá: Voy a tal lado, ya regreso, y le digo: mami, no se pide permiso, vamos, ya luego si te preguntan le dices a dónde fuiste. Yo ya no pido permiso, el otro día fui con mi vecina a un evento que nos invitaron y ya cuando regresé me dice mi marido: ¿A dónde fuiste que no me avisaste? a lo que contesté: ¿Quizás tú cuando sales me dices a dónde vas? (Laura, ama de casa y servicio de limpieza, 34 años)

Cuando las mujeres de Canicab participan en las acciones del centro comunitario o en otros espacios politizados de encuentro y exponen su sentir y reflexionan sobre sus situaciones, pasan de ser la mamá, la hija, la cuñada, la nuera, la tía, la abuela, a ser actrices y agentes de transformación. En ellas, otras mujeres de su comunidad y de diferentes poblaciones pueden verse reflejadas y aspirar a actuar por un cambio en sus propias vidas. Las observaciones permiten apuntar que esos procesos son posibles y se fortalecen en parte por la identidad étnica y cultural que las mujeres comparten. Muchas de las conversaciones que se dan sobre temas relacionados con el género, el espacio, el cuerpo, se dan en maya y en ese idioma se celebran las transformaciones logradas. Pero también, la categoría de género, en tanto construcción cultural (Serret, 2001, p. 20) a la cual se le van añadiendo las demás identificaciones sociales sobre la base de ciertos estereotipos (Giménez, 1997, p. 14), sirve como punto de enlace con otras mujeres (las universitarias que participan en el Centro Comunitario de Canicab y aliadas de otras organizaciones como el Congreso Nacional Indígena o el Population Council). Es decir, las mujeres de Canicab, acuden a identidades diversas para tejer sus alianzas y su lucha. De tal forma que el espacio encuentra lugar en estas identidades, ampliando la actuación de las mujeres a un plano político.

Estas reuniones entre mujeres hacen parte de un movimiento que va cobrando fuerza. Son espacios donde las mujeres alzan cada vez más la voz, lo que se refleja en sus familias y en su comunidad ante alguna violación de sus derechos. Cada movimiento específico en las comunidades estudiadas tiene carácter transitorio. Es decir, se trata de acciones concretas que comienzan y terminan con algo y al interior de las cuales existen procesos que son muy importantes, en el sentido que se deben desarrollar de forma legítima, incluyendo a las personas y evitando, lo más posible, los vicios. Por eso, Paredes (2014) alerta al respecto: “Si estos procesos están cargados, por ejemplo, de racismo o de corrupción, el movimiento ha de tener esos elementos y se va a volver contra las mujeres en forma de racismo y corrupción” (Paredes, 2014, p. 113). En este sentido, el movimiento es quizá una categoría fundamental en la transformación

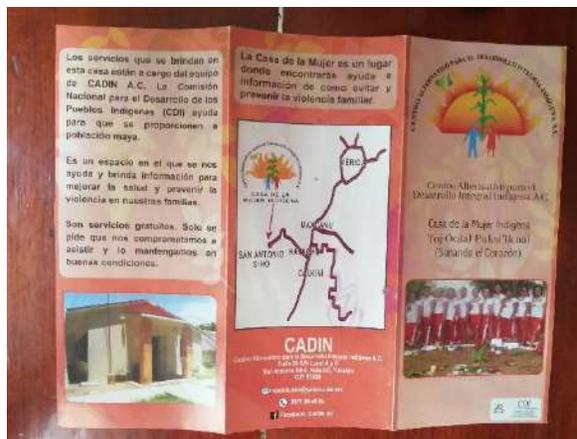
identitaria de la mujer maya. Cada movimiento puede estar impregnado de las creencias, del carácter de cada mujer y en él se confronta lo que han aprendido desde niñas contra sus propios procesos reflexivos, que son posibles gracias a la interacción con el mundo y con otras mujeres que luchan.

Con gran esfuerzo las mujeres intentan desprenderse de lo aprendido bajo la égida del patriarcado. Pero el temor, el miedo a lo desconocido y sus propios prejuicios, construidos a partir de la discriminación y violencia que han vivido desde niñas por ser mujeres, indígenas y pobres, son los enemigos a vencer si se quiere lograr un movimiento fuerte y con poder. Esto se evidencia porque para las mujeres fue difícil hablar de esos temas durante las entrevistas, o durante las actividades que se organizaron con ellas. Algunas guardaban silencio ante las preguntas que tuvieron que ver con cómo se sentían o se percibían, otras con risas lograban hablar de ello y unas cuantas se atrevieron a expresarse en público, como en el caso de los testimonios reproducidos en este capítulo. Atribuyo estos comportamientos y actitudes a la educación de género recibida en la unidad doméstica y en sus comunidades. Las mujeres participantes han sido socializadas como personas que deben hablar poco y ser sumisas. Por eso han aprendido a callarse los temores, los dolores, los sentimientos, con la idea enseñada de que así la familia vive sin conflicto, siendo estos elementos que debilitan su movilización y que encuentran un espacio en las actividades gestionadas por el centro comunitario. En esos espacios las mujeres, escuchando a las que se atreven a hablar y expresar su sentir, enfrentan estos miedos y son capaces de reflexionar sobre ellos.

Al final de la actividad que he narrado en este capítulo, las integrantes del CADIN repartieron tres folletos a las mujeres de Canicab. Uno hablaba sobre violencia familiar, otro sobre las actividades que realiza la asociación de Halachó y el tercero que habla sobre la trata de personas.

### **Figura 27**

*Folletos repartidos por el CADIN A.C.*



El folleto sobre violencia desarrolla temas como el abandono, la violencia física, psicológica y económica, así como del ciclo de violencia. El folleto de trata de personas habla sobre qué es la trata, a quién se puede acudir para pedir ayuda y para prevenir este delito. Asimismo, las representantes de CADIN entregaron el siguiente pensamiento de forma impresa a las mujeres de Canicab, intitulado “Mis derechos de mujer”, el cual es un tema musical escrito por Auxiliadora Cárdenas y Luis Enrique Mejía Godoy y dedicado a todas las mujeres en defensa por sus derechos. La letra fue traducida a lengua maya por una mujer profesionalista de la comunidad de San Antonio Sihó y es la siguiente:

Letra en castellano

Letra en maya

---

MIS DERECHOS DE MUJER

## Y TAATS' TOJ BEY KOO'LEJ.

QUIERO DECIR LO QUE PIENSO  
LO QUE SIENTO EN LO PROFUNDO  
DE MI SER COMO MUJER.

IN KAA'T Y TSIK'BAT'E BAÁX KI  
TUKULTI'K.  
BA'AX KÍ U'UYIK TÚ TAAMIÍ Y  
CH'UPI.

QUIERO DECIR LO QUE MUCHAS  
DE MIS ABUELAS CALLARON,  
O LAS QUE FUERON CALLADAS,  
POR QUERER LA LIBERTAD.

IN'KAÁT A'AL, T'AAN LE BAA'X Y,  
CHIICH TU MAK U CHIO  
UAJ MA'J CHAB'UU T'AANOBI.  
YO'OLA'AL U KAÁTOOB KAA'J  
CHA'JÁALK'AB.

CUÁNTOS AÑOS HAN PASADO  
DE DESIGUALDAD PERVERSA  
EN LA CASA EN EL TRABAJO,  
EN LA CAMA, SIN PLACER.

BUKAÁJ JA'AB OK'U MÁJA'AN U  
TAK'ANI.  
MA'KEET, K'AS.

DE LA ESCOBA A LA COCINA,  
DE LA COCINA A LA PLANCHA.  
SIN HORARIO NI SALARIO.  
MANCILLADA ES LA MUJER.

TI LE OTOCH, TIE MEYAJ'OOB.  
TI LE K'AAN, TU, MEEN MINANTI  
KI'IMAK OOLAL.

LA RESPUESTA ES EL RESPETO,  
LA RESPUESTA ES LA IGUALDAD,  
QUE RESPETEN NUESTRO CUERPO,  
QUE RESPETEN NUESTRA VOZ.  
QUE RESPETEN MIS DESEOS,  
CUANDO YO DIGO QUE ¡NO!  
QUE NO ME LEVANTEN LA MANO  
NI ME LEVANTEN LA VOZ

CHENTI' MÍIS, IETE TI MEEN JANAL.  
TI MEEN JANAL, YETEL TI JI NOK  
MINÁN JE'ELEJ MIX NÁAJAL.  
MINAA'N UTÁNN LE KÓOLELOB.  
U NÚUK T'AAN, LETIE CHÍIN POOL.  
U NUUK T'ÁAN LETIE NUUP  
CHIIN POOL K'TIA'AL WÍINKILIJ.  
CHIIN POOL K'TIA'AL T'AAN.  
CHIIN POOL Y POOCHI.  
LE KÉEN TEEN KI UALIK MA.

---

HEMOS TENIDO LOS HIJOS  
QUE LOS DEMÁS HAN QUERIDO,  
CON TEMOR AL PORVENIR.

HEMOS VISTO PASAR SIGLOS  
MANCILLADAS DESDE NIÑAS,  
ABUSADAS, CALUMNIADAS  
SEÑALADAS ANTE DIOS.

QUIEREN QUE SIGAMOS SIEMPRE  
EN EL PAPEL DE SUMISAS,  
COMO LA MUJER PERFECTA,  
SONRIENTE, ESCLAVA Y FELIZ.

DE LA ESCOBA A LA COCINA,  
DE LA COCINA A LA PLANCHA,  
SIN HORARIO NI SALARIO.  
MANCILLADA ES LA MUJER.

LA RESPUESTA ES EL RESPETO,  
LA RESPUESTA ES LA IGUALDAD,  
QUE RESPETEN NUESTRO CUERPO,  
QUE RESPETEN NUESTRA VOZ.  
QUE RESPETEN MIS DESEOS,  
CUANDO YO DIGO QUE ¡NO!  
QUE NO ME LEVANTEN LA MANO  
NI ME LEVANTEN LA VOZ

MA U LIÍK SATEN U K'AB.  
MIX U LIIK SATEN U T'AAN.

TSOKU YAANTA TÓON PALALÓOB.  
LE UMASI U KAATOBO.

YETE'J SAJKIL TII BAAX KU TAAJ'J.

OO'K IILI'K U MAA'N LE HA'BOB.  
KU'YAALATOON BAAL JACH  
MENEJÉN PALALON.

MAAN K'AB, LIIK SAAJ T'AAN.  
TUCH'UKT'A NA'KI'ICHKELEM YUUM.

U'KAATOBÉ KA PATKOM JE BIIX  
ANIKONA.

TU JU'UNI MINA'AN T'AAN.

JE'EBIX ÉE KO'OLEJ SETEN  
UTS'SON.

TAN CHEE'J, PPAALITSIL LLETE'L  
KI'IMAK O'OLAL.

CHENTI' MÍIS, IETE TI MEEN JANAL.

DE LA COCINA A LA PLANCHA. TI  
MEEN JANAL, YETEL TI JI NOK

'MINÁN JE'ELEJ MIX NÁAJAL.

MINAA'N UTÁNN LE KÓOLELOB.

U NÚUK T'AAN, LETIE CHÍIN POOL.

NUUK T'ÁAN LETIE NUUP

CHIIN POOL K'TIA'AL WÍINKILIJ.

CHIIN POOL K'TIA'AL T'AAN.

CHIIN POOL Y POOCHI.

---

¡EXIJO QUE EL MUNDO CUMPLA  
MIS DERECHOS DE MUJER!

LE KÉEN TEEN KI UALIK MA.  
MA U LIÍK SATEN U K'AB.  
NI ME LEVANTEN LA VOZ MIX U LIIK  
SATEN U T'AAN.

¡K'AAT, SETEN KÁAT YÓOK'OL KAAB  
KU BEÉ'TEE Y TAATS' TOJ BEY  
KOO'LEJ!

---

La mujer que tradujo esta canción, lo hizo utilizando un computador en el que convirtió a la lengua maya lo que ella escuchó de la canción. Con respeto a la letra, ella no comentó mucho al respecto cuando me entregó la traducción.

### **La SOPA: apreciaciones**

Las noticias de la SOPA, nombre que le dieron las mujeres mayas de Canicab al V Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, llegaron al pueblo por primera vez en el tiempo de secas del año 2017, allá por el mes de marzo. Una noche de aquel mes, una joven española invitó a tres miembros del Centro Comunitario de Canicab a una reunión en un café meridano y les hizo una propuesta más bien extraña: que en Canicab se organizaran actividades del congreso antedicho. La propuesta era extraña porque en Yucatán casi todos los congresos internacionales se hacen en Mérida y casi nunca, por no decir nunca, invitan a personas no escolarizadas y menos aún las hacen partícipes de la organización. Los tres miembros del Centro de Comunitario de Canicab, un joven de 20 años nacido en la ex-hacienda henequenera y un profesor y una profesora de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) estuvieron de acuerdo en preguntar a las personas de Canicab si aceptaban la propuesta y así se lo hicieron saber a la profesora española que, por aquel entonces, trabajaba en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al día siguiente de aquel encuentro, el joven canicabense y la profesora de la UADY visitaron en el poblado a varias familias amigas que, supusieron, podrían estar interesadas en participar: los Aké, los Kantún, los Tzab, los Mex, los Collí, los Chan. En realidad, como suele suceder en Canicab, la invitación la recibieron las madres y las abuelas, pues la mayoría de los hombres salen del poblado muy temprano y regresan a Canicab hasta entrada la noche, luego de sus a menudo extenuantes jornadas laborales. En consecuencia, en la primera reunión para proponerles participar en el congreso y en las subsecuentes sesiones participaron mayoritaria y casi exclusivamente mujeres.

Las preguntas respecto de qué querían y qué era lo que hacían quienes organizaban la SOPA tenían una profundidad distinta a las que la vida cotidiana suele presentar a mujeres poco escolarizadas, nada familiarizadas con los pormenores de la vida académica y la jerga de congresos, paneles, mesas redondas y conferencias. Lo que a las mujeres canicabenses les parecía más extraño era que esas “maestras” estuvieran interesadas en lo que personas como ellas sabían acerca de eso que llamaban patrimonio. ¿Así que hablar maya, conservar los apellidos, bordar hipiles yucatecos, cultivar las plantas propias de su tierra, cocinar frijol con puerco, relleno negro, escabeche oriental o *tsik* de venado, cuidar de las relaciones con los familiares y hacer *jet's meek* y *loj*<sup>16</sup>, todo eso era socializar el patrimonio?

Las “maestras”, la nacida en España y la que vino a Yucatán desde la Ciudad de México, al igual que las mujeres mayores y jóvenes de Canicab hicieron y recibieron preguntas y escucharon y dieron respuestas que, necesariamente, transitaban en una dirección y en otra por procesos de traducción cultural, mucho más allá de los detalles idiomáticos. La estructura misma de las reuniones era un ejemplo de encuentro cultural: un grupo de mujeres canicabenses de color de la tierra, sentadas en círculo, matizando y bordando textiles, bajo la mirada atenta de dos mujeres de piel muy blanca y ojos

---

<sup>16</sup> El *jet's meek* es un rito de iniciación por medio del cual los niños a los cuatro meses de nacidos y las niñas a los tres meses son bienvenidos a la comunidad familiar maya. En el término *loj* se comprenden ritos de desagravio a la tierra, a los señores del monte, al agua o los vientos que los mayas, a través del *j-men* o la *x-men* (chamán o chamana) piden permiso para hacer uso de los espacios y cosas de la naturaleza.

muy grandes ávidos por registrar y aprender de los diestros movimientos de manos que hacían arte a la vista. Una decena de mujeres nacidas en una pequeña ex-hacienda henequenera, que aprendieron a nombrar el mundo en idioma maya y que, habiendo crecido lejos de las formalidades escolásticas, del español estándar, de la conceptualización científica social, ahora escuchaban palabras que las describían en cierta forma, con algún todavía inusual aprecio por lo que es de ellas, los suyos y su pueblo.

Y así pasaron dos meses, llegó el tiempo de lluvia, el día de San Isidro Labrador, la fiesta del pueblo y un cartel salió anunciando por Internet que, del 13 al 19 de noviembre de 2017, se celebraría en Mérida y Canicab SOPA 17. Aquí está el cartel.

### Figura 28

*Cartel del V Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, celebrado en Canicab, Acanceh, Yucatán, México. 2017*



Pero antes de que ese cartel viera la luz, muchas horas de trabajo y acuerdos se habían plasmado y hecho compromisos en cuadernos, hojas sueltas y computadoras de dos mujeres muy escolarizadas y en las educadas memorias de mujeres canicabenses con poca escolarización. Se conversó y decidió cuándo, dónde y cómo se recibiría a los visitantes de otros países del mundo y de otros estados de la república mexicana. Se habló y se acordó quién hablaría en nombre de las mujeres canicabenses, y se dijo que la palabra de ellas iba a ser pronunciada en el idioma originario de la tierra yucateca: el maya. Se hicieron y

concretaron propuestas sobre los diferentes platillos de la comida patrimonial que se servirían en cada casa de las organizadoras canicabenses, cuantos comensales habría en cada mesa y en qué formas se convidarían las viandas y las tortillas, la música y el baile con los amigos *dzulo'ob*<sup>17</sup> que vendrían para hablar y compartir sobre el patrimonio.

Llegó el día de la SOPA a Canicab. Desde la mañana del miércoles 15 de noviembre de 2017, el movimiento era nada común en el parque central del pueblo. Llegaron personas en autos y furgonetas: hombres barbados, mujeres tatuadas, chicas con el pelo pintado de colores brillantes, personas que hablaban en idiomas y con acentos que no se recordaba haber escuchado antes en la ex-hacienda, Llegaron catalanes, andaluces, argentinos, brasileños, colombianos, venezolanos, peruanos, guatemaltecos, colombianos, estadounidenses, italianos y mexicanos de Quintana Roo, Ciudad de México, Veracruz, Puebla y no se sabe de dónde más. Nada era normal, ese día hasta el ayuntamiento envió camiones y trabajadores de limpieza para recoger la basura que suele amontonarse a las afueras del poblado.

En el transcurso de la mañana, un grupo de mujeres españolas organizó una mesa en la que se conversó sobre la cocina como resistencia; unas muchachas que se hacían llamar Hijas del Rap entonaron el elogio de las mujeres gorditas; doña Sarita, doña Ernestina, doña Erlinda y doña Soco hablaron sobre la vida de las mujeres de antes y ahora en el pueblo, y el pueblo las escuchó con atención y los *dzulo'ob* les agradecieron y les aplaudieron su sabiduría no aprendida en libros sino al calor de la leña ardiente.

Al medio día, atenazados de calor y hambre, los visitantes del mundo fueron invitados a comer a las casas canicabenses. Si para el tiempo de la sequía de 2017 las mujeres de Canicab no entendían muy bien por qué su cocina tiene carácter patrimonial, al inicio de esa tarde de finales de la temporada de huracanes les quedó claro que disfrutar con otros del patrimonio gastronómico

---

<sup>17</sup> *Dzulo'ob*, en maya yucateco, significa extranjeros.

causa placer, alegra el espíritu e inclina un poco o mucho al pecado de la gula, incluso a personas provenientes de lugares lejanos, hablantes de lenguas extrañas y dueños de saberes distintos. Esa tarde, con hambre y ante la mesa llena de comida yucateca y buena voluntad, todos nos sentimos mucho más iguales, mucho más amistados.

