



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y  
ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

---

---

**PRÁCTICAS DE CUIDADO. EXPERIENCIAS DE PROFESORAS QUE  
LABORAN EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL VALLE DE ETLA**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
**MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA

**MARISOL CASTELLANOS LÓPEZ**

DIRECTORAS DE TESIS

DRA. JULIETA BRISEÑO ROA

DRA. SUSANA VARGAS EVARISTO

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA, AGOSTO 2024

@MARISOL CASTELLANOS LÓPEZ, 2024  
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES Y  
ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL



**PÁGINA DE FIRMAS**

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestra en Antropología Social, la tesis: **Prácticas de cuidado. Experiencias de profesoras que laboran en escuelas primarias del valle de Etna** presentada por: **Marisol Castellanos López.**

---

Dra. Susana Vargas Evaristo  
CONAHCYT-CIESAS Unidad Pacífico Sur

---

Dra. Julieta Briseño Roa  
CIESAS Unidad Ciudad de México

---

Dra. Diana Rodríguez Ugalde  
ENES-Morelia/UNAM

---

Dra. Velia Torres Corona  
CIESAS Unidad Pacífico Sur

## **RESUMEN**

**TÍTULO DE LA TESIS:**

PRÁCTICAS DE CUIDADO: EXPERIENCIAS DE PROFESORAS QUE  
LABORAN EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL VALLE DE ETLA

**FECHA DE GRADO:**

29 DE AGOSTO DEL 2024

**NOMBRE:**

MARISOL CASTELLANOS LÓPEZ

**GRADO PREVIO AL QUE OPTA:**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**INSTITUCIÓN PREVIA:**

CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL DE OAXACA (CRENO)

Los cuidados, son parte inherente de la vida, se aprenden desde la edad temprana, siendo el hogar y la escuela espacios claves para su socialización. La temática de cuidados cobra relevancia para los estudios de corte comunitario en los que la vida de las mujeres se ve asediada por el capitalismo global. Saber cómo construimos las creencias sobre cuidarnos y cómo practicarlos conscientemente es una de las razones por las que se explora en esta tesis la vida cotidiana de profesoras que laboran en comunidades de Etlá.

En este contexto, las prácticas de cuidado en la experiencia de las maestras aparecerán cargadas de tensiones y agenciamientos que permitirán ampliar en los estudios de los procesos educativos. Además, forman parte de un reconocimiento de la labor diaria de mujeres profesionistas que con su trabajo y las comunidades en donde laboran, se posicionan a favor de la educación pública, con “dulces y pequeños gestos” reivindicando los cuidados a favor de la vida planetaria.

En este documento se reúnen las historias de cuidados que las profesoras de escuelas primarias realizamos cotidianamente. El propósito es reconocer la articulación con la vida comunitaria, escolar y laboral a través de los cuidados. Para tejer estos relatos se propone un diálogo entre los discursos imperantes sobre cuidados y los apuntes recuperados durante el trabajo de campo. Los recursos metodológicos utilizados fueron la autobiografía, entrevistas a profundidad y el ejercicio de la reflexividad.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por esta etapa de vida, por la experiencia de reconocer y comprender el mundo a través de los cuidados, recorriendo lugares, reconociendo huellas, saboreando, oliendo, escuchando, moviéndome al compás de una realidad que a veces duele y que se celebra con los haceres de quienes damos abrigo, ayuda, alimento, amistad y compañía. Especialmente Agradezco a las profesoras Viky, Mariam, Namilet, Andrea, Alma, Pamela, Ángeles, Eréndira, Aracel y Edith, por haber aceptado colaborar y compartir la palabra, la aventura y el compromiso con la vida. Mi agradecimiento al colectivo de escuelas multigrado, a los y las compañeras que laboran en la zona 095 de Santiaguito Etlá, por permitirme conocer sus escuelas, con todo y los momentos de tensión, por la hospitalidad, por la camaradería.

Agradezco inmensamente a la comunidad de “La Aurora”, a las familias y a las infancias, con quienes sigo aprendiendo, por su apoyo incondicional y por sus cuidados afectivos.

Agradezco a mi madre, Florencia López Ramírez, por los diálogos, por su sabiduría, por su corazón. Doy gracias a mi padre, Esteban Castellanos López por sus consejos, su fe en la humanidad y amor a la tierra. A mis carnales, Alma, Flora, Carina y Moy Castellanos, por cada etapa vivida, por formar parte de este proceso, por sus cuidados.

Agradezco a Graciela Ramos, quien desde que llegué a Oaxaca me dado cobijo y alimentado con ternura. También agradezco a Carlos, compañero de vida, por la comprensión y el apoyo en los momentos de crisis, por la música y los sueños. Gracias al querido Kalet, por su paciencia para ser compañero en esta red, motivo, causa y razón para abrazar los cuidados. Agradezco a Carlos Márquez, Rosa María Lebrón y toda la familia andaluza que ha abrazado nuestro camino.

Gracias al CONACHYT, por aceptar mi solicitud y otorgar una beca para el desarrollo de esta investigación y al personal que labora en el CIESAS, PACIFICO SUR, por su trabajo, interés, dedicación y pasión. A los profesores y profesoras Alejandra Aquino, Alma Soto, Paola Sesia, Daniela Traffano, Selene García, Salvador Aquino, Erika Apodaca, Lina Berrio, Charlyn Curiel y Oscar López por haber dejado huella en mi formación. Mi gratitud con Fernando Mino por su apoyo en la redacción, por animarme a escribir y profundizar en las reflexiones. Gracias

al personal de seguridad, administrativo, de cómputo, biblioteca y de limpieza por su trabajo cotidiano.

Agradezco a mis directoras de tesis, las doctoras Julieta Briseño y Susana Vargas, por ser más que asesoras, por los ratos de escucha, por los enredos y los desenredos, por su constancia, disciplina y complicidad.

Gracias a los/las compañeras de generación, por la experiencia, por los días de alegría y los de tristezas, por la comida y el abrazo. Agradezco a Yazuli, la amistad, el sentimiento y la sinceridad. También agradezco a Alondra, con quien hice los trayectos, por la paciencia y su palabra siempre tierna. A Fortino agradezco la compañía bienaventurada y bondadosa. A Mario, le doy las gracias por la hospitalidad y el arte. Gracias a Fany, Wendy, Sofi, Nora y Ángeles, por el compañerismo y la solidaridad.

Agradezco a las lectoras Susan Street, Beatriz Calvo, Diana Ugalde y Velia Torres, por abrir camino en estos estudios y acompañar, así como al maestro Miguel Ángel Elorza Morales, promotor de la investigación en Oaxaca, por sus atinados análisis, por su presencia. Agradezco al colectivo libertario magonista de Oaxaca “Ricardo Flores Magón” por el camino andado. A Jaime Luna por su amistad y a Luis Rey Matadamas, por la ayuda, la sinceridad, el café y el pan. Agradezco a Dalia Morales, Margarita Ruíz, Beatriz Núñez, Erika Díaz y Nichell Lares, por las charlas y los sueños.

Doy gracias a las amigas y vecinas del fraccionamiento Hacienda Blanca y La esmeralda, por los haceres, la capacidad organizativa y su solidaridad.

Agradezco a Soleta Fernández, por su lectura desinteresada y los ratos amenos. Mi gratitud con Silvia Careli, por haber hecho más que la revisión del texto, siempre aliviando el paso con un acompañamiento amoroso y apasionado.

Agradecida con las infancias, por ser aliento y luz en los momentos más oscuros.

Al magisterio, al pueblo de Oaxaca y a todas las personas entretejidas por la fe, la bondad, la digna rabia, el amor y la esperanza.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	10
Planteamiento del problema.....	21
¿Cómo construyen prácticas de cuidado las profesoras que laboran en el valle de ETLA?	
Propósitos.....	25
Hipótesis.....	25
Resumen de los capítulos .....	30
<b>CAPÍTULO 1 EL VALLE DE ETLA, “SUS ESCUELAS, SUS MAESTRAS”</b> .....	32
1.1 El valle de ETLA: “Tierra de mantenimientos” .....	32
1.2 Los contextos escolares en donde se sitúa la investigación.....	40
1.3. Las “maestras”: ¿quiénes somos?.....	51
1.4 Sobre el proceso de investigación .....	56
Reflexiones del capítulo.....	68
<b>CAPÍTULO 2. CUIDADOS, TRABAJO Y COMUNIDAD: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LOS CUIDADOS</b> .....	70
2.1 Cuidados como procesos históricos.....	71
2.2 Cuidados, feminismos y voces comunitarias.....	76
2.3 Cuidar la vida. Apuntes desde la cotidianidad.....	79
Reflexiones del capítulo.....	83
<b>CAPÍTULO 3. DEL PUEBLO AL BARRIO. PROCESOS MIGRATORIOS Y CUIDADOS EN LAS TRAYECTORIAS DE PROFESORAS QUE LABORAN EN COMUNIDADES DEL VALLE DE ETLA</b> .....	85
3.1. Las maestras como sujetas históricas.....	85
3.1. Las trayectorias de vida y desarrollo de los cuidados.....	86
Reflexiones del capítulo.....	110
<b>CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS DE CUIDADO EN LA VIDA COTIDIANA DE PROFESORAS QUE LABORAN EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL VALLE DE ETLA</b> .....	112

4.1 Cuidados en el hogar: “Por dónde empezamos” .....	113
4.1. 1 Primero el agua.....	116
4.1.2 Cuidados y alimentación.....	120
4.1.3 Las tensiones del hogar: ser todólogas, ser hiper productivas.....	124
4.1.4 Los cuidados como respuesta a la violencia estructural.....	128
4.1.5 La influencia de la maternidad.....	131
4.2 Más allá del alimentar, atender y resolver.....	135
4.3 Asambleas y tequios.....	138
4.4 Prácticas sindicales- laborales.....	142
4.5 “El corazón de los cuidados” .....	152
4.6 Reflexiones del capítulo.....	159
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	162
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	167



## INTRODUCCIÓN

¿Qué es cuidar?, me preguntaba el significado de esta palabra mientras escuchaba la propaganda mediática durante la pandemia que sacudió al planeta: COVID- 19. Un “quédate en casa” bastó para evidenciar las profundas contradicciones de un país en donde familias enteras se quedaron sin trabajo y sin hogar. Quedarse en casa pasó por alto que, durante este periodo, se detuvieron los servicios básicos de salud, aumentaron los precios de la canasta básica, se cerraron las escuelas y los espacios recreativos. La pandemia mostró que los cuidados son los ejes que regulan la vida. Sin embargo, discursos y prácticas dependen de los territorios y/o de los calendarios, además de que tienen que ver con clases sociales y que como se evidenció, en el contexto de crisis planetaria, unos cuerpos valen más que otros (Butler, 2002).

Pese a las transformaciones, la pandemia también reveló que son las mujeres quienes siguen siendo las cuidadoras principales en los hogares. En México, según las cifras del INEGI (2020) 4 de cada 100 mujeres activas pasaron a ser económicamente “no activas” durante la pandemia, este dato dejó sin reconocimiento que gran parte de la “Economía” con “E” mayúscula, se produjo con los trabajos de cuidadores. Desde el punto de vista de la productividad, implementar un sistema de cuidados sería lo mínimo que los gobiernos tendrían que hacer para garantizar los derechos humanos en cada país. Sin embargo, quedan aún una gran cantidad de interrogantes en torno a los sentidos, a las formas y las perspectivas en las que se inscriben estas ideas. Los cuestionamientos son variados, pues desde el punto de vista económico, existen diferencias sustanciales entre los diferentes territorios cuyo desarrollo se produce a costa de otros territorios y, por lo tanto, de la explotación de cuerpos sobre otros cuerpos. Ejemplo de esto es el caso de las mujeres, destinadas socialmente a cuidar de los demás, y dentro de esta condición también existen desigualdades según nuestras condiciones sociales, económicas, políticas y culturales.

De manera indistinta, todas las personas necesitamos cuidados en alguna etapa de nuestra vida. Sin embargo, se han advertido nuevos retos y dificultades para el cuidado de la población más vulnerable (adultos mayores, discapacitados, enfermos terminales), como fruto de la actual crisis humanitaria. Por lo tanto, mi interés por esta temática se gesta a partir de una etapa de vida; como madre e hija, trabajadora, profesora, como persona que cuida. Encarnar la

crisis en los cuidados me llevó por varios caminos reflexivos, cuestionándome, entre otras cosas, la educación de las mujeres, el papel de las instituciones y las circunstancias globales que influyen a nivel local en nuestra cotidianidad. Como estudiante de la Maestría en Antropología, en el CIESAS, Pacífico-Sur, me propuse reflexionar sobre las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que influyen en los cuidados de las profesoras que laboran en comunidades del valle de Etlá. Siendo interminables las reflexiones sobre la temática y sus experiencias, la presente investigación resume parte de las entrevistas que sostuve con compañeras que trabajan en escuelas multigrado y algunas más que laboran en escuelas de organización completa. Entre las líneas de este documento se aprecian sesgos, asimetrías y formas en las que me fui insertando en el oficio etnográfico.

Para comprender la trayectoria de las profesoras en Etlá hice un ejercicio autobiográfico que me permitió reconocer conflictos, perspectivas y estrategias para hablar de cuidados. En este ejercicio encontré los hilos que darían cuerpo a esta investigación. Pensar en mi propia trayectoria me permitió comprender aquellas prácticas en las que se entranan otras voces, nombres e historias. Parte de mi autobiografía la resumo en las siguientes páginas.

Nací en los años ochenta, formo parte de una familia mixteca marcada por la migración. Mi madre se llama Florencia López Ramírez, nació en 1951 en la comunidad de Yutanduchi de Guerrero, en la Mixteca de Oaxaca. Cuando ella, Florencia, empezó a entender la lengua *Nñuu Savi* se mudó a Magdalena Zahuatlán, lugar de origen de su madre.

Magdalena Zahuatlán es una comunidad de organización comunal que pertenece al distrito de Nochixtlán<sup>1</sup>. La tierra que recuerda mi madre estaba rodeada de cerros color rojizo, además de cultivos de maíz, frijol, calabaza, nopales y tunas rojas que formaban parte de aquel paisaje desértico. Viviendo en el campo, Florencia ayudaba en las labores del hogar hasta que a los 13 años incursionó en la escuela. Ella sería de las primeras generaciones alfabetizadas dentro de la familia.

Catarina López, mi abuela, además de hacer tortillas, tejía petates para venderlos en la plaza de Nochixtlán los domingos. Agustín, el abuelo, era de Yutanduchi de Guerrero. Cuenta

---

<sup>1</sup> En náhuatl lugar Nochiztli: lugar de la grana o grana cochinilla, un parásito del nopal del cual se extrae un colorante natural color rojo, cultivado desde la época prehispánica y que con la llegada de los españoles tuvo una gran demanda. Refundada en la época colonial como Asunción Nochixtlán, esta ciudad se convirtió en un importante centro comercial, siendo paso obligado en el camino de Puebla hacia la ciudad de Oaxaca.

mi madre que Agustín era un hombre despreocupado y desapegado de la vida familiar, que no cubría el estereotipo del “campesino sufrido”, él había heredado grandes extensiones de tierra, pero carecía de interés de labrar más allá del día a día. Ambos enfrentaron los conflictos de la castellanización, de lo indio y de lo mestizo, así como de las diferencias culturales entre sus pueblos, llevándolos a la disolución del matrimonio. La abuela Catarina fue quien asumió los cuidados económicos y emocionales de Florencia y su hermano menor, en una época en donde las mujeres no iban a la escuela.

El trabajo como maestra significaba una oportunidad de “mejora” de vida para las mujeres que buscaban alternativas a destinos como la maternidad precoz, la pobreza económica y la subordinación masculina. Florencia, se convirtió en una de las primeras profesoras de su pueblo, además fue una de las pioneras junto con sus compañeras, ya que su generación era la primera que contaba con una formación normalista. Este logro no fue sencillo, Florencia tuvo que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Ella recuerda que su primera experiencia laboral se desarrolló en comunidades de la región mixteca, a las que se les caracterizaba, por su lejanía y aspectos geográficos, como de alta vulnerabilidad. La abuela Catarina, como buena cuidadora que era, la acompañó durante esta primera experiencia. En 1973, a los pocos días de graduarse, la abuela falleció.

Años después, Florencia conoció en Nochixtlán a Esteban, un hombre de campo, zapatero y artesano, con quien iniciaría un viaje de no retorno a su comunidad de origen al casarse. Comenzando así una historia de migración y desarraigo de su pueblo.

En la década de los 80, una serie de sucesos marcaron la vida de Florencia y su matrimonio. La maternidad, con tres hijas, de entre 2 y 5 años, configuraron imaginarios sociales respecto a la crianza y la manera de llevarla: la mujer en casa y el hombre fuera de ella. Cuidadosos en el espacio íntimo, tuvieron que resolver las demandas que la sociedad tenía sobre cada uno. Esta etapa también se sumaron las protestas magisteriales, que, además de represión física, dejaron sin salario fijo a cientos de maestras proveedoras del hogar, generando en las familias una crisis que llevó a mis padres a buscar otras opciones de vida. Las crisis trajeron decisiones y giros, presentándose como deseo la ilusión de emigrar a otros lugares. En Veracruz vivían familiares de Esteban, mudarse daría un nuevo impulso a la familia.

Éramos unas niñas de cinco, cuatro y dos años de edad cuando llegamos a vivir cerca de ríos y playas. Crecimos entre cañales, comiendo cocos, usando hamacas, descalzas y con los cabellos rubios por la exposición al sol. Como no era obligatorio contar con educación preescolar previa a la primaria, mi mamá, como muchas maestras, nos llevaba a sus lugares de trabajo, a menudo como oyentes. Desde los cuatro años me encontraba en las aulas, viendo cómo hacía su material didáctico, entrando y saliendo de los salones, jugando y siendo cuidada por maestras y maestros.

Desde la infancia, mi carácter retador cuestionaba la autoridad, las formas en cómo se castigaba y como se esperaba que se comportara una niña, “ayudando en casa” como forma de ser “hija”. Este deber ser me generaba conflictos hacia las ideas de justicia y solidaridad con las que estaba siendo formada. Con cuatro mujeres y un varón, la formación familiar estuvo marcada por roles que colocaron a mi madre en nuestra principal cuidadora, y entre hermanos, en relaciones de tensión, negociación y complicidad para sobrellevar nuestras responsabilidades.

Para asistir a la escuela caminaba junto a mi mamá por un camino de terracería. La colonia en donde se ubicaba la escuela era pequeña y sus familias también. En la escuela, además del personal docente, me cuidaban algunas madres de familia y otras niñas que me acompañaban. Ser hija de profesora era una etiqueta difícil de llevar, pero me traía algunos beneficios como el no ser “castigada o expulsada” cuando hacía travesuras. En cambio, bailar, recitar, ser oradora y participar en concursos como las “olimpiadas de conocimiento”<sup>2</sup> me permitió sentirme parte de una familia extensa.

En la secundaria, ubicada en el centro de Cardel, Veracruz, viví parte la pubertad siendo un torbellino. La escuela estaba rodeada de paredes y un filtro enrejado, justo antes de ingresar a los salones, desde donde nos supervisaban de pies a cabeza. Asistíamos uniformadas, con camisas blancas y faldas azules que estaban por debajo de la rodilla. Las camisas de manga larga y chalecos eran para los lunes, la supervisión de éste generaba resistencias por parte del estudiantado. El personal de prefectura, dos mujeres más o menos de cuarenta años, decidían quién podía pasar y quién no. Con las prefectas platicábamos para no ser expulsadas/os de las clases, eran nuestras cuidadoras. Estas mujeres nos instaban a “dejar atrás la infancia” y a

---

<sup>2</sup> Las olimpiadas del conocimiento fueron un proyecto creado por la SEP en 1961, bajo la intención de premiar la excelencia académica. Los estudiantes de 6 grado competían en distintas áreas de conocimiento.

comportarnos como “señoritas”. La respuesta a estas medidas era opuesta: copiábamos en los exámenes, poníamos apodos y hacíamos travesuras para ser enviadas a casa. En esta etapa tomé gusto por la clase de literatura, pero con poca seriedad, yendo a contracorriente. Mis hermanas, que también iban a la misma escuela, vivieron los procesos escolares de manera llevadera, incluso con reconocimientos académicos.

Con el inicio de los estudios universitarios de las hijas mayores, mi padre se mudó a Oaxaca para cuidarlas, dejando al resto de la familia bajo la protección de Florencia. En este periodo, con dieciséis años y estando en el último año de la preparatoria, las experiencias de la adolescencia florecieron, el enamoramiento y otras aventuras. Sin embargo, mis padres ya habían decidido otras cosas. Con el propósito de encaminarme en algún oficio, acordaron que estudiaría en Oaxaca, en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) o en la Escuela Normal Vanguardia, ubicada en Tamazulapam del Progreso, una escuela exclusiva para mujeres, en donde mi hermana mayor ya se encontraba matriculada. La Escuela Normal Vanguardia pertenecía a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, una organización sólidamente organizada por estudiantes rurales de todo el país creada desde 1935 (Ortiz, 2019). Mi padre fue el encargado de gestionar este proceso, para ello reactivó sus relaciones familiares con el fin de asegurar mi ingreso a la Normal, en donde el origen y condición económica son factores determinantes. El programa de la Normal duraba cuatro años, garantizando una plaza de trabajo al concluir los estudios.

Confieso que hacer el viaje de retorno a la tierra donde nacieron mis padres fue difícil. Con 16 años, en Tamazulápam del Progreso experimenté mis primeras crisis identitarias y la extrañeza con mis raíces originarias, al ignorar muchas de las costumbres y tradiciones de la región mixteca. Los conflictos fueron superándose a medida que conviví con otras chicas, provenientes de distintas geografías, con quienes me adapté a las condiciones de un sistema de internado.

Una semana antes de ingresar a la Normal, la organización estudiantil nos ponía a prueba con actividades políticas y de campo, las pruebas obedecían a varias razones, entre ellas, la preocupación porque estas escuelas fueran cerradas bajo el argumento de que su mantenimiento significaba un derroche económico. Levantarnos a las 5 am para ejercitarnos, recibir formación ideológica, trabajar en el campo, desgranar maíz, cuidar puercos, entre otras actividades configuraban la semana. Desde mi punto de vista, uno de los objetivos de esta organización era

seleccionar a aquellas jóvenes que pudieran resistir a las anteriores condiciones, dispuestas a defender la Normal y trabajar en comunidades. Prácticamente, se ponía a prueba el compromiso con el normalismo rural y la vocación docente. La matrícula escolar de mi generación fue de 480 mujeres, una buena parte de estas jóvenes éramos de origen campesino y/o de escasos recursos económicos (comprobado por medio de un estudio socioeconómico).

Con literas y muebles para nuestro uso personal, compartíamos dormitorios y baños, con lavaderos atrás del edificio escolar, salones de cómputo, música, danza, áreas verdes y un comedor en donde, además de recibir la ración diaria de alimentos, hacíamos reuniones cuando los temas rebasaban la capacidad decisiva del comité estudiantil. El personal docente y de asistencia a la educación (cocineras, cocineros, administrativos, personal de limpieza, etc.), mantenía su distancia fuera del horario escolar, respetando nuestra organización en comités, con representaciones para la limpieza, seguridad, alimentación y la vida académica. Los fines de semana viajábamos pidiendo aventón y nos cuidábamos casi siempre en grupos. Al interior de la Normal los cuidados eran de todo tipo, además del cuidado personal. Existían actividades de aseo escolar, así como tequios y programas culturales en la comunidad. La organización era jerárquica, aunque dependía de la vida asamblearia, principalmente en periodos de movilización.

En la geografía mixteca, me fui adaptando al clima, a las reglas y a las aventuras normalistas, leyendo panfletos de marxismo y acompañando a otras estudiantes de nuevo ingreso, a través de pláticas y orientaciones sobre la vida al interior de la escuela. La inmersión en las actividades políticas de la escuela coincidió con un duelo que estaba viviendo, además de una personalidad extrovertida que me permitió establecer lazos de amistad.

El viaje por el activismo estudiantil me llevó a conocer otras escuelas rurales del país y participar en solidaridad con movimientos sociales como el de San Salvador Atenco, en defensa del territorio. De aventón en aventón, las normalistas viajamos en grupos, turnándonos para la vigilancia y los descansos, resguardándonos de las intemperies del tiempo y de los peligros en las carreteras. Cuidarnos entre mujeres era una máxima fuera de la escuela, mientras que al interior había que lidiar con las tensiones entre maestros- alumnas, alumnas- alumnas, existiendo las alianzas, una respuesta de asociación por edad, preferencia sexual o paisanidad. Por las pugnas políticas en las que estuve, y por haber infringido el código escolar, terminé, el último año de formación escolar en el Centro de Educación Normal de Oaxaca (CRENO).

En el CRENO, estuve bajo los cuidados de otra hermana y de mi padre, me concentré en el trabajo académico. En la casa que rentamos, Esteban se hacía cargo de proporcionar las condiciones materiales, responsabilizándose de nuestra seguridad como tutor y proveedor. Y de la misma manera en la que mi abuela acompañó a mi mamá a su primera escuela, mi padre se aseguró de instalarme en la primera comunidad a la que me enviaron.

Un año después me encontraba laborando en la Sierra Norte, distanciada del sindicalismo, hasta que iniciaron las protestas contra el entonces gobernador Ulises Ruiz Ortiz, en el año 2006. Este suceso, que inició el 14 de junio del 2006 con un desalojo en el Zócalo de la ciudad de Oaxaca a manos de la policía estatal, duró medio año. El magisterio se declaró en huelga, reactivando la memoria de las luchas estudiantiles en Oaxaca en la década de 1980 y, al igual que en el pasado, como parte de las represalias, se nos suspendieron los salarios. En este periodo me sostuvo la economía de mis padres y los cuidados de las familias que apoyaron el movimiento.

Durante las movilizaciones hubo muertos, heridos y desaparecidos. Muchos hombres se enfrentaron cuerpo a cuerpo con los policías. Algunas mujeres, además de estar expuestas a lesiones, violaciones o encarcelamientos, proporcionamos auxilio a los heridos, agua, piedras, palos y hasta bombas *molotov* cuando el riesgo de perder la vida iba en aumento. Las familias ofrecían comida, café, cohetes, cascos, pañuelos, máscaras, resorteras, cobijas y otros insumos para que nuestros cuerpos resistieran. En las barricadas nos reuníamos personas de variadas edades, pueblos y países, cuidándonos durante la noche, con café, tlayudas, música y linternas de gasolina. Como fenómeno social, el 2006 fue un periodo que nos tejió como generación y como sociedad oaxaqueña, viviendo en carne propia la violencia estatal, los asesinatos y desapariciones que hasta la fecha se siguen documentando (Yescas, 2006, De Castro, 2007 Ávila, 2015, Bautista, 2016).

El movimiento social y popular llevó a quienes participamos (artistas, profesionistas, campesinas/os, amas de casa, intelectuales, sociedad civil en general), a buscar otras vías para la lucha, nuevos aprendizajes y herramientas para transformarnos. Bajo esta visión regresé a la Sierra Juárez, donde conocí a Dalia Morales y a Jaime Luna, con quienes fui ampliando mis conocimientos en la región. También me mantuve en formación política-pedagógica, como parte del Colectivo Libertario Magonista, asistiendo a actividades promovidas por el Colegio de

Investigadores de Oaxaca. Años más tarde, representé a la región serrana dentro del sindicato de la sección XXII.

Ser mujer, joven y no originaria de la región serrana me haría vulnerable durante un tiempo, enfrentando el acoso, descalificación e intimidación tanto en espacios regionales como estatales. Lo anterior, aumentaba los retos, las resistencias y el endurecimiento de mis actitudes, muchas veces exponiendo mi salud física y mental. Viviendo en solitario durante algunos años, me cuidé con las formas familiares aprendidas, con un salario holgado y sin mayores conflictos. Amigas/os dentro y fuera del magisterio me acompañaron en este proceso, cuidando de mi integridad física durante las movilizaciones, así como familiares que me asistieron en la enfermedad y los accidentes.

Las experiencias de dolor, persecución y peligro que se vivían en las protestas me hicieron tomar una pausa. En 2013, al término de la comisión sindical, viajé a España, con apoyo de amigas que conocí durante las movilizaciones del 2006. El paso del tiempo y el intercambio de experiencias con mujeres de distintos territorios me revitalizaría. En este intercambio también surgieron otras coincidencias, como el haberme encontrado a quien fuese mi compañero de vida, de origen andaluz.

Sin cargos sindicales, viví en Ixtlán, en una casita de dos habitaciones, un patio con aguacates, un compañero amoroso, dos gatos y una perra. Vivir en pareja no desmayó mi activismo, pero sí redujo mis andares. En 2013 seguí participando en las protestas contra la reforma educativa del 2013<sup>3</sup>, promovida por el expresidente Enrique Peña Nieto. Y sin duda, me llegó hasta el alma la desaparición de 43 estudiantes de Ayotzinapa en el año 2014, experimentando tristeza, dolor e indignación frente a estos crímenes de *lesa humanidad*.

Dos años más tarde, el 19 de junio del año 2016, participé en las protestas que tuvieron lugar en Hacienda Blanca, en solidaridad con el pueblo de Nochixtlán, por su oposición a la reforma educativa del 2013. Esta reforma se consumó durante el año 2015 con la toma violenta del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), una institución dependiente de las políticas federales. La desaparición de este organismo se justificó con una ola de desprestigio

---

<sup>3</sup> Es sabido que la reforma educativa del año 2013 tuvo como antecedente la Alianza por la Calidad Educativa, una propuesta que ponía al centro la evaluación como método punitivo para el control del magisterio y perfilaba las bases de un enfoque tecnócrata en la educación.



hacia el magisterio, dirigida por medios de comunicación masiva, señalándolo como único responsable del “rezago escolar”,<sup>4</sup>. La toma de las instalaciones del IEEPO a través de la policía federal y el encarcelamiento de decenas de profesores desencadenó conflictos en todo el estado, siendo Nochixtlán el lugar donde se registró el asesinato de por lo menos ocho personas solidarizadas con la lucha magisterial.

Para finales de noviembre de ese mismo año nació mi primer y único hijo. La experiencia con la maternidad comenzó a mostrar sus matices durante el parto. En el hospital comencé a reconocer las peripecias y las circunstancias en las que las mujeres se vuelven madres, experimentando con gratitud las bondades de los servicios de salud, pero también las violencias. En esta etapa, fue significativa la imagen de un recién nacido que superaba su primera prueba de vida y la de mi cuerpo transformado. Tener la compañía de un niño sobre mi barriga atenuaba los llantos de otras infancias que demandaban ser alimentadas, las preocupaciones por producir (o no) suficiente leche, las cesáreas, los desvelos y las manos agitadas, con una mano en la herida y con la otra sosteniendo la bolsa del suero. A partir de ese momento me cuestionaría las relaciones y los patrones culturales, buscando una reafirmación digna y esperanzadora para maternar.

Con la búsqueda de nuevos bríos nos mudamos al valle de Etna, para encontrar apoyo con la crianza. Hacienda Blanca, fue el punto de encuentro con la familia. Una casa de interés social de 52m<sup>2</sup> nos permitió tener nuevas condiciones, ya que los cuidados se fueron complejizando. Síntomas corporales como el cansancio y el estrés comenzaron a darse con el cambio del espacio, la ciudad presentaba sus propias limitaciones urbanísticas modificando la relación familiar, con tensiones económicas y laborales. Estas tensiones se acentuaron durante la pandemia del COVID-19.