Con el arribo del crepúsculo y la noche, se hizo el espacio de la música y el baile en la cancha de basquetbol de Canicab. Niñas y niños del pueblo, vestidos con ternos y filipinas, bailaron jaranas yucatecas que a los españoles presentes les recordaron aires aragoneses. Un joven quintanarroense cantó, en el idioma maya de sus mayores, hip hop, el lenguaje global de las generaciones de parias que hoy resisten ante el desprecio de quienes, ignorantes, les niegan un lugar en el mundo de los cultos. Así nos encontró la noche, cantando y bailando felices y en resistencia. Meses y años más tarde, por los anchos caminos y ventanas de la blogósfera, el YouTube y el Facebook omnipresentes<sup>18</sup> esos recuerdos se guardan. Las canicabenses conservan en la memoria imágenes de ese día en el que, luego de meses de trabajo, enseñanzas y aprendizajes se dieron la mano con personas que, al igual que ellas, luchan en dirección de un mundo otro que todavía no existe, pero en el que ellas creen y con sus acciones hacen posible.

### **Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019: Identidades y Experiencias de Interacción en torno al Género**

El Primer Encuentro de Mujeres Mayas se llevó a cabo en la comunidad de Canicab el primero de junio de 2019. El evento fue organizado entre las mujeres

---

<sup>18</sup> Pueden encontrarse reseñas, imágenes y videos del SOPA 17 en Canicab en los siguientes enlaces:

[https://www.facebook.com/pg/SOPACONGRESO/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/SOPACONGRESO/posts/?ref=page_internal)

<https://www.youtube.com/watch?v=ADvwtMDWSeE&t=29s>

<https://www.youtube.com/watch?v=5DOAGkijGkk&t=34s>

<https://arkeopatias.wordpress.com/2018/02/08/lasprestadas-la-cocina-como-resistencia-una-probadita-del-sopa17-en-yucatan/>

<https://www.youtube.com/watch?v=M8n44NnENXg>

que más asisten al centro comunitario y voluntarias, entre las que se destaca la participación de una voluntaria afrodescendiente proveniente de República Dominicana. Esta joven ha participado en encuentros feministas en su universidad y estuvo en un evento con ese tema organizado por la Embajada Norteamericana. Gracias a esta participación pudo tener acceso a un pequeño fondo para trabajar temas que fortalezcan a las “mujeres indígenas”, que al igual que ella han padecido históricamente discriminación y violencia a causa de género, raza y etnia. Ella, a la que, llamaré Sofi, fue una agente clave durante la organización del evento, con la cual tuve la oportunidad de convivir y de aprender sobre activismo y de las posibilidades de producir relaciones humanas sanas a partir de la empatía, la solidaridad y la cooperación, aspectos que también aprendí de las demás voluntarias, quienes tienen mayor tiempo colaborando en *Uj jaa' si jo'ob*.

El evento fue difundido por radio, por las redes sociales, con ayuda de folletos, que se apoyaron de un logo que diseñó en un principio Sofi, pero que se fue retroalimentando hasta llegar al siguiente producto:

### Figura 29

*Logo del Primer Encuentro de mujeres mayas, Canicab 2019*



Para llegar al resultado anterior, las voluntarias y las mujeres participantes, que fueron en un principio cinco, dieron sus opiniones en cuanto a los dibujos, los colores y el mensaje que se quería enviar para invitar. Hubo tres días en los que tanto las mujeres de Canicab como las del centro comunitario salimos a invitar a la

comunidad, las mujeres que eran madres iban con sus hijos. Entre todas y todos, colocamos folletos en los lugares visibles y fuimos invitando de casa en casa. En uno de esos tres días, nos reunimos en el parque de la comunidad.

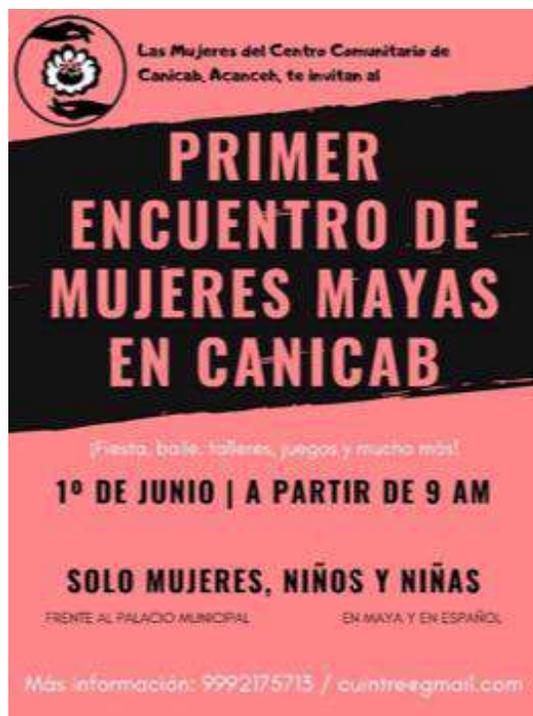
El evento contemplaba actividades de teatro, baile de jarana, zumba, canto y un conversatorio entre y para mujeres, con mujeres de Canicab, de comunidades cercanas y de otras partes. Las mujeres de Canicab, que eran aproximadamente diez, fueron con sus hijos e hijas y estaban muy entusiasmadas tanto por lo que estaba ocurriendo en ese momento como por el evento que se avecinaba.

Para difundir el evento en Canicab nos repartimos en pequeños grupos para pegar los avisos (ver figura 30). Por su puesto, pedíamos permiso antes para pegarlos. Los niños ayudaban gustosos también con la actividad.

En el recorrido fuimos llamando de casa en casa y pedíamos hablar con las mujeres de cada hogar. Sofi lideraba la actividad y era la más abierta para invitar, era muy entusiasta, bailaba y decía frases emotivas, lo cual nos incentivaba a invitar a todas. Sin embargo, con respecto a las mujeres de Canicab, éramos nosotras, las que somos miembros del centro, las que incentivamos a las mamás a que ellas fueran quienes invitasen, para que sus vecinas reconocieran el evento como suyo también, y es que así era realmente.

### **Figura 30**

*Promocional para el Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019*



Algunas mujeres de Canicab tuvieron más facilidad para comunicarse con otras, a algunas les daba pena y otras, reían y hablaban, pero todas caminamos juntas por el objetivo en común que nos unía: tener la mayor participación posible en el evento. Durante el recorrido, interactuamos, nos reímos de situaciones que surgieron de forma espontánea, deliberadamente hacíamos amena la convivencia. En esta experiencia se expresó en forma sobresaliente la sororidad, que, de acuerdo con Lagarde (2009):

Es un pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras, en donde pueden participar los hombres y no hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una. Está basado en el principio de la equivalencia humana, igual valor entre todas las personas, porque si tu valor es disminuido por efecto de género, también es disminuido el género en sí. (p. 3)

Fue justamente reconocernos como mujeres que, en esta dinámica de educación no formal, nos llevó a la interacción horizontal, traspasando los límites del centro comunitario. El espacio de la calle nos dio la posibilidad de hablar como pares y expresar nuestros sentires. La tarea principal de esa reunión e integración,

que era invitar a las demás mujeres de la comunidad, nos llevó a reconocernos como mujeres y a tratarnos como tales, desde nuestros marcos de convivencia y teniendo la noción de mismidad, de que éramos mujeres. Fuimos capaces también de respetar nuestras singularidades y nuestras diferencias, aceptar que hay mujeres que tienen una personalidad más extrovertida y otras son más introvertidas, aceptar que algunas tenemos hijos o hijas, mientras hay algunas que son solteras, aceptar que tenemos experiencias variadas sobre la vida, a partir de nuestra edad. Respetarnos con esas diferencias y como mujeres fue lo que nos llevó a andar bajo una dinámica de sororidad en la que se desarrolló también la agencia compartida (Bratman, 2014).

Entre las canicabenses, hay una chica de catorce años que es muy entusiasta y participa en las actividades del centro comunitario. Ella detenía los carros con su mano, en la calle a un costado del parque para entregar los folletos. Otra mamá joven contaba chistes y una señora grande, muy prudente, si alguien comenta algo de su agrado, se reía alegremente.

Por su parte, los niños estuvieron muy asertivos con la actividad. Repartían folletos o los pegaban en los lugares concurridos de la comunidad, sin embargo, en algunos momentos jugaban y surgían conflictos. Por ejemplo, el menor de tres hermanos le pegó a un niño más grande, su mamá se molestó y le dio fuerte con la mano, el niño no lloró y solo se quedó quieto. Todas las demás fuimos testigos de este hecho, pero nadie hizo nada. Yo consideré que no fue prudente intervenir en ese momento, porque no quería evidenciar a la mamá con las demás. En otra ocasión, una niña de dos años llegó llorando, estaba jugando con los demás niños en el parque y no supo decirnos qué le pasó, ningún niño dijo algo al respecto.

Asimismo, ocurrieron algunas situaciones particulares durante el recorrido. En algunas casas, salían los niños a quienes les preguntábamos por su mamá y nos decían que no estaba, sin embargo, eran como las seis de la tarde, hora en la que ellas, aunque trabajen en alguna casa doméstica, ya se encuentran en su casa. Sin embargo, comprendimos estas situaciones y les dejábamos el recado con los niños, sabiendo algunas veces, que las madres estaban escuchando

también. En otras casas, cuando llamábamos a la puerta, salían los hombres, los esposos o hijos de las señoras a recibir la invitación, mientras ella escuchaba al fondo, al final salían a la puerta a escuchar la invitación por ellas mismas. En otra ocasión, una ocasión una niña le preguntó a su mamá que si pegaba el anuncio y le dijo: “no lo pegues”, esta situación la comentaban las mamás, con cierta molestia.

Al final del recorrido, llegamos a invitar al comisario a su casa. El comisario de la comunidad es un hombre joven, como de treinta y cinco años y es papá de uno de los niños que llega al centro comunitario. Una mamá, con su esposo y sus hijos, ya había ido a invitarlo y solicitarle apoyo para el evento llevando unas cartas de presentación, sin embargo, la madre manifestó que el comisario le dijo que hablaría solo con una “autoridad”. En una junta anterior con las mamás, planificando el evento, las participantes habían comentado que el comisario tenía con frecuencia actitudes que se pueden vincular con el machismo y que era común que le gustara comunicarse para cualquier asunto, con personas que detenten un cargo político o público, que con personas que no tuvieran esta labor. De igual forma, también comentaron que también era conocido que el funcionario prefiriera comunicarse con los hombres que con las mujeres. Teniendo estos antecedentes, esta segunda vez fuimos todas las mujeres que organizábamos el evento a invitar al comisario. Llegamos a su casa y preguntamos por él, después de quince minutos salió a la puerta. Ante su presencia, las mamás se pusieron detrás de Sofi y de mí, como resguardándose y estaban también con ciertas expectativas, escuchando atentas las interacciones entre el comisario, Sofi y una servidora. Estábamos enfrente de él, ella comenzó a hablar y empezó a exponerle los detalles del evento, las actividades que se harían y poniéndole al tanto que era un evento solo para mujeres. Mientras ocurría esto, el comisario mantenía las manos sobre la cintura, con una actitud segura de sí y ante esta figura, nosotras también nos mostramos así, la primera interacción pareció o una especie de careo o de reconocimiento del otro.

Aunque al principio este encuentro fue un poco tenso, poco a poco y por la

presencia de las mujeres de Canicab, la interacción se fue mostrando más amena y cordial. El comisario se mostró atento a lo que Sofi le decía y las mujeres estuvieron observando lo que ocurría a detalle. Después de esto, el funcionario nos dijo que estaría al tanto de la seguridad durante el evento, que le pediría a la policía municipal que nos apoyara, quitando a los hombres que se pudieran poner a tomar alcohol y/o provocar algún conflicto. Asimismo, yo continué invitándolo, interactuamos un poco y nos despedimos todas de él, agradeciéndole por su apoyo y por habernos escuchado. Posterior a esto, el hombre se metió a su casa.

En seguida, nos fuimos caminando con las mamás, quienes estaban muy contentas y comentaban entre risas que “habíamos ganado”, refiriéndose a que nos había escuchado, algo que no se da de forma frecuente, que el comisario escuche y reciba a las mujeres de Canicab. Hubo una participante que comentó: “Si no nos escuchaba, aquí lo íbamos a agarrar entre todas”. Seguimos interactuando y estábamos felices por participar e ir a invitar a otras mujeres. Fuimos a una pequeña tienda cerca del lugar en donde caminábamos y Sofi compró una soda grande, papas fritas y otros aperitivos de harina, para sentarnos en el parque a descansar y conversar sobre lo que seguía del evento. En esta etapa, estuvimos interactuando, los niños se fueron al parque, algunas mamás conversaban entre ellas y planteaban sus dudas. Tomamos refresco y comimos, las voluntarias del centro, las mujeres de Canicab y sus hijas e hijos. Al final nos tomamos una foto juntos.

### **Figura 31**

*Foto tomada al final de una de las reuniones para la organización del Primer Encuentro de Mujeres Mayas, Canicab 2019*



### ***Experiencias sobresalientes en el PEMM 2019***

En este encuentro, una mujer joven yucateca, impartió un taller en el que se habló sobre la imagen de las mujeres yucatecas, dinámica a la que me añadí como oyente y participante. En este taller hubo mujeres yucatecas de la ciudad y cinco mujeres de Canicab. La instructora, nos dio una hoja en blanco y nos pidió que escribiéramos acerca de cómo nos sentíamos diariamente.

Cuando se llevó a cabo el encuentro, intenté realizar un taller de retrato con las mujeres, sin embargo, esta dinámica no tuvo mucho éxito con las mujeres que participaron de Canicab y participaron solo de ellas. Sin embargo, hubo mujeres de otras comunidades vecinas y de la ciudad que participaron. Para empezar el taller, me puse en frente y utilicé mi propio retrato el cual sostuve mientras les explicaba la dinámica de la actividad. Les expresé los aspectos que me agradaban y desagradaban de mi persona, intentando incentivar la participación de las

mujeres. Después de esto, les entregué hojas blancas que llevé y colores y crayolas que el centro comunitario nos hizo el favor de prestarnos, para realizar las actividades del PEMM. Hubo dos mujeres de Canicab que accedieron a realizar su retrato, en el que también escribieron del lado derecho, características que les agradaban de su persona y en el lado izquierdo, aspectos que les gustaría cambiar o que les disgustaba de ellas mismas. Dadas las condiciones del lugar y que no contaba con el dispositivo móvil para capturar los retratos hechos por ellas en ese momento, pues por infortunio se me había acabado la batería del celular, pude obtener solo la siguiente imagen, la cual fue tomada por una voluntaria de *Uj jaa' si jo'ob*:

### **Figura 32**

*Foto tomada con un dispositivo móvil del retrato que la participante hizo sobre sí misma*



Este retrato fue de Mariana, quien fue la única mujer de Canicab que pasó a exponer y nos compartió como atributos principales que le gustan y la definen: responsable, inteligente, trabajadora, valiente, alegre, tímida y extrovertida. Asimismo, describió, como atributo que le disgusta de su persona: que se enoja fácilmente. En el retrato de arriba, se pueden observar otros más, que no se atrevió a compartir.

Dos semanas después de este evento, las mujeres canicabenses organizadoras del Primer Encuentro de Mujeres Mayas en Yucatán hicieron junto con sus jóvenes aliadas universitarias la evaluación, mediante una dinámica de semáforo. Decidieron seguir y, en 2020, volverán a hacer la reunión.

## Conclusiones

El Centro Comunitario de Canicab funcionó como un espacio de interacción y de aprendizaje de identidad para las mujeres participantes. Esa interacción tuvo efectos en la expresión de las identidades de las mujeres participantes. Los cambios se evidencian a partir de las narrativas y reflexiones construidas durante las reuniones en grupo y en la observación de los espacios promovidos por el centro. El centro ha propiciado también interacciones en otros espacios, además del centro como espacio físico. Estos espacios nuevos, son producidos por las mujeres de forma esporádica y en ellos se muestran más apertura para hablar y expresarse. En estas dinámicas en donde el espacio de educación no formal es producido esporádicamente, cada mujer tiene la oportunidad de confrontar pensamientos y acciones que se pueden oponer a las formas patriarcalmente socializadas de ser mujer, aprendidas en la familia y en la comunidad. Asimismo, en estos espacios se produjeron interacciones que pueden ser entendidas desde la agencia compartida (Bratman, 2014) y la sororidad (Lagarde, 2009). En el espacio público, el cual se presenta con cierta neutralidad y no es mediado por otros actores, las mujeres fueron capaces de expresar sentimientos de empatía y de concebirse como iguales, como mujeres que comparten un mismo cuerpo y sentires muy similares.

Asimismo, en la narración etnográfica es posible notar los rasgos que Bratman atribuye a la agencia compartida. Se trata de tres eventos que en la esfera de lo público se gestan a través de procesos de relación cara a cara, en los que se expresa la “socialidad modesta” (Bratman, 2014, p. 8) que según el autor es el campo propio de la agencia compartida.

En particular en el caso del Primer Encuentro de Mujeres Mayas y el taller con CADIN A.C., fue en la cotidianidad cara a cara donde se compartieron, gestaron y comprendieron las preocupaciones de las mujeres canicabenses y sus aliadas de San Antonio Sihó y universitarias en relación con la violencia y la lucha por los derechos de las mujeres.

En el caso de SOPA 2017, el descubrimiento por parte de las mujeres canicabenses del carácter patrimonial de su gastronomía, su cultura, su idioma y su arte se expresa en el dejar a los *dzulo'ob* entrar a sus casas, compartir con ellos su comida, su música y su danza.

Encontramos en la interacción de las mujeres mayas canicabenses y sus aliadas universitarias la dialéctica a la que Bratman (2014, p. 7) atribuye la noción de equilibrio estratégico. En el compartir de sus vivencia e intenciones, las mujeres canicabenses y las universitarias generan, organizan y rinden cuentas sobre dos actos públicos de ENF para los que generaron estructura, acción organizativa y rendición de cuentas que se expresaron públicamente y se tradujeron, al menos en el caso del Primer Encuentro de Mujeres Mayas, en nueva acción organizativa con miras emancipatorias.

Dado que, según Bratman (2014, p. 10), en la agencia compartida juegan un rol relevante las intenciones compartidas que involucran el contenido de actividades grupales derivadas de dichas intenciones (p. 12), es importante considerar la forma en que se dieron los procesos de compartición de intenciones. El presente análisis indica que, en el caso de los dos eventos estudiados, hubo un ejercicio constante de traducción cultural. Las mujeres canicabenses dotan de contenido concreto a la noción de patrimonio, a la noción de violencia contra las mujeres, a la noción de discriminación y a las nociones de empoderamiento y lucha por los derechos de las mujeres. En ese ejercicio aprenden conceptos que se usan en el terreno académico, mientras que las jóvenes universitarias ven cristalizar ante sus ojos, en la experiencia vivida por sus contrapartes canicabenses, los conceptos que antes solo han visto especulativa y teóricamente en sus lecturas académicas.

Es claro que la concreción del V Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio y del Primer Encuentro de Mujeres Mayas fue producto de la agencia intencional compartida (Bratman, 2014, p. 16) de las canicabenses y sus aliadas. Fue desde esa agencia intencional compartida que se recaudaron recursos, se establecieron tiempos, se decidieron temas y se instrumentaron gestiones que permitieron a las canicabenses y sus aliadas llevar a cabo los dos

eventos, uno académico y otro político, ambos públicos. De manera que, además de las intenciones compartidas desde lo individual, se dio el paso a procesos colectivos de planeación y creación de estructuras, más bien efímeras y provisionales, mediante las que quedó expresada la agencia compartida la cual dio paso a procesos de evaluación y rendición de cuentas (Bratman, 2014, pp. 26 y 27).

Lo que he explicado en este capítulo son tres experiencias de ENF cuyas formas políticas de gestación, compartición de intenciones, creación de condiciones y ejecución de procesos organizativos y rendición de cuentas se han hecho mediante la agencia compartida de las mujeres canicabenses y sus aliadas universitarias. Planteo que se cumple el supuesto definitorio de ENF del que partí: la noción de que esta se distingue por el control que tienen las participantes en la generación de esperanzas, temas, contenidos, estructuras organizativas y logísticas, procesos, resultados de aprendizaje y dinámicas de evaluación

Por otro lado, en cuanto a las cinco categorías propuestas por el feminismo comunitario, cada categoría tiene manifestaciones que son compartidas por las identidades de género de las mujeres (Serret, 2001). La identidad de género que expresa cada mujer depende de los procesos reflexivos que las mujeres realizan antes, durante y después de las reuniones y actividades gestionadas desde el Centro Comunitario de Canicab. Las actividades realizadas por esta organización, intensifica estas reflexiones, porque las familias de las mujeres no acuden a las reuniones, lo que facilita que ellas expresen sus sentires e ideas, que pueden oponerse a las formas en las que se concretan las identidades aceptadas en sus unidades domésticas, principalmente, la de ser madre, esposa e hija. En la categoría cuerpos, la idea del cuerpo sexuado y objeto de deseo es frecuente dentro de las estructuras tradicionales de género entre las participantes (Serret, 2001). En contraste con lo anterior, el espacio y el movimiento (Paredes, 2014) cobraron significado cuando las mujeres, en las reuniones y en momentos de su vida cotidiana, se pudieron percibir como sujetos políticos, reconociéndose como personas que pueden opinar y que son capaces de hacer cambios dentro y fuera de sus familias y comunidades. En el caso de la categoría de tiempo (Paredes y

Guzmán, 2014), las mujeres percibieron al trabajo doméstico dentro y fuera de casa, como el momento principal de sus vidas, mientras en la categoría de la memoria, la resistencia en forma de la vestimenta (hipil) y la lengua maya dan sentido y forma a la vida de las mujeres, a pesar de que sus usos han disminuido dentro de sus comunidades.

Lo anterior permite descubrir rastros en formas de prácticas y discursos que se asocian al patriarcado, y otros que son signo inequívoco de resistencia (Paredes, 2017). Aunque cada mujer tiene su propia confrontación consigo misma, el patriarcado influencia de forma similar la identidad de cada “yo” particular. La resistencia, por otra parte, se fortalece en la acción colectiva. En este punto también se identifica la reflexión que se cataliza con las interacciones que cada mujer tiene con otras en el marco de la educación no formal que promueve el Centro Comunitario de Canicab. Con todo, hay evidencia de la existencia de reflexiones *a priori* de las reuniones grupales en el centro comunitario.

Es el ejercicio de la agencia compartida (Bratman, 2014, p. 7) lo que permite a las mujeres formar, aceptar o rechazar las diversas identidades y maneras de ser mujer, que el mundo patriarcal les marca y ejercer incluso resistencia, analizando estas identidades a la luz de los cinco campos propuestos por el feminismo comunitario, con lo cual también reflejan de manera caleidoscópica su condición de seres sociales capaces de conocer y de ser conocidas; de formarse y de ser formadas.

Asimismo, se reconoce que las mujeres canicabenses participantes, al igual que otras mujeres en la modernidad, se constituyen identitariamente a partir de lo marginal, pero aun así no logran ser segadas de la acción creativa (Serret, 2006, p. 150). En ese sentido, ser mujeres se configura para las participantes en el estudio como el campo de diferentes configuraciones identitarias (Giménez, 1997, p. 12). Sobre esta base se genera la apropiación o reflexión sobre nuevas formas de ser y estas formas de ser están mediadas por el patriarcado y por la resistencia y lucha en, ante y contra este (Paredes, 2017). A su identidad de mujeres se añaden interseccionalmente (Crenshaw, 1994) las categorías de identificación con

el mundo social y económico: la de abuelas, la de madres, la de hijas, la de profesionistas, la de amas de casa, la de indígenas, la de pobres, la de trabajadoras domésticas, la de esposas, la de mujeres, la de vecinas, la de amigas, la de compañeras. De tal forma, las mujeres siguen hasta cierto punto condicionadas (que no determinadas) por las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales en las que viven. Sin embargo, mediante su acción organizada y colectiva van construyendo, poco a poco, nuevas condiciones sociales que constituyen el prolegómeno de una estructura plausiblemente eficaz para la transformación hacia mejores condiciones de vida (Côté y Levine, 2002). La construcción de esa nueva estructura plausible está mediatizada por otros significantes e individuos con los cuales las mujeres canicabenses que se organizan han de crear una identificación de carácter fuertemente afectivo, sin la cual la transformación se convierte en un imposible aplastante. Contra eso luchan ellas hoy: contra lo imposible y, según vemos, van en camino de vencer.

## Capítulo 8

### El Caso de Gloria: Trayectorias de su Identidad de Género

#### Introducción

Este capítulo está organizado a partir de la trayectoria de vida y la identidad de género de Gloria. Quise analizar el caso de Gloria porque es un caso atípico dentro de las mujeres de la comunidad, ya que es una mujer profesionalista que trabaja en la ciudad, además de que mostró riqueza en cuanto a las identidades que ha y sigue construyendo, particularmente a partir de sus experiencias y vivencias en los contextos informales que han sido sus trabajos. Dentro de estos contextos de trabajo, Gloria ha tenido procesos de aprendizaje que le han permitido transformar su identidad de género y añadir o rechazar atributos a su persona. En la primera parte del capítulo, se encuentran los antecedentes de la vida de Gloria, en una segunda parte se encuentran relatos o sucesos de vida que ella fue describiendo durante las entrevistas.

En cuanto al relato de vida como técnica o método de investigación en la ciencia social existen algunas aproximaciones sobre su uso y aplicación. En este caso, tomé el relato de vida como una herramienta testimonial en donde el entrevistado cuenta e interpreta su propia historia (Cornejo et al., 2008). Los sucesos que Gloria cuenta fueron los elegidos por ella y son los que, considera, marcaron definitivamente su identidad de género. Para poder constatar la historia de Gloria, triangulé las transcripciones de los relatos con las transcripciones de entrevistas con sus familiares. En la tercera parte del capítulo, se encuentra una aproximación a los posicionamientos sociales de Gloria, que se expresan en las interacciones observadas en su trabajo actual. Asimismo, se pueden apreciar las decisiones y comportamientos sociales que toma Gloria ante sus compañeros y clientes en su trabajo. Durante este proceso, su identidad de género va tomando también características que la modifican y cambian algunas actitudes de Gloria, convirtiéndola en una mujer “distinta” a la de las mujeres de la comunidad de donde proviene. Para finalizar, ofrezco unas conclusiones.

## **Antecedentes de Gloria**

Gloria creció en una familia nuclear, con su papá, su mamá, cinco hermanas y dos hermanos. Su mamá se dedicaba al servicio doméstico además de las labores de su casa, mientras su papá era albañil. Desde los dieciséis años, Gloria comenzó a trabajar en el servicio de limpieza de casas particulares en Mérida, al igual que su hermana y su madre. Su papá era de la religión pentecostés y asistía todos los domingos a la iglesia, mientras su mamá profesaba la religión católica. Esta situación de diferencia de credos de sus papás, de acuerdo con Gloria y su hermana, era un caso particular en la comunidad ya que la religión católica era la más frecuente en Canicab, lo que provocó en su momento tensiones entre la familia de su padre y de su madre.

Gloria vive en un terreno que les fue heredado y ha comprado a sus hermanos sus respectivas partes de la propiedad. Sus hermanas han hecho familia aparte dentro de la comunidad, pero su hermano menor vive con ella y también una hermana. También está otro hermano hombre que vive en un cuarto de concreto dentro del terreno de Gloria.

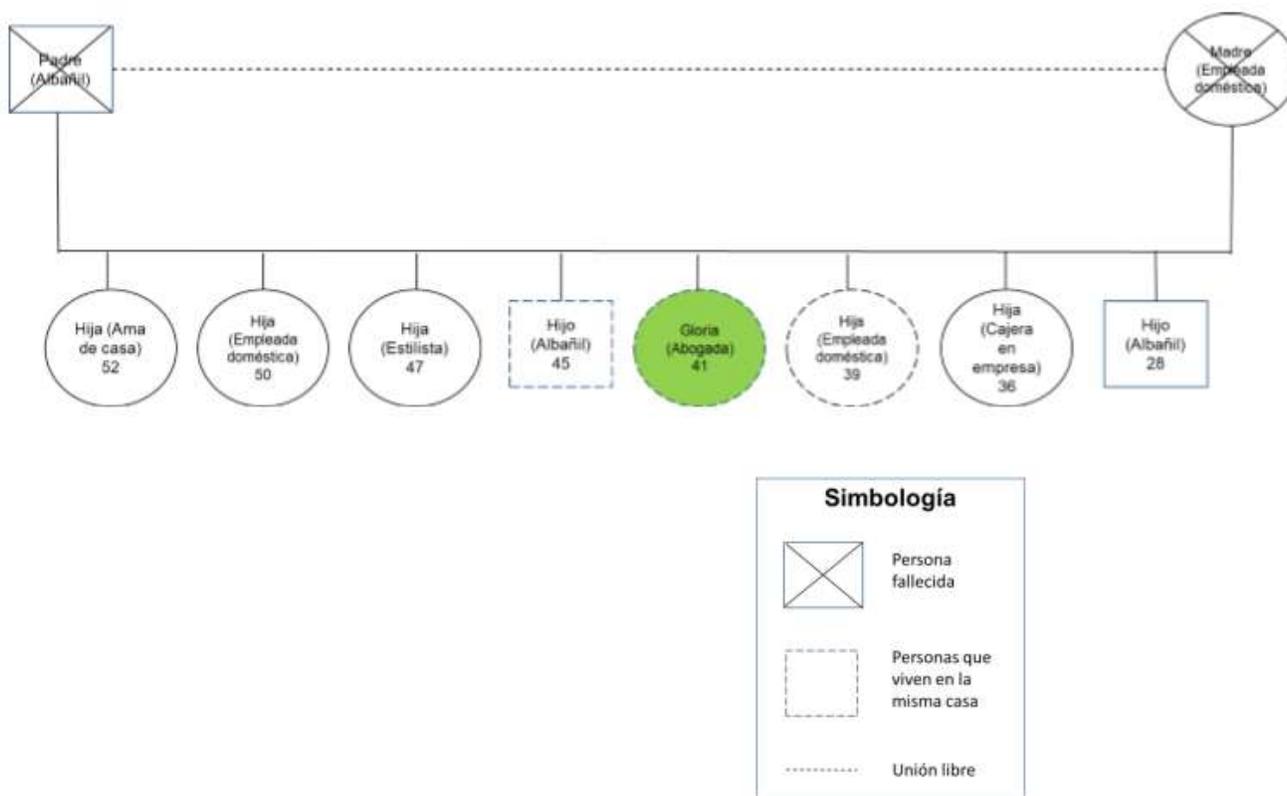
En esta comunidad vive toda la familia de Gloria o por lo menos la que ella tiene registro: tías y tíos (hermanos de su papá), tías y tíos (hermanos de su mamá), sobrinos, sobrinas, primos y primas. La familia de origen de Gloria es una familia extensa compuesta por al menos tres generaciones. Sin embargo, su familia actual (la que vive en la casa de Gloria) está compuesta por cuatro personas: su hermana de treinta y cinco años, sus dos hermanos, de cuarenta y cinco años y veinticinco años, y ella. La comunidad es pequeña, por lo que las casas de sus hermanas están cerca de la de Gloria y mantienen contacto permanente con ella.

Gloria tiene una buena relación con todas sus hermanas, las que no viven con ella, por lo regular acuden los domingos a su casa con sus familias para comer, festejar un cumpleaños o visitarla. Algunas de sus hermanas son católicas y otras continuaron yendo al templo a donde acudía su papá. Gloria se considera

católica. Durante el tiempo que duró este estudio, por lo menos acudieron tres de sus hermanas a su casa, mientras, Gloria visitó a las otras dos.

**Figura 33**

*Familiograma de Gloria*



*Nota.* Elaboración propia con base en entrevistas a Gloria.

En el familiograma, se muestran los hermanos de Gloria, de mayor a menor, de izquierda a derecha, con su edad y sus ocupaciones actuales. Gloria es la quinta de ocho hermanos. La hermana mayor concluyó la primaria, la siguiente terminó la secundaria. La tercera hermana (quien trabaja como estilista) estudió hasta la primaria y el hermano siguiente tiene preparatoria trunca. La hermana que nació después de Gloria, concluyó la secundaria, la siguiente y el último de sus

hermanos, tiene la preparatoria inconclusa. Como se aprecia, Gloria es la única de ocho hermanos que estudió hasta el nivel superior universitario.

Durante la investigación tuve la oportunidad de visitar a Gloria en su trabajo. El ambiente es este espacio se torna tranquilo y ameno, hay mucho trabajo, cada uno está en su lugar, viendo el celular en momentos y revisando los casos legales que tienen. Gloria interactúa con sus demás compañeros y con sus usuarios (como ella les llama) y con los de sus demás compañeros. Entre los usuarios hay personas mayores que hablan maya y Gloria utiliza la lengua para hablar con ellos. Hay un muchacho de limpieza que también habla esta lengua y en ocasiones la ayuda con estos usuarios.

### **Gloria en sus Diversas Identidades**

Gloria es una mujer que tiene 41 años, mide 1.55 metros, tiene un cabello largo y negro, es de piel morena y tiene rasgos físicos que me hacen asociarla con una etnia "indígena maya", a la cual ella también se autoadscribe. Ha vivido desde que nació en su comunidad. La hermana de Gloria se parece mucho a ella, físicamente y en la forma que se viste. Gloria es de semblante serio, pero sonríe cuando algo le causa gracia. En su casa y comunidad habla en maya con sus hermanos y vecinos. Usa siempre playeras de algodón de manga corta, shorts y sandalias de plástico. Cuando acude a la oficina usa jeans, camisa de vestir y un saco negro o azul. Tanto en su casa como para ir a su oficina se peina recogiendo su cabello para atrás con una liga.

En su casa, parece mantener relaciones sanas o con poco conflicto con su familia, se dirige con respeto hacia ellos, sin embargo, es poco afectiva. Los sábados y los domingos, los días que descansa Gloria, permanece en su casa. En estos días se levanta a las ocho de la mañana, se arregla, mientras su hermana prepara el desayuno. Después, desayuna con su hermana. Su hermano se levanta más tarde y va a comer lo que haya preparado o, si está su hermana, ella le prepara el desayuno a él. Gloria dice que su hermano no tiene porqué ocuparse de los asuntos de la casa.

Posteriormente Gloria se va caminando a la tienda que tienen en el parque de la comunidad, allí permanece hasta la una de la tarde. Cuando está en la tienda platica con la gente que llega a comprar, se muestra amable y viste siempre con playeras de mangas, con shorts y sandalias de plástico. Cuando se retira de la tienda, se va a su casa caminando. Descansa un poco, tiende la ropa que su hermana ya le ha lavado, come y regresa a la tienda a las cinco o seis de la tarde. Posteriormente se va a su casa, ve un poco de televisión o platica con su hermana, cena y se va a descansar. En ninguna de las observaciones hubo un abrazo o un beso entre hermanas o hermanos, sin embargo, Gloria externa con frecuencia preocuparse de los problemas de sus hermanas y hermanos. En el momento del estudio, a una hermana de Gloria le fueron detectados quistes en los ovarios, razón por la que estaba preocupada por su hermana, la acompañó al doctor en dos ocasiones y una tercera vez estuvo en el hospital pendiente de su operación. En una de las ocasiones del estudio, su hermana fue a verla a la tienda y le expresó que tenía muchos dolores, ante lo que Gloria le dijo que cualquier cosa la llamara para llevarla al hospital.

Actualmente, Gloria, ejerce la profesión de abogada como funcionaria en una dependencia del gobierno estatal de Yucatán y no tiene hijos. Desde los dieciséis años empezó a trabajar en el servicio de limpieza en una casa particular en Mérida. Posteriormente comenzó el bachillerato en una comunidad cercana, ya que en el lugar en donde vivía no había escuelas para estudiar ese grado. Gloria menciona que desde niña quería ser abogada, se lo decía a su familia, vecinos y a quien podía. Su hermana nos cuenta de ello:

Gloria para mí es un ejemplo, porque desde niña ha querido superarse, y le han pasado problemas digo, como a todos, pero ella ha seguido adelante. Es un ejemplo para mí, yo no he podido estudiar, pero como veo que ella avanza, tengo en mente estudiar psicología. Ahorita queremos hacer un proyecto, el año que viene. Queremos iniciar un negocio juntas, pero nos apoyamos. Ella sabe que cuenta conmigo y yo sé que cuento con ella.

(Entrevista realizada el 11 de noviembre de 2018 a la hermana que vive con Gloria)

En el segundo año de bachillerato, dijo Gloria, reprobó la materia de inglés porque le costaba mucho trabajo, con lo cual quedaría fuera automáticamente de la preparatoria. Una de sus hermanas mayores le ofreció a ayudarle. Gloria mencionó que su hermana quería pagarle la preparatoria pero que ella no aceptó: “Me dice que me puede pagar la prepa, me dice no vayas a trabajar, yo te pago la prepa porque ya estás en segundo”. Gloria dice que no aceptó porque sentía que había defraudado a sus padres, ya que ellos le daban dinero para ir a la escuela. Gloria en este momento trabajaba como empleada doméstica para una pareja que venía de la Ciudad de México, a ellos les había platicado que ella quería superarse. Gloria me dijo que admira mucho a su exjefe (ex patrón le dice), ya que tenía trofeos que había ganado por la actividad que el señor llevaba a cabo, además, en palabras de ella, era un hombre muy disciplinado. Un día en el que Gloria se encontraba haciendo su trabajo, ella mantuvo la siguiente interacción con su exjefe, la cual describió de la siguiente forma:

¿No quieres continuar la escuela (*sic*) Y le digo no puedo por mis medios ... Un día entró y me dice, te digo nunca se me va a olvidar, porque tenía yo mi trapeador y me dice y así como va eh, me dice: Toda tu chingada vida, ya viste que los de fuera hablan pues, así como va...entonces viene y me dice: ¿Y toda tu chingada vida vas a estar limpiando? Le digo... ¿pues qué más me queda? Si tengo que trabajar para poder comer y me dice: ¿No me dijiste que quedaste en segundo de prepa? Yo me ofrezco a ayudarte, pero hay condiciones, terminas tu trabajo y te vas a la escuela.  
(Entrevista 15 de septiembre de 2018)

Gloria mencionó que, en ese momento, le pagaban ciento cincuenta pesos a la semana por hacer la limpieza y la ayuda que le ofreció su exjefe, consistía en darle un horario flexible para ir al trabajo, con lo que podía tener oportunidad de seguir estudiando. Gloria aceptó la oferta, pero no pudo regresar a la preparatoria pública y decidió estudiar en una preparatoria en la comunidad vecina. Su mamá

veía que Gloria trabajaba mucho, pues iba al trabajo muy temprano, después a la escuela y en la noche hacía sus tareas. La mamá de Gloria se preocupaba mucho por sus hijas, quienes trabajaban y estudiaban, tal como cuenta su hermana:

Mi mamá siempre se preocupó mucho por nosotras. Ella busca la manera de ayudarnos porque mi papá casi no nos quería dar dinero. Como ella se dedicaba así a limpiar las casas, con ese dinero nos apoyaba. Vendíamos chicharrones, saborines<sup>19</sup>, dulces en el parque o en la escuela de aquí cerca para sacar más dinero. (Entrevista realizada el 30 de septiembre en casa de Gloria)

Esta situación llevó a Gloria a decidir abandonar el trabajo de limpieza y empezar a vender chicharrones y saborines en la escuela primaria de Acanceh. Como entraba a la una a la escuela, los vendía a las once de la mañana. Después, cuando regresaba a su casa, su mamá ya tenía lista la comida, así que comía, se bañaba y se iba a la escuela. Cuando venía de la preparatoria, como a las nueve de la noche, hacía sus tareas. Gloria se transportaba en una bicicleta para ir y venir a la escuela. Sin embargo, un día que regresaba a su casa, en su último día de bachillerato, se estrelló con la bicicleta, se golpeó la cara fuertemente contra el piso y perdió los dientes de adelante. A causa de esto, su mamá le pidió apoyo a su papá para arreglarle los dientes a Gloria y este no la quiso ayudar, argumentando que no tenía dinero. Gloria dice que su papá sí tenía dinero, pero no quería ayudarle porque estaba molesto con ella por no haber querido estudiar la profesión de enfermería. Así que “Mi mamá decidió vender sus cosas. Mi papá me dijo que si estudiaba para enfermera me iba a ayudar” (Entrevista, 14 de octubre de 2018). Gloria fue al dentista y adquirió su placa con ayuda de su mamá. Asimismo, Gloria manifestó que su papá no era un mal hombre, solo que tomaba mucho alcohol y en ocasiones tenía ideas con las que ella no estaba de acuerdo, como la de que las mujeres no debían estudiar.