Durante la pandemia, la suspensión de labores docentes fue determinante para que en el seno familiar asumiera gran parte de los trabajos de cuidados. Esta decisión la tomé motivada por el deseo de compartir calidad de tiempo con mi hijo y con mi compañero de vida. A partir de entonces me dediqué a pedagogizar la relación con mi hijo, encontrando cualquier pretexto

---

<sup>4</sup> En este marco, el estado, representado por Gabino Cué Monteagudo, cobraría “la rectoría de la educación” arguyendo en palabras del secretario de educación Emilio Chauffet que “los puestos” de la SEP en Oaxaca ya no serían ocupados por ningún maestro en servicio ni por representantes de los maestros”. Periódico Milenio, 21 de julio de 2015.

para estimular sus aprendizajes. Sin embargo, alimentar, asear y organizar la vida del hogar absorbía gran cantidad de mi tiempo, dejándome el cuerpo un agotamiento físico y mental. Algunas de las actividades diarias las relato más adelante, pero en esencia se trataba de un horario de trabajo de casi 20 horas al pendiente de todo y de todos, reforzando mi “organización” para no colapsar. Comunicué mis malestares a mi compañero, con medidas alternativas para evitar los choques. Sin embargo, en otras ocasiones quedaban sin resolver los conflictos sobre los cuidados al interior del hogar, aplastándome el peso de las expectativas, al compararlo con los otros hombres y considerando su participación de menor valor.

Con las tensiones de la relación familiar, el habitar en espacios reducidos y la carencia temporal de servicios fundamentales como el agua, se sumó la experiencia de la enfermedad, surgiendo el temor a la pérdida. Los cuidados en el hospital, acompañarnos y contenernos emocionalmente, hizo que generáramos estrategias para mantenernos a salvo durante los momentos más álgidos de la pandemia. Esto nos marcaría significativamente.

De la experiencia de vulnerabilidad tomamos algunas decisiones, encontrando dentro de estas la reconfiguración las relaciones, la convivencia y la búsqueda de mejores circunstancias. El autoconocimiento, la ayuda terapéutica, las amistades, el reencuentro con la familia extensa, la literatura, la medicina tradicional, la música y el campo, se convirtieron en herramientas para continuar el camino.

La coincidencia con otras mujeres, con quienes me cobijé para cuidar, remarcó la necesidad de ampliar la red de cuidados, los medios, los espacios, la economía, el acompañamiento y la formación. Encontré en la antropología social una nueva ventana por donde comprender el mundo en el que me situaba.

Realizar la biografía de mi propia trayectoria me permitió identificar aquellos eventos que me habían constituido o marcado, y que con la rutina difícilmente hubiese podido reconocer. De manera que la autobiografía, la escritura y la reflexión se convirtieron en herramientas metodológicas para articular otros procesos.

De la autobiografía surgieron ejes que condujeron e hilaron esta investigación. El diálogo con familiares, amigas y compañeras profesoras que laboran en el valle de Etlá me permitió conocer, comprender, describir y analizar la multiplicidad de formas que toman los cuidados en la cotidianidad.

Las profesoras que aceptaron compartir sus experiencias en los cuidados habitan en el valle de Etna. La relación con ellas se fue construyendo a medida que se desarrollaba el trabajo de campo, realizado entre agosto del 2022 y enero del 2023, acorde a los ritmos escolares. Durante este periodo se desarrollaron las entrevistas a profundidad y el acompañamiento en las escuelas, en algunos domicilios y en las calles, en medio de las protestas. Estudiar los cuidados en una región como el valle de Etna, además de permitirme recorrer su geografía al habitar en este territorio, abrió nuevas vetas para los estudios sobre la vida cotidiana en esta región e indagar en los procesos educativos.

Centrar la mirada en las “maestras”, y no en maestros, nació de la necesidad de situar los cuidados en la experiencia de cuerpos considerados “femeninos”. En primer lugar, por autoconocimiento, encarnando los cuidados. En segundo lugar, porque las prácticas de las maestras evidencian roles de género, condiciones y agenciamientos específicos. Bajo esta aclaración, emplearé el término de “mujeres docentes” para situar al lector en una época y contexto en las que las “maestras”, hemos sido históricamente ligadas a los cuidados de las infancias.

El estudio centrado en madres profesionistas del magisterio le imprime a esta tesis un grado de complejidad mayor, pues, además de la condición genérica, se encuentran otros elementos como lo son los biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales y espirituales, que amplían la mirada sobre de nuestras prácticas. Además, partir de la cotidianidad de las maestras permitirá repensar los procesos educativos, reconociendo los impactos de los cambios culturales que demandan sociedades dispuestas a dignificar la vida en su conjunto.

Hablar de cuidados en un contexto magisterial como es el de Oaxaca coloca, a quienes ejercemos la docencia, en un lugar privilegiado para reflexionar sobre el qué, quién, cómo y para qué cuidamos. También pone en evidencia necesidades, condiciones y problemas derivados de la pobreza económica y marginación Estatal; expresada en la falta de derechos básicos como el agua, la salud y la vivienda, (CONEVAL, 2020), así como servicios básicos que incluyen la luz, telefonía e incluso el internet INEGI (2021).

Luego de una revisión bibliográfica en torno a los cuidados, describo a continuación mis primeras impresiones sobre esta temática a partir de la pandemia de 2020.

## **Planteamiento del problema**

La pandemia por COVID-19, además de evidenciar las contradicciones sociales y el debilitamiento de las instituciones que regulan nuestras relaciones, puso en entredicho la capacidad de cuidar y el derecho a recibir cuidados. “Cuidarse”, se hizo obligatorio para quienes pusieron el cuerpo en los hospitales, en los mercados, en las calles y en los hogares durante este período. Para quienes perdieron sus trabajos o quedaron en situación de calle, la experiencia de cuidarse no fue opcional, a diferencia de quienes contamos con hogares y salarios garantizados.

Al analizar críticamente las condiciones en las que se desarrolló la operación del programa “quédate en casa”, propuesta desde el Gobierno Federal, se encontraron motivos para cuestionar bajo qué paradigma se pensaron los cuidados. En primer lugar, porque en Oaxaca, más de la mitad de la población (61.75%), está considerada por el CONEVAL (2020) en situación de pobreza, considerando como indicadores de esta misma las carencias sociales, que tienen que ver con el acceso a los derechos como son la salud, la alimentación, la vivienda, la educación, entre otros. En segundo lugar, porque la visión oficial mantuvo sesgos de carácter nacionalista, sexista, clasista y racista sobre de lo que debía ser “cuidar” y “merecer cuidados”, suponiendo o dando por hecho que todas las personas saben o pueden cuidar, y que lo hacen de la misma manera.

Pasar de lo que se había considerado público, como la educación y la salud, y concentrarlo en el seno del hogar junto con el cuidado familiar, la alimentación, la recreación y el descanso hizo que nuestros cuerpos estuvieran en constante tensión. Además, entraran en choque los paradigmas, las creencias y los significados de cuidar, roles de cuidados, nuevas demandas y necesidades. En este marco, el papel socializador de la escuela y el del docente como figura de cuidados quedó en evidencia.

El oficio docente contiene, desde las bases, los cuidados. Esto fue lo que me llevó a preguntarme qué entiendo por cuidados, en qué condiciones, implicaciones y estrategias los he practicado y de qué manera las concepciones (mis) impactan en la cotidianidad a partir de la práctica docente. Sobre la base de estas preguntas empecé a conocer distintos enfoques y a reflexionar otras voces dedicadas al estudio de los cuidados.

Desde la perspectiva de Cristina Vega (2018), “el cuidar, además de atender a las personas, se entreteje con la alimentación, la vivienda, la salud, el agua, la tierra, el espacio

habitado” (p. 16), convergiendo con la propuesta de Lorena Cabnal (2018) quien, desesencializando la vida indígena, le imprime al cuidado un sentido político y cosmogónico, situando una perspectiva holística en donde el cuidado se concentra en el cuerpo como territorio y en las comunidades como cuerpo en el que se anda y se participa socialmente, como parte de lo que ella denomina la “red de la vida” (Korol, 2019).

Desde mi punto vista, el cuidado de la vida es parte inherente de nuestra condición humana. Los cuidados, al estar en cada momento de nuestra vida, se aprenden desde la edad temprana, siendo el hogar y la escuela espacios claves para su socialización. Saber cómo construimos las creencias sobre cuidarnos y cómo practicarlos conscientemente es una de las razones por las que me propuse explorar, en esta tesis, la vida cotidiana de las maestras. Ellas forman parte de la red de cuidados de las infancias, al mismo tiempo que son responsables de otros cuidados.

Las tensiones en la vida familiar están conectadas con la idea de ser *mujer*, los *derechos* el *bienestar*, según la época y la moral imperante. Reflexionar sobre la práctica profesional y la vida familiar conlleva imperiosamente a preguntar ¿cuáles son las nociones bajo las cuales, las maestras, entendemos los cuidados?, y ¿cómo, a partir de esas nociones, significamos y practicamos los cuidados dentro y fuera del ámbito educativo? Pues si bien los cuidados son intrínsecos a nuestra humanidad, siguen apareciendo en el imaginario social como una responsabilidad individual y femenina, manteniéndose en segundo plano a la hora de proponer políticas públicas. Además, el incumplimiento de derechos como la salud, la vivienda, la educación y de asistencia configuran panoramas cada vez más difíciles para quienes deciden procrear.

Ante el panorama anterior, ocupadas en subsistir, muchas personas nos “prohibimos” enfermar, criar, disfrutar, entre otras, y las maestras no estamos lejos de estas situaciones. Cuidar nuestra vida y la de los demás se puede volver una carga y una imposición sociocultural, muchas veces difícil de evadir y de llevar en circunstancias de precariedad económica o de saturación laboral.

Como madres profesionistas y educadoras, pasamos gran parte de nuestra vida cuidando con la presencia. Podría decirse que la docencia en sí misma es cuidado. Sin embargo, este supuesto no busca romantizar las complejidades de las prácticas que se adscriben para hablar de

cuidados desde la docencia, por el contrario, busca abonar en los cambios culturales en los que el magisterio tiene responsabilidad directa.

En las escuelas, el cuidado es y ha sido delegado a las y los trabajadores de la educación. En este terreno, “las lógicas de escolarización” (Rockwell, 2016, p. 785) colocan a las profesoras como “figuras afectivas”. Las maestras, además de limpiar mocos, también procuramos darles la seguridad y el bienestar como formas de cuidados que no suelen reconocerse como trabajo; cuando las infancias llegan con estómagos vacíos o afectados por los problemas familiares. Estos cuidados se mantienen más bien asociados a lo “personal, lo íntimo y lo femenino”, ignorando que la práctica de políticas públicas incluye la seguridad física y emocional, la alimentación, la socialización y el mismísimo derecho a la educación<sup>5</sup>.

Las múltiples actividades que desarrollamos las profesoras parecen ser invisibilizadas, manteniendo una estrecha relación con el imaginario social de “beatitud” y “sacrificio” propios de la evangelización, como si para ser maestras al servicio del Estado fuera una “condición” imperativa (Galván y López, 2008, p. 982). El exceso de actividades por parte del magisterio pone en evidencia los vacíos que hay en las políticas educativas, al no contemplar los tiempos de formación y el acompañamiento integral que las docentes realizan. Además de las dificultades de tipo económico.

En el caso de la docencia, los cuidados se vuelven conflictivos cuando las maestras demandamos nuestros derechos ante un sistema educativo que menudo pasa por alto nuestras circunstancias y un sindicato que, si bien se caracteriza por su activismo social, raya entre el corporativismo y la individuación de nuestras problemáticas. En esta demanda, muchas maestras ponemos el cuerpo protestando, mientras otras prefieren hacerlo desde los márgenes o el silencio, porque han decidido iniciar otras formas de cambiar, o porque todavía hay quienes piensan que la unidad magisterial no da para poner en el centro nuestras necesidades.

En este escenario, las profesoras nos hemos visto obligadas, al igual que muchas mujeres, madres y padres de familia, a construir y deconstruir nuestras relaciones, ejerciendo los cuidados en el hogar, el barrio o la comunidad, por lo general con otras mujeres, vecinas o madres de

---

<sup>5</sup> Favoreciendo aprendizajes, organizando las medidas de higiene, seguridad, participando en eventos culturales, gestionando programas, talleres, etcétera.

familia con quienes se hace la vida colectiva. No obstante, al estar permanentemente en el arte del cuidado, nuestro compromiso profesional puede convertirse en más que una responsabilidad y pasar a ser un trabajo al que no se le ve final.

Para las maestras, el lugar que ocupan los cuidados en nuestras trayectorias puede ser aquel que transforme radicalmente nuestra vida dentro de las relaciones laborales y desde los procesos educativos. Algunos de estos procesos han estado por fuera de la institucionalización y muchos otros se han ido gestando en las luchas históricas de nuestros pueblos, en contra de la privatización de los recursos naturales, de la educación y la salud. En este panorama, pensar los cuidados desde la socialización de las infancias se vuelve imperante para el magisterio, no solo como una militancia política, sino también como parte del sentido de pertenencia a una comunidad de vida.

Desde una macro perspectiva, la labor de las maestras requiere, además de condiciones para cuidar, superar las dicotomías entre comunidad y escuela, entre lo rural y lo urbano, entre lo personal y lo político. También requiere que existan nuevas prácticas de convivencia y de vinculación, referidas a las formas de relacionarse, de cara al ejercicio del poder, dentro de los sistemas educativos y los ámbitos pedagógicos.

Los sistemas educativos forman parte de un entramado en el que las maestras tenemos mayor injerencia a través de nuestras prácticas. Al ser parte de una profesión donde somos mayoritariamente mujeres, el trabajo que realizamos en las escuelas necesariamente debe cuestionar los paradigmas que nos colocan como operadoras pasivas y a la escuela como lugar de consumo.

Por lo anterior expuesto, me propongo abordar los cuidados desde una revisión de las dificultades y las estrategias que se ponen en juego en una profesión históricamente feminizada, para comprender el papel que muchas mujeres han tenido en un entramado cultural como el de Oaxaca.

Reconocer las formas en las que las mujeres se han reinventado habla de los cambios culturales que ellas han gestado, en las luchas frontales contra las violencias sistémicas del Estado. En algunos casos, poniendo en riesgo la integridad física y mental en el sostenimiento de la educación pública. En otros casos, defendiendo los territorios, el agua y los recursos naturales.

### **Propósito general**

Comprender el entramado en el que se sitúa la docencia, a través de las prácticas de los cuidados que realizan las profesoras del valle de Etna en los ámbitos doméstico, laboral, sindical y comunitario. Así también, conocer desde la experiencia cotidiana los alcances, las dificultades y las estrategias para cuidar la vida.

Propósitos específicos:

1. Describir los contextos sociales, étnicos y comunitarios en los que se desenvuelven las maestras, tanto en su vida de profesionistas como en la vida cotidiana.
2. Conocer las nociones del cuidado que prevalecen en el magisterio oaxaqueño desde la experiencia de las maestras.
3. Delinear las tensiones y los diversos actores sociales a los que las maestras se enfrentan para realizar prácticas del cuidado como respuesta de agencia docente.

### **Hipótesis**

Si bien la hipótesis aquí planteada forma parte de la búsqueda de “respuestas”, la finalidad de la presente fue guiar y reconstruir significados sobre la temática desde la experiencia directa con profesoras de educación primaria, en principio, pertenecientes al Colectivo de Educación Multigrado en Santiaguito Etna, Oaxaca. Los hallazgos de la tesis siguen abiertos a la socialización o la discusión con otras profesoras, amigas y/o vecinas que alimentaron este documento.

La tesis inicial afirmaba que las profesoras construimos prácticas de cuidado en red para el mantenimiento de la vida cotidiana, que abarca los ámbitos domésticos, escolares, sindicales y comunitarios. Inicialmente, pensaba que las prácticas de cuidado se basaban en la permanente búsqueda de conciliación de los distintos ámbitos en los que habitamos, como parte de un ejercicio consciente de las circunstancias de vida. En mis reflexiones afirmaba que al cuidarnos, las profesoras, hacíamos uso de una red de apoyo caracterizada por: a) Alianza en la crianza y cuidado familiar, donde podía darse la negociación tanto en las relaciones en el hogar como en la comunidad vecinal, b) Actividades comunes como el tequio y el trabajo cooperativo, para el cuidado del entorno y los recursos naturales, c) Toma de decisiones en colectivo, gestionando recursos o desarrollando proyectos escolares para la articulación de la vida escolar-comunitaria,



d) Socialización de saberes y prácticas del cuidado del cuerpo- territorio donde cobraba importancia la formación de una ética.

De esta hipótesis hubo varios frentes que se abrieron mientras avanzaba la investigación pues al caracterizar la red como eminentemente solidaria, daba la impresión de una homogeneidad e incluso armonía desapasionada. Este punto de vista fue cambiando a medida en la que me fui adentrando en la diversidad de formas en las que las profesoras ejercemos los cuidados, significamos nociones, intercambiamos ambientes y expresamos sentir-pensares.

Las redes aparecieron como relaciones tejidas entre mujeres, pero no exclusivamente, algunas de estas redes parecen ser fuertes en momentos determinados mientras que en otros casos se debilitan. A partir de aquí cobró fuerza uno de los argumentos de la tesis sobre los cuidados, el carácter relacional y contextual de los entornos en los que se generan las prácticas de cuidado, diluyendo el imaginario de redes como estructuras armónicas desapasionadas. Ya sea por amistad, familiaridad, paisanidad, preferencia sexual, edad, generación o afinidad, las redes de cuidado son prácticas que refieren clase, pero también la pertenencia y la memoria, lugares en donde descansan otros tejidos que nos permiten vivir en comunidad. Aun cuando algunas redes han perdido su vitalidad, los cuidados son en sí el modo en el que se tejen y las prácticas de las profesoras de educación primaria que laboran en el valle de Etna están intrínsecas en esas redes.

### **Nociones teóricas**

Influenciada por mi formación y la experiencia como profesora rural, decidí recuperar como marco explicativo de los procesos de cuidado la perspectiva de la comunalidad, un concepto empleado por antropólogos zapotecos como Jaime Luna y Floriberto Díaz, para explicar la vida de los pueblos de Oaxaca. Como bien afirma Luna, “los esquemas para su entender no son únicamente cuantitativos como en el mercado” (Martínez, 2009, p. 18).

La comunalidad, para Florentino Díaz “expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental” (Robles y Cardoso, 2007, p. 36). Con este marco, inició un dialogar entre discursos y prácticas que, desde distintas geografías, se están

produciendo en torno a los cuidados, ampliándose con la experiencia de campo, en perspectiva histórica<sup>6</sup>.

También tomé en cuenta las reflexiones y los activismos comunitarios, como el Silvia Rivera Cusicanqui (2018), para abrazar puntos de vista con múltiples matices culturales. Así también hice un repaso por las ideas de Rita Segato, para reconocer cómo ha operado la clasificación colonial en nuestros cuerpos, entendiendo al género como “una estructura de relaciones, por lo cual habla de todos, mientras provee una gran metáfora de todas las formas de subordinación voluntaria” (Segato, 2013, p. 56). Las ideas de María Lugones fueron fundamentales para insistir en el desuso de dicotomías como hombre/mujer, y lógicas categoriales que forman parte de una colonialidad internalizada que “quedó entretejida con la historicidad de las relaciones, incluyendo las relaciones íntimas” (2011, p. 106).

Para problematizar los cuidados partí de comprender el género como herencia colonial que dividió a los seres humanos en categorías binarias y en jerarquías que producen relaciones de dominación (Lugones, 2011). Desde esta perspectiva, los cuidados además del género son influidos por la económica de las mujeres, los niveles de escolaridad, las prácticas culturales y las relaciones con las que contamos, entre otros factores. Por esta razón, la categoría de género solo la uso tal como sugiere la historiadora Joan Scott (1997), para enunciar “la construcción simbólica que moldea las relaciones sociales de poder” (p. 7) y significa hablar de problemas históricos. En estos problemas, ubico los relativos al cuidado en las experiencias de profesoras, no solo por ser mujeres sino porque en la figura docente, feminizada, ha descansado también la responsabilidad del cuidado de infancias y familiares que forman parte de nuestra vida. Más allá de ello, este marco me permitió explorar otras disciplinas, como la arqueología, biología, psicología, yendo y viniendo por un reconocimiento de las experiencias educativas.

Por lo anterior, propongo un análisis situado de la vida y el trabajo de las profesoras que radicamos en el valle de Etna, usando la categoría de género en interacción con las categorías

---

<sup>6</sup> María Rodríguez-Shadow en “Breve panorama sobre la violencia” en *Miradas diversas: la violencia de género desde las humanidades*, hace un recuento de las violencias que el sistema patriarcal ha ejercido sobre las mujeres y menciona que “Históricamente, las organizaciones socioeconómicas, los mecanismos políticos, las doctrinas religiosas, los códigos jurídicos, los discursos científicos y las concepciones en la literatura médica expresan y resultan enunciando una visión androcéntrica del mundo en el que las relaciones entre los géneros se desarrollan en universos dicotómicos, los hombres ocupando el ámbito de lo público, las mujeres el espacio de lo privado, aunque las acepciones de su contenido han variado” (2022, pp. 23-24).

raza y clase. Desde esta mirada, coincido con Aura Cumes, quien critica el carácter antropocéntrico de las producciones académicas hegemónicas, enfatiza que:

Existen prácticas de complementariedad, dualidad, equilibrio y reciprocidad en muchos espacios de los pueblos indígenas, especialmente en el área rural, que es necesario analizar y rescatar. Respecto a las situaciones opresivas, como la violencia, que podrían estar viviendo las mujeres indígenas, opinan que esta problemática puede entenderse como herencia de la colonización misma que ha llegado a formar parte de las conductas masculinas en detrimento de las mujeres. (Cumes, 2009, p. 40)

Escuchar las narrativas de mujeres activistas, cuyas voces denuncian y comparten su experiencia en las luchas contra las violencias hacia la madre tierra, y hacia los cuerpos, me permitió reconocermé como parte de esos tejidos sentidos, desde la digna rabia y la ternura radical. Comprender cómo funciona la dominación en nuestros cuerpos, qué sentido le damos y cómo la transformamos, me llevó a la revisión, comparación y reflexión de la bibliografía de mayor difusión académica sobre los cuidados.

Con base en este marco, analicé los procesos educativos, la vida de las maestras y las prácticas de cuidado. De este proceso, la valoración del marco teórico quedó como un *Frankenstein*, con remiendos, pero a su vez evidenciando la diversidad. Quienes lean podrán reconocer que el atrevimiento ha sido grande. Este ejercicio me permitió conocer desde la realidad de las maestras cómo funcionan los cuidados, como apuesta por recuperar la pasión y la compasión- por realizarlos sin que por ello debamos someternos a la dominación y la ambición de quienes los desvalorizan. Las categorías [o líneas] con las que inicié esta investigación las organicé bajo los siguientes conceptos:

#### **A) Las profesoras como sujetas históricas-sociales**

Partir de una perspectiva histórica en este estudio me permitió sacudir varios vicios. Para analizar nuestras prácticas empecé esta tesis bajo el concepto de “sujetas históricas”, reconociendo que toda persona tiene historia y que la historicidad de las profesoras es fundamental para reconocer la de los procesos educativos y las transformaciones sociales. Siendo una profesión eminentemente social, “la figura docente” me permitió comprender las implicaciones que esta tiene en una comunidad a través de la escuela y su carácter performativo en un sistema educativo que lidia entre la lucha de clase y la renuncia al poder político.

Engracia Loyo (2010), Dorothy Tanck (2011) y Josefina Zoraida (2010), me llevaron por las reflexiones sobre las formas en las que cada gobierno, grupo social, iglesia y comunidad en general han demandado sobre la educación y las expectativas que tuvieron para responder a las circunstancias propias de su época. Acompañada por su imagen civilizatoria, ser maestra o maestro se justificó pensando en el potencial del ser mujer para cuidar, para acompañar y para educar a las infancias. En esta línea, investigadores como Sánchez Pereyra (1996), Salvador Sigüenza, Daniela Traffano (2009), entre otros/as, que han cartografiado la historia de Oaxaca, describen la tensión constante entre el proyecto civilizatorio de la Modernidad colonial y la resistencia indígena. Desde estas referencias, se puede comprender que las luchas políticas, económicas, sociales y culturales que han realizado los pueblos de Oaxaca frente a las políticas públicas, han dado forma a la agencia de las maestras y sus prácticas, configuradas por factores étnicos y de participación comunitaria frente las transformaciones propias del capitalismo actual.

La historicidad de los territorios y procesos educativos explorados, con las reflexiones Elvia Montes de Oca (2002), así como los trabajos Luz Elena Galván y Oresta López (2010), son solo algunos de los referentes que permiten comprender el papel de las maestras en los sistemas educativos. Los textos de Elsie Rockwell (1984) sobre los procesos educativos y Susan Street (2002), quien analiza las prácticas sociales del magisterio desde el punto de vista etnográfico, confrontan aquellos discursos que insisten en que la educación no cambia y que solo reproduce los sistemas coloniales, sin negar por ello la existencia de las relaciones de poder ni patrones tradicionales de la violencia escolar. Con esta base, recuperé la idea de explorar nuestras voces, y como afirma Street en uno de sus artículos, “conocer lo nuevo y a reconocer lo viejo del trabajo docente y de la subjetividad magisterial” (Street, 2003, p. 602). Adoptar una perspectiva histórica permitió cuestionar dicha historicidad para analizar la época en la que nos encontramos, con sus imaginarios y prácticas sociales.

## **B) Prácticas del cuidado**

Otro de los conceptos iniciales en la investigación es el de prácticas de cuidado, comprendidas dentro de las prácticas de mayor valor en una sociedad como esenciales, que hacen posible continuar la existencia humana. Todas las personas, y más aún en condiciones específicas, requerimos de cuidados. No obstante, desplegar acciones para cuidarse y cuidar a los demás se ha ido complejizando.

Para acuerpar este ensayo, hice un recorrido por las lecturas de Cristina Vega y Raquel Gutiérrez (2018) para quienes “cuidar es atender a las personas, pero considerando cómo el cuidado se entreteje con la alimentación, la vivienda, la salud, el agua, la tierra, el espacio habitado” (Vega y otras, 2018, p.16). El cuidado puede remitir a “procesos autogestivos en la vida familiar extensa y otras veces se entrelazan con servicios del Estado, pero surge de colectividades presenciales “que emplean como recurso las redes de apoyo para romper el aislamiento y la acción política” (Gutiérrez, 2018, p.24).

Con Silvia Federici, quien desde su militancia en los movimientos feministas de los años setenta, comparto la idea de hablar de las mujeres y su relación histórica con el capitalismo. Federici plantea que la larga “transición” al capitalismo se funda en la desposesión violenta de los medios de vida. En sus escritos relaciona el funcionamiento de las leyes sociales y la religión como un tipo de racionalidad en la que la naturaleza no es humana, es “otro” y en caso de serlo, es femenina. Bajo esa lógica, las mujeres debían ser dominadas y sus “poderes tenían que ser reconducidos y subordinados al desarrollo y a la formación de la mano de obra” (Federici, p.242). En este proceso sigue siendo fundamental el control de los cuerpos, los conocimientos y el trabajo de las mujeres (Cielo y Vega 2015).

Por otra parte, ante el escenario de dominación hacia las mujeres, Lorena Cabnal y Aura Cumes, entre otras compañeras, proponen situar el análisis en Abya Yala – América Latina. Estas pensadoras cuestionan la colonialidad del saber y del ser desde la experiencia de las comunidades, insistiendo en que, pese a los procesos de colonización, existe una red tejida desde tiempos ancestrales “con hilos largos y que perdurarán a través del tiempo para hacer posible la preservación de la tradición, de la memoria colectiva, de la sabiduría y la cultura de nuestros pueblos” (Guerrero, 2010, p.14). En este sentido la idea de red estará presente a lo largo de la investigación como una forma de relacionarse con el mundo a través de los cuidados.

Encontraremos en este documento algunos cruces e intentos de dialogar con los estudios de cuidados (Carrasco, 1998, Borderías, 2011, Battyani, 2020) para transitar a enfoques más integrales en la docencia. A continuación, describo en líneas generales el contenido del documento organizado en cuatro capítulos:

## Resumen de los capítulos

El **capítulo 1**, denominado *El valle de Etna, “sus escuelas, sus maestras”*, contextualiza el lugar en donde se desarrolló la investigación, contiene entre sus apartados una descripción general del valle, los entornos escolares y a las maestras que colaboraron en el proceso de investigación. Este capítulo es un reconocimiento territorial, con formas de habitar. Además, narra los caminos que tomé para reflexionar sobre la experiencia en términos metodológicos.

En el **capítulo 2**, *Cuidados, trabajo y comunidad: perspectivas teóricas de los cuidados*, se plasmaron ideas en torno a los cuidados, evidenciando el carácter polisémico de este concepto y algunas formas de explorarlos, como elementos de carácter relacional- afectivo, dinámico y creador, entre otros. En el contenido de este apartado, desarrollé en tres etapas una breve genealogía sobre los cuidados, para colocar en el centro del debate puntos de vista de cómo las maestras los estamos viviendo. Separar este capítulo del análisis etnográfico es resultado de una dificultad al teorizar situaciones, su resultado de este capítulo es parte del proceso de formación.

El **capítulo 3**, denominado *“Del pueblo al barrio. Procesos migratorios y cuidados en las trayectorias que laboran en comunidades del valle de Etna”*, destaca trayectorias de vida de maestras nacidas entre las décadas de 1960 y 1980. En este apartado plasmo los cuidados como parte de procesos históricos, en los que aparece interconectada los ciclos de vida. Aparecen también las voces de maestras cuyos procesos escolares, los lazos familiares y la vida en comunidad influyeron significativamente para su ingreso en la docencia.

El **capítulo 4**, *Prácticas de cuidado en la vida cotidiana de profesoras que laboran en escuelas primarias del valle de Etna* se centra en las experiencias de cuidado que tenemos las profesoras de Etna, organizando en dimensiones o esferas de vida, los escenarios en los que realizamos las actividades de cuidar, los retos y formas de dar respuesta a los conflictos que se nos presentan. Se destacan las descripciones más densas y el esfuerzo de analizar con mayor rigurosidad los puntos en común y las diferencias entre nosotras, para revitalizarlos mediante la revisión de autores y autoras antes mencionadas. Al final de este capítulo, se agregan algunas reflexiones que sintetizan la intención de cada apartado, esperando que tanto que lectoras y lectores amplíen estos debates con sus propias valoraciones y experiencias

# Capítulo 1.

## El valle de Etna, sus escuelas, sus maestras

Con la finalidad de caracterizar el contexto en el que se enmarcan nuestras “prácticas de cuidado”, en este capítulo describo brevemente las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del valle de Etna, con la finalidad de acercarnos a los entornos, los paisajes, los haceres y la idiosincrasia de territorios milenarios.

En segundo momento, presento un panorama de cuatro escuelas de educación primaria pertenecientes a la zona escolar de Santiaguito Etna. Una de estas escuelas se ubica en una zona urbanizada, mientras el resto, de organización multigrado, están localizadas en poblaciones rurales, en donde perviven los usos y costumbres.

En un tercer momento, hago una breve reseña sobre el perfil de las personas entrevistadas, describiendo la trayectoria de seis profesoras que laboran en varios puntos de Etna y quienes colaboraron consentidamente en este proyecto.

Para cerrar este capítulo, agrego algunas reflexiones sobre la experiencia etnográfica, un proceso en el que ser investigadora e investigada me colocó en ese lugar incomodo, en donde se hace camino al andar.

Cabe resaltar que para desarrollar este primer capítulo hice uso de material bibliográfico, así como de las fuentes orales existentes. Se recupera en gran medida el material etnográfico obtenido durante el trabajo de investigación (diario de campo), que incluye relatos y material audio visual.

### 1.1 El valle de Etna: “Tierra de mantenimientos”

Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad cultural, natural y lingüística en México. Gran parte de esta diversidad se concentra en los Valles Centrales de Oaxaca. De acuerdo con el Diagnóstico Regional de los Valles Centrales, realizado por el Instituto Tecnológico de Oaxaca en 2017, en esta región habitan más de un millón de personas, que constituyen casi el 30% de la población total del Estado. Según Zavala (2018), el 75 % del uso de los suelos es comunal y ejidal, manteniendo un fuerte sentido de pertenencia con la tierra.

Imagen 1: Región de los Valles Centrales de Oaxaca.



Fuente: FONANDIN, (2021)

Según datos convencionales, la región Valles Centrales limita al oeste con la región de la Mixteca, al noroeste con la región de la Cañada, al norte con la Sierra Juárez, al este con el Istmo de Tehuantepec y al sur con la Sierra Sur. Esta región se conforma por 121 pueblos, concentrados en tres valles: el valle de Etla, el valle de Zimatlán y el valle de Zaachila-Ocotlán.

Como se puede apreciar en el mapa, el valle de Etla colinda con la Mixteca alta, la Cañada, la Sierra Norte y Sur y la ciudad de Oaxaca. Este valle está conformado por 23 municipios en donde conviven 321 localidades. De acuerdo con la estadística del INEGI (2020), de los 36, 000 habitantes, una quinta parte habla alguna lengua diferente al español.

Según la tradición oral sobre los pueblos de Etla, los pobladores zapotecas fueron desplazándose desde Teotitlán del Valle, hacia Mitla, Monte Albán y San José el Mogote. Con la invasión mixteca, los zapotecos se vieron obligados a convivir habitando en zonas vecinas. En la región se hablaba el castellano, aunque en varios sectores se empleaba también el zapoteco, mixteco, cuicateco y chinanteco. Debido a su alta biodiversidad, esta micro región fue considerada “la más fértil de los Valles Centrales” (Gómez, 1997, p. 11).

Predominantemente zapoteca, esta región se caracteriza por una marcada migración de sus poblaciones, coexistiendo históricamente culturas como la mixteca, la chinanteca, la mazateca, cuya identidad permite contrarrestar las medidas del Estado y sus políticas de



exterminio cultural. Por consiguiente, el uso del término “indígena” no será un referente genérico en esta tesis<sup>7</sup>.

El nombre de *Etla* proviene de la lengua náhuatl y significa “lugar donde abunda el frijol”. El valle de Etla, hasta antes de la conquista se llamaba *Loovabna*, que quiere decir “tierra de mantenimientos” en zapoteco (Topete, 2022, p. 32). Los registros históricos ubican a Etla como una región altamente productiva debido a su orografía, pudiendo tener acceso al uso de la tierra y los recursos hídricos para la subsistencia. Se dice que las actividades de estos pueblos de donde dominaban antiguos reyes zapotecas dotaban frijol y maíz a los ejércitos durante los enfrentamientos contra los mixtecos. Posteriormente, la región fue apropiada por Hernán Cortés, para suministrar alimentos y agua a la antigua ciudad española, hoy ciudad de Oaxaca (Pulido, 1992). En la actualidad, en Etla se siguen produciendo gran parte de que se consumen en la ciudad de Oaxaca.

Con paisajes verdes y cadenas montañosas, en el valle se pueden ver los caminos que comunican a las ciudades de Oaxaca, Puebla y la Ciudad de México. Por su ubicación geográfica, el valle de Etla o valle de *Loovabna*, “ha sido un punto estratégico tanto para la comunicación” (Pastrana, 2021, p. 148), como para el comercio de la región.

Como las tierras del valle eran muy productivas, con la inserción del trigo y la siembra del maíz, algunas de las comunidades se convirtieron en ranchos o haciendas acaparadas por españoles que con el tiempo pasaron de un propietario a otro. Para comienzos del siglo XX, algunas comunidades se reconocían como haciendas, tomando de ahí su nombre: Hacienda Blanca, La Hacienda de Guadalupe, La Hacienda del Rosario, La Hacienda de la Soledad, Hacienda Vieja, etc. Según Teresa Pulido (1992), los pueblos que habitaron el valle, tanto en fisonomía como en lenguaje y costumbres, eran distintos unos de otros y hablaban lenguas diferentes, por lo que se consideran de distintos orígenes. “Los habitantes de San Gabriel y San Miguel, así como San Juan Guelache, posiblemente llegaron procedentes de la sierra, bajando por Teococuilco. A San Agustín llegaron los ixtepejanos, los de Asunción provenían de familias mixteco-zapotecas” (Pulido, 1992, p. 8). Esta diversidad de orígenes geográficos y culturales, a

---

<sup>7</sup> Para el pensador mixte Floriberto Díaz, el término de “grupos indígenas” era una minimización ridícula y racista para las comunidades o sociedades que reivindican el derecho colectivo a ser “pueblos” (Díaz, en Cardoso y Robles, 2014, p. 24).

pesar de generar algunos desencuentros, ha mantenido dentro de su matriz comunal el sentido de pertenencia y unidad a la tierra.

Además de la riqueza en minerales, como la cantera y los metales, el valle de ETLA se caracteriza por sus ríos, arroyos y manantiales que rodean las comunidades. Algunos yacimientos de agua provienen del río Atoyac, el río la Asunción, río Salinas, el río de Zautla y Jalapilla, entre otros. Uno de los ríos más importantes de este valle es el de San Agustín ETLA, ubicado en el municipio del mismo nombre. Hasta la fecha, San Agustín sigue siendo uno de los principales proveedores de agua de la ciudad de Oaxaca. El agua, como elemento central en estos territorios, es extraída por la población local. En algunos puntos del valle, el acceso al agua puede ser conflictivo, desatando tensiones entre quienes la reconocen como un derecho vital y entre quienes comercializan con ella. De ahí que su control y manejo sigan siendo la clave, no sólo para la producción y el desarrollo económico, sino también para la sobrevivencia de estos pueblos.

En el valle existieron fábricas en lugares estratégicos de San Agustín, como Vista Hermosa y San José, así como una hidroeléctrica que “utilizaba el agua proveniente del río San Agustín como fuerza motriz para la maquinaria” (Topete, 2017, p. 149). Estas fábricas o empresas dejaron de funcionar a raíz de la revitalización de las comunidades quienes mantenían el derecho a la propiedad comunal. Sin embargo, se ha venido observando una pérdida considerable de tierras a partir de la migración y crecimiento de la mancha urbana de la ciudad de Oaxaca.

### **Trabajo, fiesta y comunidad**

Los pueblos del valle de ETLA conservan dentro de su filosofía un sentido de comunidad que les ha permitido organizar la vida con base a la usanza de los usos y costumbres, nombrando a autoridades a través de asambleas, como el caso de San Felipe Tejalápam o agencias como San José el Mogote. En otros casos, el sistema de partidos políticos es el imperante, evidenciando fuertes cambios para la vida comunitaria.

El cuidado de la naturaleza en cada territorio se mantiene como parte de una cosmovisión que se transmite de generación en generación, pero nuevas formas de división territorial han generado con la explotación irregular de los recursos naturales, llevando a tensiones entre los pobladores.

Entre las poblaciones del valle se pueden apreciar las prácticas de la reciprocidad y el intercambio de bienes para el mantenimiento de la vida: La *guezga*, una práctica entre los habitantes para la realización de algún evento que pueden ser de tipo festivo, comercial, funeraria, personal, entre otras. El “tequio”, aunque en cada comunidad cumpla funciones particulares, forma parte de la herencia de los sistemas mesoamericanos de ayuda mutua. El trabajo comunitario es una práctica en la que hombres y mujeres asisten a auxiliar, limpiar, construir y dar mantenimiento a los espacios colectivos. No obstante, con la migración y la precariedad de muchas familias esta práctica se ha ido transformando.

Imagen 2. Centro ceremonial “Las Peñitas” ubicada en Reyes Etna.



Fuente: Archivo personal (2022)

Dentro de las características vigentes en el valle de Etna está la referida a la vida espiritual de estas comunidades. Según María Teresa Pulido (1992) y Juan de Dios Gómez (1997), en este valle se han localizado más de 200 sitios arqueológicos. La tradición oral, y escrita, ha permitido reconstruir la memoria de esta región. Respecto a la espiritualidad, Juan de Dios Gómez (1997) destaca dentro de sus trabajos los caminos y rutas sagradas del valle, siendo San José el Mogote, uno de los lugares en donde se han encontrado las esculturas más antiguas de la cultura zapoteca.

De acuerdo con el INEGI (2022), en la entidad, el 78% de los habitantes son católicos, manteniendo sincretismos como la manera de relacionarse con la tierra y venerar a “santos” en lugares rodeados de naturaleza. Un ejemplo de estos sincretismos se puede ver en la localidad

de Reyes Etna, en donde habitantes de los Valles Centrales y de otros puntos del país se congregan durante la Semana Santa en la Iglesia de Las Peñitas. En este lugar, además de los rezos y convivencias, algunas familias realizan “peticiones” al Cristo. Atrás de la iglesia, se pueden apreciar estas “peticiones” representadas por la construcción de “casitas” hechas con piedras y palitos, que simbolizan la necesidad de bienes materiales y de vivienda digna (Diario de campo, visita en Reyes Etna, septiembre del 2022).

Imagen 3. “Pedimentos” realizados por los pobladores. Fuente: Archivo personal (2022).



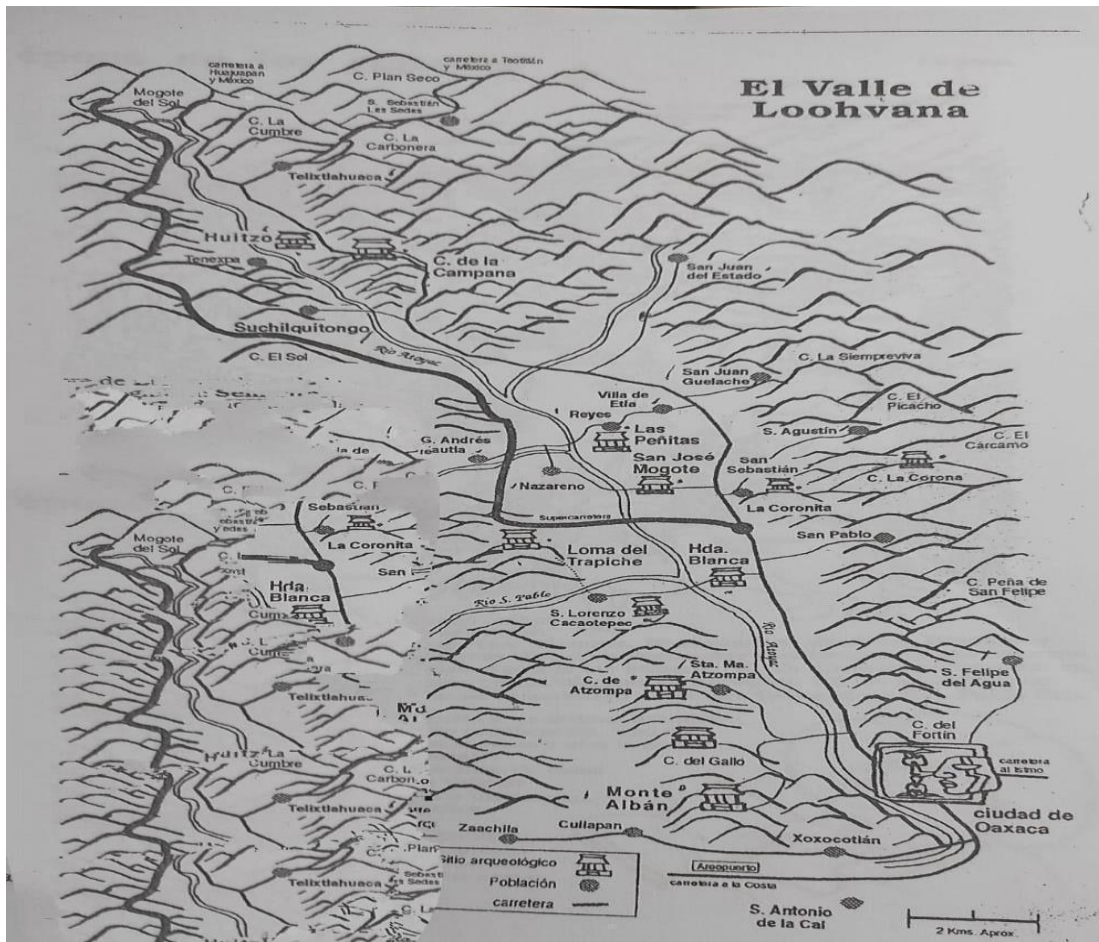
Los mogotes o mojoneras que se encuentran en algunos territorios, estos espacios hablan de creencias profundas. Según la tradición oral, en estas mojoneras rendían culto a sus deidades los antiguos abuelos. Se cree que estos cerros, resguardan las tumbas de antiguos reyes mixtecos. Dentro de los asentamientos más antiguos se encuentra la zona arqueológica San José el Mogote, cuna de la civilización zapoteca hasta antes de la llegada de los españoles. De acuerdo con los textos de Juan de Dios Gómez (1992), San José Mogote ha existido durante más de 3,500 años. Posiblemente fue el pueblo más grande de esa época. Aquí se definieron las culturas antecesoras de la famosa ciudad de Monte Albán.

Ante la invasión de los mixtecos, la población fue pactando nuevas relaciones interculturales que se fueron alimentando de la llegada de otros pobladores provenientes de las distintas regiones de la entidad. La ruta de las mojoneras simboliza una memoria histórica de la



región, tal como se aprecia en la cartografía realizada por el arqueólogo oaxaqueño Juan de Dios Gómez, en la guía arqueológica para niños, “Loohvana. El Valle de Etlá”, publicada en 1997<sup>8</sup>.

Imagen 4. Valle de *Loohvana*.



Fuente: Juan de Dios Gómez (1997)

La fiesta, como elemento comunal de los pueblos, es una de las expresiones culturales más arraigadas en todo Oaxaca, en donde se suelen realizar celebraciones en el marco de la “Semana Santa” y “los Días de Muertos”. Ambas festividades están sincronizadas con los ciclos vitales de la naturaleza. La Semana Santa, es una festividad solemne que coincide con el prelude e inicio de la primavera. Por el contrario, en los primeros días de noviembre, las comunidades etecas celebran la fiesta de los fieles difuntos con comparsa, calenda y baile, como formas de

<sup>8</sup>Esta publicación se encuentra entre los documentos resguardados por la biblioteca municipal de la Villa de Etlá.

representar la transición entre la vida y la muerte, así como el inicio de otro ciclo agrícola. Además, se siguen celebrando festividades en cada municipio en alusión a la Independencia Nacional, la Revolución Mexicana, entre otras fechas de corte nacionalista, que han sido fomentadas desde la escuela, organizadas con la anuencia de sus autoridades.

### **Actividades productivas**

Dedicadas principalmente a la agricultura, la ganadería y el comercio, las actividades que caracterizan a esta región son: el cultivo de maíz, frijol, nopal, calabaza, alfalfa, así como la producción de queso y quesillo, elaboración del pan amarillo o la venta de carnes y granos. La producción del queso es parte de la costumbre familiar en localidades como Reyes Etna, San Juan de Dios, Zautla y Nazareno, entre otras. En estas actividades predomina la participación de las mujeres en labores tanto del hogar como del campo.

Es la Villa de Etna, el lugar en donde se concentra un importante intercambio de bienes y servicios entre las comunidades del valle. La plaza del miércoles reúne en sus calles a personas de distinta procedencia, conservando ese aire sincrético entre lo propio y lo externo. Los tianguis que cubren las avenidas, el comercio de ropa de segundo uso, los locales de pizza y la venta de aparatos electrónicos dan cuenta de esta relación.

Imagen 5. Tianguis de la Villa de Etna.



Fuente: Archivo personal (2022)

En gran parte de estos territorios, los usos del suelo están regulados por las mismas comunidades. Sin embargo, el crecimiento de la mancha urbana y los procesos de conurbación han ido modificándose hacia usos industriales o habitacionales. Principalmente en zonas cercanas a la ciudad, los desarrollos inmobiliarios y comerciales comenzaron a ocupar los terrenos ejidales de cultivo. De la mano del incremento de la superficie urbana creció también la demanda de materiales para la construcción y como bien afirma Bautista: “en donde había milpa, maíz o frijol, ahora solo hay fraccionamientos, maquiladoras y grandes comercios, entre otras construcciones urbanas” (Bautista, 2003, p. 1), que coinciden con la extracción de piedra, cantera, arena y otras materias para construcción.

Dentro de las construcciones urbanas antes mencionadas se destacan por lo menos una veintena de conjuntos habitacionales en municipios como San Pablo, Magdalena Apasco y Etlá. Se trata de proyectos de vivienda vinculados a empresas inmobiliarias, instituciones de INFONAVIT y FOVISSSTE, encargadas de promover créditos hipotecarios a la clase trabajadora. De estos se hablará más adelante, debido a que estas unidades habitacionales concentran a una cantidad importante de familias asalariadas.

La existencia de complejos habitacionales en las periferias de las comunidades y la llegada de residentes de distintas entidades de la República Mexicana y otras nacionalidades ha diversificado aún más la población. El intercambio comercial y la migración hacia los Estados Unidos, los usos de la tecnología, etc., han ampliado la diversidad de intercambios culturales y generado nuevas prácticas económicas.

## **1.2 Contextos escolares en donde se sitúa la investigación**

En el valle de Etlá se coordinan 5 zonas escolares que dan atención a casi 20,000 estudiantes a través de aproximadamente 112 instituciones denominadas de “educación primaria general”, o lo que es, mejor dicho, no consideradas “indígenas”, ubicadas predominantemente en zonas “rurales”. En este sector educativo laboramos más de un millar de trabajadores/as de la educación (Comunicación personal con personal de la Jefatura de Sector Escolar 07 de Etlá, agosto del 2022). El magisterio es asignado por la administración escolar de cada zona con base a su antigüedad laboral y participación sindical, avalado por el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Oaxaca. Las y los docentes son egresados de las Escuelas Normales o de la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca.

La investigación sobre las prácticas de cuidado en la experiencia de las profesoras tuvo lugar en la zona escolar 095 de Santiaguito Etlá. De acuerdo con la información proporcionada por autoridades sindicales y educativas, esta zona contempla dentro de su jurisdicción 20 escuelas de educación primaria (Comunicación personal con representantes de supervisión escolar, Santiaguito Etlá, diciembre del 2022). La zona escolar de Santiaguito se encuentra ubicada geográficamente en la parte baja del valle, sus escuelas abarcan los municipios de San Pablo, Reyes Etlá, Guadalupe Etlá, San Lorenzo Cacaotepec, Soledad Etlá, San Felipe Tejalápam, Nazareno Etlá y Santiaguito Etlá. En esta zona escolar laboran aproximadamente 259 trabajadores de la educación, siendo un 67% mujeres, quienes realizamos las labores frente a grupo y de apoyo a la educación (Comunicación personal, Representante Sindical de la Zona, enero del 2023).

Las escuelas primarias en Santiaguito son caracterizadas, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), como escuelas de organización completa y escuelas de organización incompleta. Las escuelas de organización completa están ubicadas en zonas urbanas o conurbadas. Estas escuelas cuentan con al menos un grupo por cada grado escolar y en cada grado es asignado un docente (Diario Oficial de la Federación<sup>9</sup>, 2017). Las escuelas de organización completa contemplan personal directivo, profesor/a de educación física y personal de asistencia y apoyo a la educación (PAAE), así como en casos puntuales, personal de psicología, cómputo y educación especial perteneciente a los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Para fines prácticos, focalicé la mirada en una escuela de organización completa localizada en la periferia del valle de Etlá, por ser esta una de las más expuestas al proceso de urbanización en la zona. También visité tres escuelas de organización multigrado, las cuales describo de manera general en los siguientes apartados.

#### **a) Escuela de organización completa**

Cerca del cruce carretero que comunica a los municipios de San Pablo, San Lorenzo Cacaotepec y la carretera internacional Cristóbal Colón, se encuentra situada, a no más de cincuenta metros, la escuela primaria “María del Carmen Serdán”, perteneciente a la agencia de Hacienda Blanca.

---

<sup>9</sup> En adelante DOF.



Cuando acudí a esta escuela para acompañar a una de las profesoras entrevistadas, el director me recibió amablemente, proporcionando información al comunicarle mis intenciones. El director narra que la escuela tiene más de 40 años de haberse construido. Hizo alusión al historial de la escuela, construida con la gestión del profesor José Luis Hernández Aquino, quien permaneció como director hasta su jubilación. El nombre de la escuela María del Carmen Serdán alude a la idiosincrasia de la década de 1960 (conversación personal con el director de la escuela, Hacienda Blanca, 13 de noviembre del 2022).

Con una construcción de doce aulas, espacios para la atención especializada, una cancha escolar, rodeada de árboles y jardines, un aula de medios, comedor y baños, la escuela primaria de Hacienda Blanca labora en un horario de 8:00 a 12:30 hrs. En su interior, existen por lo menos dos aulas para cada grado y 19 trabajadores. El personal está conformado por doce maestros frente a grupo, secretarías, personal de limpieza, profesores de pedagogía e inglés. Así como personal de trabajo social, psicología y lenguaje. La mayoría de quienes están frente al grupo son mujeres, siendo director en quien recae la responsabilidad directa de las gestiones administrativas.

Considerada de tipo “preferencial”, la escuela concentra una diversidad tanto de docentes como de estudiantes. La población escolar es de aproximadamente 275 alumnas (os) provenientes de diferentes comunidades del valle de Etna y otros puntos de la ciudad. El número de la población es fluctuante debido a la migración de familias hacia la ciudad y otros puntos.

La escuela primaria además de contar con servicios básicos como luz, agua, teléfono e internet y un numeroso personal, cuenta con programas federales como “La escuela es nuestra”, que otorga a los colectivos escolares un monto económico, responsabilizándolos de su uso para la construcción, infraestructura y equipamiento escolar. Durante mi estancia en esta escuela pude observar que se mantiene limpia, con áreas verdes y aulas coloridas. En el centro del plantel hay un techado para las actividades deportivas y un comedor. Don Ernesto, el encargado de apoyar con el mantenimiento a las instalaciones se me acercó cuando hacía este registro, ya que él conoce la historia y las necesidades de la primaria. Entre sus comentarios, destaca que la escuela ha ido cambiando gracias a la gestión del director y que muchas veces “el dinero ha salido del bolsillo de madres y padres de familia” (Ernesto, D. conversación personal, Hacienda Blanca, 13 de octubre del 2022).

Marlén G., ex alumna de la primera generación del plantel Carmen Serdán, originaria de Chiapas, narra que la escuela ha cambiado considerablemente su aspecto material, su relato nos da una idea de la historia del lugar:

Llegamos a Hacienda Blanca. Ahí el patrón le dio a mi papá porque cuando llegamos queríamos rentar, no había en dónde buscar. En esa bodega vivimos un tiempo. Mi mamá vendía tortas, mataba gallinas, para venderlas. Nosotros veníamos a la escuela, a la escuela primaria Carmen Serdán, cuando era una construcción hecha de láminas. Veníamos a las 12 del día, porque no estábamos acostumbrados a levantarnos temprano. El frío estaba fuerte. Nosotros veníamos de tierra caliente. Nos costó mucho para adaptarnos a Oaxaca. Las clases eran a las 8 am. El director José Luis, nos daba permiso de llegar de 12 a una, nos tuvo consideración. El profesor José Luis, fue director, maestro y amigo (Marlén García, entrevista domiciliar en Hacienda Blanca, 14 de enero del 2023).

En la misma escuela pude encontrar compañeras originarias de los Valles Centrales, de la región Mixteca, del Istmo y de la Sierra, principalmente. Algunas de ellas viven en colonias cercanas, barrios o fraccionamientos mientras otras habitan en colonias pertenecientes al municipio de Oaxaca de Juárez.

Para reanudar las clases, después del periodo de recesión por pandemia, un acontecimiento de violencia<sup>10</sup> dentro de sus instalaciones transformó las medidas de seguridad internas: “Había miedo, porque tuvimos un evento traumático y costó reponerse”, además, con el regreso a clases “muchos estudiantes llegaron muy inquietos, algunos llegaron agresivos, pero poco a poco se fueron integrando. También les hizo daño tanto sedentarismo, no movieron el cuerpo y ahorita estamos trabajando en ello” (Sergio Castillo, entrevista en la escuela, 4 de noviembre del 2022). Las actividades pedagógicas, organizadas de manera tradicional en el trabajo por asignaturas, en las áreas de lengua y matemáticas, son retroalimentadas por actividades de acompañamiento del USAER siendo clave la atención emocional.

A pie, en motos, taxis colectivos, vehículos particulares o autobuses las familias se desplazan para dejar en la entrada a hijas e hijos. Organizados a través del Comité, madres y padres de familia aseguran el ingreso diario a la escuela, colocando conos de vialidad, usando

---

<sup>10</sup> De acuerdo con la información que El Imparcial presentó con fecha 27 de abril, durante el período de limpieza para el regreso a clases por post pandemia, hubo un homicidio al interior de la escuela. Fuente: <https://imparcialoaxaca.mx/policiaca/649274/asesinan-al-intendente-de-una-primaria-en-hacienda-blanca/>

chalecos fluorescentes e incluso llantas para evitar accidentes. La agencia de Hacienda Blanca se encuentra a unos metros detrás de la escuela.

La escuela se organiza en colectivo, impulsando proyectos no exentos de tensión. De acuerdo con Andrea (una de las maestras entrevistadas), “se trata de reanudar la relación con la comunidad pues con la pandemia se dejaron de lado muchas actividades de vinculación” (Andrea, entrevista en la escuela primaria de Hacienda Blanca, 14 de noviembre del 2022). No obstante, la relación con las madres y padres de familia se mantiene estable hasta el momento, basta recordar que esta escuela cobijó al magisterio en el marco de las manifestaciones contra la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, en el año 2016.

### **b) Las escuelas multigrado**

En contraste con la escuela de organización completa, existe un tipo de escuelas denominadas de “organización incompleta”, conocidas también como escuelas multigrado en varios países. La escuela multigrado es aquella en la que un docente da atención a dos o más grados escolares justificando su existencia por contar con un número menor a los 20 estudiantes por grupo y por estar localizadas en comunidades rurales o de alta marginación. Actualmente las escuelas multigrado se sostienen gracias a la organización de la comunidad escolar. La gestión de recursos económicos y materiales para las instituciones es una de las principales actividades en las que se concentra el comité de padres y madres de familia. El personal docente, al ser reducido, refiere organizarse de manera práctica, evitando en gran medida la burocratización de la vida escolar.

Para dar mayor comprensión de la temática de las prácticas de cuidado que realizan las profesoras, se presenta una caracterización de tres escuelas multigrado, las cuales están ubicadas en comunidades de los municipios de Guadalupe Etna, Soledad Etna y San Felipe Tejalápam.

#### **1.- La escuela primaria en San José el Mogote**

San José el Mogote se ubica al noroeste de la Ciudad de Oaxaca, a 12 kilómetros desplazándose en autobús, taxi o vehículo particular, por la Carretera Federal 190 con dirección a Nazareno, poco antes de llegar a Guadalupe Etna. Según estudios históricos, San José el Mogote

es una de las comunidades más antiguas de Oaxaca y es considerada cuna de la civilización zapoteca<sup>11</sup>.

Con calles empedradas, vehículos particulares y mototaxis, esta comunidad se mantiene organizada. Su jurisdicción corresponde al municipio de Guadalupe Etla (Notas de campo, 20 de octubre del 2022). La escuela primaria “Miguel Hidalgo” se localiza en el corazón de la comunidad, encontrando, debajo de su construcción, restos antiguos de la civilización zapoteca. De acuerdo con las conversaciones con el director de la escuela, la mayor parte de las investigaciones arqueológicas les han permitido reconstruir la historia local y revitalizar sus saberes.

La escuela primaria está conformada por tres docentes frente a grupo, un profesor de cómputo y un maestro de educación física. La escuela da cobertura a medio centenar de estudiantes divididos en tres grupos, cada grupo es atendido por un docente. El director de la escuela, además de estar frente a grupo, funge como director comisionado para realizar actividades administrativas y legales a nombre de la comunidad. Cabe aclarar que, aunque la figura directiva indique jerarquía, no significa que la escuela funcione de la misma manera. En palabras de una de las profesoras “todos construyen y todos aportan, aquí nada de que alguien manda, aquí vamos juntos en todo, el director nos convoca y luego vamos con el comité y las madres de familia para resolver” (Viky, entrevista en la escuela primaria, 19 de septiembre del 2022).

El personal docente que labora en dicha escuela se auto adscribe zapoteca, ya sea del Valle o de la Sierra, manteniéndose organizados en colectivo. La comunidad del Mogote, al ser de usos y costumbres, se caracteriza por vivir la asamblea, las labores de tequio y la fiesta. En el Valle eteco, decía la profesora Alma, “nos caracterizamos por la celebración de los muertos. El mural de la entrada representa datos específicos de la simbología del lugar, la música es nuestro

---

<sup>11</sup> En la década de los años cincuenta, el arqueólogo mexicano don Ignacio Bernal incluyó San José Mogote en su inventario de 275 sitios prehispánicos de los Valles Centrales de Oaxaca, siendo la suya la primera mención sobre el sitio hecha por profesionales de la disciplina. Pero fue en los años sesenta cuando se volvió a hablar de San José Mogote, ahora desde la perspectiva de un proyecto de investigación interdisciplinario conducido por los arqueólogos norteamericanos Kent V. Flannery y Joyce Marcus, ambos de la Universidad de Michigan, quienes coordinaron, de 1966 a 1981, el más ambicioso proyecto de investigación arqueológica que se haya ejecutado en los Valles Centrales, el Proyecto de Prehistoria y Ecología Humana del Valle de Oaxaca (Dávila, 1997).

mole, por eso que nuestras actividades están encaminadas a revitalizar nuestras raíces” (Alma H., conversación personal, escuela primaria, 19 de octubre del 2022). Esta vida comunitaria hace que la disposición del personal sea constante, pudiendo observar durante mis estancias que el tiempo escolar rebasaba las disposiciones oficiales.

Imagen 6. Primaria de San José el Mogote. Juego de pelota mixteca fuera del horario escolar.