---

<sup>19</sup> Boli o paleta larga de hielo en bolsa. Su consumo es frecuente en la comunidad y en Yucatán, principalmente en época de altas temperaturas. Es común que haya una persona que venda estos productos afuera de las escuelas durante el receso o la salida de clases.

Más adelante, después que Gloria terminó la preparatoria, su exjefe la contactó y le ofreció que fuera la encargada de un cibercafé que abriría en Mérida, además de que también este negocio, contaría con el servicio de fotografía y video. Gloria aceptó y aprendió todo lo relacionado con los dos negocios, a tomar fotos y grabar videos y a usar la computadora e Internet. Como su trabajo era en Mérida, paralelamente a su trabajo decidió comenzar la licenciatura en derecho en el turno nocturno de una universidad privada en esa ciudad. Después de un tiempo de trabajar en el cibercafé, su jefe decidió cerrar este negocio. Gloria se quedó sin trabajo, pero su jefe la recomendó con un amigo que abriría la pizzería *Messinas* en Mérida; Gloria entró a trabajar como secretaria. Más tarde, su nuevo jefe abrió una línea de camiones, que sería administrada por su esposa. Dado el desempeño de Gloria, le ofrecieron el puesto de secretaria para aquella nueva empresa de camiones. Después, la ascendieron a jefa del departamento de compras. En ese nuevo puesto cometió un error. Gloria cuenta que registró en el informe de un camión que llegaba que una de las llantas era nueva, y en realidad estaba revestida. Su jefa le dijo que había “puesto en riesgo la vida de los pasajeros”, razón por la cual fue despedida (Entrevista a Gloria, 30 de septiembre de 2018).

Sin embargo, Gloria un año antes de este suceso, había empezado a militar en un partido político y hacer campaña para un candidato. Ante el despido, le pidió apoyo al político. En un principio le negaron la ayuda, pero después le otorgaron un puesto de copias dentro de la oficina municipal de Acanceh, que es la cabecera municipal de Canicab. En ese momento, Gloria seguía asistiendo a la escuela y trabaja en Acanceh para sustentar sus estudios. Gloria mencionó que en su salón de clases había grupos de amigos, aunque casi toda la gente que estudiaba con ella también trabajaba, había compañeros con una mejor situación económica que ella. Gloria comentó que tenía un grupo de amigos, que eran discriminados por otro compañero de clase. Ese compañero hacía frecuentemente comentarios que se tornaban como bromas hacia su grupo de amigos en el cual se incluía ella; eran comentarios relacionados con que ellos no tenían una computadora portátil y un proyector, equipos que este y otros compañeros del salón sí tenían. Gloria

menciona que su equipo tenía que pedir prestado el proyector y la computadora portátil para presentar sus trabajos. El amigo les decía: “Ustedes son los pobres del salón”. Sin embargo, ella tomaba esto con humor.

Durante la licenciatura también conoció a una señora que era su compañera de clase. Ella le consiguió un trabajo en el registro civil del estado y en ese último puesto conoció a un licenciado que la canalizó a donde trabaja ahora.

Como se puede apreciar, Gloria ha enfrentado problemas en su vida que pudieron ser un obstáculo para seguir con su carrera profesional, incluso en algún momento sufrió discriminación. Sin embargo, Gloria no dio gran importancia a estos sucesos y siguió adelante con sus metas. Hoy Gloria dice: “Me he rodeado de muchas personas exitosas que me han ayudado a crecer, conocí a personas que han recibido premios, que viven bien y eso a mí me ha servido para mejorar y quiero más” (Entrevista a Gloria, 14 de octubre de 2018).

Durante las entrevistas noté que Gloria se negaba a hablar y a profundizar sobre los problemas de salud que se le han presentado en el pasado. En una parte de una de las entrevistas surgió que estuvo enferma dos meses atrás. Esa vez se desmayó y le salía sangre por la nariz. Sus hermanas la llevaron a un consultorio cerca de la comunidad. Como vieron que no mejoraba luego la llevaron con un doctor particular y por último quedó ingresada en el hospital regional del estado. Gloria estuvo internada durante tres días porque no le dejaba de salir sangre por la nariz, debido a su presión arterial. En el hospital le dijeron que tenía que disminuir sus niveles de estrés, de lo contrario, le advirtió el médico, puede experimentar de nuevo esta situación. Sin embargo, de acuerdo con su hermana, Gloria estuvo más preocupada por regresar a trabajar que por recuperar su salud.

Después de que salió del hospital, Gloria se incorporó de inmediato a trabajar. A partir de este suceso, empezó a llegar de forma mensual la cita médica y a llevar un tratamiento para la diabetes y la presión arterial. Sin embargo, Gloria solo toma las pastillas para la presión y las pretende dejar esto porque, dice ella, es joven y no las necesita. Los dos padres de Gloria murieron de complicaciones a

causa de la diabetes por lo que ella es más propensa a contraer esa enfermedad, por factor genético.

Gloria comenta poco sobre este hecho, sintetiza mucho la información. Es como si hubiera registrado el evento, pero de forma muy general sin tantos detalles que le hagan pensar de nuevo en él. Este hecho llamó mi atención porque a mi parecer es un tema delicado que Gloria debe atender. Posteriormente, en otra parte de la entrevista, fue cuando Gloria me dijo que se había caído de la bicicleta cuando estaba estudiando su último año de preparatoria:

Un día que venía de la prepa, venía yo en mi bicicleta, me tropecé y me caí, perdí todos mis dientes. Recuerdo que salía sangre de mi nariz y me dice mi hermanito, no sé por qué a ti te pasó eso, si tú no dices groserías ni malas palabras. (Entrevista hecha el 13 de septiembre de 2018 a las 14: 00 horas)

Cuando me comentó eso le mostré empatía sobre el hecho. En ese momento ella pensó un poco y me señaló de nuevo: “Sí, perdí todos mis dientes ... (mientras decía esto señalaba su placa)”. Sin embargo, pasó de inmediato a otro tema, yo no seguí ahondando en el suceso porque parecía que Gloria no quería hablar más de él. Ella parecía un poco incómoda y era la primera vez que conversábamos, así que preferí tener ese dato presente para preguntárselo en otra entrevista. Al principio pensé que me estaba ocultando información, lo cual posiblemente fue el caso, ya que en otra entrevista realizada el 30 de septiembre de 2018 en una tienda que tiene en el centro de la comunidad le volví a preguntar de cuando se enfermó. En esta ocasión, Gloria dio más detalles de ese suceso: “Ese día estuve muy mal, se me subió la presión y la glucosa, me puse muy mal y me llevaron al doctor a Mérida ... casi me paso a morir” (esto lo dijo con la voz temblorosa y una mirada que expresaba un poco de miedo). Le pregunté por qué le había pasado esto y ella me dijo:

Es que ese se me juntaron muchas cosas: mi hermanito me estaba yendo a hacer escándalo, tenía mucho trabajo en la oficina y pasó algo ... hay una sobrina que quiero mucho, presentó su examen para estudiar enfermería y

no pasó. Yo la aconsejo, pero de pronto que andaba con un muchacho y un día que me habla mi hermanita y me dice que estaba embarazada, yo sentí algo feo, me puse a llorar, ya ves que te dije que soy sensible y luego fue eso que me pasó.

Más tarde, en otra parte de la entrevista del 30 de septiembre, Gloria hizo referencia al despido del trabajo que tuvo en una empresa de transportes turísticos. Me dijo que la habían despedido por un error que era catalogado como “grave” por la dueña de la empresa. La habían delegado como jefa de departamento de compras, había mucho trabajo y el ambiente, a veces, se tornaba hostil. Sus compañeros, los cuales eran sus subordinados, eran todos hombres y no aceptaban que una mujer fuera su jefa, es decir, había una cuestión de género que dificultaba las relaciones con ellos pero que ella buscaba solventar, tal como se muestra en este fragmento de la entrevista:

En un principio cuando me pusieron de jefe, como que mis compañeros no me aceptaban, me hacían *bullying* porque ¿cómo iba a ser que una mujer fuera su jefa? Me hacían bromas, hubo una que recuerdo muy bien ... Un día llega un compañero y me dice: “necesito con urgencia esta pieza” y le dije: “¿qué pieza es?” Y me contestó: “no sé, pero la necesito con urgencia”. Era un pedazo de caucho como enrollado. Yo era la encargada, me puse a revisar los catálogos y no encontraba nada y me empecé a preocupar ... entonces le hablé al diligenciero que estaba en el banco y le dije: “deja lo que estás haciendo y vente que necesito con urgencia que vayas a preguntar por una pieza”. Después de eso, se acerca un compañero y me dice: “¡no lo hagas Gloria!, eso no es verdad”. Y le contesté: “así que no es verdad, ahorita vamos a ver”. En ese momento me molesté mucho y le hablé a la jefa y le dije lo que había pasado. Luego nos citó a todos y les dijo a los compañeros: “Que sea la primera y última vez que hacen una cosa así, a la segunda vez, el que lo haga se va”. Ya después de eso, los compañeros le bajaron y trabajamos bien.

Gloria se enfrentó a la discriminación por causa de su género. Ella afrontó este problema y lo solventó efectivamente. En ese sentido, se observa cómo una mujer que se muestra con una identidad indígena puede pasar de una identidad subordinada a una identidad fortalecida, como una respuesta a situaciones que la ponen en peligro, en este caso, ser despedida.

En su trabajo actual, Gloria es de las que más trabajo tiene, siempre se muestra proactiva, ayudando a sus compañeros y haciendo lo suyo. Al principio de las observaciones en su oficina, pensé que sus compañeros se aprovechaban de ella y por eso tenía mucho trabajo. Sin embargo, luego me dijo que era porque había más casos de tipo familiar y, después, que en realidad hacía el trabajo porque estaban despidiendo gente, debido al cambio de gobierno y no quería dar motivos para que la despidieran.

Hay algunos compañeros que les dieron de baja, te prueban para ver si aguantas ... Porque ahorita nos están dando, como son jefes nuevos tú prácticamente, tú no puedes decir que no vas a hacer el trabajo, aunque tengas una carga de trabajo te dan más carga de trabajo. Tú no puedes decir que no lo vas a hacer o no lo puedes hacer, tienes que hacerlo, pero se ha incrementado más el trabajo y pues ahí te das cuenta del volumen del trabajo que tenemos. A partir de que hay un cambio de gobierno, presionan a uno, tú no puedes decir nada y haces tu trabajo, esa es la cuestión, tenemos que hacerlo. Porque también tienes que tener prioridad de que hay compañeros que ya les dieron de baja y pues, afortunadamente, nosotros tenemos el trabajo. No puedes decir no, no lo voy a hacer y aparte pues nos gusta, a mí en lo personal me gusta.

(Entrevista con Gloria el 30 de septiembre de 2018)

Aquí aparece de nuevo el “yo” de Gloria que se esfuerza y que enfrenta las situaciones, característico de Gloria desde la infancia: cuando se cayó de la bicicleta, cuando la despidieron de su trabajo, cuando reprobó. Es su yo que utiliza unos atributos base (honesto, trabajadora, persona) como recursos para enfrentar los problemas acontecidos en la cotidianidad (Daniels, 2013, p. 23). Asimismo,

percibo un atributo sobresaliente en Gloria, el cual es “ser flexible” y adaptarse, algo que me trae al concepto de identidad de Bauman (2002, p. 34). Este último autor menciona que la identidad en la modernidad no posee atributos ni singulares ni sociales fijos en el individuo y que éste experimenta constantemente crisis identitarias, como consecuencia del contacto con otras culturas virtuales y como producto de la interculturalidad que se da a partir de las migraciones. No obstante, hasta este punto, observó que la identidad de Gloria está conformada con ciertos atributos que le dan constancia y certidumbre a su identidad (Giménez, 2005b), y que más bien la flexibilidad que toma tiene que ver con una estrategia para enfrentar las situaciones diarias.

## **Conclusiones**

Gloria parece una persona centrada en el presente, no se queja mucho y se define a sí misma como “una persona que quiere mejorar”. En ese sentido, la categoría más general que define su identidad es la de persona, la de ser humano. Esto es interesante en el sentido de que en un primer plano no hace una diferenciación de su yo por su género, es decir, partiendo de la idea de ser mujer. Posteriormente, desde la narrativa obtenida por las entrevistas que hice a Gloria y a algunos familiares, surgen otros atributos que se agregan a su identidad, tales como “ser amable”, “ser honesta” y “que trabaja por lo que quiere”. Estos atributos están relacionados con la singularidad, con la percepción del yo. Sin embargo, para reconocer una identidad, se necesita una permanencia en el tiempo y del reconocimiento de los otros, es decir, que los atributos que la persona describe de sí misma (singularidad), también sean identificados por los otros (atributos sociales). En este sentido, las hermanas de Gloria la reconocen como una persona que se esfuerza, que es fuerte y a la que respetan, este último aspecto relacionado con el comportamiento que Gloria ha manifestado durante su vida (Giménez, 1997).

## **Tabla 5**

*Atributos del “yo” y atributos sociales de Gloria*

<b>Atributos individuales</b>	<b>Atributos sociales</b>
Persona	Persona
Amable	Trabajadora
Honesta	Fuerte
Trabajadora	Sociable

Como se aprecia en la tabla anterior, los atributos mencionados tanto por las hermanas como por Gloria tienen una relación importante en tanto su significado y son compartidos, es decir sus grupos de pertenencia los reconocen en Gloria, por lo que se identifica cierta consistencia en su identidad (Giménez, 2005b, pp. 2-5). Constantemente Gloria y sus hermanas hacen alusión a que les gustan las cosas “derechas”. Dicen que son mujeres que no les gusta meterse en problemas, narrativas en las que se expresa claramente cómo quieren ser percibidas. Asimismo, en las observaciones, se aprecia que Gloria no usa maquillaje ni aretes, se viste siempre con jeans o shorts, tenis, playeras con mangas cortas y cuando va a la oficina usa una camisa y en ocasiones cuando el clima está frío, se pone encima un saco. Es decir, muestra una imagen que se aleja de la representación que históricamente se le ha colocado a la mujer, como una mujer que se debe maquillar, usar faldas y tacones, lo cual está relacionado con la sexualización de su imagen y su cuerpo y en el que se refleja que Gloria no quiere ser vista como la mujer “femenina” tradicional (Serret, 2006). Asimismo, pude observar que Gloria no usa hipil e incluso asevera que nunca lo ha usado, sin embargo, habla y entiende perfectamente la lengua maya, sobre todo cuando está con sus hermanas y con las personas en la comunidad. No usa el hipil porque le trae un recuerdo triste sobre su infancia, cuando su mamá lo usaba para ir a trabajar. Su mamá le contaba tanto a ella, como a sus hermanas la discriminación que sufría en la ciudad por usarlo y por hablar maya. Razón que las ha llevado a tomar la decisión de no usar esta prenda en la vida diaria y solamente portarla en ocasiones especiales, preferentemente cuando hay una festividad de la iglesia. Esto lo relaciono con las rupturas, crisis y encuentros que las “mujeres indígenas”

que trabajan en contextos urbanos han y continúan experimentando a causa del sistema de clase que existe en las ciudades (Camus, 2001). Este grupo de mujeres, en ocasiones, elige no usar las ropas que las identifican con su etnia, como una estrategia de camuflaje para no ser discriminadas por grupos que no se identifican como indígenas.

Por otro lado, se aprecia que Gloria tuvo una infancia llena de carencias materiales, con pocas oportunidades para estudiar, dadas las características de su contexto. Estas carencias le hicieron experimentar problemas de salud y económicos que hubieran podido ser resueltos con el acceso a servicios básicos. Sin embargo, esto no significó el estancamiento de Gloria. A pesar de experimentar estas situaciones desventajosas y trabajar desde muy joven, ella se trazó metas claras de desarrollo profesional y personal que la han beneficiado a ella y a su familia y continúa haciéndolo. Gloria sigue experimentando problemas relacionados con la falta de desarrollo económico y social en su comunidad, sin embargo, parece siempre solventarlos. El caso de Gloria permite acceder a evidencia para estudiar y profundizar cómo una mujer con características señaladas como negativas en la sociedad moderna, se ha desarrollado profesional y personalmente, a pesar de las desventajas que le impone su contexto.

La “mujer indígena” ha sido objeto de estudio de varias disciplinas, entre las que destacan la psicología y la antropología social. Una parte importante de estos estudios examinan a la mujer indígena, principalmente, desde la construcción de su identidad y con un enfoque esencialista, en el que el “yo” es un destino irremediable asociado principalmente con un origen étnico, que se ha construido históricamente y al que las mujeres son incapaces de renunciar dadas las características de sus contextos inmediatos, tales como su comunidad, escuela y familia. Asimismo, estos estudios concluyen, de forma frecuente, que las “mujeres indígenas”, se desarrollan en un contexto de pobreza material, poco urbanizado, de bajo acceso a la educación formal y con altos índices de violencia en contra de mujeres y niños (Mijangos et al., 2017) que impide u obstaculiza su desarrollo personal.