Fuente: Archivo personal (2022)

La comunidad infantil, afirma el profesor Enrique, “proviene de distintas partes del Valle”, no obstante, una de las dificultades mayores de la escuela es la relativa al mantenimiento de la matrícula escolar, en donde la migración y el trabajo foráneo, agudizan la escasez de estudiantes. Muchas familias se desplazan hacia la ciudad en busca de empleo. Además, “al ser una población menor que las escuelas de ciudad, los padres y las madres de familia se ven obligadas a cumplir constantemente las funciones del comité, quizás eso influye para buscar opciones de menor responsabilidad” (Viky, 19 de septiembre del 2022).

Respecto a la labor de memoria comenta el profesor Enrique: “es casi más interés de los maestros que los niños valoren lo que tienen”, por eso insisten en revitalizar la memoria prehispánica y fomentar prácticas como el juego de pelota mixteca, el tequio infantil y los cuidados del medio ambiente. El personal docente de la escuela “Miguel Hidalgo” lleva más de 10 años impulsando proyectos comunitarios en esta comunidad, figurando en programas de televisión y radio locales que resaltan la vida infantil en aquella escuela (Notas de campo, entrevista colectiva en San José el Mogote, 17 de octubre del 2022). En una de las visitas para

conocer el proyecto que realizan, comprendí que sus intenciones estaban sincronizadas, rebasando toda instancia institucional.

## 2.- La escuela primaria en el paraje La Aurora

Imagen 7. Camino en dirección a San Felipe Tejalápam.



Fuente: Archivo personal (2022)

Entre San Lorenzo Cacaotepec y San Felipe Tejalápam, se encuentra la escuela primaria del paraje, o rancho, La Aurora. Pasando un arroyo y terracerías, se llega a una desviación que conduce a San Felipe Tejalápam, entre las veredas existe un camino de terracería que conduce al edificio de mayor territorio, el de la escuela primaria “Ignacio J. Allende”, una escuela creada en la década de 1990, según constan las primeras actas de donación del terreno escolar.

En La Aurora conviven 43 familias de escasos recursos económicos. La mayoría de las viviendas cuentan con electricidad, pocas instalaciones sanitarias y agua de pozo. Para acceder a esta población se requiere de vehículo particular o mototaxi, convirtiendo el acceso en uno de los factores que influyen para la permanencia de un docente en aquella institución (Información extraída del Proyecto escolar de la escuela primaria “Ignacio Allende”, 2019-2020).

La escuela del paraje La Aurora alberga a una veintena de estudiantes. El personal docente está conformado por dos profesores frente a grupo y un maestro de educación física que asiste un día por semana a la escuela. Fuera de este personal, no existe en la escuela ningún otro tipo de servicio por parte de la SEP, que proporcione atención psicológica, educación especial, lenguaje, artística, entre otros servicios que prevalecen en las escuelas de organización completa.

La escuela “Ignacio J. Allende”, es sostenida económica y materialmente por el trabajo diario de madres y padres de familia, a través de tequios y labores de limpieza. El ingreso escolar inicia a las ocho de la mañana, permaneciendo abierto el portón durante toda la mañana. Durante el recreo las madres llevan lonche a sus hijos/as debido a que no existen cooperativas ni venta de alimentos al interior. Algunos rituales como el homenaje suelen ser menos frecuentes, así como el uso “obligado” del uniforme. Las madres de familia rememoran que han tenido “la suerte de contar con maestros que duran varios años”, tal es el caso del director de la escuela que lleva por lo menos seis años laborando en aquel lugar (Diario de campo, 15 de septiembre del 2022).

De acuerdo con información del director, Ernesto J., los problemas más comunes que se presentan en la escuela son los alimentarios. De esta necesidad han surgido proyectos educativos relacionados con la alimentación y actividades agrarias. El profesor Ernesto narra que lleva por lo menos siete años laborando en esta escuela, “cuando era unitaria”. Desde entonces se ha dedicado a impulsar y gestionar lo necesario para “dignificar la escuela” (Conversación personal con el director de la escuela de La Aurora, 13 de enero del 2023).

El profesor Ernesto fue encomendado por la Supervisión Escolar para realizar trabajos de atención, administración, gestión y resolución de conflictos en la escuela, siendo maestro frente a grupo. La ausencia de personal de apoyo y la reducida presencia de estudiantes obliga a borrar las fronteras de lo estrictamente pedagógico, realizando actividades de limpieza, cocina, gestiones en dependencias gubernamentales, llevando y trayendo a los estudiantes a festejos y campañas de vacunación, salud, entre otras.

Detrás de la implicación de padres y madres de familia (y de la comunidad entera), también se deja constancia de una precarización de las condiciones materiales, a raíz del abandono del Estado y su incapacidad para brindar los servicios básicos para las escuelas multigrado.

Durante el periodo de trabajo de campo, asistí a por lo menos a un evento escolar dentro de los municipios de San Felipe Tejalápam, Guadalupe y Soledad Etna, y pude apreciar la relación entre las escuelas y sus comunidades. En las escuelas multigrado, esta relación es cercana, llegando a ser visitadas por el cabildo municipal o un representante cuando estas lo solicitan. En el caso de San Felipe Tejalápam, donde permanece la gobernanza por usos y costumbres, las autoridades son fundamentales tanto para la gestión como para la celebración, pudiendo notar la presencia del cabildo en los eventos escolares tanto como de la policía local para el cuidado de la población.

Imagen 8. Escuela primaria ubicada en el paraje “La Aurora”.



Fuente: Archivo personal (2022)

### **3.-La escuela primaria en el paraje La espinera, Soledad Etlá**

Adentrándose hacia el Valle se encuentra el paraje “La Espinera”, una localidad perteneciente a los territorios de Soledad Etlá. Se ubica a unos metros del cruce entre Nazareno, Soledad y San Andrés Zautla conformado por familias de varios lugares de Oaxaca y del país.

La Espinera se formó con personas que compraron terrenos lotificados por familias originarias de del municipio de Soledad. La gestión de la escuela surgió el 14 de febrero del 2018 con la llegada de personal de la sección XXII. (Conversación personal con el director de la escuela, 20 de octubre del 2022). El acceso a esta comunidad se hace por medio de taxis colectivos, mototaxis y vehículos particulares, complicando la movilidad para quienes tienen que hacer varios trasbordos.

El lugar en donde está construida la escuela primaria está rodeado de espinas, de ahí el nombre. Mariam, profesora de grupo en dicha comunidad, recuerda que cuando llegó a la escuela había matorrales de espinas que cubrían el paso, “me dieron ganas de llorar cuando la vi”, -rememora la compañera. Ya con el paso del tiempo me fui adaptando y he tratado de seguir a pesar de que a veces si me derrumbo” (Mariam, entrevista en la Espinera, 19 de octubre del 2022).



Imagen 9. Paraje la “Espinera”, fotografía tomada durante acompañamiento escolar.

Fuente: Archivo personal (2022).



La escuela alberga a una treintena de estudiantes de diferentes regiones, hijas e hijos de personas que han migrado del campo hacia la ciudad. La escuela que me tocó observar durante el periodo de campo estaba hecha de láminas, con un par de aulas y un baño, sin energía eléctrica ni agua potable. De tal forma que el agua que utilizaban era comprada y almacenada en un tinaco que está situado a un costado de las aulas. Cada aula medía aproximadamente veinticinco metros cuadrados, con ventanales hechos con retazos de tablones, producto de donaciones y gestiones hechas por la comunidad escolar.

El baño escolar estaba situado al otro extremo, al igual que las aulas, con láminas y contruidos sobre una fosa. Alrededor del terreno se veían sembrados algunos limonares y árboles de sombra, así como un par de rosales protegidos por tablas y llantas viejas. En la entrada, junto a un aula de lámina donde se imparte el preescolar, se veían los cimientos de dos pequeñas aulas<sup>12</sup>. La existencia de la escuela obedece a la gestión de las familias y su mantenimiento, a la

---

<sup>12</sup> Hasta antes de la publicación de esta tesis, la escuela se ha ido transformando y cuenta con nuevas instalaciones.

organización comunitaria, por medio de tequios y gestiones extraescolares (Extracto del diario del campo, conversación con el director de la escuela primaria, 20 de octubre del 2022).

Imagen 10. Fotografía tomada durante las festividades del “día de muertos”.



Fuente: Archivo personal (2023).

### 1.3 ¿Quiénes somos? Perfil de las personas involucradas en la investigación

Adscritas a la zona escolar 095 de Santiaguito Etlá, las compañeras que formamos parte de esta investigación, compartimos una historia de migración familiar y de procesos de escolarización. Zapotecas, mixtecas, o radicadas, como le dicen a quienes llegan de otras localidades, nuestras narrativas se enmarcan entre la década de los años sesenta del pasado siglo y la segunda década del siglo XXI.

La zona escolar 095 de Santiaguito, Etlá, aglutina a 269 trabajadores de la educación, el 70% somos mujeres. Organizadas en lo escolar y lo comunitario, estamos adscritas al Sindicato de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, sección XXII (Datos de campo y entrevistas con

autoridades educativas y sindicales de la zona, noviembre del 2022). Las entrevistadas realizadas durante el trabajo de campo contemplan la colaboración de personal que reside en los municipios de San Pablo, San Agustín Etlá, Magdalena Apasco, Huitzo y Hacienda Blanca, entre otras comunidades del valle de Etlá.

Las maestras de Etlá, al igual que otros grupos sociales, no somos homogéneas. Cada una tiene diferente concepción del cuidado, de qué y de cómo cuidar. Nuestras visiones influyen en la formación de por lo menos una veintena de estudiantes cada año. No obstante, formamos parte de una historia que se entretexe con la de nuestras comunidades y que merece comprenderse como escenario actual de la educación y el de generaciones de mujeres que tuvieron acceso al sistema educativo.

De las seis profesoras con las que tuve mayor contacto, una de ellas laboraba en la supervisión, proporcionando mayor riqueza a la investigación porque es una figura de acompañamiento. A continuación, se describe en general el perfil de las entrevistadas, que, para fines metodológicos, permiten reconocer una diversidad tanto generacional como de condiciones socioeconómicas, culturales y educativas. Más adelante aparecerán entretejidos relatos de otras compañeras, vecinas, amigas, que accedieron de manera incondicional a ser entrevistadas.

**Namilet**<sup>13</sup>, nació en 1970. Es originaria de Nochixtlán, región mixteca. De abuelos campesinos, su madre se dedicó al hogar mientras su padre se desempeñaba como director. Para estudiar la secundaria, la familia de Namilet emigró a la ciudad de Oaxaca, viviendo durante algunos años con sus padres hasta que se mudó con su actual pareja al municipio de San Pablo Etlá. Contaba con estudios universitarios cuando, con la experiencia de la maternidad a temprana edad y la inestabilidad laboral, se integró al magisterio en el año 2009 estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca.

Namilet es integrante de una familia nuclear. Durante la pandemia, ella solicitó su traslado desde Matatlán hacia Etlá, en donde permaneció de manera provisional en la supervisión escolar durante la pandemia. Desde San Pablo Etlá se desplazaba en taxi colectivo hacia Santiaguillo, en donde realizaba actividades de acompañamiento, control y administración escolar. Las entrevistas con ella tuvieron lugar en la supervisión escolar y estuvieron fortalecidas con el

---

<sup>13</sup> Nombre modificado

acompañamiento laboral y la participación en actividades sindicales. Namilet al formar parte de la estructura educativa de supervisión compartió su experiencia en la vida laboral, familiar, sindical y comunitaria, destacándose para estos fines su aguda visión de los problemas educativos y los significados que ha cobrado ser mujer y maestra en la sociedad oaxaqueña.

Imagen 11. “Namilet”. Fotografía tomada durante los talleres de Educación Alternativa del magisterio que labora en Santiaguito Etlá.



Fuente: Archivo personal (2022)

**Andrea**, de origen mixteco, nació en La Paz Santa Inés, Nochixtlán en el año 1969. Llegó a vivir a la ciudad de Oaxaca, luego de terminar sus estudios de primaria en la región mixteca. De madre desescolarizada y padre profesionista dedicado a la educación, Andrea realizó sus estudios de docencia en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca. Participó activamente en el movimiento social del año 2006 y durante el periodo 2008-2012 formó parte de la dirigencia sindical de la sección XXII, ocupando el cargo de organizadora Político-organizativa del Movimiento Magisterial, durante el gobierno de Gabino Cué Monteagudo.

Andrea vive con un hijo profesionista y una menor de edad, su pareja labora en la sierra. Cuenta con más de veinte años laborando en la zona escolar de Santiaguito Etlá, participando principalmente en actividades escolares, así como en actividades organizativas de su colonia.



**Viky**, es originaria de San Juan Yacé, en la Sierra Norte de Oaxaca. Su familia emigró a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida y de la escolarización de sus integrantes. Tras cursar la educación secundaria en San Juan Yacé, Viky continuó sus estudios en la ciudad. Ingresó a la escuela normal CRENO en 1991, en donde conoció a su cónyuge y con quien formó una familia. Madre de profesionistas, nació en la década de 1970 y cuenta con casi tres décadas de experiencia docente. Tras laborar en la sierra norte, se trasladó a Etna, laborando por más de quince años en San José en Mogote.

De origen campesino, al igual que sus diez hermanos, Virginia mantiene lazos con su pueblo de origen, revitalizando la lengua zapoteca en su cotidianidad, participando en los cargos comunitarios; gestionando recursos, proyectos o programas que beneficien a la población. Viky, además de laborar como docente, también ofrece entre amistades cercanas el café de su pueblo, ropa y otros productos.

Imagen 12. “Viky”. Fotografía tomada al término de las clases.



Fuente: Archivo personal (2022).

**Alma** nació en el año 1982 y es originaria de San Agustín Etna. De abuelos zapotecos, Alma creció bajo los cuidados de su tía y abuelo. Alma es madre de un menor de edad y radica junto a su familia en uno de los barrios de San Agustín Etna, lugar en donde participa en actividades comunitarias, así como las de corte religioso y culturales, siendo promotora de la danza y el teatro. Alma estudió en el Centro Regional de Educación Normal, iniciando sus primeros años de trabajo en la sierra sur de Oaxaca. Luego de trabajar en el valle de Ocotlán,

solicitó su cambio para la zona 095 de Santiaguito Etlá y desde hace más de cinco años labora en San José el Mogote.

Imagen 13. “Alma”.



Fuente: Archivo personal (2022)

**Mariam** es originaria de San Pablo Huitzo. De padres originarios de la misma comunidad, ella creció bajo sus cuidados hasta llegada la juventud. Ingresó a la escuela normal “Vanguardia” de Tamazulapan del Progreso en el año de 1998, incorporándose en el 2002 al magisterio. Luego de laborar durante varias comunidades del valle de Tlacolula, se incorporó a la zona escolar de Santiaguito Etlá en el año 2018. Desde entonces trabaja en la escuela de nueva creación ubicada en el paraje “la Espinera”, perteneciente al municipio de Soledad, Etlá. Mariam es madre soltera y vive con dos adolescentes, junto a sus familiares cercanos, en la población de Huitzo.

Imagen 14. “Mariam”. Fotografía tomada en el paraje La espinera



Fuente: Archivo personal (2022).

**Pamela**, es una profesora nacida en 1974. Ella también egresó de la escuela normal rural “Vanguardia” y se incorporó a laborar en el año 1995. Es madre de un niño y de una joven. Ha laborado recientemente como profesora frente a grupo en una escuela primaria multigrado de perteneciente a Reyes Etlá.

Además de las narraciones de seis profesoras, se suman las voces de maestras que laboran en Hacienda Blanca, Guadalupe Hidalgo y Nazareno Etlá, así como las voces de personal directivo, limpieza y más. Además, en la descripción y el análisis de cada temática incorporo mi voz en gran parte de los análisis.

Para cerrar este apartado reconocemos que este texto contiene en lo general un perfil específico, en donde nuestras historias no están exentas de errores, de fallas y de falta de formación ante las nuevas tendencias educativas, programas o planteamientos educativos.

Cuatro de las profesoras de este estudio formamos parte de un colectivo multigrado. Esta organización ha trascendido en momentos claves para la comunicación entre docentes, para la realización de gestiones, atención de necesidades de personal y socialización de la vida inter escolar en la región. No obstante, aunque puede decirse que somos una red laboral, sería arriesgado caracterizarla como una red sólida de relaciones, debido a diferentes factores que serán descritos más adelante. Lo importante es reconocernos en una relación colectiva para visibilizar su potencialidad a la hora de analizar los contextos educativos en los que estamos inmersas y posibilitar encuentro a través de nuestras prácticas de cuidado.

#### **1.4 El proceso de investigación**

En el contexto de una formación académica institucional, la presente investigación se desarrolló entre el año 2022 y 2023, teniendo como proyecto inicial reflexionar sobre las experiencias comunitarias en la Sierra Norte. Sin embargo, haber emigrado al Valle de Etlá, materner y laborar en una escuela multigrado, hizo que decidiera explorar la realidad inmediata.

Para iniciar el proceso etnográfico tomé varios caminos, uno de ellos fue la autobiografía, un proceso y una herramienta que permite la reflexión de quien escribe y encontrar desde la propia narrativa aquello que por las dinámicas de la cotidianidad es difícil reconocer. En palabras de Joan Pujadas (2010), se trata de una ruptura epistemológica que nos acerca a las fuentes del conocimiento social, con la voluntad de profundizar en aquello que las personas y los grupos hacemos, pensamos y decimos, a modo de ir ensayando una interpretación de la realidad desde

nuestra subjetividad, “más que a partir de unas sofisticadas reglas metodológicas que a menudo instrumentalizan la realidad social para dar salida a otra realidad autoconstruida (p. 227).

### **La autobiografía**

El método biográfico fue la base para realizar entrevistas, como bien afirma Pujadas (2000), lo que nos aportan las fuentes orales, “es esencialmente una interpretación, una lectura de un proceso personal y/o social. Una lectura que tiene, sin duda, una buena dosis de teleología, de autojustificación o de búsqueda de sentido a la concatenación, más o menos circunstancial e imprevisible, entre las diferentes etapas de una existencia individual o colectiva” (Pujadas, 2000, p. 148).

Las crisis emocionales, las dudas y los malestares que se presentaron en el proceso formativo denotan la gran fragilidad que esconden nuestros discursos, por más incluyente, colaborativa y empática que sea nuestra intención cuando aludimos a la experiencia. También deja claro que ninguna práctica, circunscrita en una particularidad, aparece desconectada de los procesos globales que encarnamos en el día a día. La autoetnografía, en palabras de Silvia Bérnard (2019) son:

(...) un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. Esa perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, pues la considera como un acto político, socialmente justo y consciente. El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía. Por ello, como método, la autoetnografía es a la vez proceso y producto (p. 18)

El desarrollo del trabajo de campo tuvo lugar los meses de agosto a diciembre del 2022 y parte del mes de enero del 2023. Como maestra rural multigrado, estudiante becada y cuidadora principal de una persona de seis años, experimenté la dicotomía de ser investigadora- investigada. La crisis de no saber qué hacer, cómo hablar, qué preguntar y de cuestionar cuál sería mi papel dentro de este proceso se fue difuminando a medida que compartía los días con las profesoras y gracias al acompañamiento de Susana Vargas y Julieta Roa, con quienes organicé las ideas y mejoré la calidad de los guiones de entrevistas. Las crisis también ayudaron a reflexionar sobre la importancia de los vínculos, las alianzas, la complicidad y ser consciente de las asimetrías durante el proceso. En las siguientes líneas relato la experiencia para establecer los primeros vínculos con Andrea, Namilet, Viky, Alma, Mariam y Pamela, de las cuales como ya había dicho,



cuatro trabajan en escuelas multigrado y una laboraba en la supervisión escolar como auxiliar pedagógica.

### **La inserción en el trabajo de campo**

El primer acercamiento fue en el marco del regreso masivo de clases presenciales del ciclo escolar 2022-2023, los días 22, 23 y 24 de agosto en la escuela primaria ubicada en San Lorenzo Cacaotepec. En esta escuela nos reunimos aproximadamente 200 trabajadores (as), para realizar los Talleres de Educación Alternativa (TEA) impartidos por el CEDES-22, una estructura creada dentro de la sección XXII desde 1992 para fines pedagógicos. Los talleres se realizan cada año, en sustitución de los que imparte el Estado en otras entidades. Quienes realizan los talleres son docentes comisionados para esta tarea, es decir, con el personal de cada zona.

Como integrante del colectivo multigrado de la zona en Santiaguito, me reuní con Mariam, con quien venía manteniendo una amistad desde hace un par de años. En los talleres hubo un diálogo sobre el contenido de la “Nueva Escuela Mexicana” propuesta por el ejecutivo federal y el análisis de su relación con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, propuesta por el magisterio oaxaqueño. Curiosidad, extrañeza, incertidumbre y novedad, fueron algunas de las sensaciones que el ambiente despedía.

La coordinadora del taller, asesora pedagógica y representante de la educación alternativa en la zona nos invitó a “saber cómo se comprenden los principios pedagógicos y las fases de aprendizajes que propone la reforma curricular [...] aunque la nueva escuela mexicana tenga terminología empatada con la propuesta del PTEO<sup>14</sup>, habría que ver quiénes la están proponiendo” (Diario de campo, diálogos durante el taller de educación alternativa en San Lorenzo Cacaotepec, 22 de agosto del 2022). Algunas maestras participamos en el diálogo con nuestras voces mientras otras lo hicieron con el silencio, el cuchicheo y la toma de notas. Trabajamos en equipos, dibujamos, pintamos y jugamos mientras cerrábamos nuestras sesiones insistiendo en fortalecernos colectivamente.

Tardé varios días para reflexionar sobre lo observado. También recordé un texto de Antonio Viñao (2020) sobre quienes elaboran, diseñan y proponen reformas:

---

<sup>14</sup> Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, propuesta que nace en 2008.

(...) se les señala por poseer una “creencia mesiánica”, pues creen tener la posibilidad de romper con la tradición del pasado. También se piensa que se puede sustituir inmediatamente las prácticas y la realidad existentes con sus propuestas. “Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero” Viñao (2002, p.3).

Dentro de esta reflexión resonarían las palabras “se piensa que se puede sustituir inmediatamente las prácticas y la realidad existentes con sus propuestas”. El contexto en el que me estaba insertando era el de un cambio de paradigma promovido, según los sentires, desde “arriba”, por “quienes elaboran discursos sobre la educación desde su escritorio, sin haber pisado un salón de clases” (Notas de campo, Talleres de Educación Alternativa 2022).

Bajo esta idea, interactué durante el taller con las maestras, tratando de poner atención a lo que se decían y a lo que se hacían con mucha dificultad. Mientras unos hablaban, algunas maestras miraban, reían, bostezaban o se salían. Algunas vestían con huípiles, trajes sastre, ropa deportiva, sencilla o ataviada, otras salían a desayunar o despejarse un rato.

La mayoría de las presentes éramos madres de familia. Mientras pensaba en ello escuché otras participaciones de maestros varones que hicieron énfasis en que las reformas siguen pasando por alto la realidad de los pueblos y de la escuela pública. Uno de ellos se mostraba convencido de aprender de lo bueno que se estaba proponiendo, con el uso de las herramientas tecnológicas mientras otro, de mayor edad, hacía una intervención para tomar en cuenta la salud de los maestros en estos cambios. A esta participación se agregó un tono de indignación diciendo: “a mí que me digan quién puede dar clases si los niños llegan sin alimento a la escuela, o los que no tienen a su papá en casa porque los abandonaron”. Otra participación preguntaba “¿quién puede trabajar tan armoniosamente, así como dice la nueva escuela?” (Antonio R., asistente al TEEA, 22 de agosto del 2022).

Posterior a estos cuestionamientos se pasó del discurso a la socialización de las dificultades con el PTEO, momento en el que las maestras sacaron sus libretas y lápices para pintar de colores cómo concebían el trabajo colectivo. Para muchas maestras estos talleres pierden valor cuando distan de la realidad cotidiana o no existe congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

### **Tejer vínculos**

Parte de los sentimientos del grupo en el primer día del taller los sentí como propios, de ellos vino la incomodidad para tomar posición en varios de los escenarios que presencié. Este malestar lo transité sincerando las crisis con las compañeras con quienes tenía mayor confianza, dando lugar a la amistad cómplice y el espejeo constante para nuestros vínculos.

Para describir estas relaciones hablaré de la relación con Mariam, por la confianza previa al trabajo de campo. Ambas maestras trabajamos en escuelas bidocentes, con compañeros de trabajo que además de estar al frente del grupo, han asumido la dirección escolar desde hace ya varios años y con quienes conformamos un colectivo laboral. Acompañadas durante los Talleres de Educación Alternativa, Mariam y yo nos reencontramos después de un año. En esos días logramos conversaciones genuinas, sin pasar por el uso de la grabadora, mejorar gradualmente la calidad de nuestras reflexiones.

Durante los días de taller encontramos a Vicky y Alma, profesoras que laboran en San José el Mogote desde hace varios años. A Alma, la conocí de vista en el Centro Regional de Educación Normal, pero sin contacto cercano. Cuando le dije que quería entrevistarla aceptó amablemente. Días después la contacté a través de mensajes por *WhatsApp*, creando un grupo de *chat* que inició con cuatro compañeras.

Con Victoria me encontré en uno de los salones en los que estaba como tallerista del grupo. Vicky trabaja con Alma y también es pareja del director de su escuela, a la pareja la conocí en la Sierra Norte años atrás. Cuando le propuse a la profesora colaborar con sus relatos en la investigación no solo aceptó, sino que me sugirió hacer trabajos colectivos en proyectos futuros.

Concertamos una cita para el día 9 de septiembre del 2023 en el pueblo de San Agustín Etna, lugar de origen de Alma. A la reunión asistieron Alma y Vicky. Este primer encuentro, al igual que con Mariam, quedó exento de grabarse para generar un ambiente de plena confianza por ambas partes. El resultado de aquel encuentro, además de haber sido agradable y cafetero, dejó las bases para que nos reconociéramos en nuestras diferencias y coincidencias, abriendo la posibilidad de hacer alianzas en posteriores momentos. De esta plática salieron ideas para contactar a otras maestras.

Las compañeras que logré contactar posterior a los talleres fueron Andrea y Namilet. A la profesora Andrea la conocía desde 2006 y volvimos a coincidir en 2008, cuando estuvimos al frente de la sección XXII. Si bien nuestra relación no había sido cercana, pensé en Andrea como

posible entrevistada debido a su larga trayectoria en la docencia, vivíamos cerca y compartimos la experiencia de la maternidad.

A la profesora Namilet la conocí durante la pandemia, cuando recién había llegado a la supervisión escolar por cambio de centro de trabajo. Desde que escuché a la maestra expresar su disposición para representarnos sindicalmente, en un momento en el que nadie más quería hacerlo en nuestro colectivo, sentí admiración. La imagen madura y personalidad de Namilet invitaban a perfilarla para realizar alguna de las entrevistas propuestas. Durante los talleres le conté sobre el proceso y mis intenciones de entrevistarla, ella aceptó con toda seguridad. Desde entonces la relación se tornó agradable e incluso familiar. Con cada maestra la relación era particular, en algunos casos hubo desconfianza e incluso rechazo, pero también hubo complicidades, silencios, esperas, expresiones corporales y espejos durante todo el proceso.

### **Mapear el territorio, andarlo**

Previo a reunirme con las profesoras, hice varios mapeos del territorio en el que estábamos viviendo. Con el Google maps, capturé la ruta de Hacienda Blanca, lugar de mi residencia, hasta la zona de Huitzo, lugar en donde reside la profesora Mariam. Tal ejercicio me sirvió para reconocerme en los desplazamientos que hacemos a diario, además de tomar mayor conciencia del territorio.

En los primeros días de septiembre visité la Villa de Etna, Reyes Etna, La Aurora, Santos Degollado, San Miguel Etna, Nazareno y otros pueblos. Dicho desplazamiento lo hice en transporte público, principalmente en taxis colectivos que salen de la central en dirección a Etna. El primer registro de campo lo hice con la consciencia de mis experiencias corporales, recuperando las ideas de Olga Sabido (2021) sobre los sentidos y las emociones, como parte del proceso reflexivo de narrarnos. A continuación, comparto un fragmento del diario de campo sobre el mapeo que hice:

Después de llevar a Kalet a la escuela, a las 9am partí en busca de la cafetería más cercana. Mientras caminaba entre las calles y los locales del barrio, me miré extrañada de lo que acontece mientras la escuela funciona. Después de andar por avenidas, y calles que parecían estar en calma, llegué a la carretera internacional Cristóbal Colón núm. 190 en donde los carros pasaban a gran velocidad. La espalda se me tensó de manera abrupta cuando transité el puente que comunica a la Joya con las casas Geo. Hacerlo consciente me permitía comprender las sensaciones que experimentan quienes se niegan a pasar por el puente durante la noche, prefiriendo exponer su vida al cruzar la peligrosa avenida que carece de semáforos.

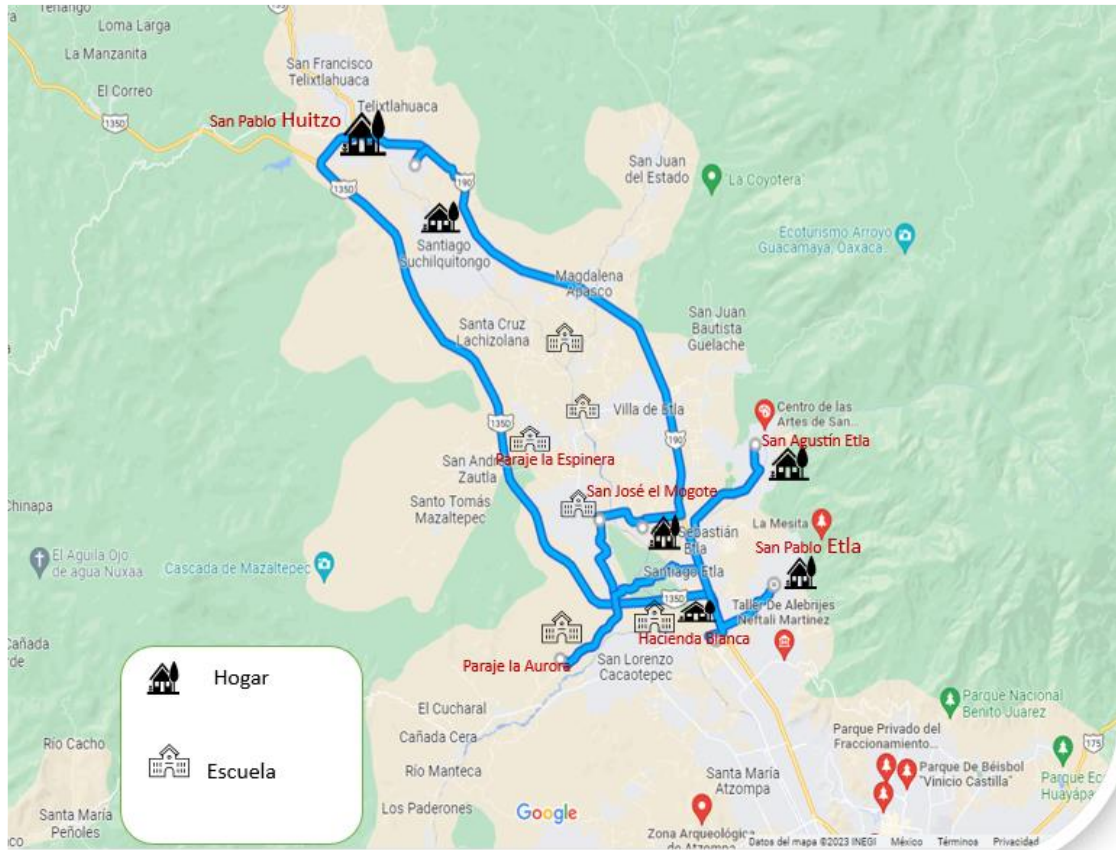
Verme vulnerable hizo que apurara el paso hacia zonas más pobladas, bordeando las principales avenidas que conducen a la agencia de Hacienda Blanca, en donde existen locales de comercio y de venta de alimentos, gasolineras, servicios mecánicos, y tiendas OXXO's cada cuatro cuadras. El sentir era distinto cuando mi paso era suave y los locatarios saludaban mi mirada. Me daba cuenta de lo poco que estaba acostumbrada a andar conscientemente aquel espacio.