Sin embargo, el estudio de caso de Gloria ilustra cómo una “mujer indígena” puede tener varias identidades (la de hermana, la de abogada, la de profesionista, la de compañera, la de empleada), que utiliza como recursos para afrontar distintas situaciones de su vida, principalmente cuando se presentan acontecimientos problemáticos y paralelamente, desarrollarse personal y profesionalmente. En ese sentido, el caso Gloria presenta indicios de que ella cuenta con una identidad multifacética, de naturaleza dinámica y que puede funcionar como un medio para empoderarse a sí misma e incluso como posiciones sociales temporales que Gloria adopta para enfrentar situaciones de discriminación, desventajas y opresiones con las que debe lidiar en su vida diaria (Daniels, 2013, pp. 19 y 20; Gargallo, 2014, pp. 28-32). Problemas a los que se enfrenta por su origen étnico, por ser indígena maya; por su condición de género, por ser mujer y por sus atributos de clase, por ser una persona identificada como pobre por otros grupos (Red TDT, 2018).

Asimismo, el estudio revela que Gloria presenta características particulares que la diferencian de las descripciones que frecuentemente se realizan acerca de las “mujeres indígenas”. Sin embargo, ¿estas características son resultado de su personalidad, una actitud que asume ante los problemas que acontecen o necesidades cotidianas o son una consecuencia de su identidad? Esta es una cuestión crítica relevante que invita a profundizar aún más en la vida de Gloria y que abre nuevas posibilidades de investigación.

## Conclusiones Finales

Los resultados de esta investigación reflejan en las mujeres participantes de Canicab una identidad de género a menudo subordinada que se construye en relación con su vida cotidiana, a partir de las interacciones y los aprendizajes que se desarrollan en las más longevas, en sus espacios de educación informal y en las más jóvenes en sus espacios de educación informal y formal. Esos espacios de educación informal son principalmente: su vivienda, el templo de la iglesia y el parque, las calles y demás sitios de acceso público en la comunidad. Cada espacio, y las mujeres dentro de ese espacio, producen una serie de identificaciones sociales dotadas de significado cultural, en el sentido antropológico de símbolos y valoraciones que le dan sentido a la vida de las mujeres. La cultura está produciendo las identificaciones que las mujeres aceptan o rechazan durante las interacciones que se desarrollan en un momento presente, pero que, también, constituyen base de experiencia que, en episodios siguientes se confronten con las identificaciones que se manifiestan en los espacios educativos con los que tienen contacto. En Canicab, estos espacios están dotados de identificaciones diversas que funcionan y son útiles para las mujeres en la comunidad, tales como ser madre, ser hija, ser vecina, ser suegra, ser amiga, ser hermana, ser nuera, ser esposa, ser amante y ser indígena maya y, en el caso de las niñas que estudian, ser estudiante y ser compañera de clase. Sin embargo, estas identificaciones no son fortuitas ni espontáneas, sino que provienen del pasado de las madres, abuelas de cada mujer, marcado por la discriminación y el racismo a causa de su pertenencia étnica, de clase y de raza, pero también de la diversidad que la propia comunidad ha producido sobre estas categorías, mismas que no se pueden expresar exclusivamente dentro de estas etiquetas y son capaces de manifestarse de forma interconectada.

Asimismo, las identificaciones sociales que se producen en cada espacio educativo están relacionadas con el lenguaje y las prácticas discursivas que de ellos se desprenden (Frazer, 1990). En ellos el idioma maya y español se confrontan constantemente como dos sistemas de poder y de referencia identitaria

para las mujeres en distintos grados. Las mujeres desde que son niñas son expuestas en su vivienda y en espacios de convivencia familiares a identificaciones mestizas, o a pertenencias sociales formadas por significados coloniales y mayas, porque se han producido a partir del uso simultáneo de los dos idiomas, el maya y el español. En las mujeres mayas longevas, el uso del español era menos frecuente que ahora, porque se mantenían en las haciendas y su contacto con la ciudad era menor que el que tienen ahora las mujeres más jóvenes que participaron en este estudio. Por su parte, las mujeres sin distinción de edad o credo, jóvenes o adultas, católicas, protestantes o adventistas tienen acceso a significados e identificaciones sociales y dentro de ellas, a atributos aceptados y valorados como positivos dentro de estas religiones, tales como ser mujer, hija o madre obediente, sumisa y servicial en la casa y para las necesidades de la familia.

Por su parte, el Centro Comunitario de Canicab opera como espacio educativo y de aprendizaje de nuevas posibilidades de ser, para las mujeres. Este lugar funciona como un espacio de emancipación y de encuentro, en donde las mujeres pueden experimentar identificaciones que afectan su identidad de género, en formas que pueden ser distintas a las que les ofrecen y son aceptadas en los espacios de educación informal en su vida en la comunidad; así, desde su agencia compartida en el centro comunitario, son mujeres autoras y agentes a la vez, capaces de modificar sus vidas para el beneficio personal y colectivo. Esto se evidencia a partir de que son mujeres que manifestaron testimonios y acciones que se pueden oponer a las formas patriarcalmente socializadas de ser mujer aprendidas, que son valoradas como positivas dentro de la comunidad y la esfera familiar y que frecuentemente las forma con una identidad de género débil o subordinada respecto a su pareja y antagonista frente a sus pares.

En este sentido, debo destacar el papel liberador de la educación no formal. La educación puede ser vista como un proceso inscrito en muchas de las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos. Este proceso consiste en la transferencia, reproducción, producción,

apropiación y también en la resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas y valores culturalmente apreciados, de forma positiva por el espacio en donde se produce esta educación. En el caso de Canicab como en el país de México, la educación que se enseña y se produce en el aula escolar responde al plan de estudios y los objetivos de tecnificación y de formación de hombres y mujeres “ciudadanos”, que desempeñen un rol dentro del sistema productivo, al mismo tiempo que los educa para cumplir con el mandato de género y societal, como hombres y mujeres que mantengan y aseguren el orden social binario. Esto puede ser bueno en el sentido que traza líneas claras de actuación para el individuo en la sociedad, sin embargo, esto también puede llegar a amenazar la agencia y la conciencia crítica tan necesaria en todo tiempo, para el cambio y la transformación social (Freire, 2011, p. 7). En nuestra sociedad actual, visibilizar y combatir los procesos de discriminación y violencia, se convierte en un imperativo categórico y unos de los objetivos que la educación en sus diversas instituciones debe perseguir para la búsqueda de la construcción de una sociedad más tolerante y pacífica, dado que el individuo es capaz de producirse en diversas identidades que pueden corresponder o no con el sistema binario de género. Así, para las mujeres, una educación en el aula sin conciencia crítica significa la continuación de educar un sistema en el que las mujeres nos formamos como subordinadas a creencias y prácticas que atentan contra nuestros derechos humanos y amenazan nuestro desarrollo personal y colectivo al inhibir nuestras posibilidades identitarias.

El patriarcado se educa como forma positiva en la educación informal en Canicab, funcionando como una serie de discursos provenientes de fuentes diversas, de sistemas de poder que son imposibles de controlar por su complejidad y la diversidad de actores que participan en ellos. Ante esa situación, la educación no formal se convierte en el lugar para construir una nueva educación, una educación que luche en contra del patriarcado, que sirva para que las mujeres tracen y exploren nuevos caminos para su liberación, teniendo como único y quizá más importante campo de acción en sus vidas, a ellas mismas y en

grado mayor de integración a su colectividad, como mujeres organizadas de Canicab.

Así es importante enfatizar que el feminismo comunitario es un movimiento que surge en contextos informales y no formales, en Bolivia y Centroamérica, como una respuesta a la violencia, discriminación que han padecido grupos de “mujeres indígenas”. En su propuesta filosófica se identifican propósitos educativos y de emancipación social, además de buscar la garantía de los derechos humanos de “mujeres indígenas”, mismas que han sido capaces de reivindicarse como tales a pesar de los diversos instrumentos que ha utilizado el patriarcado para oprimirlas. Este movimiento, ha surgido en contextos de tipo asambleísta en donde han existido guerras y oposiciones hacia el Estado por parte de grupos indígenas y de otros grupos de izquierda, en donde las mujeres han encontrado lugar para organizarse. No obstante, el contexto de Canicab a pesar de compartir una historia de opresión con Centroamérica y Bolivia, no ha tenido necesariamente los mismos procesos sociales y las mujeres se encuentran dispersas y poco integradas.

La necesidad compartida es uno de los componentes de participación social y de los movimientos sociales, tal como lo ha manifestado el movimiento de feminismo comunitario en sus experiencias hasta el momento registradas. No obstante, en Canicab hay necesidades dispersas, producto de los sistemas familiares que son heterogéneos y se alejan de lo que se había concebido como un sistema comunitario maya. Cada familia vive por separado a partir de un enlace matrimonial o bien como concubinos, a pesar de que se tenga aún influencia de su sistema de origen en el cual existía una ceremonia para que una pareja heterosexual iniciara oficialmente una unión. La familia en Canicab está funcionando con ciertos valores sociales que le ha proporcionado el neoliberalismo y el patriarcado, a través de la educación formal y el contacto con la ciudad. En esta dinámica, las mujeres suelen constituirse como rivales y no como aliadas. Las mujeres suelen percibir a sus pares en la comunidad, como “conflictiva” o “entrometida”, al mismo tiempo que en estas connotaciones hay resistencia por

parte de ellas hacia estas categorías. Sin embargo, como estrategia de sobrevivencia y adaptación dentro de sus familias y la comunidad, es frecuente que acepten y añadan estos atributos sociales a su persona.

Estos atributos son rechazados por las mujeres en el discurso en algunas ocasiones, pero en la práctica terminan añadiéndolos a su persona, por medio de mecanismos patriarcales que históricamente señalan a las mujeres como “rivales”. Paralelamente, estas características sociales terminan quebrantando las relaciones entre ellas y también su identidad personal, ya que, después de adoptar alguna de estas características sociales, se activa una especie de sentido de culpa, que surge de ser señalada o rechazada por sus pares y, en ocasiones y como una práctica y reflexión que ellas realizan sobre sí mismas.

En las observaciones realizadas durante este estudio, fue notorio el bajo sentido de agencia que las mujeres suelen tener sobre sí mismas en la educación informal, la cual funciona como realidad aplastante. Por ello, me surge la cuestión de ¿cuáles serían los elementos sociales que se necesitan para que las mujeres se movilicen sin necesariamente autoadscribirse como feministas comunitarias? Por ejemplo, en una experiencia de feminismo comunitario con mujeres de Santiago de Chile se han efectuado talleres y actividades utilizando una perspectiva de feminismo comunitario. Sin embargo, estos han sido posible porque se han realizado dentro del marco de un movimiento más grande: el movimiento de pobladores por la dignidad en la comuna de Barnechea que es liderado por Javiera Rivas, quien se autonombra como feminista comunitaria y ha tenido contacto con Julieta Paredes, fundadora del movimiento de feminismo comunitario (Gómez, 2016, pp. 34-59). De hecho, tanto en Chile como en Bolivia, el feminismo comunitario, surge en un marco de violencia y de otros movimientos comunitarios, que se han caracterizado por el uso de la identidad étnica como identidad política. En México, el feminismo comunitario ha mostrado frutos en la vida política de mujeres de Guerrero (Berrio, 2019) y Oaxaca (Vanina, 2018). En estos casos se ha partido de una base ontológica común: la construcción de comunidad, llevando incluso esta reflexión epistemológica a otros planos teóricos,

como trabajar el concepto de “despatriarcalización” y “decolonización”. En estos casos, a diferencia de las mujeres adultas de Canicab, las mujeres de Chile o Bolivia que tienen una edad similar, portan sus vestimentas típicas, promueven el uso de la lengua y son movimientos liderados por mujeres disidentes o con identidades disidentes, es decir, por mujeres que se identifican como lesbianas y comprometidas con un movimiento de izquierda, características que no pude identificar en Canicab.

Como se pudo ver en este trabajo, en Canicab entre las participantes existen mujeres que muestran una identidad presumiblemente lésbica y con atributos que no han sido asignados, tradicionalmente, al género de sus antepasadas. Sin embargo, estas mujeres pueden identificarse como mujeres de derecha que no necesariamente se involucran en movimientos de izquierda que las haya llevado a la movilización social organizada. Al respecto, sobre la mujer de derecha, Power (2005, p. 1), señala en un estudio realizado con mujeres latinas que el valor principal de la mayoría de las mujeres de la derecha está representado por la afirmación de la familia y su papel maternal dentro de ella, el consideran como su principal rol.

En segundo lugar, que para casi todas estas mujeres la defensa de la religión y la oposición a la secularización de la sociedad son igualmente importantes. Tercero, que para muchas mujeres la derecha representa una afirmación de su propia identidad y de su cultura. Otro tema importante relacionado con los anteriores es el miedo y su relación con la búsqueda de seguridad, el cual para muchas de estas mujeres se transmite del individuo a la familia y a la nación. Para muchas de ellas, la derecha, que pretende conservar la “tradicción”, les ofrece seguridad y protección en contra de lo que les amenaza. (Power, 2005, p.1)

En las mujeres participantes de Canicab que mostraron una identidad disidente, es decir, que han tomado atributos como referencia identitaria, que no coinciden necesariamente con los de sus antepasadas, el miedo y quizá la búsqueda de seguridad y protección, de mantener “unida” a su familia, son quizá

las características que les han impedido tomar impulso como líderes de un movimiento desde y para las mujeres de la comunidad. Sin embargo, un elemento positivo para futuras integraciones de mujeres en la comunidad, fue que en las participantes de esta investigación es, precisamente, la pérdida de esta seguridad en sus familias, lo que también las ha llevado a asistir a actividades organizadas por el centro comunitario. El desequilibrio y destrucción de sus hogares y de su tejido social, ha producido que este grupo de mujeres comenzara a alzar la voz, a buscar reunirse y explorar soluciones, para ser escuchadas y acompañarse mutuamente y con aliadas externas en los problemas que enfrentan diariamente.

Este hecho puede calificarse como positivo para el surgimiento de la integración de mujeres con rasgos que pueden ser interpretados desde la teoría del feminismo comunitario y que pueden ser llevados a la práctica como un movimiento de mujeres o feminista. Dentro del feminismo comunitario pueden existir grados de radicalidad y de integración. Por ejemplo, el feminismo comunitario de Julieta Paredes es más severo y busca por completo la reestructuración de los papeles de hombres y mujeres, paralelamente a la transformación del sistema capitalista y neoliberal. Sin embargo, el feminismo de la *Asamblea Feminista Rural de Bolivia* por su parte, aunque igual al de Paredes (2014), tiene como objetivo entablar y explorar discursos sobre la dualidad de los géneros y trabajar en la práctica el concepto de comunidad, trabaja desde una posición menos radical, bajo el supuesto de que la mujer, en un primer grado de acción, necesita reconocerse como mujer de derecho. Con esto me refiero a la necesidad de que la mujer de Canicab pase de percibirse como mujer víctima a una mujer protagonista, con cualidades y capacidad de agencia, que se hace responsable de sus posiciones sociales, al mismo tiempo que es sujeta de derecho, como ciudadana de México y como “mujeres indígenas” que se reivindican como tal para luchar contra discriminaciones y violencias. Este es quizá el principal reto al que se puede enfrentar un movimiento feminista que surja y tome forma en esta comunidad.

Pareciera a primera vista que la proposición de pasar de ser víctima a ser protagonista nos llevara de forma inminente a la idea neoliberal de ser mujer, la cual he criticado a lo largo de este trabajo, no obstante, no es el constructo al que quisiera referirme en las siguientes líneas. Cuando hablo de la mujer víctima me refiero más bien a las posibilidades que las mujeres de Canicab tienen a un alcance más próximo para constituirse como personas, que posteriormente las lleva a una organización para la búsqueda de sentires y soluciones colectivas. Es su identidad personal, el nivel más próximo de actuación que tienen las mujeres, el primer lugar política y epistémico en donde las mujeres pueden reflexionar sobre su “yo” interno, de cómo se perciben y actúan en el mundo social. Las mujeres de esta investigación se han construido como subordinadas a diversas categorías sociales que pueden mezclarse, pero en esta construcción también han tenido un papel protagónico, que se ha relacionado con el papel de víctima, con una connotación negativa, que parece dejarlas, como mujeres sin agencia, incapaces de ejercer resistencia en contra de las estructuras sociales y de los roles que les han sido impuestos. Esta postura se puede trabajar dentro del mundo actual de reestructura social en el que vivimos y en el que el “yo” puede retomarse, bajo una perspectiva social que pueda llevarnos a construir una nueva “comunidad”, partiendo de nuevos engranajes sociales, en donde las mujeres sean capaces de percibirse como la mitad de todo y en donde cada una también pueda ser capaz de pensarse de forma individualidad, un proceso que estoy segura está presente en las mujeres desde antes de la llegada del centro comunitario pero que se puede incentivar con su actuación. Así, cuando pienso desde esta perspectiva en una mujer protagonista pienso en una mujer:

**Responsable:** que es consciente de sus actos y de lo que dice. Que reconoce y es capaz de criticar el papel que tiene como mujer en su familia, en su comunidad y en los espacios que transita.

**Sorora:** que reconoce que las mujeres de su comunidad son distintas y pueden tener formas de pensar ajenas a las propias pero que está dispuesta a escuchar y a confrontar esas ideas con las suyas. Que es capaz de unirse a otras

para luchar en contra de violaciones e injusticias a las que se enfrentan como mujeres, mayas, hijas, madres, estudiantes, profesionistas, hermanas, esposas, novias y desde sus diversas identidades.

Vulnerable: que se reconoce fuerte pero que, a la vez, es capaz de reconocer sus debilidades.

Respetuosa: de su cuerpo y de los demás cuerpos humanos y naturales.

Reflexiva y crítica: que constantemente piensa acerca de lo que le sucede como mujer y sobre lo que les ocurre a sus pares y en un segundo plano, que incluye a su cónyuge o pareja sentimental.

Los anteriores son puntos que he desarrollado a partir de las experiencias que tuve con ellas y de sus relatos, los cuales muy seguramente se seguirán ampliando o cambiando con su actuación y reflexión.

Pasando a otro punto, mientras escribía este capítulo los diversos colectivos en Yucatán se revitalizan y empiezan a levantar la voz, principalmente por los feminicidios que atentan contra la vida de mujeres en este estado, pero que también buscan tener un impacto en el movimiento feminista a nivel nacional y mundial. En este marco, los colectivos publican diariamente en una red social conocida, información sobre qué es la violencia y cómo las mujeres pueden combatirlas en su vida diaria, al mismo tiempo que promueven diversas ideas sobre cómo ser mujer en un mundo hostil de estadísticas altas de feminicidio y que continúa promoviendo como deseable la idea de que las mujeres seamos hasta cierto punto sumisas, como objeto sexual y mercancía. Sin embargo, estas ideas sobre “ser mujer” pueden utilizar un lenguaje radical con el que las participantes de Canicab no se identifican o no quieren ser identificadas. Esto lo sé porque tuve la oportunidad de tener contacto con ellas en esta red social, en la cual no comparten o aprueban (ya sea con un like (me gusta) u otro emoticón que se utiliza en esta red) las publicaciones que a menudo se hacen con este lenguaje radical o bien no publican comentarios al respecto.

La razón porque lo que ocurre esta situación es que algunas participantes se ven expuestas ante familiares que tienen agregados en esta red, entre los que se incluyen sus esposos y otras más, porque no comparten las ideas de los colectivos, por ejemplo, sobre el tema del aborto. Una participante católica me comentó que este acto era un “pecado”, mientras otras prefirieron no emitir comentario al respecto, incluso en ocasiones percibí que se pudieron sentir ofendidas con esta pregunta. Durante el estudio, no supe de ningún aborto en la comunidad, al menos no me fue expresada esta información en los testimonios que recabé, sin embargo, esto no significa que no haya ocurrido, algo de lo que no tengo evidencia. Lo que sí pude identificar fue que la idea de que el aborto inducido es “pecado”, el cual ha sido señalado como tal por las iglesias evangelista y católica, razón por la cual esta es una idea que persiste en la comunidad y muchas mujeres han preferido dar a luz que abortar, aunque hubieran sufrido violación.