Cuando volví a cruzar la avenida, más cerca del fraccionamiento “Villas Hacienda Blanca”, pasó por mi mente lo importante que resulta reconocerse dentro todos los territorios, como familias, como trabajadores y trabajadoras, como personas habitando un lugar culturalmente diverso como el que se concentra en el valle eteco. En los fraccionamientos, como les llamamos, vivimos bajo acuerdos, que incluyen multas y actividades colectivas. Nombramos comités y entre cada condominio, tomamos decisiones para la seguridad y el descanso. (Descanso, me dije pensando con ironía en los momentos en los que la gente descansa). También pensé en las maestras, en las que se dan sus espacios para hacer la vida y en las que no tienen tiempo para ser entrevistadas, llevar a sus hijos a la escuela y recrearse. Seguido de este pensamiento vino a mi mente el circuito de movilidad que recorren las profesoras. Algunas de ellas son vecinas, pues habitan en San Pan Pablo y San Agustín Etlá. Reflexionaba estas impresiones cuando me trasladé a la Villa de Etlá. Mi estado anímico había cambiado cuando bajé del taxi y recorrí el mercado, en donde eché, muy a mi estilo, plática con alguno de los vendedores del mercado para luego llegar a la biblioteca municipal.

De acuerdo con el mapeo y el recorrido en varias poblaciones, me quedó claro que muchas de las maestras, que laboran en localidades de Hacienda Blanca, San Agustín, San Pablo Etlá y San Pablo Huitzo, se desplazan hacia las escuelas primarias que no pertenecen a sus municipios, lo que las hace aparecer como trabajadoras externas a la comunidad. Esta condición hace de sus vidas un ir y venir. Reconocernos en este espacio territorial, permitió tener mayor acercamiento para reunirnos el día 9 de septiembre del 2022 y a partir de este encuentro agendar las entrevistas que paulatinamente fueron desarrollando principalmente en las escuelas, espacios sindicales y domicilios particulares (Diario de campo, 6 de septiembre del 2022).

Tal como se aprecia en la imagen, el circuito de desplazamientos atraviesa la carretera internacional y la libre Oaxaca- México, usando transportes particulares o públicos.

Mapa 1. Circuito de desplazamientos que realizan las profesoras entrevistadas. Elaborado con la herramienta de Google Maps e intervención propia para esta investigación.



Debido a que las entrevistas agendadas estaban separadas por un lapso considerable de tiempo, opté por recorrer parte de los contextos escolares a través de la supervisión escolar, ubicada en Santiaguito Etla, a unos cuatro kilómetros del cruce de Hacienda Blanca.

El conocimiento de agendas, calendarios de la Supervisión escolar y cercanía tanto con el supervisor encargado, el profesor Velásquez, como con la profesora Namilet me permitió tener acceso a escuelas primarias de organización completa e incompleta. En la escuela de Nazareno Etla tuve la oportunidad de entrevistar a tres profesoras y dos maestros frente a grupo. Dos de estas maestras son profesoras con 20 y 30 años de experiencia laboral. Sus relatos aun no siendo protagónicos, son recuperados en la perspectiva de cuidados que aquí se plantea.

Por otra parte, ocupar el lugar de la supervisión como espacio de poder representó un lugar incómodo para algunos compañeros que cuestionaron discretamente mi presencia. Para evitar ser invasiva, acudí a las amistades, maestras que me permitieron visitarlas en sus escuelas

o en sus domicilios, en los municipios de Guadalupe Hidalgo, San Pablo Etlá, San Lorenzo Cacaotepec y San Felipe Tejalápam. En el caso de Guadalupe Hidalgo, el colectivo en su conjunto permitió el acceso gracias a la amistad con algunas de las maestras y el director.

### **De las entrevistas a profundidad y la calidad de las relaciones**

Una de las herramientas etnográficas es la entrevista, una estrategia usada para hacer que la gente hable de alguna temática. Desde la perspectiva constructivista de Susana Guber, la entrevista es una relación social en la que “los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro” (2016). En mi experiencia, esta relación fue construyéndose durante todo el proceso.

Aunque tenía preparada una guía de entrevistas semi estructuradas, con el propósito de caracterizar los contextos en donde se desplazan las profesoras y “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), la experiencia me llevó a desestructurar los guiones y en algunos casos, crear nuevos ejes.

Las primeras pláticas fueron dispersas y grabadas con un celular. Esto me permitía escribir en el diario las impresiones, dejando para el final las transcripciones. Al ser limitado nuestros tiempos, las entrevistas fueron acotándose, con encuentros durante el horario escolar, la hora de educación física, por las tardes, o en fines de semana.

Después de organizar una agenda, fui revalorizando mi forma de interactuar con las compañeras profesoras, pues no siempre fluyeron las conversaciones de manera horizontal. En el tercer mes de trabajo la relación que había iniciado con tres de las profesoras de mayor edad se había tornado un tanto familiar. En el mes de diciembre del 2022 empecé a concluir las entrevistas, en este periodo encontré a Pamela, con quien sostuve conversaciones y logré visitar su escuela.

Si bien en el calendario de trabajo que se propuso para esta investigación estuvieron proyectadas dos entrevistas por maestra, la realidad es que fueron reagendas en varias ocasiones. El tiempo de las profesoras parecía estar saturado, principalmente por las actividades familiares, sin embargo, las fechas eran acordadas con sus agendas.

De manera global se realizaron 25 entrevistas, de las cuales 18 están consideradas dentro de la siguiente tabla y se vinculan con la sistematización y desarrollo de la tesis. Además, para

ampliar las ideas aquí expuesta entrevisté a representantes sindicales, autoridades educativas y municipales.

Los ejes temáticos que guiaron lo relatos fueron los siguientes:

- a) Identidad profesional y formación de la maestra trabajadora en Oaxaca.
- b) Imaginarios sobre el campo de la educación y el papel de las docentes en Oaxaca.
- c) Cuidados para sostenerse en la vida profesional como docente.
- d) Cuidados que las docentes realizan en el contexto escolar.
- e) Caracterización de las redes de apoyo para el cuidado. (Motivos de alianzas y ambientes en los que se generan)

Tabla 1. Concentrado de las personas entrevistadas<sup>15</sup> en la zona escolar 095 durante el periodo de campo: septiembre 2022 a enero 2023.

	Nombre	Función	Pertenencia comunitaria	Temática de cuidado a resaltar	Tipo de escuela	Localidad	Material obtenido	Fechas
1		Director técnico con clave oficial	Mixteca	Escolar y comunitario	Rural de organización completa	Guadalupe Hidalgo	Cuestionario	09/01/23
2		Director comisionado	Sierra norte de Oaxaca	Cuidado escolar y comunitario	Rural Multigrado	La espinera, Soledad Etna	Audio y notas del diario	21/10/22
3		Director comisionado	Sierra Norte de Oaxaca	Escolar y comunitario	Rural Multigrado	San José, El Mogote	Audio y cuestionario	14/10/22
4		Profesor de educación física	Zapoteco del valle de Etna	Escolar y personal	Rural multigrado	San José el Mogote	Audio y notas	10/11/22
5		Director comisionado	Valle de Ocotlán	Personal-escolar	Rural Multigrado	La Aurora, San Felipe Tejalapam	Notas del diario	16/12/22
7		Profesora frente a grupo	Mixteca	Personal, escolar-comunitario	Rural Multigrado	Estanzuela, Etna	Audio y diario	14/12/22
8		Director comisionado	Valles centrales	Escolar-comunitario	Rural Multigrado	Juan de Dios,	Audio y notas del diario	9/11/22

<sup>15</sup> Se evitó poner nombres para el cuidado y tratamiento de los datos personales.



			Trinidad de Viguera			Estanzuela, Etna		
9		Director técnico	Nazareno Etna	Comunitario	Rural organización completa	Nazareno Etna	Audio y registro del diario	14/09/22
10		Actividad escolar	Nazareno Etna y alrededores	Familiar	Rural Organización completa	Nazareno Etna	Audio, diario y fotografías	14/09/22
11		Director técnico con clave	Valles centrales	Escolar-comunitario	Urbana de organización completa	Hacienda Blanca, San Pablo Etna	Audios y notas	4/11/22 7/11/22
12		Maestra frente a grupo	Magdalena Tequixistlan, Tehuantepec, Oaxaca	Escolar	Urbana, organización completa	Hacienda Blanca	Cuestionario y notas	9/01/22
13		Maestra frente a grupo	Tlaxiaco, Mixteca	Familiar y escolar	Urbana de organización completa			9/11/22 11/11/22
14		Maestra de educación especial	Valles centrales	Escolar	Urbana USAER	Hacienda Blanca	Audio y notas	09/01/23
15		Profesor de educación física	San Miguel Peras, valles centrales	Escolar	Urbana organización completa	Hacienda Blanca	Audio	2/12/22
16		Directora técnica con clave oficial	Valle de Tehuacán, Puebla	Escolar	Urbana Organización completa	La esmeralda, San Pablo Etna	Audio y diario	12/12/22
17		Profesora frente grupo	Santa María Quiérolani Sierra Sur	Hogar	Urbana Organización completa	La esmeralda,	Audios	11/04/22
18		Maestra jubilada	Magdalena Zahuatlán, Mixteca	Personal	Rural-urbana		Audios y notas	11/04/22 18/11/22

## Los quiebres, los dilemas y los compromisos

Realizar una investigación encarnándola tuvo conflictos, implicaciones y dilemas. Los conflictos surgieron al experimentar una disociación con el dentro y fuera del proceso. Según los escritos de Pujadas (2010) algunos de estos sentimientos están relacionados con la dificultad para desvincular en los hechos a la antropología con las ideologías colonialistas, proyectando entre nuestras producciones no sólo la subjetividad de quienes escribimos, evidenciando todo el conjunto de categorías, valores y racionalidades de la civilización occidental. Para sobre llevar este peso, socialicé dudas e inquietudes.

Las grabaciones se convirtieron en una herramienta de apoyo. Sin embargo, algunas veces abusé de su uso, teniendo que poner alto a la práctica de acumular información que después no sabía cómo recuperar. Transcribir las entrevistas también fue una parte del proceso para comprender el mundo del que somos parte las maestras. Sin embargo, reconozco que estas transcripciones, aunque las hice respetando gran parte de su literacidad, se quedaron cortas respecto a elementos intraducibles como los silencios, los sonidos, los gestos, las miradas, los movimientos y un etcétera de elementos.

Las entrevistas no grabadas y las interacciones más cercanas con las maestras, fuera de las escuelas, en sus hogares, en las calles, permitieron ampliar la percepción de los significados de ser “maestra” en Oaxaca. En los ratos de reflexión, pensaba en cómo me estaba relacionando, cuáles eran los momentos más reveladores de la trama, mediante un espejeado constante.

La falta de formación antropológica y la dificultad para dialogar desde la horizontalidad tuvieron sus efectos, generando desconfianza en algunos momentos. En el caso más positivo trajo reconciliaciones y nuevos compromisos, expresados en las reflexiones finales de cada capítulo tales como; el reconocimiento de la historicidad humana, el aprendizaje de nuevas prácticas, el compromiso ético de cuidar y la revitalización de los cuidados desde el campo educativo, entre otros.

Como resultado de la interacción con las maestras durante las entrevistas, propuse la realización de un taller denominado “Del cuidado personal y colectivo”, como punto de encuentro. El taller tuvo lugar el día sábado 7 de enero del 2023, asistiendo la mayoría de las personas entrevistadas. Este encuentro tuvo lugar en la escuela primaria de Hacienda Blanca, con la presencia de personal de escuelas multigrado y organización completa, lo que permitiría entre algunas cosas; el reconocimiento entre compañeros, dialogar y fortalecer vínculos entre

compañeras (os). Dentro de este taller compartimos las formas en las que nos cuidamos, los retos y las perspectivas de los cuidados desde el ámbito de las prácticas educativas. Este encuentro permitió además de expresar formas en las que se despliegan los cuidados en nuestros contextos y las dificultades del día, posicionar la necesidad de fortalecer los lazos al interior del magisterio, en cada zona escolar y con cada comunidad.

Para cerrar este capítulo puedo decir que los lazos que al principio parecían débiles, se fueron creando y fortaleciendo a la par del trabajo de campo, logrando concretar una relación que tiene su epicentro en el terreno pedagógico, que es en sí mismo político.

## **Reflexiones del capítulo**

En este capítulo comparto varios aprendizajes que durante la etapa de inserción al trabajo de campo puede reconocer. Uno de ellos, ha sido experimentar el territorio en el cuerpo, como experiencia viva: Haber andado el territorio de ETLA me confrontó con la idea de lo “propio” y lo “ajeno” pues como se aprecia en las fotografías, la negociación de la cotidianidad es constante debido su cercanía entre personas de unas y otras geografías.

Altamente diverso, el valle de ETLA se caracteriza por el cuidado de los ríos, flora y fauna de la región, la producción de alimentos, frutas y verduras, cría de animales, entre otras que son vitales para la región de los Valles Centrales de Oaxaca. Esta vitalidad es importante señalarla para quienes habitamos estos territorios y se tomen medidas que fortalezcan sus prácticas. Lo anterior se suma a la exigencia de evitar una sobre explotación de la naturaleza, así como del trabajo físico de quienes realizan las tareas de “mantenimiento” en beneficio de quienes habitamos las ciudades sin tomar en cuenta el origen de estos recursos.

La escuela, en el corazón de las comunidades, tiene el reto de recuperar las agendas de cada región, encaminadas hacia una formación comprometida con la naturaleza, que incluye a docentes, estudiantes, autoridades y ciudadanía en general. Lo anterior, para que se asuman compromisos con la escuela, pues como se describe en los apartados escolares, las escuelas multigrado dan cuenta de la precariedad de los sistemas educativos. Son las escuelas multigrados en donde se concentra la riqueza cultural de sus habitantes y son las familias de las comunidades etecas las que, con su energía, esfuerzo y el cuerpo sostienen la educación pública.

Si bien como profesoras hemos recorrido las comunidades en las que laboramos, fue un reto construir un tipo de geografía que tomara en cuenta las señales, los símbolos, las calles, las veredas, los edificios, los árboles y los ríos que perviven: los paisajes. El ejercicio corporal y sus lenguajes de quienes aspiren a explorar el valle de Etna también deberán considerar que la educación rompa con la estandarización en todas sus dimensiones, para situarse en el camino de la diversidad natural, social y educativa de esta región.

Respecto al proceso de la investigación puedo decir que el camino metodológico construido empíricamente tuvo variadas dificultades, desde la enunciación, el uso del tiempo, la movilidad, entre otros, dotando de sentido de pertenencia a quien investiga. El ejercicio de la escritura permitió hacer varios ensayos de la mente y la memoria, permitiendo reflexionar sobre la vida comunal y las formas de organización escolar con las profesoras, profesores e infancias, activas colaboradoras de este proceso. De esta última reflexión quedan varias vetas a explorar sobre los procesos educativos, recuperando el carácter afectivo y espiritual que se teje en la interacción con las infancias como con el entorno.

## CAPÍTULO 2.

### Cuidados, trabajo y comunidad: hacia una perspectiva de los cuidados

Enunciar las prácticas de los cuidados como problemática social se hace complejo, debido a la multiplicidad de significados y de voces que interpretan a esta categoría. Más aún, en un momento de intercambio y construcción de nuevas narrativas. Dentro del conflicto intelectual me surgieron dos preguntas, la primera, ¿cómo desarrollar elementos analíticos del cuidado que entretejan y visibilicen nuestras experiencias de vida como profesoras; que incluyen la vida académica, familiar, profesional, activista y personal? La segunda, ¿cómo influye el contexto histórico<sup>16</sup> y cultural en el significado que le damos a nuestras prácticas de cuidado como profesoras de entornos comunitarios? Bajo estas ideas, el propósito de este capítulo es dialogar y reflexionar sobre los “cuidados” desde una perspectiva integral.

Para hacer un ejercicio reflexivo, propongo hacer un resumen de las interpretaciones que explican la historicidad de los cuidados desde Europa hasta América Latina, como territorios que comparten procesos interconectados. Dentro de este marco, hago un repaso por los trabajos de cuidados bajo la experiencia de quienes los asocian con la consolidación de los estados benefactores y las demandas del mercado. Este primer apartado sirve como referente para reconocer la relación de los cuidados con las desigualdades sociales entre los países y entre las personas.

Seguido de la literatura sobre cuidados, recupero algunas ideas, principalmente de mujeres, que cuestionan los sistemas de dominación desde las experiencias comunitarias. En estas voces están presentes las preocupaciones por los cuerpos de mujeres que resisten a la modernidad colonial y sus múltiples violencias. Algunas de estas voces proponen términos como despatriarcalización, la descolonización del feminismo y el feminismo comunitario (Paredes, 2011). Escuchar la experiencia de mujeres en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Argentina y México,

---

<sup>16</sup> Reflexiones similares podemos ver el trabajo de Estela Roselló Soberón, quien plantea en su libro *Historia de las emociones para una nueva era: cuidados, riesgos y esperanzas*, que son las construcciones culturales, las historias y contextos particulares los que dan significado a las emociones.

me permitió identificar los hilos de una discusión más amplia sobre la relación cuidado-familia-escuela.

Como resultado del análisis anterior, en este capítulo abrazo una sucinta genealogía, nutrida con la memoria histórica de cuerpos dispuestos a construir nuevas narrativas en el marco de las transformaciones sociales. De la necesidad de pensar las relaciones entre la escuela y las comunidades, las reflexiones finales estuvieron relacionadas al fortalecimiento de los procesos educativos y las prácticas de cuidados superando las “categorías” con las que empecé este estudio.

### **Los cuidados como procesos históricos**

Historizar los cuidados significa comprender la trayectoria de la humanidad y de las personas en estrecha relación con el entorno o contexto. De la trascendental relación entre naturaleza y sociedad se han generado prácticas del cuidar como acciones que dependen de las circunstancias geográficas, sociales, históricas, políticas y económicas. Es decir, no son estáticos ni homogéneos, se han ido construyendo y modificando en la medida en la que las sociedades se han transformado a la par de las relaciones con la naturaleza.

Según la bibliografía moderna, los cuidados aparecen como concepto polisémico. En su acepción medieval significaba “pensar” y se retoma del latín “cogitare”. La palabra “cuidado” pasó de significar “prestar atención a” por “asistir a alguien” y/o “poner solicitud en algo” (Coromines, 1989, p. 184).

Hasta el siglo XVI pensar en alguien o en algo, era cuidar, dedicarse, preocuparse. Tratándose de cuidados, la palabra estuvo entrelazada con la medicina, la educación y la religión. De hecho, la palabra cuidado también estuvo relacionada con la palabra “cura”, equivalente a “asistencia”, que significaba prestar atención a un enfermo. Del latín “cura”, que significaba cuidado, solicitud, a los párrocos, desde 1330, se le aplicó esta denominación por tener a su cargo la cura de almas o cuidado espiritual de sus feligreses” (Coromines, 1989, p. 186). De ahí es que los médicos no eran los únicos que curaban sino también los sacerdotes quienes “curan el alma”.

De los intentos por la cura de las sociedades, la idea de “cuidar” apareció en los procesos de colonización y coloniales. Mirada que estaba ligada a un sistema de creencias y prejuicios sobre el cuerpo, la sexualidad y la moral de la época. María Luisa Martínez Marín (2011), en sus estudios sobre la historia de la enfermería, nombra “Etapa Vocacional del

Cuidado” al período en el cual “el concepto de salud-enfermedad adquirió un valor religioso, hasta el final de la Edad Moderna” (p. 13). Las prácticas del cuidado del cuerpo, alimentar, asearse, descansar, estuvieron influenciadas por la Iglesia y el Estado, colocando a la medicina y la educación como lugares aptos pero regulados para el cuidado del cuerpo y del alma.

Para poder entender este entramado recurro a Silvia Federicci, quien en su análisis de la sociedad medieval la división sexual, lejos de ser una fuente de aislamiento era una fuente de poder, en donde las mujeres cooperaban entre sí (2010). En su libro *Calibán y la Bruja*, Federicci resume los impactos que tuvo el proceso de transición del feudalismo al sistema capitalista, caracterizando tres elementos: 1) La división sexual del trabajo y la función reproductiva, 2) la construcción de un nuevo orden patriarcal, 3) la mecanización del cuerpo y su transformación. Para Federicci, es conveniente demostrar que la persecución de las mujeres (al igual que la trata de esclavos y los cercamientos) constituyó un aspecto central de la acumulación y la formación del proletariado moderno, tanto en Europa como en el «Nuevo Mundo» (Federicci, 2010, p. 26). Las ideas de Silvia sobre las mujeres en la historia “occidental”<sup>17</sup> también aluden a lo que Quijano (1992) denomina la Modernidad Colonial y la historia de los países con los que se construyó dicha modernidad.

Siguiendo a Federicci (2010), para finales del siglo XIX, con la introducción del salario familiar destinado al varón, las mujeres se incorporaron masivamente a la clase obrera, creando nuevas prácticas de cuidado. A través del salario se creó una nueva jerarquía, una nueva organización de la desigualdad en la que el varón tenía el poder del salario y se convertiría en el supervisor del trabajo no pagado de la mujer. Así también tendría el poder de disciplinar, rasgo característico de la figura patriarcal del Estado Nación. Dentro de esta organización del trabajo y del salario, dividir a la familia en dos partes, una asalariada y otra no asalariada, crearía una situación donde la violencia estaría latente al ser una relación caracterizada por la dominación.

Las reflexiones de Silvia dejan claro que el paradigma de la productividad, en el que se sitúa el sistema capitalista, la mercantilización de los procesos productivos, la industrialización y la urbanización, transformaron las relaciones entre las poblaciones a partir del sexo y la clase, pero también de la relación con la tierra, el parentesco y trabajo. En esta relación, las asociaciones

---

<sup>17</sup>Usaré este término sin la pretensión de generalizar ni homogeneizar los territorios, sino más bien para cuestionar entre las dicotomías de lo occidental/ oriental, de colonizados/ colonizadores, etc.

naturaleza-sociedad trajeron consigo nuevas formas de producción y de satisfacción que invisibilizaron los cuidados.

A pesar del antecedente temprano de los cuidados en el modelo neoliberal, según Carrasco (2003), los debates en torno a los cuidados fueron planteados en el seno de movimientos feministas (de la clase obrera) y posteriormente en la academia. En este proceso se desarrollaron conceptos como el de “reproducción social”, surgido con especial fuerza en el feminismo italiano, para quienes el proceso de reproducción social se entendería como “un complejo proceso de tareas, trabajos y energías, cuyo objetivo sería la reproducción de la población y de la fuerza de trabajo y las organizaciones sociales y políticas relacionadas con los distintos trabajos” (Picchio, 1981,1992 citado en Carrasco et al., 2002, p. 33).

En esta misma línea Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns, (2002) caracterizan los cuidados como parte de un proceso histórico construido social y culturalmente, situando sus estudios de manera paralela con los de las infancias, la medicina, la familia, la natalidad, la mortalidad, entre otros temas. Para estas autoras, hasta antes de la era industrial, los cuidados abarcaban las funciones productivas y reproductivas, en donde hombres y mujeres participaban según marcas de género y edad en “actividades alimentarias, podían hilar y tejer juntos en los hogares... en las cadenas proto industriales, los menores se incorporaban pronto a los trabajos junto a sus padres, las hijas junto a sus madres, de modo que los trabajos de cuidados se insertaban mucho antes en las rutinas familiares” (Carrasco, et al., 2002, p.17).

En el contexto europeo, los cuidados estaban determinados por la condición de clase, teniendo para el cuidado de las familias más ricas el servicio de personas laborando en condiciones deplorables. Para la clase obrera las jornadas eran de hasta doce horas, en fábricas textiles y minas. A los niños de las familias ricas se les enseñaría en el hogar, a los pobres, al igual que a los enfermos, los atendía el estado. Para las autoras arriba mencionadas, los “cuidados domésticos y la educación de los hijos, asignado en principio a las instituciones, pasó casi exclusivamente a las mujeres. Este cambio, además de contener en su base los roles sexuales, también contenía altas dosis de clasicismo, pues cuidar a personas en situación de dependencia no era propio de las mujeres burguesas ni de la aristocracia” (Carrasco, et al., 2002, p.18). Llama la atención que la educación también aparece feminizada y, por tanto, infravalorada por ser asunto de mujeres.



El desplazamiento de los cuidados desde el servicio doméstico o “la comunidad” ámbito privado de la familia, y de las redes femeninas de cuidados, asalariadas o no, a la madre, fue un proceso ciertamente lento y dificultoso, máxime entre las clases trabajadoras dadas las altas tasas de actividad femenina de la época. En muchos oficios tradicionales femeninos era frecuente ver a las madres trabajar acarreado a sus hijos e hijas, y a estos ayudarles desde muy pronta edad. Era el caso de las campesinas, vendedoras en los mercados, lavanderas o el sinfín de mujeres que trabajaban en talleres domésticos a domicilio (Duby y Perrot, 2000, citado en Carrasco, et al., 2003, p. 21)

Las reflexiones de Cristina Carrasco y Cristina Borderías resaltan la importancia del trabajo femenino en un mundo obrero, especialmente en las fábricas textiles, en donde se facilitaron los cuidados a las madres, habilitando espacios para la lactancia, guarderías e incluso llevando a sus crías a la fábrica. No obstante, la ampliación de las jornadas laborales llevó a hacer incompatibles los trabajos domésticos con los laborales. La imagen de la sociedad que nos narran Cristina Carrasco y Borderías (2011), dan cuenta de que mientras existan jornadas de trabajo que pasen por alto la vida de las personas, ninguna política, disfrazada de “apoyo”, podrá sustituir el derecho al ocio y al descanso de quien cuida de otro ser humano.

Del anterior análisis, se puede ver de qué manera influye la producción, la recepción y la circulación de los discursos en las transformaciones culturales, pues desde la perspectiva de la Modernidad capitalista, el trabajo ha estado relacionado con el mercado y, por lo tanto, con el salario. En la mentalidad de la relación obrera se concibieron como trabajo solo las que producía dinero, pasando por alto que los varones “ganadores de pan” dependían, al trabajo doméstico de las mujeres.

Para las autoras antes mencionadas, la relación trabajo-salario fue decisivo para la desvalorización económica del trabajo de los cuidados, de ahí que los censos hayan considerado como población “inactiva” a las mujeres que trabajaban en el hogar y dependía del salario de los hombres.

Por otra parte, la demanda de ciudadanía, que garantizaba los derechos humanos, el derecho asalariado y remunerado en igualdad que el de los hombres, convirtió a las mujeres en una poderosa mano de obra para la producción capitalista y, por lo tanto, del consumo. En la actualidad, los principales trabajos que cuestionan esta relación provienen de la economía feminista y aunque algunos problemas ya han sido atendidos de manera institucional, principalmente en los países anglosajones y europeos, siguen vigentes las tensiones entre mujeres

y hombres, así como vigencia del interés por parte de las y los especialistas en políticas del bienestar social (Carrasco, et al., 2002).

Los cambios industriales no solo modificaron las costumbres entre las sociedades, sino también aquellos discursos que atribuía la mortalidad infantil a las “malas madres”, obligando a las mujeres a asumir los trabajos domésticos. Para finales del siglo XIX la mercantilización de los procesos productivos, la industrialización y la urbanización, relegó al espacio del hogar, la educación de los hijos.

A inicios del siglo XX, los cuidados se hicieron más complejos con las nuevas tendencias médicas, las teorías educativas y las medidas higiénicas adoptadas. El cuidado de las infancias se sostuvo en nombre del amor maternal, provocando tensiones reducidas al terreno personal y solapando las desigualdades sociales. Esta idea también aplicaba para el cuidado de los ancianos, adultos que padecieron la disolución de las instituciones comunales y relaciones de vecindad y parentesco con el proceso de la industrialización.

Entrado el siglo XXI, los cuidados vuelven a ser centro de debate, como resultado de la pandemia. En el continente europeo se ha demostrado a través de varios estudios que la población envejecida (los llamados adultos mayores) carecen de cuidados. En Europa, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021), un 25% de la población tendrá más de 65 años en 2050, lo que proyecta una crisis en la demanda de cuidados, generalmente sobre cuerpos racializados. De acuerdo con Gil y Orozco, uno de los principales factores que origina el cambio social sobre los cuidados en algunas ciudades europeas guarda estrecha relación con la disminución de la tasa de natalidad, los procesos inmigración y una política contradictoria de cierre de fronteras. “Lo que ha llevado a mantener una dependencia desigual con poblaciones migrantes que proporcionan cuidados” (Véase Gil y Orozco, 2008, p. 80).

Este escenario mundial coloca a América Latina en un lugar clave para transitar nuevos paradigmas, que tomen en cuenta la relación de dependencia entre los países y que se observa a través de procesos migratorios, forzados o no, a causa de la mejoría económica, el cambio climático, las violencias o las guerras.

En el llamado continente americano, de acuerdo con la Cooperación para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), 88,6 millones de personas mayores de 60 años que viven en la región, un 13,4% de la población total, llegará a ser un 16,5% en 2030, dato que nos lleva a cuestionar

sobre el papel de las y los cuidadoras que estarán inmersos en estas etapas de vida, además de profundizar la preocupación en las personas más vulnerables.

Las sociedades de cuidados planteadas por organismos internacionales abren nuevas interrogantes, convocando a mujeres de todo el planeta a proponer nuevas alianzas. “Es por ello que la CEPAL llama a acelerar el paso hacia una sociedad del cuidado que priorice la sostenibilidad de la vida y el cuidado del planeta y garantice los derechos de las personas que requieren cuidados en cualquier momento de vida, así como los derechos de las personas que los proveen” (CEPAL, 2021, p. 17). Ante este panorama, las producciones académicas de mayor circulación debaten el cómo superar dichas brechas, quedando varias interrogantes. (Véase Durán, 2014; Batthyany, 2020)

## **2.2 Los cuidados, feminismos y voces comunitarias**

Uno de los marcos explicativos dentro de los cuidados es el relacionado con la lucha de las mujeres, la defensa de los territorios y la resistencia colectiva. La emancipación, la liberación, la descolonización, la despatriarcalización, entre otros conceptos forman parte de estas construcciones. En esta línea, en *Ahya Yala* se posicionan propuestas que cuestionan los sistemas de dominación propios del capitalismo y que perpetúan las desigualdades sociales. Las ideas de Fran Fanon (1961) proporcionan antecedentes a las voces que, desde los feminismos y otras perspectivas, denuncian estas desigualdades, evidenciando la necesidad de superar el pensamiento dicotómico entre colonos/ colonizados pues este ha alimentado una casi irreconciliable relación entre los países.

Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana. El colonizado habrá escapado de su sábana en la medida en que haya hecho suyos los valores culturales de la metrópoli. Será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sábana. (Fanon, 1952 edición 2009 p. 50)

La crítica hacia los procesos coloniales de la década de 1960 forma parte de las luchas de liberación en el mundo, trasladando este pensamiento al seno de la vida cotidiana, en donde se reproducen los sistemas de dominación en niveles micro sociales, a través de un colonialismo interno. Para Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen utilizar el término de colonialismo interno en la década de 1960 se refería a una “relación orgánica”, estructural entre las clases

dominantes, tanto del centro como la periferia (Illades y Suárez, 2012). Esta idea permitió analizar las relaciones derivadas de la diferenciación colonial entre los pueblos del mundo y las maneras en las que este proceso aterrizó en nuestras prácticas cotidianas. Reconocer que el racismo, el sexismo, la homofobia, la xenofobia y el clasismo, forman parte de los sistemas de dominación colonial y de las formas que adopta a través de políticas desarrollistas de los Estados, permitió que los pueblos cobraran mayor fuerza sobre sus demandas históricas y de autodeterminación respecto a sus territorios.

Las reflexiones de la Colonialidad y la subalternidad, hicieron que las construcciones de los feminismos negros marcaran un punto de inflexión con el pensamiento del feminismo hegemónico de las mujeres blancas. Los quiebres en los feminismos y el surgimiento de nuevas propuestas dieron paso a voces como las de Hooks, quien alertaba que “cuando una teoría se transforma en ideología, comienza a destruir la individualidad y la autoconciencia... amenazada por nuevas teorías de liberación; construye una prisión para la mente” (Hooks, 2010, p. 8).

Para situar los cuidados desde una perspectiva crítica recupero de Bell Hooks (2010) el desacuerdo a la idea de que “todas las mujeres están oprimidas” (2010, p. 8). Su crítica partió de señalar los discursos reduccionistas, de tal forma que, si todas las mujeres estuvieran oprimidas de igual manera, todas compartiríamos una especie de suerte común y que los factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual no influirían en la diversidad de nuestras experiencias. Este discurso se entrecruzó con otras ideas como el de la “interseccionalidad” (Crenshaw, 1993), para mirar los procesos en los que participan las mujeres, reconociendo que si bien el sexismo, como sistema de dominación, está institucionalizado, nunca ha determinado de manera absoluta el destino de todas las mujeres.

De acuerdo con esta idea, los cuidados son significados de diferentes maneras. De tal manera que los problemas y dilemas específicos de las mujeres que se dedican al trabajo en el hogar llamadas “amas de casa” no siempre fueron representativos de una gran cantidad de mujeres que vivían preocupadas por la supervivencia económica, la discriminación racial y étnica deseando poder ser amas de casa.

De acuerdo con Ochy Curiel (2016), algunos conceptos que utilizaron las teorías feministas desde 1960, para dar cuenta de las diferencias coloniales entre las mujeres fueron “el eslabonamiento de opresiones (Combahee River Collective, 1977), matriz de opresión (Hill

Collin, 1990), interseccionalidad (Crenshaw, 1993). Para esta misma autora el feminismo decolonial surge de mujeres y feministas afrodescendientes e indígenas de *Abya Yala* que proponen considerar la imbricación de las opresiones de clase, raza, género, sexualidad como parte de los análisis para erradicar las desigualdades sociales (Curiel, 2016). Este pensamiento cobra relevancia cuando se analizan los fenómenos donde las mujeres son oprimidas por otras mujeres en función de su condición social y raza en territorios colonizados históricamente.

Todos estos procesos forman parte de los movimientos de liberación nacional, que incluyen la denuncia de las relaciones asimétricas entre los seres humanos propiciadas por los procesos coloniales (Fanón, 1961, 2009; Menéndez, 2018; Quijano, 2014, 2020; Restrepo, 2012; Segato, 2013).

Los procesos de descolonización han implicado cuestionar los modelos de feminidad/masculinidad imperante, que incluyen los cuestionamientos a aquellos feminismos que condenan a las mujeres como seres sin agencia. Dentro de las bondades de un enfoque descolonizador se pueden apreciar los cuidados como prácticas sociales.

Las mujeres de *Abya Yala*, formadas en los movimientos sociales y en la defensa de los recursos naturales se han reunido en varios movimientos populares y campesinos, se han posicionado dentro de sus luchas las cosmovisiones ancestrales. Entre las variadas vertientes surgen los feminismos comunitarios, definidos como “las luchas y las propuestas políticas de vida de cualquier mujer en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya rebelado ante el patriarcado que la oprime” (Paredes, 2010, p. 78). Estas propuestas inclusivas y diversas han venido promoviendo nuevas narrativas en los que los cuidados van más allá del pensamiento antropocéntrico.

De acuerdo con Lorena Cabnal (2008), el propósito de este movimiento es “desmontar el colonialismo”. De ahí que consideren que sus análisis son “una creación y recreación de pensamiento político ideológico, feminista y cosmogónico que ha surgido para reinterpretar las realidades de la vida histórica” (Cabnal, 2008, p. 2).

El cuidado de la vida, más que una filosofía ecológica, es una filosofía basada en las experiencias milenarias que ha sobrevivido a las violencias de la modernidad colonial. Resaltando a su vez que los cuidados que realizan las mujeres contrastan con la definición de comunidad

que tiene el mercado, una visión estructurada, fundamentalmente, por la competición y dominación (Fabardo, 2012).

Por otra parte, la experiencia denominada “indígena” también ha visibilizado un giro en las narrativas de los cuidados. Algunas mujeres, comparten su preocupación por la manera en las que se tratan las problemáticas sociales desde marcos unilaterales. Para Aurora Cumes, comprender las realidades desde la interseccionalidad es importante porque nos ayuda a entender las desigualdades entre mujeres y cómo actúan las diferentes categorías en procesos de exclusión social (Cumes, 2009). Sin embargo, intentar diseccionar una realidad tan compleja como la vida indígena no alcanza para explicarla y construir desde la pluralidad de posicionamientos, vivencias, perspectivas y propuestas, que permitan, como se ha hecho en otros contextos, “que entre mujeres diversas en contextos desiguales reconstruyamos los conceptos, los marcos analíticos y políticos que rigen las luchas (Cumes, 2009, p. 48).

Según esta autora, todo feminismo debe ser anticolonial, antirracista, tiene que ser ético, para desafiar las formas de dominación. Su posición también cuestiona los modelos androcéntricos, capitalistas que nos gobiernan, haciendo un realce de las formas de vida comunitaria aún vigentes en Latino América-*Abya Yala*.

Las miradas de estas mujeres atraviesan mi propia subjetividad. Como estudiante, hija, profesionista, madre, trabajadora y portadora de una formación con ambivalencias culturales, me identifico con algunas propuestas que reivindican la construcción de nuevos marcos para explicar las realidades. Por estos motivos, resignificar los cuidados conduce a la restauración y/o revitalización de estos.

### **2.3 Cuidar la vida. Apuntes desde la cotidianidad**

Para comprender las nociones de cuidado de las profesoras y las formas en las que transformaron sus circunstancias de vida, fue crucial reconocer la relación entre escuela, familia, sindicato y comunidad, como espacios sociales. Al ser sociales nuestras prácticas, cuando hacemos la limpieza, preparamos alimentos, lavamos ropa estamos creando prácticas de cuidado.

En las escuelas o el hogar, las culturas de los cuidados dan sentido a nuestras prácticas y relaciones con el entorno. Desde un punto de vista, los cuidados pueden ser un dispositivo de poder, parecido a la relación entre Estado- pueblo, en donde las cuidadoras(es) principales somos susceptibles de enajenación.

Desde una perspectiva constructivista diríamos que se aprende a cuidar cuidando tanto como escribir, se aprende escribiendo. Según nuestras necesidades humanas iniciamos búsquedas de cuidado, formas de relacionarnos con las personas, los animales y las plantas a medida que interactuamos con ellas. Como parte de los trabajos que requieren la energía de nuestros cuerpos para cuidar, vamos tomando consciencia de sus implicaciones y de que los cuidados, al estar bajo la hegemonía del mercado devienen en destrucción.

Cuando la energía se satura y el cuerpo enferma se hacen evidentes las secuelas del descuido social. Marcar un territorio desde donde poder movernos porque todo alrededor tambalea, es parte de procesos emocionales que buscan canales para la recuperación del cuerpo. Por tanto, al observar otros cuidados, aprendemos a autorregularnos ante el miedo, la alegría, la vida y la muerte. Sin embargo, haberlos asociados a la condición genérica, racista y adultocentrista ha ocasionado una disociación importante en nuestra manera de habitarlos.

Desde la cotidianidad, puede afirmarse que los cuidados son procesos, cíclicos, continuos y discontinuos, constructivos y destructivos, concretados en haceres, senderos, formas de habitar la vida. Los procesos de cuidar caminan con otros procesos, con la historicidad biológica, política y cultural, son en sí mismos nuestra naturaleza y construcción humana. Nuestras historias de vida forman parte de esos procesos.

En la experiencia de las profesoras de Etna, Vicky afirma que cuidar es algo así como: *Usúa iquijá'ru le do runru yugu'tza* que en zapoteco de la sierra norte *Xbon*, significa “pensar lo que hacemos día con día”, “pensar y actuar con el corazón”. Ese es el pensamiento de una persona de pueblo, que se compromete con lo que hace, ama lo que hace, ama la tierra que pisa, que le da sustento” (Vicky, conversación personal, lugar enero del 2023). Vicky creció entre ríos y montañas en la sierra norte de Oaxaca, rodeada de una decena de hermanos y hermanas con las que se sigue acompañando para cuidar la vida de ella y de su comunidad. El pensamiento de la compañera Vicky, resalta los valores propios de su comunidad, de la concepción de la vida, su entorno y su hacer nos confronta.

En el pensamiento y organización comunal que persiste en territorios como Etna, los cuidados son prácticas que a menudo chocan con las ideologías del mercado. Sin embargo, el hecho de que comunidades enteras de Etna mantengan entre sus saberes una relación respetuosa

de la vida natural y a su vez estén librando batallas internas respecto a cómo vivir comunalidad habla de las profundas contradicciones por las que atraviesan nuestras sociedades.

Desde la cosmovisión de los pueblos de Oaxaca, el conocimiento sobre el cuidado coincide con la visión de otros pueblos de América Latina y del mundo, en donde la vida en comunidad persiste y, por ende, sus formas de cuidado en relación con la Madre Tierra. En las comunidades oaxaqueñas las prácticas comunales de cuidado se caracterizan por una pertenencia cultural e identitaria, a partir de las condiciones geográficas, los recursos naturales y el grado de disposición social.

Desde el marco de derechos humanos y desde una ética de los cuidados, cuidar debe aparecer ligado a un fuerte compromiso con y por la vida, con todo lo que ello implica: la sostenibilidad del planeta, la dignidad humana y la erradicación de la explotación y dominación. En ese proceso, las sociedades habremos de erradicar las imposiciones culturales, la apropiación de los recursos (materiales, sociales, culturales), la segregación laboral y las barreras para la movilidad social. Además de reconocer nuestra responsabilidad en las desigualdades sociales desde los hogares y en los demás planos de la cotidianidad, como un principio para transitar a sociedades del *buen vivir* que den respuesta a la mercantilización de la vida, disociada entre lo público y lo privado. (Hochschild, 2008).

Al ser aprendidos y construidos culturalmente, los cuidados han de revitalizarse desde los territorios, con sentido de pertenencia común a la Madre Tierra, con sus colores, sabores y paisajes. Por lo tanto, de entre las concepciones diversas e incluso antagónicas, en este estudio retomo el sentido de cuidar como un trabajo y un arte de vivir, frente a una visión esclavizante y degradante para hombres y mujeres por estar asociada históricamente a las clases populares (Romero, 2017).

En lenguaje comunal, los cuidados de la vida y la economía son circundantes, interdependientes unos de los otros. Por ello me atrevo a enmarcarlos dentro de cuatro pilares propuestos por Jaime Luna y Floriberto Díaz, en donde las relaciones sociales son expresadas en la vida asamblearia, el servicio y la fiesta como encuentro (Martínez, 2010).

Tomando en cuenta el planteamiento anterior, conceptualizo los cuidados como procesos y prácticas vitales, históricas y socioculturales que hacen posible la existencia. Las acciones del cuidar son haceres, canales, tejidos, surcos, senderos. El primer canal de cuidados



es vital, porque contiene el cuidado al planeta, a los elementos proveedores de la vida, los recursos naturales, etc. El segundo canal es el histórico-social, porque hace posible la convivencia e implica la toma de conciencia de nuestra condición humana, natural y social, de que somos susceptibles de cuidados. El tercer canal es el referido a los cuidados individuales o de autorealización, que implican los cuidados del ser, abarcan el desarrollo y el crecimiento intelectual, afectivo, espiritual, en estrecha relación con el todo. Este camino se expresa a través del arte, la cultura y el trabajo, es decir, de la acción consciente y voluntaria para cuidar.

Sacar a la luz el valor del cuidado es “una liberación moral y psíquica”, que reconoce “la falsedad de la narrativa patriarcal” (Camps, 2007, p. 8). Los cuidados, concebidos como prácticas relacionales histórico-culturales, permiten desentrañar las formas en las que podemos encarnar las estructuras dominantes, expresadas en relaciones de poder, entre hombres o entre mujeres, entre adultos-infancias, entre seres humanos- naturaleza. Sea cual sea nuestra relación, esta se construye.

Desde la experiencia de Nancy, una profesora de educación preescolar, el trabajo de cuidado es un acto cargado de valor humano. Para ella el cuidado de la vida no solo es instintivo, sino que tiene que ver con la conciencia de vivir y de respetar la vida de quienes nos rodean, concluyendo que hay muchas formas de cuidar, desde “dulces y pequeños gestos que se gestan en cada hogar, en cada familia. En cada gesto, de quien cuida a las infancias, a los abuelos, a los discapacitados, quien le seca las lágrimas al prójimo, quien cura las heridas cuando nos caemos” (Nancy, 22 de noviembre del 2023, conversación personal durante las actividades sindicales). Respetar la idea de cuidar como valor humano, dentro de la socialización infantil a través de la escuela significa comprender que cada integrante del mundo adulto influirá en esa socialización.

Como ha demostrado la historia, la falta de valor social de los cuidados no es un tema exclusivamente económico, sino que parte de una mentalidad individualista, propia del capitalismo. Dentro de estas narrativas y de la experiencia de vida, si el trabajo es enajenante los cuidados también lo son. En el caso de las maestras, cuidar de las infancias es uno de los canales, que merecen ser cuidados, descentrándolos del mercado y del individualismo genérico, para situarlos en una responsabilidad colectiva, con prácticas más amables con la vida.

Para que los cuidados florezcan, hemos de entender que la casa, la escuela, la oficina y la calle son espacios de socialización, por lo tanto, nuestras prácticas son educativas. Como

procesos, las prácticas de cuidados son permanentes, en la misma medida en que son cambiantes, que se aprenden y que se desaprenden, que se ejercen. Como magisterio esta reflexión requiere ser conscientes de un poder que, como afirman la maestra Viky y la profesora Cristina, “podemos usar para construir o destruir” (conversación personal, noviembre del 2022).

Cobra sentido para nuestra experiencia hablar de los cuidados como un todo concentrado en nuestros cuerpos y nuestras energías, porque significa mirar los impactos, las enfermedades y las afectaciones colectivas. En el caso magisterial, es importante reconocer cómo se están presentando estos cuidados en las relaciones laborales, la escuela o la familia para tener una mirada amplia de lo que se requiere transformar o desaprender.

### **Reflexiones del capítulo**

Para concluir este capítulo abordé, de manera breve, el sentido histórico-geográfico de los cuidados. De este proceso rescato las siguientes reflexiones:

1. Conocer y comparar los diversos procesos que dan sentido al concepto cuidado. Desde la cotidianidad, los procesos históricos, culturales, económicos y vitales para entrecruzar líneas de acciones que nos convocan a ser parte de los cuidados dentro y fuera del ámbito educativo.
2. Entender las experiencias de cuidados en sociedades industrializadas permite hacer una evaluación sobre la vigencia del paradigma de la productividad en el que aún nos encontramos quienes hacemos la vida desdibujando márgenes. Queda pendiente replantear la organización, la distribución y la creación de servicios de cuidado a través de políticas públicas basadas en derechos humanos para las familias y personas cuidadoras, sin exponerlos a la mercantilización que puedan hacer empresas, industrias e incluso las instituciones del Estado.
3. A partir de esta premisa, podemos imaginar los cuidados como todo lo que se desarrolla a favor de la comunidad de vida. En la cosmovisión de muchos pueblos cuidar no gira en torno a un territorio específico sino a una filosofía que se desarrolla dentro de la Tierra, como seres que nacemos, crecemos, nos desarrollamos y morimos. Si retomamos esta perspectiva, los cuidados refieren tanto a lo relativo con la naturaleza como a las relaciones con el mundo.

4. Los territorios como lugares comunes dan sentido, pertenencia y forma a nuestras prácticas. En los territorios se desarrollan estrategias para cuidar, ser recíprocos/as con los cuidados que estos nos proveen nos invita a participar colectivamente en su mantenimiento. Por lo tanto, los cuidados pueden considerarse como canales, caminos, senderos, surcos que hacen posible la existencia desplegándose en acciones cotidianas.

## CAPÍTULO 3

### **Del pueblo al barrio. Procesos migratorios y cuidados en la trayectoria de profesoras que laboran en comunidades del valle de Etna**

Ubicadas en el contexto del Valle de Etna, este capítulo sitúa a las maestras como sujetas históricas, es decir, sujetas conscientes de su devenir y el papel de sus prácticas, “con autoconsciencia de la realidad y de su dignidad humana” (Kojéve, 2006, pp. 11-14). Situarnos desde la historicidad de las profesoras, nos permite comprender los cuidados en relación estrecha con nuestra formación, condiciones de vida y contextos socioculturales en las que practicamos los cuidados.

El objetivo de este capítulo es acercar a las partes significativas de la vida de las profesoras. La primera, situada en la infancia y perteneciente al campo de la experiencias familiar y comunitaria que marcaron a las maestras con respecto a los cuidados. En este apartado se destaca la búsqueda de la escolarización, las responsabilidades de cuidado familiar y el fenómeno migratorio como necesidad y la posibilidad de movilidad social. La segunda parte, presenta un apartado que muestra el proceso formativo que llevaron las maestras desde su ingreso a las escuelas normales y hasta las primeras experiencias laborales en las comunidades.

El capítulo se construyó a partir de información etnográfica y entrevistas en profundidad realizadas a las maestras en sus lugares de trabajo. Recurrimos a la metodología de relatos cruzados para tener un panorama general de la trayectoria de vida y docente de las maestras.

#### **3.1 Las maestras como sujetas históricas**

Las profesoras, aunque atravesadas por distintas configuraciones, económicas, étnicas y socioculturales, no representamos una masa homogénea. Por tal razón, en este estudio somos resignificadas como sujetas conscientes de nuestro papel histórico en las transformaciones sociales, con continuidades y rupturas en la educación de las infancias. Como sujetas históricas

vamos tomando conciencia del poder político que ejerce la docencia y su relación con las reivindicaciones que los pueblos demandan a través de la escuela. Visto como dispositivo colonial, la escuela ha situado reiteradamente al profesor como operario de manuales, instructivos y demandas de quienes gobiernan. Contrario a esta visión, las profesoras no sólo hemos sido mediadoras sino también constructoras de nuevas culturas que permiten negociar la relación y las expectativas sociales de las condiciones impuestas por “ser mujer- maestra en una época determinada (...) de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas de conocimiento y de ideologías de género” (López, 2006, p. 6).

No obstante, la vida de las maestras se significa en el variado tejido de cuidados, que se hacen y deshacen con su hacer cotidiano, un quehacer cada vez más múltiple, ahogado por el sentido del progreso y la modernidad dominante. Significar la historicidad de las maestras es significar el carácter histórico de la educación. Es la historia de ellas, pero también de la presencia de las escuelas en las comunidades y los procesos que conllevaron a la escolarización y de su generación anterior. Dignificar sus historias desde la cotidianidad es significar la vida en su acepción más amplia.

### **3.2 La trayectoria de vida: infancia y desarrollo de los cuidados**

Para establecer la relación entre la trayectoria de vida y las prácticas de cuidados, con acciones conscientes que tiene como propósito la reproducción y el sostenimiento de la vida, la idea de “cuidar a las personas”, “se entreteje con la alimentación, la vivienda, la salud, el agua, la tierra, el espacio habitado” (Vega, 2018, p.16). El cuidado, referido a “procesos autogestivos” en la vida familiar extensa puede entrelazarse con servicios del Estado, pero depende de colectividades presenciales “que emplean como recurso las redes de apoyo para romper el aislamiento y la acción política” (Gutiérrez, 2018, p.24).

Desde un punto de vista etnográfico, las prácticas de cuidados en la historicidad de las docentes muestran distintos niveles de involucramiento para cuidar la vida. Las maestras nacidas entre 1960 y 1970, narran cuidados relacionados a supervivencia, vivencia y convivencia, vinculados a procesos más amplios como la historia familiar, el contexto sociocultural, relaciones de género, condiciones económicas, experiencias generacionales, de movilidad y de formación en la trayectoria de vida. Estos elementos, hacen que las prácticas de cuidado se conviertan en

un abanico de contradicciones y posibilidades que son difíciles de comprender desde la “teoría”. Sin embargo, en las prácticas de las profesoras que participaron en esta investigación, se pudo observar mayor complejidad, con nociones genuinas sobre la categoría de cuidado a partir de la experiencia diaria.

### **a) Influencia familiar y sociocultural**

Uno de los elementos que dan sentido a nuestras prácticas de cuidado es el conocimiento y el reconocimiento de nuestra historicidad. Forjadas en ambientes socioculturales propios de nuestras comunidades de origen y de los valores familiares, nuestras narrativas hablan de prácticas adquiridas y resignificadas en contextos geográficos, culturales y de organización comunitaria.

La mayoría de los relatos de las entrevistas en Etna, refieren cierta conciencia de los procesos de modernización que tuvo impacto en nuestras comunidades de origen. Derivada de la necesidad de sobrevivencia y de cuidar la propia integridad, ante las violencias estructurales, el racismo y la desigualdad económica, la docencia significó para muchas familias, además de una oportunidad laboral, una oportunidad de vida. Según algunas narraciones de algunas maestras, una de las cosas que más marcaron su historia familiar fue la presencia de la escuela en la comunidad, dado que permitió el acceso a la educación básica. En este contexto, la escuela significó movilidad social ante la precariedad que vivían las familias, y particularmente para las mujeres, significó la oportunidad de escolarizarse y con ello vinieron los cambios socioculturales: viajar a la ciudad, nuevas perspectivas de género, posibilidades de una mayor autonomía.

En la experiencia de Florencia López Ramírez, mi madre, quien trabajó como maestra durante 30 años de su vida en distintas comunidades, narra que, para finales de 1960, en su pueblo “las mujeres no iban a la escuela por falta de acceso o por la desconfianza que generaba la institución. A la escuela iban en su mayoría hombres”. La escuela, afirma Florencia, empezaba a expandirse en la mixteca, ser maestra era sinónimo de respeto, un prestigio que permitía enfrentar la vulnerabilidad. Su madre le decía “estudia si no quieres sufrir como yo” (Florencia, conversación personal, Nochixtlán, 28 de agosto del 2022). Mi abuela, había asumido los cuidados y la crianza de dos hijos después de separarse por problemas y negociaciones culturales, ella hablaba español y veía con buenos ojos la presencia de la escuela, mientras que su marido,

monolingüe en su lengua mixteca, no tenía la misma perspectiva ni las mismas oportunidades. La imposición del castellano a través de las políticas lingüísticas en las escuelas influyó en la relación de las maestras con sus pueblos y esto a su vez entroncó nuevas desigualdades entre las mujeres y entre los “letrados y no letrados”.

No obstante, estas políticas no fueron determinantes para la continuidad de las prácticas y los idiomas en todos los pueblos, ejemplo de esto fue San Juan Yaeé, en donde la lengua zapoteca sigue vigente gracias a que las comunidades participaron activamente en las decisiones escolares. Según la maestra Victoria, sus tutores tuvieron un acceso limitado a la escuela, lo que los llevó a encontrar en ella una opción para la sobrevivencia económica y familiar de sus hijos convirtiéndola en un “herencia” para las generaciones siguientes. Ella nos cuenta:

Mi madre estudió hasta quinto grado, porque no había sexto grado. Trabajaban en el campo y compraron terrenos. Fueron famosos en el pueblo, mi papá nos decía: ustedes tienen que estudiar porque es lo único que podemos heredarles (Viky, Entrevista en la escuela primaria de San José el Mogote, 7 de septiembre del 2022).

En el caso de las profesoras Andrea y Namilet, quienes fueron hijas de madres campesinas y padres profesionistas la situación es diferente. Andrea, originaria de la mixteca de Oaxaca cuenta que su madre se dedicaba a las labores del hogar, convirtiéndose en su cuidadora principal mientras su padre salía a trabajar como profesor rural. La profesora Namilet, nacida en 1970, hija de un maestro rural, vivió desde temprana edad la dinámica laboral de los profesores, ella comenta que:

Nosotros somos de la mixteca, de un pueblo llamado San Pedro Coxcaltepec. Las escuelas de aquella época estaban muy alejadas. Cuando se pensaba en el estudio, se pensaba en “sacar adelante” a los demás hermanos y hermanas menores. Lo que nos cuenta mi papá es que, al no poder estudiar todos, sus hermanos más grandes trabajaban en minas del Pariam<sup>18</sup>. El Pariam fue el pueblo de mi abuelo. Lo recuerdo porque me llevaban de chiquita (Namilet, entrevista en la Supervisión Escolar, 22 de octubre del 2022).

Namilet fue cuidada en el seno del hogar, pudiendo conocer otras formas de vivir a través de la movilidad de su padre. Relata que “por ser la más grande de seis hermanos” era la que andaba de comunidad en comunidad con su papá, “lo que recuerdo es una infancia muy

---

<sup>18</sup> El Pariam, es una localidad ubicada en el valle de ETLA. Hasta antes de 1995, el Pariam, había gozado de una vida de bonanza comercial con el auge del Ferrocarril Mexicano, pero con el cierre, la emigración fue inevitable como lo fue el cierre de sus escuelas (Universal, 13 de junio del 2018).

muy buena. Una infancia feliz, ya que las comunidades en donde nosotros estuvimos era una cada una diferente” (Namilet M., entrevista en Santiaguito Etna, 25 de octubre del 2022). Las narrativas de las maestras con frecuencia asoman un hilo generacional en el que se denotan procesos de cambio y negociación cultural que generó la figura de la docencia bajo la tutela de la “profesionalización” (Street, 2006, p.1). El acceso de los varones y mujeres a la docencia impactó en la estructura familiar, los roles y las culturas de cuidado. De acuerdo con estos relatos, la expansión de las escuelas trajo un mayor activismo de las mujeres que se hicieron profesoras.

Entre los relatos que sustentan lo dicho estás los de Alma, originaria de San Agustín Etna e hija de profesora, quien cuenta que sus familiares fueron sus principales referentes para ser maestra:

Mi mamá era maestra, mis tíos son egresados del CRENO<sup>19</sup>. Me gustaba mucho su quehacer, sobre todo, son maestros rurales. Mi tía sabe hacer de todo, sembrar, moler, cocer, cocinar, de todo...cuando veía cómo los trataban en la comunidad, (a sus tíos), que sabían hacer muchísimas cosas, yo dije: yo quiero ser como ellos (Alma, entrevista 19 de septiembre del 2022).

Alma hace referencia a un perfil docente que no solamente se enfocaba en las cuestiones áulicas, sino que también desarrollaba varias habilidades que permitían la aceptación de las comunidades en donde laboraban. Ser maestras en estos contextos, refería un ambiente de socialización amplio, en donde estar en la comunidad era prestigio asociado con servir y “ser alguien”, además de las tareas de enseñanza propias de la docencia.

La influencia para ser maestra en la vida de Alma viene de más atrás, con la figura de su abuelo materno, originario de la Sierra Juárez. El vínculo de Alma con su abuelo hizo que la docencia fuese aquella profesión del “dar”, basando esta idea en las lecciones de un abuelo que ofrecía ayuda a los más necesitados y una madre que al ser profesora le compartió las formas de cuidados frente a la vulneración y el ejercicio del poder.

Mi mamá, había sido mi maestra, una vez me acusaron injustamente y ella me reprendió, en ese momento dije: yo no voy a hacer esto...por otra parte, mi mamá también me inculcó eso de la naturaleza, nos llevaba al río y siempre estaba metida en asuntos de la comunidad. Por ejemplo cuando se libró una batalla contra la *Coca Cola*, que quería poner sus instalaciones en el pueblo. Desde entonces el pueblo siempre está alerta. Aquí, por ejemplo, no dejamos

---

<sup>19</sup> Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca



ni que entren los mototaxis para que no se modifique el paisaje (Alma, entrevista septiembre del 2022, San Agustín Etlá).

## **b) La experiencia migratoria y las redes de apoyo para cuidarse**

La migración forma parte de las experiencias de las profesoras de este estudio. Migrar como fenómeno de movilidad se concretó con el desplazamiento hacia centros de desarrollo urbano, industrial o comercial. La escolarización y el trabajo se entretrajeron con actividades para revitalizar la situación familiar (Cruz, 2015). Las narrativas de Andrea corroboran estos procesos sobre la migración. Como docente nacida en la mixteca en el año de 1969 en la comunidad Santa Inés Nochixtlán, Andrea describe que, al emigrar, su madre vendió todas sus pertenencias para trasladarse a la ciudad de Oaxaca:

Mi papá era maestro rural. Fue huérfano de padres a los 8 años. Él sufrió muchísimo para estudiar. En su historia él nos decía que, pues, no había luz en el pueblo si no era con un quinqué al que le ponía gasolina y le ponían un mechón. Así estudió mi papá. Entonces, los primeros años iba con mi mamá a los pueblos donde trabajaba, pero pues ya éramos varios ¿no?, somos varios y entonces mi papá quiso un asentamiento. Mi mamá vendió su casa, todos sus terrenos de allá para venirse a vivir aquí (se refiere a la Ciudad de Oaxaca) ...hace ya casi como 50 años [...]. (Andrea, 4 de noviembre del 2022).

Por su parte, Pamela, profesora de otra parte de la mixteca, nacida en 1973, relató que su madre formó parte de las mujeres que iban en busca de trabajo desde Oaxaca hacia la Ciudad de México. Según Pamela, cuando “en la mixteca se daba la pobreza”, refiriéndose a las condiciones de marginación y a la falta de oportunidades en la región. Las familias numerosas, migraban desde temprana edad para trabajar y apoyar a los hermanos y las hermanas menores en sus estudios. Las mujeres iban a trabajar a las casas, de recamareras, de “criadas, como se les decía” (Mariela Ramírez, entrevista en Santiaguito Etlá, 6 de diciembre del 2022). Una vez habitando las ciudades, muchas mujeres solían llevar consigo a sus hijos e hijas o dejarlas bajo el cuidado de algún familiar cercano. Este fue el caso de Pamela quien fue cuidada por su abuela materna.