Por ejemplo, supe del caso de una mujer joven que no tenía para estudiar y su tío político le ofreció dinero para que tuviera sexo con él y así ella pudiera continuar costeadando sus estudios. Ella aceptó y quedó embarazada, ante lo que decidió tener a su bebé. Este es un “secreto” familiar que ella ha tenido que llevar guardado y del que por supuesto la familia no habla. Escuché de otros casos de abuso por parte de los padres hacia las hijas, en los que algunas callan y otras deciden alzar la voz, ganándose el rechazo familiar. Esta es una situación triste que muchas mujeres hemos padecido o temido y en la que muchas veces no hemos sabido qué hacer. De esta forma, reconozco que las mujeres de Canicab son conscientes de esta situación porque es un acto que violenta directamente al cuerpo, pero que es un hecho difícil de revelar pero que es necesario empezar a evidenciar o buscar formas para ponerlo sobre la mesa de diálogo para evitar que estos abusos marquen negativamente su vida, la vida de sus hijas y la de sus nietas. A pesar de todo, los procesos de organización en los que empiezan a involucrarse a partir del involucramiento de *Uj jaa' si jo' ob* en la comunidad, me lleva a concluir que las mujeres de Canicab empiezan a entretener sus propios discursos sobre sí mismas y su colectividad; compartiendo sin necesariamente

reconocerse como feministas, los objetivos y las metas que en futuro estoy segura encontrarán diálogo con lo que se ha escrito y continúa escribiéndose desde el feminismo comunitario (Yago y Paterna, 2005).

Por otra parte, a lo largo de este trabajo tuve la oportunidad de reflexionar acerca de todas las categorías sociales que atraviesan mi persona, de lo vulnerable que soy, pero también de la fuerza y de la agencia que puede hasta cierto punto ejercer. De esta forma, puedo confirmar lo que ya Gargallo y Paredes han expresado, de que nuestro sistema violento y opresor nos transgrede, que nos hace, pero que también que es un aparato social que hemos construido y podemos cambiar. Así, retomo la importancia de la “agencia compartida” que me invita a pensar al poder como fuerza que puede constituirse en nosotros como resistencia, siempre que aspiremos como colectivo, a cambiar lo que nos disciplina para actuar conforme a intereses de una élite. En este sentido, hombres y mujeres podemos ser reproductores de este sistema o bien promotores del cambio. Esta es una confesión que parece trivial quizá y es demasiado similar al slogan individualista del sistema neoliberal, pero creo que es lo que puede llevarnos lejos de la competencia y el egocentrismo, a unirnos, a confrontarnos para producir los cambios sociales que, en el fondo, todos anhelamos. Porque estamos cansados, porque queremos paz, porque queremos salud y porque queremos una vida de calidad.

Finalmente, los hombres son la otra mitad para construir una nueva comunidad, dentro de la postura del feminismo comunitario. Si bien algunos de los hombres de Canicab son reproductores de la violencia que se ejerce en las unidades domésticas hacia mujeres e hijos, lo cierto es que también son receptores de la violencia estructural que produce el sistema neoliberal, capitalista y patriarcal. Los hombres han tenido que construir una identidad sólida, una armadura social y cognitiva que se manifiesta en rasgos de masculinidad fuerte: una persona que no llora, que no se dobla, que no siente, que contiene sus emociones y, a través del alcohol o drogas, las canaliza hacia personas vulnerables. De tal forma que el sistema de violencia funciona porque existen

identidades de hombres y mujeres que se engranan para que éste funcione. Los hombres de Canicab son hombres que frecuentemente se alcoholizan, que trabajan fuera de sus hogares por lo regular todo el día y que, con frecuencia, no son capaces de expresar lo que sienten a sus esposas e hijos. Es decir, han construido una identidad masculina que es como una coraza impermeable para navegar y sobrevivir en el sistema patriarcal y colonial. En este sentido, las identidades de los hombres son un recurso valioso por explorar desde las categorías de transformación: cuerpo, memoria, movimiento, tiempo y espacio y desde las categorías analíticas del patriarcado colonial, precolombino y moderno que permitirían ver las otras caras del sistema y así poder trazar trayectorias epistemológicas y de acción con la mirada de “comunidad”, cada mitad (hombres y mujeres) con identidades conscientes de sí y de su papel en el todo.

Por otra parte, debo apuntar que algunas investigaciones que se han realizado sobre las mujeres de comunidades rurales en Yucatán han sido escritas en idioma castellano por quienes frecuentemente, no compartimos la categoría étnica maya, principalmente porque no hablamos el maya. Durante el estudio, tuve la oportunidad de aprender algunas palabras y frases en este idioma, con las que pude en ocasiones, comprender el sentido en el que las mujeres estaban interactuando en un determinado momento y lugar, sin embargo, una deficiencia fue que no hablo maya, no tengo este idioma como segunda lengua, además de que no soy yucateca, abriendo un segundo distanciamiento con las mujeres. Hablar maya, quizá, me pudo ayudar a sumergirme y entender mejor las identidades que se desprenden de lo mestizo, porque lo que fue claro como resultado de este estudio es que es imposible separar qué atributos sociales y las identidades de las mujeres son mayas y cuáles son mestizos, pues todos ellos se desprenden de su cultura étnica de origen y de su mezcla con la cultura traída con la colonia y más recientemente, con la cultura que ha producido la modernidad y que ha afectado inevitablemente las identidades de las mujeres, por su acercamiento a la ciudad y a partir de los discursos de los medios masivos de comunicación como la internet y la televisión.

Así, reconozco que hablar la lengua maya pudo haberme dado otras aproximaciones novedosas en cuanto a sus identidades. En este sentido, es urgente la participación de mujeres como Yesenia, como Gloria, que gustan de la escritura y de las actividades formales de la escuela, así como de académicas y que se identifican y reivindican como mayas. Sus aportes, partiendo quizá desde su propia identidad étnica y de mujer, son necesarios y urgentes para que su pueblo pueda ser escuchado por académicos, por la sociedad yucateca y demás sociedades, buscando el diálogo intercultural para la construcción de sociedades más tolerantes con la diversidad.

Le digo a estas mujeres que sé, porque lo vi, porque lo escuché, porque lo sentí, que años de colonización han callado sus voces y también las de mujeres en otros contextos incluyendo la mía, haciéndonos creer que lo que podemos decir no es de valor o no merece ser escuchado. Sin embargo, quiero expresar que las mujeres en nuestras diversidades podemos ser autoras y productoras de conocimiento legítimo y científico, por lo que tenemos una riqueza muy grande entre nuestras manos, por lo que sabemos, por lo que sentimos y por la manera que podemos llegar a ver al mundo. Sin embargo, si no hablamos, no escribimos, ni compartimos entre nosotras, la historia y el curso del mundo puede estar sesgado a contarse solo por la mitad de cada pueblo: ¡ko'olel páajtal!

Finalmente, estudiar la identidad de género y la relación que tiene con la educación, particularmente con los procesos de aprendizaje, es un campo fructífero que requiere ser estudiado y profundizado desde una perspectiva psicológica, que navegue por las construcciones cognitivas que hacen las mujeres sobre su persona y su colectividad. En este proceso, todavía hay mucho por decir, porque los contextos producen discursos y prácticas particulares a partir de la cultura y de las representaciones de las personas en cada sitio social. En este sentido, los actores como productores y reproductores de la cultura se enfrentan a procesos de aprendizaje únicos y diversos, que pueden ser matizados, particularmente desde la psicología social y cultural.

## Consideraciones prácticas

La educación no formal que realiza el Centro Comunitario de Canicab en beneficio del bienestar de las mujeres, aunque ha mostrado bondades que han sido expuestas con anterioridad, también presenta debilidades, que requieren ser atendidas para el mejor cumplimiento de sus objetivos de transformación social (Rojas, 2007, p. 17). Menos del 4% de los habitantes de Canicab participan en las actividades dentro del centro (30 de las 758 personas que viven en la localidad de acuerdo con el censo de población y vivienda de INEGI (2010). Por lo anterior, el principal reto es involucrar a un mayor número de personas en los proyectos. Se sabe que las mujeres son quienes más participan porque son quienes tienen más tiempo disponible y porque quieren hacerlo, asimismo, los hombres tienen una participación menor porque están trabajando o bien porque muestran indiferencia hacia las actividades.

A pesar de que se realizan pláticas y talleres en el centro comunitario para invitar a más gente, no todas las personas de Canicab saben de las actividades que se realizan dentro de él. Se requiere una mayor difusión y quizá un mayor impacto de las actividades que llevan a cabo. Esto también tienen que ver con el número de integrantes en el colectivo: cinco personas que están fijas y estudiantes y voluntarios que están temporalmente, lo anterior incide en que las actividades sean limitadas a una pequeña parte de la población.

De igual forma, aunque estas actividades y proyectos muestran buenos primeros resultados, son obstaculizados por los recursos financieros limitados. Actualmente se cuenta con el aporte económico de los voluntarios y de los miembros de la comunidad activos para comprar artículos o materiales que se necesitan para las actividades que se van planeando. Sin embargo, se corre el riesgo de volver dependientes al centro y a sus miembros, algo que no se quiere por ningún motivo y se plantea la necesidad de buscar financiamiento de organismos no gubernamentales y asociaciones sin fines de lucro. Entre las principales necesidades actuales están: el acceso a Internet y equipo de cómputo, esto con el objetivo de que los pobladores tengan un mayor contacto con las

tecnologías de la información y sus bondades. Lo anterior serviría para que el centro pueda de forma independiente trabajar la idea de educación bidireccional y de la educación como proceso deliberado de emancipación que utiliza los conocimientos de forma crítica para la mejora de la calidad de vida de las personas (Freire y Shor, 1987, pp. 7-9).

Por otra parte, la educación no formal funciona como un catalizador del desarrollo local de Canicab y en ella intervienen tres actores principales, la academia (UADY), la sociedad civil organizada (el colectivo) y la misma comunidad (Arocena y Sutz, 2003). Asimismo, en comunidades como San Antonio Sihó se puede observar un impulso también desde el gobierno, como en el caso del apoyo de CDI al CADIN. Sin embargo, la participación directa del gobierno en este tipo de iniciativas es mínima. Lo anterior responde a que, de acuerdo con miembros del colectivo, no existe un interés legítimo por parte de los gobernantes estatales para impulsar este tipo de estrategias, esto coincide con lo declarado por el Secretario Técnico de Planeación del Estado de Yucatán, (Cortés-González, G., comunicación personal, 27 de junio de 2018) cuando dice que el gobierno considera solventar una problemáticas o situaciones cuando existe una demanda y presión social importante que se puede observar en manifestaciones, redes sociales y medios de comunicación.

En el caso de la academia, ésta funge como un actor de primer nivel que establece relaciones con la comunidad y que permite que conocimientos especializados permeen a su población. Sin embargo, se requiere de una mayor flexibilidad y compromiso para implementar proyectos multidisciplinarios en los que se promueva el trabajo colectivo entre los maestros, el alumnado y los miembros de la comunidad. Lo anterior requiere un cambio más profundo, una transformación del enfoque de la educación que se imparte en el sistema reglado, hacia una educación que tenga como fin la mejora de las condiciones de vida de la población y un impacto más directo en el desarrollo regional, es decir, que no individualice los resultados de estos proyectos, al mismo tiempo que busca fortalecer el trabajo en equipo y en comunidad. Esto no es imposible y

experiencias como la del *Instituto Intercultural Nõñho* en San Ildefonso Tultepec, Querétaro, son un ejemplo de vinculación exitosa entre la academia y la sociedad civil.

Esta institución ha logrado integrar más actividades locales y retomar la cotidianidad de la comunidad dentro de los planes de estudio que ofrece el centro, partiendo de los planteamientos de la economía solidaria, el desarrollo comunitario y la interculturalidad. Estos enfoques son semejantes a los que el colectivo trabaja dentro de la comunidad y pueden tener un impacto más directo y evidente en el desarrollo local (Mira, 2017, p. 28). El instituto cuenta con la primera licenciatura en Economía Solidaria en México y ha integrado dentro de sus planes el aprendizaje de la lengua hñõñho, nativa de esa localidad. Asimismo, mantiene relaciones con otras universidades como la Universidad Iberoamericana, para el intercambio de conocimientos para el desarrollo y profesionaliza a los habitantes de la localidad en las actividades productivas tradicionales de San Ildefonso para mejorarlas (Mira, 2017).

En este sentido, es importante reconocer que en las comunidades indígenas hay saberes y conocimientos en las personas que se han transmitido de generación en generación y que son un recurso valioso para la formulación de estrategias desde y para la localidad (Arocena, 2002, pp. 22-32). Lo anterior recupera la idea del desarrollo como un fenómeno complejo y contextual en el que se consideran la diversidad de recursos existentes en un espacio. Con esto, no se satanizan los conocimientos del exterior, los que traen los voluntarios y la academia, sino más bien trae a un proceso de reflexión conjunta entre los actores sobre el desarrollo que se busca y desea en función de las necesidades y expectativas de cada pequeño territorio.

Esto tampoco nos lleva a la autarquía sino más bien a la descentralización del desarrollo, ya no solo desde los polos y desde el gobierno sino como una serie de estrategias particulares que se articulan a un engranaje más grande que es un proyecto de nación legítimo, porque este desarrollo no está peleado con la idea de gobierno, sino más bien está en favor de un gobierno desde y para todos.

Por otro lado, la identidad compartida y los objetivos comunes han sido elementos esenciales para que se pueda dar esta estrategia (Boisier, 1992, p. 28). Esta identidad en parte tiene que ver con una identidad étnica que se ha construido históricamente en la comunidad, pero también con una identidad personal que posee cada individuo involucrado, flexible, que busca adaptarse y ser parte de algo, en este caso un proyecto en comunidad, sin necesariamente renunciar a las raíces que le dan sentido a su historia y a su propio presente.

En otro orden de ideas, la educación no formal en Canicab ha permitido que los niños mejoren sus habilidades en ciertas materias, alternando las actividades cotidianas, sin necesidad de desvincularse de su entorno rural (Romero, 2012) y través de dinámicas más acordes con su etapa de desarrollo (Boisier, 1992, p. 28 y 2001, pp. 48-74). Los niños asisten en sus tiempos libres, al centro y alternan el juego y la apreciación de la naturaleza con lo que se les está enseñando, por ejemplo, algunos niños juegan un poco en el terreno cerca y después regresan al centro a continuar con la actividad. El resultado que se busca es que el niño entienda e interiorice lo que se le enseña pero que también pueda ser crítico y mostrar cierta simpatía para desarrollar las actividades. En el centro comunitario cuando el niño no desea hacer una cosa, puede hacer otra con libertad siempre y cuando respete a los demás compañeros que sí quieren llevarla a cabo.

Uno de los mayores problemas al que se enfrenta el centro comunitario para el desarrollo de su estrategia es la obtención de los recursos para sus actividades, el cual ha sido un problema desde su creación. El origen de la educación no formal para el desarrollo rural se remonta a Europa, cuando después de la Segunda Guerra Mundial, los problemas de la tiranía, la enfermedad, el hambre y la ignorancia se transformaron en graves asuntos de interés internacional (Rojas, 2007, p. 23). En ese contexto, se buscaron soluciones y los países crearon programas nuevos y radicales para resolver esos problemas. Por ejemplo, países como los Estados Unidos reconociendo la necesidad y la oportunidad de ayuda, brindaron todo lo necesario para poner en ejecución programas de desarrollo comunitario en la India, Pakistán, Irán, Nepal.

Sin embargo, esta solución requería más dinero y un mayor número de técnicos capacitados de lo que estos países podían disponer (Rojas, 2007, p. 23). Teniendo como referencia este antecedente, esta estrategia de educación no formal en Canicab, si bien no está liderada por el Estado de forma directa, sigue teniendo el problema y la interrogante de quién debe financiar los proyectos, o de qué forma se pueden financiar. Lo anterior surge porque cuando se obtiene financiamiento se adquieren responsabilidades con la institución que lo proporciona y esta puede estar trabajando o no bajo el enfoque que promueve el centro, el cual es el de un desarrollo local desde y para la comunidad, que considera los recursos y actores disponibles y en donde se replantea y retoma el concepto de educación como un recurso para la transformación social.

En este sentido, se recomienda que los miembros del colectivo junto con la comunidad evalúen y discutan las distintas posibilidades de financiamiento, las responsabilidades y obligaciones que se tendrían que cubrir y las capacidades de los actores para solventarlas, e incluso considerar la posibilidad de que el colectivo se registre como una organización civil para facilitar ese financiamiento. Esto porque actualmente el colectivo no se ha integrado de manera formal, lo cual podría traer beneficios tanto para los integrantes como para la comunidad, sin necesariamente sacrificar su enfoque principal de trabajo.

Por otro lado, se recomienda hacer evaluaciones más exhaustivas de los lineamientos que conducen los proyectos y si están solventando de forma efectiva los problemas planteados. Se recomienda hacer una proyección del centro en tres y hasta cinco años y de los resultados concretos que se esperan en la comunidad. Para lo anterior, sería enriquecedor hacer un perfil muy bien elaborado de los grupos que constituyen la comunidad, donde se planteen sus principales características, recursos y problemas. Lo anterior puede ayudar a retroalimentar los talleres, que son discusiones más abiertas sobre los problemas que vive la comunidad.

En otro orden de ideas, la sistematización futura de la planificación de los proyectos y las formas que pueden operar desde la educación no formal pueden

servir como ejemplos para comunidades con características similares que busquen implementar estrategias para el desarrollo local. La educación no formal como una estrategia para el desarrollo local y desde el enfoque que utiliza el centro, no se puede decir que sea un proceso acabado. En etapas posteriores de desarrollo, puede documentarse para exponer los principales retos a los que se tuvieron que enfrentar y solventar con miras a constituir una estrategia fortalecida y que funcione de la mejor manera para los participantes, así como para el beneficio comunitario.

Se trata, como menciona Arocena (2002, pp. 22-32), de que los actores funjan como los protagonistas y los administradores de su propio desarrollo. Con esto no romantizo el desarrollo, sino más bien lo veo como un proceso gradual que se va construyendo poco a poco, pero en donde se busca una mayor participación y responsabilidad de los afectados por los problemas circunscritos en un espacio. Esto con el fin de generar menor asistencialismo del que ya se ha promovido desde hace algunos años en el país y de propiciar cambios de transformación social “desde abajo”.

Las políticas públicas que el gobierno implementa para el desarrollo social y económico del país también pueden ser trabajadas desde la base de la pirámide. Las personas también tienen recursos que ofrecer, creatividad, innovación y, sobre todo, son quienes más padecen los problemas sociales que nos afectan a todos por las desventajas acumuladas. Por lo anterior, puedo concluir que estas estrategias deben ser, por el momento, incentivadas por el gobierno, pero no de forma directa sino como en este caso a través del financiamiento de la ciencia y la tecnología que brinda a la academia, para que estas iniciativas no sean manipuladas con fines políticos y partidistas.

La sociedad civil organizada es un recurso valioso para la mejora social y económica del país y en esta comunidad parece estar presente. En Canicab parece estarse imbricando desde la participación social un camino hacia el desarrollo local, una esperanza y una mejor calidad de vida para sus pobladores.