Los tres relatos mencionados dejan claro que los cuidados en nuestro contexto han estado a cargo de mujeres pertenecientes a la clase obrera- popular- campesina, en esta historicidad queda claro que, con sus excepciones, atender, alimentar, contener, acompañar y criar no ha sido propio de las mujeres y hombres “de la burguesía y de la aristocracia” (Carrasco, 2011), que han dejado estas tareas en manos del “servicio doméstico”.

La historia de las maestras también narra otras historias como la experiencia migratoria en cada región. Por ejemplo, en la mixteca, cuya migración tuvo auge en la década de 1970, con desplazamientos hacia la ciudad de México y Veracruz, con cientos de familias que salieron de su comunidad hacia el norte del país. Además, con el Programa Bracero (1942-1964) llegó una ola de migraciones para incorporarse al trabajo agrícola en los Estados Unidos. La población oaxaqueña fue pionera en migrar hacia los Estados Unidos, durante los años sesenta y setenta (Runsten y Keradyn, en Varese y Escarcega, 2004, p. 66). Cabe resaltar que la región mixteca representa a la cuarta parte de la población en el estado de Oaxaca y aunque la migración no sea un fenómeno reciente, es evidente que la necesidad de sobrevivir provocó que muchas familias ofrecieran su fuerza de trabajo en las zonas metropolitanas del país y fuera de este<sup>20</sup>. Estas necesidades incluyen, aunque en menor medida, a una población que sale en busca de estudios o búsqueda de nuevos ambientes. De acuerdo con Julián Caballero y Ríos Morales (2004), “anteriormente, sólo los hombres eran los que salían en busca de trabajo asalariado y después de un breve periodo regresaban a su comunidad para reincorporarse a sus actividades del campo. Hoy, ya es casi normal que familias enteras viajen para complementar su economía familiar y con ello, experimentar el cambio en sus sistemas de vida. Si antes no había mucha dependencia hacia la moneda, ahora la cultura del dinero se ha vuelto indispensable” (Caballero, en Varese y Escárcega, 2004 p. 152).

De acuerdo con los censos del 2010 realizados por la CONAPO y el CONEVAL (2020), la región de la mixteca sigue siendo una de las cuatro regiones con mayor pobreza alimentaria. Hasta la actualidad, un 26% de viviendas no dispone de agua entubada. Ante este panorama, la migración es una forma de salvaguardar la vida de comunidades enteras.

En otras regiones como la Sierra Norte también sucedieron migraciones. La profesora Viky, comparte que permaneció en su pueblo hasta ingresar a la secundaria y que, en décadas anteriores, a su padre le tocó salir de su comunidad en dirección a la ciudad de México junto con otros hombres “buscando ropa para lavar” pues en la Ciudad de México existían los lavaderos comunitarios. Luego de regresar a su pueblo, su papá conoció a su mamá, con quien tuvo diez hijos: “Yo crecí en mi pueblo. Llegué a Oaxaca cuando terminé la secundaria, me costó muchísimo trabajo adaptarme” (Victoria Martínez, Entrevista en la escuela primaria de San José

---

<sup>20</sup> De manera particular para esta investigación no hubo relatos directos de migración hacia otros países, pero que como se evidenció la migración ha sido una constante en su trayectoria docente.

el Mogote, 7 de septiembre del 2022). Para familias como las de Viky, los procesos de escolarización relacionados con la migración garantizaron la mejora económica.

Entre las narraciones de las profesoras nacidas entre 1960 y 1980 se describe un acceso a la educación limitado. De acuerdo con Manuel Ulloa (2011), si bien este periodo fue una etapa de “progresos”, la inequidad era evidente, pues de cada 100 niños que ingresaban a la escuela, la mitad alcanzaba el sexto año de primaria (Ulloa 2011, en Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 80).

De las reflexiones de las maestras se comprende que los cuidados caminan a la par de las trayectorias y que en estos casos, como el mío, la migración es un fenómeno que puede ser situado como renuncia, como desplazamiento forzoso pero también como estrategia para sobrevivir ante la precariedad y/ o móvil para transformar dichas circunstancias. Además, siguiendo a Alicia Barabás (2016), es en la migración en donde se reconfiguran las culturas “tradicionales” y se redimensionan las identidades. Más allá de los marcadores étnicos del “exterior”, “la identidad étnica del migrante mixteco, zapoteco, triqui o mixe se revaloriza principalmente mediante referencias culturales emblemáticas como el pasado común, el parentesco, la “costumbre”, el idioma, y la pertenencia a una colectividad de origen (Barabas, 2016 p. 86).

La migración en estas historias trajo retos y también posibilidades para reconstruirse y revitalizarse en los nuevos asentamientos, en donde el parentesco y el paisanaje jugaron un papel para la conformar o rearticular las redes de cuidados.

### **c) La influencia generacional y relacional en la comprensión de los cuidados**

En las narrativas de las profesoras los cuidados se transmiten generacionalmente y son aprendidos desde el seno familiar y la comunidad. Además, los espacios o ambientes de cuidado también son transformados a medida que pasa el tiempo. En resumen, los cuidados dependen de la calidad de las relaciones y los usos del “poder cuidar” que se hayan construido. Para Batthyany “la dimensión relacional de la categoría del cuidado exige la capacidad de guardar un adecuado equilibrio en la interacción. Los comportamientos y actitudes que fortalecen los vínculos entre los emisores y receptores del cuidado” (2020, p. 26).

Bajo el enfoque generacional y relacional, la primera pregunta que hice fue directa. - ¿Cómo aprendiste a cuidar?-, le pregunté a mi mamá antes de encontrarme con las compañeras

maestras. Ella me dijo como una broma que “antes no se preocupaba una por cómo cuidar, pues no tenías tiempo ni de pensarlo”. Sin embargo, luego me fue narrando parte de su infancia para comprender que es en la infancia en donde la mayoría de las personas observamos, imitamos, preguntamos, aprendemos a cuidar. Florencia me describió el paisaje donde creció haciendo énfasis en la alimentación.

Nuestros dulces eran de menta, galletas de rosas, se chupaba la flor del cacahuete o en casa, nuestras madres hacían dulce de calabaza, maíz tostado con panela. Algunas veces se hervía el maguey para consumir el coyul, la plantita que sale de la milpa de maíz... mi papá era el que nos enseñaba a sacar las hormigas chupamiel y con eso nos entreteníamos. A los escarabajos les amarrábamos la patita con un hilo y los hacíamos volar (Florencia López Ramírez, conversación personal, abril del 2022).

Mi madre, como ya describí antes, fue hija de una mujer tejedora de palma y de un hombre que se dedicaba a trabajar la tierra:

Mi papá hablaba mixteco y mi mamá ya no. Mi papá tenía tierras que había heredado de su padre, pero él no sembraba toda la tierra, tenía peones y para él solo usaba un pedacito, eso lo hacía objeto de burla entre otros hombres. No cumplía con el prototipo de campesino sufrido que trabajaba de sol a sol, tampoco hacía trabajos forzados. Cuando llegó a Zahuatlán algunos hombres se burlaban de él cuando este les decía que le dolía la espalda. Algunas mujeres le decían a mi mamá que dejara a ese hombre, porque no sabía trabajar, pero él no era grosero ni violento como otros hombres. (Florencia López, entrevista en Yuxadaá, Nochixtlán, Oaxaca, 19 de abril de 2022).

En este hilo narrativo además de las construcciones sociales del deber ser, también persisten los modos de observar y aprender. Cuando visité a Andrea en su casa por primera vez, me respondió: “aprendemos a cuidar desde pequeñas”. Durante este momento, su hijo mayor nos ofrecía un vaso de agua de naranja mientras ella reposaba las piernas. La maestra Andrea regresaba de su centro de trabajo a pesar de tener la pierna adolorida. Cuando le pregunté por qué no había solicitado un permiso para descansar dijo: “yo prefiero ir a trabajar aún enferma, no soy de las que piden permiso para todo, pero eso sí, me doy cuenta de que el cuerpo ya no responde igual”. Cuando pregunté cómo había sido su historia familiar y sus nociones de cuidado me respondió que ella desde chiquita era muy inquieta. Integrante de una familia con 11 hermanos, relata que desde pequeña se hizo cargo del cuidado de hermanos y sobrinos.

La casa de mi mamá está grande. Yo me ponía trapear, trapear era lavar el piso. Tiraba cubetas de agua con jabón, (me encantaba mojarme los pies con agua reciclada). Me encantaba tener limpia mi casa. El cuarto no era solo mío, sino

que lo compartía. A mis hermanas las mandaba, pero me obedecían. Me gustaba ser líder. No sé si aprendí el modo de mi madre o el modo de mi papá. Mi papá era líder también, entonces yo les decía a mis hermanas más grandes: -tus pies están sucios, lávatelos para que te metas a dormir-. Entonces yo digo, amiga, que sí tuve ese rol de cuidadora desde pequeña (Andrea Ruiz, entrevista domiciliar en Pueblo Nuevo, Oaxaca de Juárez, 7 de enero del 2023).

La profesora Namilet también narra un papel cuidador desde la infancia, en donde las familias solían ser numerosas. Siendo la mayor de sus hermanos, se hizo responsable de atenderlos y alimentarlos como parte de sus tareas. Su madre era la principal figura en los cuidados en tanto su padre trabajaba fuera de su comunidad.

Mi mamá fue criada como su mamá. Estaba muy arraigado esa parte de los valores, en donde tenías que hacer las cosas bien, casarse en blanco y ser una mujer tradicional [...] sin embargo, nos hizo responsables a todos. Recuerdo que cuando salía, dejaba una lista pegaba en el refrigerador con todas las cosas que teníamos que realizar, todos los días. Hasta al más chiquito le delegaba barrer la banqueta, limpiar lo del perro, etc. (Namilet M, entrevista en la supervisión escolar de Santiaguito Etlá, Valle de Etlá, Oaxaca, 19 de noviembre del 2022).

La profesora Victoria, narra que su infancia al transcurrir en la sierra Juárez estuvo marcada por el estilo de vida de campo:

Tuve una infancia feliz, no porque haya tenido lujos, sino porque pude vivir sin miedo [...] aunque formo parte de una familia un tanto conservadora, con mis hermanos, iba a cargar leña con mecapal, aprovechando el camino para cortar flores, perseguir mariposas o colgarnos en los árboles. Era llegar a la casa y tomar una taza de café con pan con nuestros padres y platicar sobre todo lo que había que hacer en la semana [...] siempre nos involucramos en las actividades que ellos realizaban ya que aparte de ser campesinos también se dedicaban a la carnicería". (Victoria Martínez, entrevista en San Pablo Etlá, enero del 2023)

En varias de estas narraciones se muestran comportamientos aprendidos mediante la observación y la incorporación de los valores familiares, roles y tradiciones que generaron las diversas formas de cultura del cuidado. En casos puntuales, reproduciendo esquemas de desigualdad en el hogar que para la época estaban normalizados, pero en otros, con prácticas en donde la red familiar primaria cobraba un papel trascendental para el sostenimiento de la vida.

#### **d) Los imaginarios sobre la docencia. “Aunque sea para maestra”**

Mi madre decía que la frase: “aunque sea para maestra” a menudo se escuchaba entre las familias, cuando los hijos pretendían estudiar. Este dicho demeritaba el trabajo de los maestros por asociarlos a lo pueblerino, a lo pobre, pero precisamente en los pueblos, era apreciado. Hasta

antes de la desvinculación con sus pueblos, los y las maestras participaban activamente en la defensa de sus comunidades y daban repuestas ante los agravios contra los más necesitados. Por lo tanto, asistir a la escuela significó para muchos pueblos un derecho que habría que reivindicar. Esta postura la vimos en todo el continente Latinoamericano, desde los movimientos revolucionarios. Parte de estos movimientos llamaron la atención en 1968, un periodo caracterizado una disociación, sectorizando las relaciones sociales, reprimiendo a la clase obrera, destacando entre ellos a los ferrocarrileros, médicos, maestros rurales y estudiantes, masacrando estudiantes como lo sucedido en Tlatelolco. Andrés Fábregas (2019), entre sus memorias destaca que:

El movimiento estudiantil de México de 1968 no puede entenderse sin la referencia a un contexto internacional convulso: coincide con el pleno apogeo de la Guerra Fría, la Guerra de Vietnam y otros acontecimientos que conmocionaron al mundo como el triunfo de la revolución cubana al arrancar en 1959; los asesinatos de John F. Kennedy en Dallas, Texas, en 1963, y de Martin Luther King en 1968; o los movimientos estudiantiles en Francia, Estados Unidos, Berlín y Tokio (Fábregas, 2019, p. 3).

Los movimientos sociales de los 60 también impactarían en los procesos de educación del país y de los imaginarios de la escuela. Oaxaca no estuvo exenta de todo lo que ocurrió en los liderazgos del magisterio. Andrea, con treinta años de experiencia docente, narra la influencia de su padre, profesor rural y activista universitario de Oaxaca. Entre sus narraciones aparece la figura del padre como líder estudiantil. Sin embargo, las luchas de esta época estuvieron marcadas por la autoridad patriarcal, caracterizada por prácticas asociadas a una masculinidad donde las emociones cobraban un papel secundario.

[...] mi papá fue muy seco, no nos demostraba cariño. Mi mamá sí nos regañaba, nos apapachaba o nos contaba su historia, pero mi papá es muy raro. Fíjate que a mí no me pegaba, a los demás sí, recuerdo que mis hermanos hasta decían ahí viene papá y todos a correr o sea como el malo, el ogro, pero a mí no me pegaba. Sí me acuerdo de que mis hermanos se escondían y cómo les surtía a mi papá. (Andrea Ruiz, entrevista en su domicilio, 9 de enero del 2023).

En los relatos de Viky, ofrecer condiciones para asistir a la escuela eran la manera en que comunicaban sus cuidados, basados en una idea de proveer un mejor futuro, ella comenta lo siguiente:

[...] estudien hijos, es lo único que les podemos ofrecer y que será su sustento y el de su familia. Bienes no les podemos dar y no queremos tampoco, porque al rato se les va a hacer fácil y se deshacen de ellos, porque no les costó, en

cambio un título, eso nadie se los va a quitar” (Victoria M, entrevista en la escuela primaria de San José el Mogote, 19 de septiembre del 2022).

La experiencia en las expresiones de afectividad narradas forma parte de los rasgos de la masculinidad de la época. Una masculinidad en donde ser hombre implicaba dirigir, organizar, mandar, ser fuerte y entre más castigador mejor. El proveedor de la casa solía mantenerse como autoridad para decidir, dirigir y cuidar a la familia. Andrea cuenta que su papá instruía sobre las decisiones, como narra cuando se interesó por estudiar Leyes:

[...] me dice: a ver hija, si quieres estudiar Leyes, eres mujer, dice, en el trayecto de tu camino te puedes quedar truncada, aunque también puedes lograr por ti misma hacer lo que tú quieras, pero... ¿por qué no estudias mejor para maestra?, tienes tu sueldo seguro, tienes prestaciones, te encuentras un borracho pero tienes tu dinero. (Andrea R. entrevista en la escuela primaria de Hacienda Blanca, 11 de noviembre del 2022).

La presencia de esta influencia patriarcal permea en varias generaciones, incluyéndome. Paradójicamente, la docencia también significó para las mujeres modo de vivir, empoderándose bajo ideas asociadas al prestigio, la estabilidad laboral y económica, así como forma de proyección a futuro, con una posibilidad para resolver relaciones desiguales, caracterizadas por el machismo de la época.

La historia de la profesora Eréndira, nacida en la década de 1980, cuenta otras formas de ver la docencia y sus imaginarios. Criada por su madre y su abuela se hizo consciente de las formas de vida que tenían las familias nucleares y los índices de violencia que solían verse entre las parejas. Afirmó que desde la escuela primaria se dio cuenta del gran poder que tenía la figura del “maestro” en las generaciones a quien les fue legítimo infligir castigos físicos a los estudiantes. Eréndira Ramírez, nacida en la década de 1980 es originaria de la Sierra Juárez, relata lo siguiente:

Cuando iba a la escuela los maestros eran respetados. A mí no me pegaban, pero sí veía cómo castigaban a los demás. Había un maestro que trozaba el gis y se lo aventaba a los estudiantes, antes les daban mucha autoridad a los maestros. Mi mamá era de esas, llevaban una varita de membrillo y le decía al maestro: con esto se pueden sonar al chamaco. Como no había intendentes, también te mandaban a limpiar los baños. Cuando llevabas bichitos en la cabeza le daban autorización al comité para que te limpiaran en el patio de la escuela. Si había niños que no se bañaban, el comité ponía agua caliente en las escuelas, y nada de que los papás te regañaran. En el salón, a veces nos dejaban sin recreo, salir al recreo era un lujo, una manera de demostrar que sí habías trabajado (Eréndira, entrevista domiciliar en Hacienda Blanca).

En la experiencia de Eréndira, “vigilar y castigar”, formaba parte del “poder” ejercido en los alumnos a través del maestro/a, de la escuela y del sistema (...) en donde los castigos físicos y psicológicos, “tenían el objetivo de marcar: dejar una cicatriz, poner un signo en el cuerpo [...] imponer a ese cuerpo una disminución virtual o visible, o bien, infligir una mancha simbólica” (Foucault, 2016, p. 23). En este relato, la escuela no funcionaba aislada, sino más bien estaba legitimada por la comunidad en su conjunto. De manera que, ser maestra o maestro representaba el poder de la comunidad, transfiriendo los cuidados familiares de los progenitores al maestro o maestra para la corrección, la limpieza y la conversión a la “buena ciudadanía”. Como consecuencia, la represión emocional y el silenciamiento que podía observarse en las relaciones familiares se trasladaba a la escuela y viceversa.

En mi experiencia, teniendo por profesora a mi madre, vivía conflictuada con ese oficio, principalmente por la demanda de tiempo que esta profesión le generaba. Cuando veía a mi mamá levantarse desde muy temprano y salir de casa con su cabello aún mojado, algunas veces con el estómago vacío o desvelarse elaborando sus materiales para alfabetizar, evaluar o realizar algún evento. Ahí me decía (...) no sé si quiero ser maestra (Relatos autobiográficos, Marisol Castellanos López, septiembre del 2023).

A pesar de las contradicciones, varias maestras como yo, decidieron esta profesión para transformarse y transformar las vidas de los demás. Según la docente Eréndira, “el prestigio de ser profesora” estaba en función del grado de inmersión en los asuntos del pueblo y de la forma de su enseñanza. Además, significaba un acceso a una nueva cultura de cuidados para las mujeres, para salir de los tabúes y las violencias. Eréndira afirma que, hasta la fecha, en San Juan Atepec, su pueblo, “los maestros son bienvenidos y las comunidades los cuidan”.

Precisamente de ver cómo era de importante un maestro en la formación de un niño quise ser maestra. Yo, por ejemplo, nunca escuché que me explicaran el tema de la menstruación de la mujer. Mi mamá era muy niña cuando se casó, era un tabú hablar de ese tema. A mí la que me explicó eso fue una maestra, me dijo qué iba a pasar, para que no me diera miedo, que lo viera como normal, ella me asesoraba. Ella me decía, cuando tengas un novio no permitas que te abusen, que te maltraten [...] (Eréndira, entrevista domiciliar en Hacienda Blanca, 7 de octubre del 2022)

Eréndira, viviendo en la Sierra Juárez afirmaba que, en su caso, ser maestra le nació de la convivencia, de ver cómo era el estilo de vida docente y las múltiples habilidades que tenían,



en particular debido a que su madre era proveedora de alimentos y bebidas para los maestros. Narra que en San Juan Atepec:

Ahí llegaban bien jovencitas [...] en ese tiempo, en la secundaria, nos relacionamos con las maestras. Me gustaba la vida de las maestras, ver cómo iban a las calendas, los bailes, y cómo se acomodan a las comunidades. Y también los amoríos, además de que pensaba que ganaban bien. Como que me ganó ese instinto y yo decía, yo quiero vivir así”. (Eréndira, entrevista en domiciliaria en Hacienda Blanca, 7 de octubre del 2022).

Cuando Eréndira rememoraba las historias de las maestras que conoció sus ojos brillaban tanto como brillaban en Ángeles, con quien sostuve la primera de las entrevistas. Ángeles lleva más de una década laborando en Nazareno Etlá. Nacida en el estado de México y actual habitante del valle de Etlá, narró que llegó a la ciudad de Oaxaca con once años, realizando su escolarización en las escuelas del centro de la ciudad. “Me gustaba mucho leer y sacar buenas calificaciones”, afirmaba durante la entrevista:

Tuve una maestra en los *Scouts* que era de educación especial. Yo la veía como trabajaba con los niños y ver su biblioteca, eso me impactó mucho y dije: yo quisiera ser como ella, trabajar con los niños y ayudarlos. Ella daba clases en su casa y me explicaba sobre los niños con estrabismo, con síndrome Down, entre otras. Luego en mi etapa de los 18 años, estando en los Scott, yo pensaba: vámonos a los pueblitos y ahí hacemos una especialidad. Recuerdo que me dieron un folleto del CONAFE, tenía una madrina que podía ayudarme en las clases y, además, era una oportunidad para salirme de la casa. Luego, me costó mucho trabajo entrar a la normal y entonces ingresé el IEESO, ahí me di cuenta de que no quería estar en una silla y dije no, yo quiero ser maestra (Ángeles R., entrevista en la escuela primaria de Nazareno Etlá, 15 de septiembre del 2023).

En conclusión, trabajar en comunidades formaba parte del imaginario del magisterio, salir de casa, conocer otros lugares, sobresalir, ser reconocida, transformarse, aprender, compartir, fueron las palabras que más salieron a relucir entre las entrevistas. En un día de compras por el mercado de Etlá, me entretuve platicando con una profesora de nombre Jovita, con más de 20 años de servicio y originaria de Etlá cuyos padres son originarios de Veracruz, me dijo que ella no quería ser maestra, pero aprendió a serlo y dijo: “aun cuando no quería serlo, el “aunque sea maestra”, como se pensaba (o se piensa todavía), no solo me dio de comer, sino también me ha dado vida (Lupita, entrevista en el parque municipal de Etlá, 3 de diciembre del 2023).

### e) La formación normalista

Uno de los elementos que influyen en nuestras prácticas de cuidado es la formación docente, que incluye saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que permiten ejercer el cuidado de manera deliberada. Tratándose de profesoras de educación primaria, la experiencia de vida recorre varias etapas formativas, que incluyen la escuela normal y las primeras experiencias de trabajo en contextos comunitarios.

En la experiencia de Viky, estudiar en el Centro de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), normal ubicada en la ciudad de Oaxaca, obedeció a una decisión familiar, trasladándose a vivir con sus hermanos, quienes ya habitaban en la ciudad porque “era la carrera que nos podían pagar nuestros padres. Para mí fue una etapa muy dura porque ya no estaba mi papá, lo perdí en la primera semana de clases. Afortunadamente tuve buenos compañeros que me ayudaron a sobrellevar mis días” (Viky, Conversación personal, enero del 2023). La red familiar y de amistades normalistas le permitió a Viky contar con sostenimiento en este proceso.

También narra dificultades para habitar la ciudad, pero a su vez recuerda las formas en las que se organizaban en su casa, recalcando que entre todos preparan comida “e íbamos al pueblo cada que podíamos. Nuestro dinero estaba bien medidito” (Victoria Martínez, entrevista en San José el Mogote, 20 de octubre del 2022).

En el mismo CRENO estudió Alma en la década del 2000, quien subraya que la formación Normal fue una etapa de mucho aprendizaje, ahí conoció a uno de los maestros que motivarían sus estudios, animándola a “creer” en ella y también encontraría en su abuelo otro tipo de apoyo, él la motivó para que estudiara y se convirtiera en catequista: “empecé a estudiar y dar clases como catequista en mi pueblo”, afirmaba Alma señalando las montañas de San Agustín Etlá, “aquí venían mis compañeros. Subíamos al cerro, cortábamos nísperos”, (Alma realizó sus estudios trasladándose a diario desde el valle de Etlá hacia San Felipe del Agua).

La profesora Pamela, egresó de la normal de Tamazulapam en el año 1995, relató que pasó varios años internada, desde la secundaria hasta la escuela Normal. Para entonces estaba bajo el cuidado de su abuela mientras su madre trabajaba en la ciudad de México, lugar donde ella nació. Contar con familiares que le apoyaran en sus intenciones le animó a permanecer en

Oaxaca. “Me gustaba vivir en Oaxaca. Los internados estaban de moda en ese entonces” (Pamela, conversación personal el 6 de diciembre en Santiaguito Etlá).

El sistema de internados para la formación escolar tiene una larga historia, y está vinculado al reconocimiento de las dificultades económicas que viven varias familias en el país. Este era el caso de Mariam quien recuerda salir de casa, “obedeció a esa rebeldía de adolescente”, también relata que en la Normal, “no sabía cómo era la situación y la organización administrativa”, refiriéndose a todo lo que acontece dentro de la escuela (Mariam, entrevista en Soledad Etlá, 17 de octubre del 2022).

La escuela Normal Rural Vanguardia a la que asistió Mariam fue donde yo también realicé mis estudios durante tres años. La Normal, es una escuela situada en la región de la mixteca en donde llegan jóvenes de todas las regiones de Oaxaca y del sur de México. Dentro de sus instalaciones quedábamos al amparo de la institución y del estudiantado, organizadas internamente. Llegar a la escuela significaba hacer alianzas, algunas jóvenes se reunían según su lugar de procedencia, hermanas, amigas o conocidas de su pueblo, para mantenerse al tanto de sus necesidades. Una figura importante en estas escuelas es la de la “homologa”, relacionada con el acompañamiento de las estudiantes de mayor edad hacia las recién llegadas después de los periodos de “prueba”. “Ya estando ahí ya me quería regresar, pero ya vez, estando ahí en la normal, como que despiertas, aprendes a separarte de tus papás” (Mariam, entrevista en La espinera, 17 de octubre del 2022).

“Las muchachas de la normal”, como nos decían, éramos alimentadas por las trabajadoras de la educación. Dentro de un comedor del tamaño de una cancha de basquetbol, recibíamos una ración de alimentos, que contenía: comida sólida, bebida caliente, pan y fruta. Cada día había un menú para nosotras. Vivíamos en dormitorios para más o menos treinta estudiantes. Con instalaciones para recibir clases, alimentarnos y recrearnos durante las tardes mediante talleres de danza y música. Antes del desayuno debíamos tener aseado nuestro espacio. Asistíamos a las seis de la mañana a clases, media dormidas y muy abrigadas. Por las tardes o durante los fines de semana, lavábamos nuestra ropa e íbamos al pueblo durante los días de *tianguis*. Los fines de semana salíamos, para visitar a familiares o conocidas. Algunas veces viajábamos a la ciudad de Oaxaca, otras veces íbamos a otros estados de la República, ya fuera por asuntos de protesta o por conocer otros sitios. Organizadas mediante un comité, nos manteníamos comunicadas con estudiantes de otras escuelas, a través de la Federación

Estudiantes Campesinos Socialistas de México (Castellanos Marisol, relatos autobiográficos, septiembre del 2022).

La vida normalista forma parte de una etapa trascendental para nosotras. Su importancia va más allá de lo formativo, pues tienen que ver con la atención, las desigualdades, pero también con las resistencias. De acuerdo con Alicia Civera (2010), las normales rurales si bien se gestaron durante la revolución mexicana, lograron sobrevivir en una posición marginal, ofreciendo nuevas oportunidades de vida a los jóvenes de origen rural, enfrentando procesos de discriminación de los campesinos en comparación con los jóvenes urbanos. En mi experiencia, esta discriminación operaba desde lo económico y político. Cuando se amenazaba con cerrar dichas escuelas o cuando se negaban los recursos para la subsistencia alimentaria y de infraestructura. “Recuerdo que la vida en la normal transcurría regularmente hasta que los problemas irrumpían, los recortes al presupuesto de la alimentación, el recorte de matrículas o la nula renovación de la infraestructura eran motivo suficiente para protestar y declararnos en alerta máxima, los estudios solían pasar a segundo término y cuando la casa, nuestra escuela, estaba a punto de ser expropiada. (Marisol, relatos autobiográficos, septiembre del 2022).

Las movilizaciones también formaban parte de la vida normalista de las profesoras entrevistadas incluso antes de ser profesoras. Andrea, hija de un líder sindical, afirma que pudo ingresar al CRENO gracias al apoyo de su padre: “Fuimos varios rechazados en la normal pero mi papá estuvo ahí, presionando y pues me decían hija de papi, porque él estaba cuidando a su hija durante el plantón que se hizo” (Andrea, entrevista en la escuela primaria de Hacienda Blanca, 9 de noviembre del 2022). En este caso, de nueva cuenta aparece la figura paterna, asumiendo cuidados fuera del hogar, en el marco de una etapa de mayor vulnerabilidad para las hijas.

Las protestas al interior de las normales si bien se caracterizaron por denunciar el estado de la educación, también han ido denunciando el *modus operandi* que hasta la fecha prevalece en la relación entre autoridades y estudiantes. Detener la vialidad, hacer bloqueos, marchar, desplazarse a otros lugares, formaba parte de un operativo de supervivencia interna, acopiando víveres para garantizar la alimentación, organizando rutas de salida y de llegada, tomar carros para desplazarse y tomar medidas de seguridad para el cuidado colectivo.

En las marchas, las jóvenes del CRENO asistían a estas actividades con la posibilidad de volver a sus domicilios mientras que las estudiantes de Tamazulapam pernoctaban en las calles o los edificios tomados. También marchaban en filas ordenadas, con gorras, tenis y mochilas al hombro, sujetas a las decisiones del comité al inicio, encargado de tomar las principales decisiones para el cuidado de su integridad física (Notas de campo durante la marcha estatal del magisterio, 25 de noviembre del 2022).

En noviembre del 2022, en el marco del relevo seccional de la dirigencia, asistí a una de las actividades. Ahí me encontré con varias egresadas de Tamazulapam con las que además de compartir alimento me puse a rememorar las formas en las que nos cuidábamos: “pedir aventón” era una de formas de resolver nuestra economía, dijo Carmen, quien labora en la zona de Etlá. Viajar en carros de desconocidos y trasladarse con ellos durante varias horas era una práctica arriesgada, que requería tomar medidas para su cuidado. En palabras de dos egresadas de Tamazulapam que laboran en el valle eteco la vida en Tama:

Viajar era algo arriesgado, pero íbamos en grupos de tres o cuatro para cuidarnos entre nosotras. Cuando los trayectos eran muy largos, una dormía mientras la otra se mantenía alerta, platicando con el conductor. Las más grandes nos recomendaban que tuviéramos cuidado en no subirnos, ni solas ni con hombres acompañados. Para llegar hasta las escuelas más lejanas íbamos con las más expertas, quienes nos guiaban en el trayecto, con las rutas y lugares seguros para pedir aventón (Carmen A, entrevista durante el plantón en la ciudad de Oaxaca, 24 de noviembre del 2023).

A nuestro regreso, algunas compañeras compartíamos comidas que nuestras madres preparaban cuando las visitábamos o cositas que alguna compraba en otro estado, como los dulces poblanos, el queso de Chiapas. Además, cuando visitábamos otras escuelas llevábamos cartas a compañeros y amigos, con quienes teníamos prohibido quedarnos a dormir en sus habitaciones. El embarazo era motivo de expulsión (Selene, entrevista en el plantón del sector Etlá, Oaxaca, 22 de noviembre del 2022).