Por último, el enfoque general con el cual trabaja el centro es una forma

novedosa para trabajar la educación no formal, que se atreve a contrarrestar los efectos estructurales del sistema. Aunque constituye una pequeña experiencia, es un parteaguas para mirar el desarrollo con otros ojos, desde los ojos de América Latina, desde nuestras propias raíces y desde nuestro propio sentido de la vida, pero estando abiertos a la inclusión, a la confrontación de saberes, de conocimientos y a nuevas personas, todo esto para buscar formas en que las localidades y las regiones pueden gozar de una vida más feliz y plena.

## Referencias

- Acker, J. (1989). The problem with patriarchy [El problema del patriarcado]. *Sociology*, 13(2), 235-240.
- Acker, S. (2003). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Narcea.
- Alberti, P. (2012.) La identidad de género en tres generaciones de mujeres indígenas. En M. Miano Berrusco y R. Arriaga Ortiz (Editores), *Género Sexualidad y etnicidad* (pp. 19-25). Santiago de Compostela: Andavira.  
Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Alejandra\\_Araiza/publication/280626602\\_Genero\\_y\\_vida\\_cotidiana\\_las\\_mujeres\\_zapatistas\\_de\\_Roberto\\_Barrios\\_o\\_del\\_camino\\_que\\_recorre\\_una\\_tesis/links/582f767308aef19cb8156483/Genero-y-vida-cotidiana-las-mujeres-zapatistas-de-Roberto-Barrios-o-del-camino-que-recorre-una-tesis.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Araiza/publication/280626602_Genero_y_vida_cotidiana_las_mujeres_zapatistas_de_Roberto_Barrios_o_del_camino_que_recorre_una_tesis/links/582f767308aef19cb8156483/Genero-y-vida-cotidiana-las-mujeres-zapatistas-de-Roberto-Barrios-o-del-camino-que-recorre-una-tesis.pdf)
- Alejandro, G. L., & Torres, E. (2016). El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos. *Estudios Políticos*, 39, 59-89.  
Recuperado de:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185161616300166>
- Alforja Centro de Estudios y Publicaciones (Alforja), & Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (cide) (1990). *Técnicas participativas para la educación popular 3ra Ed.* San José de Costa Rica: Autor.
- Alif, S., Irwan, A., & Elihami, E. (2019). Forming characters of early children in non-fomal education units. *Edukasi Nonformal*, 1(1), 88-94. Recuperado de <https://ummaspul.e-journal.id/JENFOL/article/view/206/116>
- Alonso, L.; Hernández, V. M., & Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de*

*Investigación Educativa*, 19(60), 103-126. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/175/175>

Álvarez-Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós Educador.

Alves, M. G., & Fachín, A. (2014). Educação formal informal e não formal na educação em ciencias. *Ciência em Tela*, 7(2). Recuperado de <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>

Ancalao, L. (2011). El idioma silenciado. En K. Bidaseca y V. Vazquez-Laba (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 121-126). Buenos Aires: Argentina: Ediciones Godot Colección Crítica.

Angelin, R. (Julio 2014). *Los cuerpos de las mujeres y la cultura machista frente a la violación en Brasil: un atentado a los derechos humanos*. V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género: Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género, 1074-1086, Universidad de Sevilla. Recuperado de: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/41073/Pages%20from%20Investigacion\\_Genero\\_14-2-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/41073/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-2-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Ardren, T. (edit.) (2002). *Ancient Maya women* (Gender and archaeology series; v.3) [Mujeres mayas antiguas, Serie Género y arqueología, v.3]. USA: AltaMira Press.

Arfín-Cabo, P. (2011). *Prácticas tradicionales maya de resolución de conflictos en los territorios k'iche, tzutujil y kaqchikel*. Alemania: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Recuperado de: <https://www.ziviler-friedensdienst.org/sites/ziviler->

friedensdienst.org/files/anhang/publikation/zfd-practicas-tradicionales-maya-de-resolucion-de-conflictos-54332.pdf

- Arias, P. (2014). La etnografía y la perspectiva de género: nociones y escenarios de debate. En C. Oehmichen-Bazán (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 173-194). Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Uruguay: Taurus/Universidad Católica.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2003). *Subdesarrollo e innovación: Navegando contra el viento*. Cambridge University Press/Ed. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ayala, F. (2017). Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: Avatares en la incorporación de las TIC. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2450.pdf>
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Del Campo, J., Marín, M. A., Rodríguez, M., Sandín, M. P., & Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Cide.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Beechey, V. (1979). On patriarchy [Sobre el patriarcado]. *Feminist Review*, 3(1), 66-82.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL/GTZ.

- Bendrath, E. A. (2016). Convergências e distanciamentos na educação não- formal: uma análise dos relatórios da UNESCO. *Propuesta Educativa*, (45), 69-80. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128008>
- Benstead, L. J. (2020). Conceptualizing and measuring patriarchy: The importance of feminist theory [Conceptualizar y medir el patriarcado: la importancia de la teoría feminista]. *Mediterranean Politics*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13629395.2020.1729627>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies: Manuel des études sur le genre*. París: De Boeck.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Berrio, L. R. (2019). Conversaciones a tres voces sobre el feminismo comunitario de Guerrero. *Entrevistas*, 2(4). Recuperado de: <https://encartasantropologicos.mx/feminismo-comunitario-querrero-mexico/>
- Bensasson, L. 2013. *Educación intercultural en México*. Cap. 3. En B. Baronnet y M. Tapia Uribe (coords.), *Educación e Interculturalidad. Política y políticas* (pp. 49-68). Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Blancas, E. S. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0992.pdf>
- Boisier, S. (1992). *La gestión de las regiones en el nuevo orden internacional: cuasi-Estados y cuasi-empresas*. Santiago de Chile: ILPES.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando? En O. Madoery y A. Vázquez-Barquero (eds.), *Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local* (pp. 48-74). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Bolio, J. (2014). Mérida metropolitana. Evolución histórica y rasgos actuales- una perspectiva urbana. En R. López & L. A. Ramírez (Eds.), *Crecimiento urbano*

*y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida.* México: UNAM.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (Martha Pou trad.). México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bracamonte, P., & Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos*, (13). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2003000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2003000300006)

Bratman, M. E. (2014). *Shared agency. A planning theory of acting together*. New York: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199897933.001.0001

Bronwyn, D., & Harré, R. (2007). Positioning: the discursive production of selves [Posicionamiento: la producción discursiva de uno mismo] (C. A. Cisneros, traductor). *Athenea Digital*, 12, 242-259. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/445-798-2-PB.pdf> (Trabajo original publicado en 1990).

Brooker, L., & Woodhead, M. (2008). *La primera infancia en perspectiva 3. El desarrollo de identidades positivas*. Reino Unido: The Open University [Universidad Abierta]. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=2893](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2893)

Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500018](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018)

- Cabnal, L., & ACSUR-Las Segovias (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Recuperado de: <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Cabnal, L. (2019). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 116-134). *Momento de paro. Tiempo de rebelión: Miradas feministas para reinventar la lucha*. Minervas Ediciones.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019, 02 de julio). Ley Federal del Trabajo [en línea] México: Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125\\_020719.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_020719.pdf)
- Campos, M. (1977). *Guerra de Castas en Yucatán: su origen, sus consecuencias y su estado actual* (1866 ed., Vol. 4). Estudio, transcripción y notas por Melchor Campos García. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Campos, M. (2010). *La Siempreviva, 1870-1872: El arte de combatir por la emancipación de las mujeres*. Mérida: Instituto para la Equidad de Género en Yucatán/ Instituto de Cultura de Yucatán.
- Camus, M. (2001). Mujeres y mayas: sus distintas expresiones. *Indiana* (17-18), 31-56. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/268403924.pdf>
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/281>
- Carlos, C., & Reis, E. (2015). Educação não formal: a viabilidade de um centro de ciências no extremo sul da Bahia. *Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC*, 4(1). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236395886.pdf>

- Carosio, A. (2009). Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. En A. Girón (coord.), *Género y globalización* (Colección de grupos de trabajo, pp. 229-252). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Casas, R., Luna, M., & Santos, M. J. (2001). Conclusiones generales. En R. Casas, *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México* (pp. 355-374). México: ANTROPHOS/Universidad Nacional Autónoma de México.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU-Mujeres), Fundación Ford y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2014). *Mujeres indígenas. Nuevas políticas para nuevas protagonistas*. Autor. Recuperado de:  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36779/1/S2014351\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36779/1/S2014351_es.pdf)
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de educación*, (353), 17-38. Recuperado de:  
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370823>
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán [Codhey] (2014). *Encuesta Estatal sobre Discriminación 2014*. Autor. Recuperado de:  
<https://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Investigaciones/Discriminacion.pdf>
- Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015). *Índice de rezago social 2015 a nivel nacional, estatal y municipal*. Recuperado de:

[https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_Rezago\\_Social\\_2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2015.aspx)

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2015). *Infografía población indígena*. Fecha de consulta: 20 de junio de 2018. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia\\_INDI\\_FINAL\\_08082016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf)

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2017). *La situación demográfica de México 2017*. Autor. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344406/SDM-2017\\_completo\\_web2.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344406/SDM-2017_completo_web2.pdf)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), Consejo Nacional de los Derechos Humanos México (CNDHM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) e Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. Consultado en julio de 2019. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019, 01 de noviembre). [en línea] México: Diario Oficial de la Federación 5 de febrero de 1917. Última reforma DOF 29 de enero de 2016. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

Coordinadora de la Mujer (2012). *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización*. Bolivia: Editorial Presencia SRL.

Cornbleth, C. (1998). "¿Más allá del currículo oculto?", *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1). Barcelona: Ediciones Pomares.

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. Recuperado: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718->

22282008000100004&script=sci\_arttext&tlng=en

- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis* [Formación de identidad, agencia y cultura: una síntesis sociopsicológica]. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En M. Fineman y R. Mykitiuk (Eds.), *The public nature of private violence* (pp. 93-118). New York: Routledge.
- Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, (17). Recuperado de:  
<https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>
- Daltabuit, M. (1992). *Mujeres mayas. Trabajo, nutrición y fecundidad* (Tesis de doctorado). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Daniels, S. R. (2013). *Rupturas y reparaciones: mujeres mayas transformando identidades a través del teatro* (Tesis de doctorado). Recuperada de:  
<http://132.248.9.195/ptd2017/diciembre/0769052/Index.html>
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología* (18), 145-169. Recuperado de:  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>
- De la Mata, M. L., & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de educación* (353), 157-186. Recuperado de:  
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- De la Torre, E. (2013). Tercera parte. Época colonial. Siglos XVI y XVII. En M. León Portilla, *Historia documental de México 1* (pp. 455-644). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas.

- Degante, L., Robles, H. V., Serrano, V., & Castro, R. (2015). *Condiciones laborales de los docentes. Informe 2015*. INEE. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_04/archivo/INEE-Informe-2015\\_05-Capitulo-2.pdf](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2015_05-Capitulo-2.pdf)
- Del Valle, T. (2006). Contribuciones, significatividad y perspectivas futuras de la Antropología Feminista. *KOBIE (Serie Antropología Cultural)* (12), 35-60. Recuperado de: [https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie\\_12AC\\_CONTRIBUCIONES,%20SIGNIFICATIVIDAD%20Y%20PERSPECTIVAS%20FU.pdf?hash=7dc73604a7cdf1a8023b176732601f4d](https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_12AC_CONTRIBUCIONES,%20SIGNIFICATIVIDAD%20Y%20PERSPECTIVAS%20FU.pdf?hash=7dc73604a7cdf1a8023b176732601f4d)
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 17(53). Recuperado de: [https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf)
- Dillabough, J. A., & Arnot, M. (2000). Feminist political frameworks. In Arnot, M. y Dillabough, J. A. (Eds.). *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship* [Desafiando la democracia: perspectivas internacionales sobre género, educación y ciudadanía] (pp. 21-40). London: Routledge; Farmer.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península (Obra original en 1922).
- Edralin, D. M., Tibon, M. V. P., & Tugas, F. C. (2015). Initiating women empowerment and youth development through involvement in non-formal education in three selected parishes: An action research on poverty alleviation. *DLSU Business & Economics Review*, 24(2), 108-123. Recuperado de [https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/2019/03/8\\_Edralin-020715.pdf](https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/2019/03/8_Edralin-020715.pdf)
- Education Resources Information Center Thesaurus (ERECT) (2017). *Nonformal Education*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?qt=non+formal+education&ti=Nonformal+Education>

Education Research Information Center Thesaurus (ERECT) (2020). *Educación*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?qt=education&ti=Education>

Elmendorf, M. L. (1972). *La mujer maya y el cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.

Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU Mujeres), Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), & Secretaría de Gobernación de México (SEGOB) (2017). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2016*. Autor. Fecha de consulta: 12 de mayo de 2018. Recuperado de: <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2017/12/violencia-feminicida>

Erickson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis* [Identidad, juventud y crisis]. New York: Norton and Company.

Esguerra, C. (2019). Etnografía, acción feminista y cuidado: una reflexión personal mínima. *Antípoda* (35), 91-111. <https://doi.org/10.7440/antipoda35.2019.05>

Femenías, M. L. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudos Feministas Florianópolis*, 15(1), 11-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38115102>

Fernández, V. (2011). Consideraciones sobre los feminismos en América Latina. Producción teórica y prácticas comunicacionales en la red, En K. Bidaseca y V. Vazquez Laba (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 429-444). Buenos Aires: Argentina: Ediciones Godot Colección Crítica.

Fernández, S., & Faundes, J. J. (2019). Emergencia de las mujeres indígenas en América Latina. Debates sobre género, etnicidad e identidad cultural. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 10(2), 53-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329352>

- Foucault, M. (2019). *La microfísica del poder*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foord, J. & Gregson, N. (1986). Patriarchy: towards a conceptualisation [Patriarcado: hacia la conceptualización]. *Antipode*, 18(2), 186-211.  
Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/229630391\\_Patriarchy\\_Towards\\_a\\_Reconceptualization](https://www.researchgate.net/publication/229630391_Patriarchy_Towards_a_Reconceptualization)
- Francis, B. (1999). An Investigation of the Discourses Children Draw on Their Constructions of Gender [Una investigación de los discursos que los niños dibujan sobre sus construcciones de género]. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(2), 300-316.
- Frazer, L. (1990). Feminist talk and talking about feminism. *Oxford Review of Education*, 15(3), 281-290. Recuperado de:  
<https://www.jstor.org/stable/1050419?seq=1>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on Transforming Education* [Una pedagogía para la liberación: diálogos para transformar la educación]. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Gálvez, A. M. (2004). La teoría del posicionamiento como herramienta para el análisis de los entornos virtuales. *Scripta Nova*, 8(170). Recuperado de:  
<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/815>
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en Red: El Periódico Feminista*. Recuperado de:  
<https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/de3d6e5ea68e124.pdf>
- García-Leyva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81. Recuperado de:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-IdentidadDeGenero-1710824%20(2).pdf

Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas. Segunda edición revisada y aumentada*. Ciudad de México: UACM.

Gargallo, F. (2014). *Feminismos de Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en América Latina*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección. Recuperado de: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>

Garza-Navejas, V. S. (2014). Comunicación, saberes y apropiaciones en torno al cáncer cérvico-uterino: las mujeres de San Antonio Sihó, Yucatán. En C. A. Gutiérrez-Vidal (coord.) *XX Anuario de investigación de la comunicación CONEICC*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu Editores.

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28. Recuperado de: <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. 2da. Edición (Trad. de M. Valle). Alianza Editorial.

Giménez, G. (2005a). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.

Giménez, G. (2005b). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Guadalajara

- Jalisco. Recuperado de:  
[https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=70](https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70)
- Giner, A., Saldívar, A., Duarte, J. M., & Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/794/1011>
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295-309. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80540302.pdf>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de México (20 de mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Secretaría de Gobernación: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- Gobierno de México (17 de mayo de 2016). *¿Qué es la identidad de género?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Antonio Ballesteros, trad.). Madrid: Ediciones Morata (Obra original publicada en 1984).
- Gómez, V. (2016). *Dispositivo de abordaje comunitario al patriarcado inspirado en el feminismo comunitario* (tesis de maestría). Universidad de Chile/Facultad de Ciencias Sociales/ Escuela de Postgrado. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142237/afe\\_dispositivo\\_patriarcado\\_violeta%20g%c3%b3mez.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142237/afe_dispositivo_patriarcado_violeta%20g%c3%b3mez.pdf?sequence=1)

- Gómez, M. E., & Mendoza, C. A. (2016). *Manuales para la formación y el fortalecimiento de la participación política de las mujeres indígenas: Identidad y Participación de Mujeres de Pueblos Indígenas*. Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral (INE) /Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A. C. (ILSB). Recuperado de: [https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/Conc\\_Nal\\_Soc\\_Civil/Manual\\_part\\_mujeres\\_indigenas\\_OSC.pdf](https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/Conc_Nal_Soc_Civil/Manual_part_mujeres_indigenas_OSC.pdf)
- González, A., & Lomas, C. (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(número especial), 279-300. Recuperado de: <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol66/numesp/v66nea17.pdf>
- Gregorio, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 22-39. Recuperado de: <https://dokumen.tips/documents/contribuciones-feministas-a-problemas-epistemologicos-de-la-disciplina-antropologica.html>
- Gregorio, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista. *AIBR*, 9(3), 297-322. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62333037005>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.

- Güémez, M. (2001). Mujer “maya”, identidad y cambio cultural en el Sur de Yucatán, *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 16(217), 3-11. Recuperado de: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/mujer.html> Fecha de consulta: 19 de mayo de 2017.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1977).
- Haboud de Ortega, M. (1980). La educación informal como proceso de socialización en San Pedro de Casta. *Revista PUCP*, 71-114. Recuperado de:  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6821/6953>
- Hernández, R. A. (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 12(24), 206-229. Recuperado de: [http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/024\\_13.pdf](http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/024_13.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. Ed.). McGraw-Hill.
- Hunnicut, G. (2009). Varieties of Patriarchy and Violence Against Women: Resurrecting “Patriarchy” as a Theoretical Tool [Variedades de patriarcado y violencia contra las mujeres: resucitar el “patriarcado” como herramienta teórica]. *SAGE*, 15(5), 53-573. Recuperado de:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077801208331246>
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas, volumen 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de:  
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2015). *Encuesta Intercensal INEGI 2015*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2016). *Sistema Integrado de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres*. Consultado en: <https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/paginas/consultas/inicio.jsf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) & Encuesta Intercensal INEGI 2015. (2016). *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2015*. Recuperado de: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082437.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082437.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2019). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2011). *Violencia de pareja en mujeres indígenas de tres regiones de la República Mexicana 2011*. Fecha de consulta: 19 de junio de 2018. Recuperado de: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101220.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101220.pdf)
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad Blanca: racismo, prácticas y discriminación étnicas en Mérida, Yucatán* (tesis de doctorado). Recuperado de: [http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/P1MLQLTTPE8E71DM3F3GPJXRD16SCC4K57IRJTBUE187DAU6ND-49987?func=full-set-set&set\\_number=012959&set\\_entry=000004&format=999](http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/P1MLQLTTPE8E71DM3F3GPJXRD16SCC4K57IRJTBUE187DAU6ND-49987?func=full-set-set&set_number=012959&set_entry=000004&format=999)
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* [Identidad social]. Routledge.
- Jiménez, D. P., Cano, F. del R., & Montejó, C. (2008). *Modelo para la atención psicológica a la violencia de género en mayas de Yucatán*. Mérida, Yucatán: Gobierno de Yucatán/ Instituto para la equidad de género en Yucatán.

- Recuperado de:  
[http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Yucatan/Yuc\\_MB22\\_1\\_Informe\\_2012.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Yucatan/Yuc_MB22_1_Informe_2012.pdf)
- Jiménez, Y., & Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223-246. Recuperado de:  
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302223246/19624>
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1). Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista*. (pp. 9-22). El colectivo América libre.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Recuperado de:  
[http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/20/04.pdf](http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/20/04.pdf)
- Lagarde, M. (2002). Antropología, género y feminismo. En G. Gutiérrez (coord.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lagarde, M. (11 de junio de 2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red, el Periódico Feminista*. Recuperado de:  
<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>

- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- Lamas, M. (comp.) (1996). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/UNAM.
- Landa, D. de (2017). *Relación de las cosas de Yucatán* (Ed. de M. Rivera). Madrid: Alianza Editorial. (El libro original fue publicado en 1566)
- López de Mariscal, B. (1997). *La figura femenina en los narradores testigos de la conquista*. México: Colegio de México/Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Consejo para la Cultura de Nuevo León.
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA* (38), 147-156. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/303>
- López, R. (2011). *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*. México: UNAM.
- Luján, M. E. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, 34(1), 101-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography* [Etnografía crítica]. Thousand Oaks, California: Sage.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mathias, L., & Sánchez, H. (2017). Cultural practices as scenario for non-formal education of children in the Wounaan-nonam community of the Colombian Pacific Coast [Prácticas culturales como escenario para la educación no formal de los niños de la comunidad Wounaan-nonam de la costa pacífica

- colombiana]. *Critical Arts*, 31(1), 49-63.  
<https://doi.org/10.1080/02560046.2017.1300829>
- Medina, R. (2014). Resistencias, identidades y agencias en las mujeres saharauis refugiadas. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9(1), 163-181.  
 Recuperado de:  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10716/Resistencias\\_identidades.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10716/Resistencias_identidades.pdf?sequence=2)
- Mejiuni, O. (2013). *Women and Power. Education, Religion and Identity* [Mujeres y poder: educación, religión e identidad]. Dakar: CODESRIA.
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa, (edit). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 19-36). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Mercado, A., & Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 1405-1435. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>
- Mijangos, J. C., Castillo, C., & Reyes, N. (2017). Aprendizaje con niños neorrurales mayas: una experiencia de educación no formal. *Sinéctica*, 49, 1-18.  
 Recuperado de:  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717>
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõñho. *Antropológica*, 35(39), 41-68.  
 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224674>
- Moll, M., & Renault, L. (2014) Rebirth, empowerment, and youth leading social change: non-formal education in Honduras [Renacimiento, empoderamiento y jóvenes liderando el cambio social: educación no formal en Honduras]. *Gender & Development*, 22(1), 31-47. doi:10.1080/13552074.2014.889345  
 Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13552074.2014.889345?src=recsys&journalCode=cgde20>

Mollison, B., & Holmgren, D. (1978). *Permaculture one*. Australia: Transworld Publishers.

Moore, H. L. (2009). *Antropología y feminismo* (5ta. Edición). Ediciones Cátedra/Universitat de Valencia/Instituto de la mujer.

Morgado, A. (2016). El preuniversitario: un ejemplo de educación no formal. El caso del preuniversitario Pedro de Valdivia. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 91-102. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44634/46651>

Muñoz, N. A. (2012). *Cambios y continuidades en la identidad de mujeres líderes populares de Magdalena Contreras: estudio de caso* (tesis de maestría). Repositorio institucional de la UNAM.

Naranjo, C. (20 de abril de 2013). *Educación para salir del patriarcado*. Creando Pueblo – Jaleo. <https://creandopueblo.wordpress.com/2013/04/20/claudio-naranjo-educacion-para-salir-del-patriarcado/>

Nash, M., & Tavera, S. (1995). *Experiencias desiguales: Conflictos sociales y respuestas colectivas (SIGLO XXI)*. España: Editorial Síntesis.

Naval, C. (1995). Identidad personal, hábito y educación. *Tópicos*, 9, 31-50. Recuperado de: <https://revistas.up.edu.mx/topicos/article/view/462/425>

Navarrete, F. (2004). *Las relaciones inter-étnicas en México* (Colección La pluralidad cultural de México No. 3). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI.

Ochoa, M. (2005). Luz Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (21), 187-227. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018). *Mujeres y hombres en la economía informal: Un panorama estadístico* (tercera edición). Ginebra: Autor. Recuperado de. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_635149.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_635149.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, noviembre). *Constitución*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution#:~:text=La%20salud%20es%20un%20estado,o%20condici%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20o%20social>.
- Padilla, C. E. (2019). *Cómo se articulan los elementos de violencia y pobreza en la construcción social de la maternidad de las mujeres en Canicab, Yucatán*. (Tesis de Maestría en Trabajo Social). Mérida, Yucatán, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palos, J. (s. f.). *Educación y cultura de paz*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>
- Paredes, J. (2014). *Hilando fino: Desde el feminismo comunitario*. México: El rebozo, Zapateándole, Lente Flotante, En cortito que' s palargo y AliFem AC. Recuperado de: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>
- Paredes, J. (2017). El feminismocomunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus*, 7(1). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1835>
- Paredes, J., & Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?* La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad. Recuperado de: [http://frentefeministanacional.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/el\\_tejido\\_de\\_la\\_rebeldia.pdf](http://frentefeministanacional.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/el_tejido_de_la_rebeldia.pdf)
- Peniche, P. (1987). Mujeres, matrimonios y esclavitud en la hacienda henequenera durante el porfiriato. *Historias* (18), 125-138. Recuperado de:

[https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias\\_18\\_125-138.pdf](https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_18_125-138.pdf)

Peniche-Rivero, P. (2015). *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: una cuna del feminismo mexicano 1846-1908*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Educación Pública.

Pérez, M. L. (2018). *Ser joven y ser maya en un mundo globalizado*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Pietilä, P. (2009). A space of our own. Non-formal education for elder women in Andalusia [Un espacio propio. Educación no formal para ancianas en Andalucía]. *European Journal of Women's Studies*, 16(1), 53-66. <https://doi.org/10.1177/1350506808098534>

Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En A. Grimson y K. Bidaseca, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (Colección Grupos de Trabajo, pp. 165-200). Buenos Aires: CLACSO.

Power, M. (2005). La mujer de la derecha en América Latina y en el mundo: Una perspectiva comparativa. *Revista de Estudios Históricos*, 2(1). Recuperado de: [https://www.estudioshistoricos.uchile.cl/CDA/est\\_hist\\_impresion/0,1476,SCI,D%253D15006%2526ISID%253D540,00.html](https://www.estudioshistoricos.uchile.cl/CDA/est_hist_impresion/0,1476,SCI,D%253D15006%2526ISID%253D540,00.html)

Quintal, F. (1992). *Correspondencia de la Guerra de Castas: epistolario documental, 1943-1866*. Mérida, Yucatán: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Rasmussen, M. L. (2009). Beyond gender identity? *Gender and Education*, 21(4), 431-447, DOI: 10.1080/09540250802473958

Raymundo, L. (2016). De los márgenes al centro: mujeres nahuas y escolaridad. En N. Blazquez y M. P. Castañeda (coord.). *Lecturas críticas en investigación feministas*. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/35136359/De\\_los\\_m%C3%A1rgenes\\_al\\_centro\\_Mujeres\\_nahuas\\_y\\_escolaridad.\\_P%C3%A1ginas\\_217-252?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/35136359/De_los_m%C3%A1rgenes_al_centro_Mujeres_nahuas_y_escolaridad._P%C3%A1ginas_217-252?email_work_card=view-paper)

- Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos (Red TDT) (2018). *Derechos y violencias: La experiencia de ser mujer. Situación nacional 2008-2017*. Autor. Recuperado de: [https://redtdt.org.mx/violencias\\_mujeres/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/180307-Informe-Violencias-Mujeres\\_Final\\_Web\\_VersionPublica.pdf](https://redtdt.org.mx/violencias_mujeres/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/180307-Informe-Violencias-Mujeres_Final_Web_VersionPublica.pdf)
- Reyes-Mendoza, N. (2015). *Participación comunitaria en educación no formal en una localidad maya de Yucatán* (Tesis de doctorado). Tesis inédita. UADY.
- Reyes-Mendoza, N., Pech, B. M., & Mijangos-Noh, J. C. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 223-251. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957465010/html/index.html>
- Ritzer, G. (2012). *Teoría social clásica* (6ta. Edición). México: The McGrall-Hill.
- Rocha, G. W., Rodrigues, A. M., & Ferreira, C. A. (2018). Conceptions of the nature of science and technology: A study with children and youths in a non-formal science and technology education setting [Concepciones de la naturaleza de la ciencia y la tecnología: un estudio con niños y jóvenes en un entorno educativo no formal en ciencia y tecnología]. *Research in Science Education*, (48), 1071–1106. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9599-6>
- Rodríguez-Shadow, M. J. (2011). Las mujeres en la antigua cultura maya. En M. J. Rodríguez-Shadow y M. López-Hernández, *Las mujeres mayas en la antigüedad* (pp. 209-230). Puebla, México: Centro de Estudios de Antropología de las Mujeres.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* [Educación no formal. ¿Escolaridad flexible o educación participativa?] Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.

- Rojas, P. (2007). *El papel de la educación no formal en el desarrollo rural: Análisis de la incidencia del Programa de Multiplicadoras de Salud y Bienestar Rural, en la comunidad beneficiada del municipio de Líbano, Tolima* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/ecologia/tesis10.pdf>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1). Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176>
- Rosado, G., & Rosado, C. (Eds.) (2014). *Mujeres en tierras mayas: nuevas miradas*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rosado, G. (coord.) (2001). *Mujer maya. Siglos tejiendo una identidad*. México: CONACULTA/FONCA/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rosado, M. (2012). Mujeres maltratadas por su pareja en el interior de Yucatán. En R. Santana y G. Rosado (coords.), *Mujer maya: género y vida rural* (pp. 145-188). Mérida, Yucatán: UADY.
- Rosales, A. L. (2014). Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú. En G. Rosado y C. Rosado (Eds.), *Mujeres en tierras mayas: nuevas miradas* (pp. 185-214). Mérida, Yucatán: UADY.
- Rubio-Herrera, A., & Castillo-Burguete, M. T. (2014). Mujeres mayas en Yucatán: experiencia participativa en una organización productiva. *Convergencia*, (64) 39-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071002>
- Ruiz, D. (2012). Hipiles yucatecos, flores multicolores. Estética e identidad sociocultural. *Península*, 7(1), 103-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358333203005>

- Saldarriaga, D. C., & Gómez, M. I. (2018). Teorías feministas, abolicionismo y decolonialidad: teorías críticas que cuestionan la efectividad de los derechos de las mujeres. *Derechos y Valores*, 1, 43-60. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prole/v21n41/0121-182X-prole-21-41-00043.pdf>
- Sánchez, R. (2015). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-122). México: El Colegio de México/FLACSO México.
- Sánchez, R. (2015, 05 de marzo). Feminismo comunitario: Una respuesta al individualismo. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2015/03/05/ls-central.html#:~:text=Pero%20%C2%BFqu%C3%A9%20es%20el%20feminismo,la%20necesidad%20de%20construir%20comunidad.&text=%E2%80%9CEs%20comprender%20que%20de%20todo,alternativa%20a%20la%20sociedad%20individualista%E2%80%9D>.
- Sánchez, R. G. (2015). *Participación comunitaria en la escuela primaria de una localidad del interior del estado de Yucatán* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Santana, R., & Rosado, G. (coords.) (2012). Las relaciones de género al interior de las familias de origen maya de Cacalchén, Yucatán. *Mujer maya: género y vida rural* (pp. 23-54). Mérida, Yucatán: UADY.
- Santana-Rivas, L. (2001). La mujer en la sociedad maya, la ayuda idónea. En Rosado, Georgina (coord). *Mujer maya. Siglos tejiendo una identidad* (pp. 33-70). Yucatán: CONACULTA/FONCA/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Savater, F. (2003). *Educación y ciudadanía en la era global*. Conferencia del Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (48). Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-y-ciudadan%C3%ADa-en-la-era-global.pdf>

- Scott, J., & Marshall, G. (2009). *The Oxford dictionary of sociology* (3th. Edition, revised). [El diccionario Oxford de sociología, 3ra. Edición revisada]. London: Oxford University Press.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/ Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En A. Quijano y J. Mejía (eds.), *La cuestión descolonial*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB), Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), & Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS 2017), (2019). *Ficha temática: trabajadoras del hogar*. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20TH%281%29.pdf>
- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina*. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Sharp-Grier, M. L. (2017). Breaking the ties that bind: Raising black feminist children in an anti-feminist, racist milieu [Rompiendo los lazos que unen: criar niños feministas negros en un entorno racista y antifeminista], En A. E. Nickels, J. L. Martin y M. Sharp-Grier, *Feminist Pedagogy, Practice, and Activism* [Pedagogía, práctica y activismo feministas] (pp. 177-192). Routledge.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua, En M. Samaniego, y C. G. Garbarini (eds.), *Interculturalidad*. Temuco: Pehuén/MECESUP.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. [La dinámica de la práctica social. La vida cotidiana y cómo cambia]. London: Sage.
- Sirvent, M. T, Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: OPFYL/Facultad de Filosofía y Letras UBA. Recuperado de:

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SI RVENT-MT EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf>

- Souza, C. (2002). *La educación Maya*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview* [La entrevista etnográfica]. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* [Observación participante]. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Stavenhagen, R. (1989). Los derechos indígenas: nuevo enfoque del sistema internacional. *Revista IIDH*, (10), 40-4. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06858-3.pdf>
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México/Buenos Aires/Barcelona: PAIDÓS.
- Sumida, E., & Valdiviezo, L. A. (2014). Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: Beyond the formal/non-formal dichotomy [Conocimiento y educación indígena de la comunidad quechua a la escuela: más allá de la dicotomía formal / no formal]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1). doi 10.1080/09518398.2012.737041
- Taillefer de Haya, L. (ed.) (2008). *Orígenes del feminismo. Textos del siglo XVI al XVIII*. España: NARCEA.
- Tenas, G. (2016). *Comunicación auténtica e interculturalidad: una experiencia de innovación curricular en el Yucatán rural* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography* [Haciendo etnografía crítica]. Newbury Park, California: Sage.

- Todorov, T. (2003). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI Editores.
- Toledo, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 2(506), 43-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562004>
- Tom, M. N. (2016). Contesting history and pursuing “other” knowledge: A study of hip-hop and non-formal education among Native American youth in San Francisco and black Portuguese youth in Lisbon [Refutando la historia y búsqueda de "otros" conocimientos: un estudio del hip-hop y la educación no formal entre los jóvenes nativos americanos en San Francisco y los jóvenes portugueses negros en Lisboa]. *International Review of Education*, 62(6), 711-731. doi 10.1007/s11159-016-9598-x Recuperado de: <https://www.readcube.com/articles/10.1007/s11159-016-9598-x>
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «no formales» e «informales». *Teoría de la educación*, 8, 55-79. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71784/Analisis\\_conceptual\\_de\\_e\\_lorprocesos\\_educa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71784/Analisis_conceptual_de_e_lorprocesos_educa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural. Formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J., Gros, B., López F., & Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Tuñón, E. (1991). *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas*. (Vol. 1, Época prehispánica, Colección Divulgación). México: INAH.
- Van-Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(5), 15-49.

- Vanina, S. (8 de diciembre de 2018). Feminismo comunitario en Oaxaca: El cuerpo como metáfora del territorio. *Revista de Frente*. Recuperado de: <http://revistadefrente.cl/feminismo-comunitario-en-oaxaca-el-cuerpo-como-metafora-del-territorio/>.
- Vázquez, R. (2018). Contexto histórico de formación docente y políticas educativas: una reflexión en atención educativa para los pueblos originarios. *RLEEI Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 2(1), 34-40. Recuperado de: [http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI\\_CRECUR/article/view/212](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRECUR/article/view/212)
- Villagómez, G., & Sánchez, M. C. (2014). Mujeres mayas: envejecimiento, pobreza y vulnerabilidad. *Península*, 9(2), 75-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358334022004>
- Villanueva-Mukul, E.(coord.-edit.) (2012). *Yucatán, historia y cultura henequenera. La consolidación del nacionalismo revolucionario 1938-1980* (TOMO II). Mérida, Yucatán, México: Senado de la República. LXI Legislatura.
- Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de: [https://ac.els-cdn.com/S0188947816300603/1-s2.0-S0188947816300603-main.pdf?\\_tid=0efb46bc-6e0c-4214-9d2f-8d29f35f7969&acdnat=1535564570\\_f53292923849fa8570cd7554881ac22a](https://ac.els-cdn.com/S0188947816300603/1-s2.0-S0188947816300603-main.pdf?_tid=0efb46bc-6e0c-4214-9d2f-8d29f35f7969&acdnat=1535564570_f53292923849fa8570cd7554881ac22a)
- Weise, C., & Álvarez, I. M. (2018). Identidad y percepciones de género. Retos para la formación de mujeres líderes indígenas. *Aposta*, (77), 257-287. Recuperado de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/num77completo.pdf#page=257>
- Xantomila, J. (13 de enero de 2018). Las mujeres indígenas sufren más discriminación: FAO. *La jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/01/13/sociedad/029n1soc>

- Yago, C., & Paterna, C. (2005). Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres. *Anuario de Psicología*, 36(2), 143-157. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399994>
- Zabalegui, M. F. (2014). Construyendo puentes entre la educación no formal y la enseñanza formal de la geología. *Revista Aula Universitaria*, 16, 62-72. <https://doi.org/10.14409/au.v0i16.4991> Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4991>
- Zambrano, C., Aroca, L. & Rosero, D. (2015). Autogestión en la red de agentes comunitarios en salud mental en las instituciones educativas del municipio de San Lorenzo (Nariño). *Psicogente*, 18(34), 351-363. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.510>
- Zayas, F., & Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zayas, F., & Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10(1), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zurlinden, P. A. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplina*, (6), 5-13. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27792>

### Anexo 1. Fotos organización EMMC





**Anexo 2. Fotos primer encuentro mujeres mayas Canicab 2019**





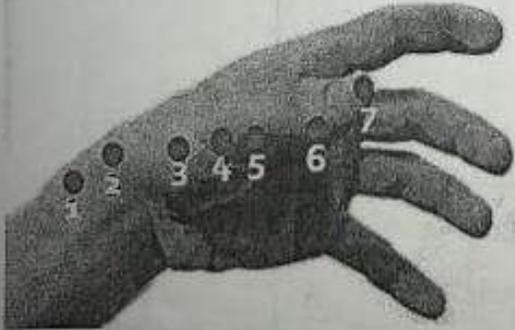
Anexo 3. Fotos encuentro con CADIN



Material entregado por CADIN a las mujeres de Canicab

## DESBLOQUEAR LOS CHAKRAS CON DIGITOPUNTURA

Se coloca el pulgar de la mano contraria en el primer punto y se realizan siete masajes en el sentido de las agujas del reloj. Se continúa de la misma forma hasta concluir con el séptimo punto o chakra.



1	"Yo vivo"
2	"Yo siento"
3	"Yo determino"
4	"Yo amo"
5	"Yo me comunico"
6	"Yo sé/yo veo"
7	"Yo SOY"