En la escuela normal Vanguardia, el embarazo era motivo de expulsión según el reglamento interno. El comité juvenil nos explicaba que siendo mujeres estamos expuestas a mucho peligro y exponer a una mujer maternando atentaría contra su integridad y la de los sistemas de internados.

A diferencia de esta condicionante, la experiencia de Viky en el CRENO fue distinta. Ella narró que se embarazó durante el proceso formativo: “yo toda inmadura tuve que aprender a criar a otro ser (...) cuando salimos del CRENO nos dieron nuestra filiación y mi primer

cheque de \$1,500 pesos, nos dijeron que con ese dinero nos fuéramos a nuestras comunidades y luego volviéramos por nuestras órdenes de comisión” (Viky, conversación personal, enero del 2023). La historia de Viky es parecida a la de muchas maestras, cuando echamos mano de familiares para cuidar de los hijos y también para sostenernos económicamente, debido a la falta de pago durante los primeros meses del ejercicio docente.

La etapa de formación docente duró cuatro años. Además de las relaciones familiares y de parentesco, la trayectoria formativa estuvo articulada y sostenida por los vínculos afectivos entre compañeras y compañeros, en relaciones que perduran con el paso de los años.

#### **f) Las primeras experiencias laborales: los cuidados en la comunidad**

Mediante una “orden de comisión” por parte del IIEPO (o la SEP), el magisterio se integra al sistema educativo a través de su aparato burocrático, bajo la anuencia del Sindicato de la sección XXII. Ubicadas laboralmente por interés personal y necesidades de cobertura, las maestras establecemos una nueva relación con la comunidad a través de un intercambio económico, pudiendo manifestarse choques culturales que evidencian contradicciones de nuestro “estatus” de profesionista. En esta experiencia, las prácticas de cuidado se reconfiguran en función de los ambientes en los que habitemos.

La profesora Viky relata que pasó de vivir de la ciudad a la sierra mixe, cuando su nena tenía meses de nacida. Cuenta que una semana antes fue a conocer la comunidad en la que laboraría, acompañada por su cónyuge. El pueblo se llama Chuxnaban.

Quando fuimos a conocer la comunidad me dieron un cuarto. Era muy caluroso. Pregunté si había baño y me dijeron que había solo una letrina y que se bañaba en el río. Cuando nos encaminamos hacia el río mi esposo me agarra y me dice: quédate quieta. Era una víbora enorme que estaba saliendo del río, iba cruzando por el camino en donde íbamos. De la impresión me quedé fría, optando por regresarnos y aguantarnos el calor. Cuando le dijimos a las autoridades lo sucedido ellos dijeron que no nos asustáramos, que esos animalitos de por sí andan. Tuve que hacerme la fuerte y acostumbrarme a ver seguido este tipo de animalitos (Viky, comunicación personal, 9 enero del 2023).

En el ejercicio de la maternidad, el apoyo materno fue crucial para que Viky realizara sus labores. No obstante, narró que al contar con 50 estudiantes de lengua mixe se le complicaron las cosas. 49 eran monolingües y solo 1, la hija de una maestra hablaba español. Viky es hablante zapoteca, no obstante, dice, “tuve que castellanizar”.

A la siguiente semana venimos por la bebé y de ahí me quedé con ella, le busqué una nana en el pueblo porque mi esposo se había regresado a estudiar. Ahí estuve solo seis meses ya que mi nena se me enfermó gravemente. Quizás por la falta de agua potable. Tuvimos que mover cielo, mar y tierra para que me cambiaran, gracias a dios me ubicaron en la zona de Talea de Castro. Ahí estaba cerca de mi casa y entonces ya podía dejar a mi nena con mi mamá. Desde mi pueblo me iba caminando hasta Santiago Yagallo en una escuela incompleta (Viky, comunicación personal, 9 enero del 2023)

El tema de la maternidad aparece central en estas historias. Aunque es muy amplio discutirlo, cuando la maternidad acontece en las mujeres nacen nuevos procesos. En voz de la profesora Namilet, quien se embarazó durante su formación universitaria, ajena a la vida magisterial, narra que necesitaba encontrar un trabajo estable, con horarios de medio día y asistencia médica. La ausencia de estas condiciones la llevaron a desistir de ejercer su primer oficio. ¿Y ahora qué voy a hacer?, preguntaba Namilet a su hermana cuando comenzó a trabajar y estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Huajuapán de León, luego de que su padre le “heredara” la plaza. La enviaron a laborar provisionalmente a una escuela multigrado, para cubrir el lugar de otra profesora que había pedido su cambio.

Mi hermana, que también era maestra me dice, tranquila. Le digo, yo pasé el proceso de mis hijos en la escuela, pero no entiendo nada de esto. Me dice: esas escuelas se llaman escuelas multigrado, yo te voy a enseñar. El fin de semana te vamos a ayudar, vamos a hacer la planeación. Voy a hacer la mía mientras tú atiendes a tus hijos y luego hacemos la tuya. Terminamos la planeación a veces a las 2 o 3 de la mañana. Porque me decía, hay que correlacionar contenidos. Vamos a agarrar un tema en común... blablablá. Parecía que me hablaba en otro idioma. Yo no entendía nada, pero mi hermana sí sabía que me estaba diciendo porque ella trabajaba en Telixtlahuca [...] ya en los diplomados me fue gustando la docencia, me gustaba mucho leer. (Namilet, entrevista en Santiaguito Etlá, 15 de noviembre del 2022)

El relato de Namilet me hizo pensar en la historia de Mariam, cuando la escuché decir que, a pesar de que ser maestra no había sido su prioridad, tuvo que ir tomándole el gusto con el paso del tiempo. Para Mariam su permanencia en una comunidad con condiciones limitadas se ha relacionado con un “sentido de justicia, quizás aprehendido en la normal”

Recuerdo que en el momento en el que decidí ser maestra dije: voy a tratar de no hacer lo mismo que hicieron algunos maestros conmigo. Pero no siempre se puede, entiendes que un maestro, trae sus propias ondas, sus propias frustraciones. Quieras o no, también repites patrones, tanto escolar como de familia. Lo que sí te puedo decir es que no me vale. No soy de las que dicen, vengo porque me pagan nada más (Mariam, Entrevista en Soledad Etlá, 17 de octubre del 2022)

Para principios de diciembre del 2022 acudí con Pamela, cuya mirada correspondía a generaciones anteriores a la de Mariam y la mía. Para Pamela los cuidados en la comunidad marcaron significativamente. Tomando téjate frente a la supervisión escolar y en espera de su hijo, Pamela respondía a la pregunta de cómo vivió los primeros años de docencia.

Mi primer año lo hice en San Ildefonso Sola de Vega. Tenía que atravesar un río muy grande, tenía que pasar por un puente larguísimo. Mi temor era subirme al puente, y al regresar también. Yo decía: sí me gusta la docencia, pero esto no. Ya con el tiempo te encuentras con la satisfacción que deja serlo, cuando convives con los niños, se siente bien bonito. En esa zona estuve siete años. Me embaracé en el tercer año de servicio. Cuando nació mi hija, mi esposo trabajaba y estudiaba. Él se iba y yo sostenía la economía. Por fortuna en las comunidades se da eso de que te ayuden. A mi hija me la crecieron hasta los tres años y estuvo con una muchacha de planta (Pamela, entrevista en Santiaguito Etlá, diciembre del 2022).

Al terminar parte de nuestra conversación, Pamela me dijo, ¿qué necesitas saber? mientras yo divagaba al expresar mi interés en escuchar sus experiencias cuidando, luego me recalcó en tono jovial:

Los procesos son diferentes, porque en el caso de mi primera hija, había el apoyo de la comunidad. En la comunidad, la gente por su cultura tiene un aprecio al maestro. Hay una persona en la que puedes confiar, te da seguridad. En cambio, llegas a la ciudad y llegas con ese patrón de “una muchacha” pero no, una muchacha aquí no funciona. Porque yo llegaba y encontraba a la muchacha viendo la televisión, mi hijo llorando, hay más descuido. En la ciudad es distinto. Mi segundo hijo ya fue cuidado en la guardería. Mi esposo aún trabaja fuera. A mi hija la hice más dependiente de mí porque yo la llevaba a todas partes conmigo, le hacía, le preparaba comida, etc. En cambio, mi hijo se hizo más independiente. Entonces, te digo, buscas apoyo, pero en la ciudad es complicado. A mí la necesidad me obligó a aprender (Pamela, entrevista en Santiaguito Etlá, 9 de diciembre del 2023)

La profesora me dio un aventón en su vehículo, asegurándose de dejarme a unos metros de mi casa. Ese día me quedé pensando en cuantas historias, cuánta experiencia había en cada maestra, multiplicada y enriquecida con la diversidad cultural de las comunidades. También me sentí identificada cuando dijo que encontrar “apoyo en la ciudad es más complicado”, para mí lo había sido también.



### **g) Roles de género y más allá**

Uno de los componentes que mantienen nuestras narrativas en las tareas de cuidado es el del género, que sólo se comprende en contextos históricos, geográficos y económicos específicos. Es contextos como el de Oaxaca, la feminidad y la masculinidad, así como los procesos de socialización por el que hombres y mujeres se definen como tales forman parte de procesos más complejos. En el caso de la docencia, las relaciones patriarcales, históricamente reproducidas, aparecen generando tensiones aún no resueltas en el hogar, la escuela y el trabajo.

Estas tensiones se reflejaron durante las entrevistas que, a mi juicio, tocaban lo incómodo de la temática. Algunas veces tuve que dejar de grabar o simplemente dejar que el tema saliera a flote, ante el reconocimiento que existe un agotamiento energético derivado de los trabajos que realizamos las maestras en nuestros hogares. En el espacio del hogar, encontramos que la concepción de la familia, el matrimonio, la maternidad y la paternidad, así como la crianza influyen en la reproducción de estos roles.

En el caso de maestras con familias nucleares, algunas no solo reconocen, sino que además analizan las formas de comportamiento adquirido desde la infancia y los roles asumidos. Andrea relata que ella se parece mucho a su mamá. Afirma: “Yo creo que repito patrones de mi mamá. Ella era ama de casa y cuando mi papá llegaba le lavaba toda su ropa para que se fuera a trabajar. Así lo hago con mi marido que trabaja fuera” (Andrea, entrevista 10 de enero del 2023).

Además de analizar esta influencia, Andrea también aclara que la actividad doméstica y de crianza formaba parte de condiciones de vida y acuerdos internos relacionados con necesidades económicas. En el contexto actual, perduran tensiones debido a las dobles jornadas que suelen realizarse, principalmente quienes tienen bajo sus cuidados a las primeras infancias, adultos mayores o personas con alguna discapacidad.

En el ámbito escolar, podemos hablar sobre el cuidado analizando cómo se expresan en las relaciones. En términos estructurales, el sistema educativo sigue expresando su carácter patriarcal porque siguen operando las lógicas de jerarquía y de verticalidad en su funcionamiento. En esta estructura se resalta la participación de los varones en las representaciones, direcciones y cargos principales. Los grados de participación en estas estructuras depende de varios factores, entre ellos, la disposición de tiempo, las dificultades para cumplir los requisitos, en edad laboral y formación pedagógica, como del interés que se tenga. Aunque al principio pensaba que se

trataba de una imposición propiamente estructural, algunos relatos muestran falta de interés bajo el argumento de que, por estos cargos, además de demandar mayor tiempo y responsabilidades, también implica realizar cambios en sus estilos de vida y dedicación que no todas están dispuestas a realizar.

Por otra parte, la presencia de varones tiene distintas connotaciones. Por ejemplo, en las escuelas multigrado los directivos realizan funciones sin retribución salarial. Quien asume esta comisión, se encarga de representar y organizar la vida escolar. Asistir a reuniones, elaborar documentación, oficios y otras actividades extraescolares requiere de habilidades y de paciencia. Además, el ejercicio directivo en estas escuelas afecta directamente el trabajo educativo, mermado por la resolución de conflictos, gestiones y actividades burocráticas, como si de una escuela de organización completa se tratara. Esta situación se vuelve poco atractiva para las maestras quienes prefieren dedicarse al grupo que atienden antes que asumir nuevas responsabilidades.

En el caso de las maestras que laboran en La espinera, el Mogote, Juan de Dios y La Aurora, la mayoría prefiere evitar dichos cargos. En escuelas como la de La Espinera o La Aurora, la relación entre director-maestra se desdibuja con la negociación de los roles tradicionales.

Respecto a las relaciones jerárquicas, Viky afirma: “aquí somos un colectivo, el director (y compañero de vida) es una figura, pero no manda, cuando hay alguna situación que acordar, primero lo platicamos y enseguida lo llevamos a la asamblea de madres y padres de familia”. Las palabras de la docente confirman su interés en que las relaciones laborales sean lo más horizontalmente posibles en ambas esferas de su vida (Viky entrevista 19 de septiembre del 2022).

La figura directiva al no existir en las escuelas multigrado pierde fuerza autoritaria, o al menos eso pensé cuando contemplaba a cuatro integrantes de una escuela reunirse fuera del horario escolar. Durante el receso el colectivo docente suele sentarse en una mesita, al lado de los pequeños, quienes se sientan a comen al lado de sus profesores sin que estos últimos interfieran en sus interacciones. (Diario de campo, 20 de octubre del 2022). Meses más tarde, cuando pregunté a la maestra Viky si le interesaría ser directora, me dijo: “no tendría paciencia”, hay que tener mucho estómago para lidiar con los conflictos”. Andrea, que labora en una escuela

urbana también recalcó que para ella ser directora requiere de mucha paciencia, aunque puede tenerla, lo que más prioriza en este momento es su vida familiar y ser directora demanda más tiempo.

Los roles asumidos por los docentes en gran medida muestran las formas de afrontar y enfrentar la situación familiar que les acontece. En el caso de Mariam, la situación cobra otra forma, siendo cuidadora principal de dos adolescentes y de su madre. Mariam labora en el paraje del Rosito, ubicado en las periferias de Soledad Etlá. En su caso, la dirección sería un motivo más para estar saturada ante las demandas de cuidado. El director de esta escuela<sup>21</sup>, originario de la sierra Juárez es quien ha sumido el cargo desde hace más de cinco años con la doble función de maestro y director. Siendo casado, el compañero director cuenta con el apoyo familiar, tanto de la institución como de la unidad familiar para sostener sus actividades directivas, a menudo del trabajo manual e intelectual de sus integrantes en beneficio de la escuela. Cuando lo visitamos y platicamos sobre su alimentación.

Vestido casualmente, el profesor Wilber me muestra orgulloso la fruta que lleva en un *topper* y que con tanto cuidado le prepara su compañera en casa. Dice que al ser diabético tiene una dieta estricta... Mientras la maestra Mariam y yo terminamos de comer dentro del salón, el director, respetuoso de nuestra interacción, se dispuso a jugar con los estudiantes. Mientras tanto, Mariam me contaba su situación familiar y expresaba las implicaciones de ser cuidadora de un adulto mayor. Son tantas cosas, Mari, me dijo, que “no tengo tiempo ni para deprimirme (Diario de campo, 10 de octubre de 2022).

El “no tengo tiempo” revela que los cuerpos de las mujeres colapsan y que, aunque los roles se transformen, siguen existiendo condiciones que amenazan la salud de las maestras. Estas condiciones se enquistan con las condiciones escolares, al momento de acceder a los recursos, materiales y humanos, que requiere la escuela. Las maestras, al formar parte de estas comunidades participan en múltiples tareas, algunos ejemplos se leen en el testimonio del director.

En la pandemia veníamos periódicamente a dar actividades. En la pandemia veníamos cada quince días, luego una vez a la semana, después dos, después tres y en enero de este año terminamos viniendo diario. Porque hay mamás a las que se les complica. Porque aquí todos trabajan, todo el mundo trabaja, salen a la ciudad de Oaxaca a trabajar. Aquí sí se da que sea importante la escuela, para que los alumnos vengan y las mamás trabajen. Salen a las doce y media. Vienen por ellos sus mamás. Por ejemplo, vienen a la hora del recreo, a dejar su almuerzo. Aquí hay familias que son madres solteras. Y los que, si

---

<sup>21</sup> Modificado por cuestiones de cuidado a la identidad del entrevistado.

viven en pareja, el marido se va a trabajar, como el caso de la señora, su esposo es albañil. Trabaja el señor todo el día. (Entrevista con el director de la escuela primaria en el Rosito, Soledad Etna, 20 de octubre del 2022)

Con esta narrativa se puede dimensionar que además de los elementos genéricos, se cruza la condición de clase de las personas que forman parte de la escuela y los rasgos socioculturales, convirtiéndose en factores que ponen en riesgo la formación integral de las infancias. La escuela, en estos casos, se torna lugar de refugio para las infancias y de resguardo para las familias que no cuentan con servicios de cuidado ni condiciones materiales que lo aseguren.

En otra dimensión, el acceso a mejoras salariales aparece distante, como logro en un largo y burocrático proceso meritocrático y jerárquico de la estructura educativa actual. Curiosamente, ser directora es el primer paso para abandonar las labores frente al aula, convirtiéndose en una carrera que cada vez más docentes quieren emprender. No obstante, varias de las maestras aquí entrevistadas, prefieren estar frente al grupo, por razones familiares o porque han decidido permanecer en el Valle.

Andrea, que labora en la escuela primaria urbana de Hacienda Blanca y cuya organización es completa, afirma que le hubiera gustado ser directora, “siempre y cuando me mandaran cerca, no que la única vez que concursé para la clave, me querían mandar hasta la sierra, y yo ya vengo de la sierra. Ya vivo aquí, aquí están mis hijos, mejor me quedo en grupo, así estoy bien. Ya casi me jubilo” (Andrea, conversación personal, 20 de septiembre del 2022). La afirmación de Andrea refuerza su prioridad por la vida familiar. Además, se resalta que la maternidad seguirá configurando los cuidados, engarzando los cuidados con la comunidad escolar, pues muchas docentes recibimos cuidados de compañeros, madres y padres de familia.

En el ámbito magisterial, aparecerán entre las líneas de esta tesis las relaciones sindicales que, durante las reuniones a las que asistí, pude observar. Algunas maestras llegaban con sus respectivos directores a estas reuniones. En otros casos, transportaban a sus compañeros en sus vehículos para acercarlos a su domicilio y viceversa. Esto revela que en algunos casos hay cuidado, camaradería y apoyo mutuo. En otros casos, las tensiones estaban relacionadas con mala gestión de las relaciones internas, disputas ideológicas y control.

En el caso de escuela, las tensiones del poder se harán presentes entre la figura docente y las infancias, una relación clave para comprender los procesos de socialización infantil y el accionar entre quien recibe y quien otorga los cuidados. No hay que olvidar que históricamente

la docencia se justificó a partir de concebir a las mujeres aptas para el cuidado y la educación. En el contexto de Oaxaca, estas prácticas han estado sujetas a constante revisión y a su vez forman parte de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que han realizado los pueblos, reconfigurando entre otras cosas, los mandatos de género heredados de la colonización. Silvia Yannoulas (1997), aseguraba que estos mandatos deberán ser ubicados en función de la época en la que se sitúen a las maestras, pues “quizás hoy la profesión de las maestras nos parezca tradicional, desprestigiada y mal remunerada pero seguramente no pensaban así las madres de las primeras generaciones normalistas que tuvieron que responder a antiguas discriminaciones educativas y laborales” (1997, p. 186).

### **Reflexiones del capítulo**

Los relatos presentados muestran la diversidad en edades, contextos y el entramado que implica la docencia como profesión clave para la comprensión de los fenómenos educativos y su impacto en la conformación de las subjetividades sociales. Dentro de estas reflexiones destaco los siguientes puntos de discusión:

1. La relación escuela- hogar que sobresale en los relatos de la infancia y su impacto en las familias campesinas respecto a la apropiación de esta.
2. Las escuelas normales al ser pensadas y operativas para la vida del campo tuvieron y siguen teniendo mayor aceptación en las familias de escasos recursos como única opción. Hoy en día las expectativas generacionales han transitado hacia nuevos perfiles, encontrándose entre ellos, la búsqueda de carreras más diversificadas, técnicas, comunicativas, artísticas y tecnológicas, entre otras. La profesión docente al quedar asociada con la pobreza, feminizada también, se mantiene como sombra de las demás profesiones, pasando por alto que la docencia ha sido su progenitora. La relación entre la desvalorización de la profesión docente, próxima a la feminización de la misma, pero también asociada a la condición de clase, estudiada ya por Oresta López y Luz Elena Galván (2020).
3. Una de las reflexiones de mayor impacto durante el desarrollo etnográfico ha sido el aprendizaje de las prácticas de cuidado, las expectativas de vida para las mujeres, los cambios en los ambientes y sus ciclos vitales. Como lo describo en los relatos de las maestras nacidas entre 1960 y 1970, mientras que las familias hacían uso de un entorno proveedor para la alimentación, hoy en día tenemos menor acceso a las materias primas,

la dependencia alimentaria se ha hecho casi ineludible. También es cierto que la historia sociocultural de las maestras les permite recrear y reconstruir dichas prácticas en nuevas culturas del cuidado, que permiten reaprender los saberes y adaptarse a las características de las familias oaxaqueñas.

4. La trayectoria docente, como se menciona al inicio, permite no solo conocer la experiencia personal sino también tener mayor acercamiento a la vida cotidiana de las escuelas, de las infancias y de la comunidad cuando forman parte de estas, se integran. Haciendo de la memoria un interesante ejercicio para la reflexión del pasado en el presente.
5. Respecto a las relaciones y mandatos de género, se aprecian tensiones de manera gradual que, a la hora de entroncarse con las desigualdades, se tornan en experiencias de peligro y exposición a prácticas que ponen en riesgo nuestra integridad. Algunas de estas experiencias también se entroncan con los modelos de cuidado aprendidos de una comunidad a otra, en la que se ponen en juego relaciones de poder antes descritas.

Siguiendo el curso de este análisis, en el siguiente capítulo se describen y exponen a manera de esferas, las formas que toman los cuidados, como ambientes y entornos que darán lugar a nuevas contradicciones y agenciamientos.

## CAPÍTULO 4

# Prácticas de cuidado en la vida cotidiana de las profesoras que laboran en escuelas primarias del Valle de Etla

Uno de los propósitos de este capítulo es reflexionar sobre los cuidados dentro de la cotidianidad docente, mostrando dificultades y tensiones en correspondencia con las preguntas de ¿cómo se expresan los cuidados en la cotidianidad de las maestras?, y ¿cuáles son los alcances de nuestras prácticas en contextos comunitarios? Para este análisis recupero como marco explicativo la comunalidad (Aquino, 2013, Martínez, 2015; Díaz, 2011). A partir de la experiencia concreta de quienes habitamos en contextos donde aún persiste su filosofía.

Propongo repensar los cuidados, recuperando las experiencias de mujeres docentes, quienes realizan cuidados en un entramado más amplio que el marco pedagógico. Para este propósito hice un registro de las actividades de quienes nos dedicamos a la labor docente.

Para las maestras que laboramos en escuelas primarias de Oaxaca, ser trabajadoras de la educación en una entidad que ha resistido cotidianamente al poder de las instituciones sociales (que incluye a la iglesia, la familia, sindicatos y todo lo que nos constituye), ha significado un reto constante para humanizar nuestra educación. En consecuencia, este estudio se distancia de visiones simplistas del “quehacer docente”, para analizar su complejidad desde la vida cotidiana (Arendt, 1993, Sandoval, 1991, Galván, 2002, Street 2003, Rockwell, 2002, Calvo, 2003, López, 2006)

Este capítulo contiene cuatro apartados, con sus respectivos subapartados. En el primer apartado coloco la vida del hogar, haciendo alusión a la multiplicidad de actividades que se concentran en este espacio, resaltando, entre otras cosas, que la vida del hogar depende de relaciones socio económicas, ambientales y culturales.

En el segundo apartado describo las principales actividades de cuidado que se realizan en la escuela, principalmente las referidas a la atención de las infancias. En el tercer apartado se exponen los cuidados durante las actividades que salen de la lógica escolar y que forman parte de lo laboral, como trabajadoras de la educación, adheridas al Sindicato de Trabajadores de la

Educación en Oaxaca (SNTE)<sup>22</sup>. Este apartado invito a conocer el impacto de la vida sindical en nuestro día a día, como una esfera compleja de relaciones interculturales, donde la línea entre lo político, educativo y sindical aparece difusa.

En el cuarto apartado, se narran expresiones de los cuidados, que parten de una lógica comunitaria, en donde las maestras forman parte de colonias, barrios o pueblos y en donde la colectiva tiene mayor énfasis. En general, se presenta un recorrido del trabajo de campo, conteniendo datos etnográficos como registros de campo, fragmentos del diario y algunas reflexiones, intentando comprender y recuperar formas de agenciamiento para el cuidado de la vida.

#### **4.1 Cuidados en el hogar: ¿Por dónde empezamos?**

Como se reconoce en el capítulo III, las maestras participamos en varios planos de la vida cotidiana, por tanto, no se puede analizar su trayectoria pasando por alto las vivencias diarias. Dentro de esta cotidianidad se ubica el hogar.

Para poner en contexto lo que ocurre en el espacio del hogar hay que situar a las profesoras en una posición de independencia económica respecto a otros modelos de familia. En segundo lugar, hay que caracterizarnos dentro de un contexto de pertenencia cultural. En una tercera posición, reconocer el papel de mediadoras, que permite negociar la relación entre lo tradicional y lo moderno de la cotidianidad, siendo consideradas en términos educativos como “agentes de las políticas del Estado” (López, 2017). El hogar, estará comprendido como espacio físico y simbólico, en donde los cuidados se traducen en “quehaceres”, influenciados culturalmente y que se realizan “por sentido común” (Mariam, Victoria y Namilet, cuestionarios realizados en diciembre del 2023).

Para iniciar este capítulo partí de nueva cuenta de una frase común: “Dejar los problemas fuera de casa”, como una de las máximas en el ambiente laboral. Esta frase a menudo se nos recomienda para poder realizar nuestro trabajo “sin entorpecer” la vida escolar, un discurso que

---

<sup>22</sup> En el caso magisterial, el Sindicato de Oaxaca forma parte de un conjunto de organizaciones sindicales que rechazan el funcionamiento sindical corporativista, perteneciendo a un movimiento del magisterio nacional conocido como la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Esta coordinadora surgió en la década de 1980 como parte de los movimientos de defensa de los derechos laborales y la defensa de la educación pública.



desde la revolución industrial ha intentado negar la actividad que realizan las mujeres en los hogares, enmarcando como trabajo “domésticos”.

Despersonalizar los cuidados en los hogares o individualizarlos, además de expresar un reduccionismo en la narrativa de lo privado y lo público, requiere situarlos en su dimensión histórica, en el marco de las sociedades Modernas hegemónicas. Por tales razones, el hogar aparecerá en esta tesis, bajo el entendido de que, parafraseando a Hanna Arendt, (1995), no existen esferas públicas ni privadas, sino más bien un fenómeno cuyo origen coincidió con la llegada de la Edad Moderna y forma política representada por el Estado-Nación.

En consideración a lo anterior, abrir las puertas de nuestros hogares significa reconocerlos en el marco de “nuestra subjetividad y los vínculos sociales y obreros que permiten la continuidad del sistema” (Cielo y Vega, 2015, p. 133) con elementos pasan desapercibidas cuando se mira el poder verticalmente.

Para tomar mayor conciencia de los cuidados en el hogar inicié el capítulo revisando los primeros registros de un diario de campo, el cual empecé desde mi propio espacio físico, viviendo en los fraccionamientos de Hacienda Blanca. Con una vivienda de FOVISSSTE, cuya superficie total es de 52 m. Las viviendas de este tipo comparten las áreas comunes, servicios básicos de luz y agua. La mayoría que viven en estos lugares cuentan con servicio de internet y más de la mitad cuenta con vehículo particular. A unos metros del fraccionamiento Hacienda Blanca, se ubican locales de abarrotes, verduras, tortillería, carnes, tiendas de ferreterías, estéticas, y servicios domiciliarios. Este escenario sirvió de puente para describir los siguientes registros:

Son casi las seis de la mañana, los motores de los carros se encienden, las licuadoras suenan, risas, llantos, ruidos de puertas, la bolsa con llaves, la cartera, el celular (...) unos salen y otros se quedan, esos otros, a menudo son mujeres. Mientras las profesoras llegan a la escuela, yo tengo la oportunidad de documentar la rutina doméstica. A partir de las 6:00 ya nos encontramos recolectando el agua que suministra la Comisión Estatal de Agua En dos horas se preparan alimentos, se ha desayunado y se ha uniformado a los hijos/as, para estar en el portón escolar minutos antes de las ocho. Mientras algunas personas llevan a sus hijos en coche, otras caminamos unas cuadas. Cuando vuelvo a casa, desayuno y me preparo para salir según la agenda de entrevistas, dejo en espera algunos trastes para lavarlos a mi regreso. Cuando me quedo en casa, noto difícil enfocarme en las necesidades académicas. Durante la mañana aseo, lavo y cocino, a menudo con música(...) Pasando el mediodía vuelvo a la escuela, recibo a mi hijo con una sonrisa y la conciencia de darle atención, alimentar, asear, jugar (o verlo jugar), hacer tarea. Por un momento pienso en cuántas familias no pueden disfrutar de esta etapa con sus hijos.

Pasan las horas y entre las 6:00 y 7:00pm hago lo relativo al “exterior” del hogar, como atender mensajes sindicales, la escuela y la vecindad, gestionar materiales escolares, tirar basura, según sea el caso. Entre las 8:00 y 9:30 hice cena y asistí al niño para su descanso. Me doy unos minutos para respirar (...) (Diario de campo, 22 de septiembre del 2022).

Aunque me mantuve fuera de las labores de la docencia, el diario revela *grosso modo* cómo se expresan los cuidados en las rutinas de una madre profesionalista, viviendo temporalmente “sola”. También se evidencio en los apuntes que existe poco margen para compartir tiempo de calidad, el desarrollo de la creatividad, el ocio y el descanso.

Para conocer otras experiencias asistí a la casa de Andrea, con el propósito de conocer otras formas de organizarse. Nuestro encuentro fue espontaneo, Andrea iba acompañada de su hija Mónica y caminaba con un pie vendado. Subimos al autobús, ella con dos bolsos y yo con mochila en la espalda mientras tomaba de la mano a Mónica, como si de mi sobrina se tratara. Cruzamos el puente de la Joya. Durante el trayecto le pregunté - ¿Cómo es tu rutina diaria, Andrea? -, mientras la miraba caminar al lado de su hija, a su propio ritmo.

Uyyy, pues yo me levanto y lo primero que hago es poner mi café, yo sin café no puedo vivir. Luego voy a darle de comer a mi perro, aunque ahora menos, porque mi marido ya les dijo a los hijos que lo hagan ellos. Luego, pico fruta, lo que haya; manzana, melón, sandía, lo que haya. Desayunamos, Moni ya solita hace todo, ya sabe dónde colocar su ropa, su uniforme, cada uno hace lo suyo. Yo solo lavo ropa de mi esposo, de los sillones, de las cortinas. Me toca hacer el aseo de la casa, lavo los baños cada semana (Andrea, entrevista domiciliar, Pueblo Nuevo, La Joya)

-Ahora, con el pie lastimado, ¿cómo te sientes?

Siento la impotencia de no poder hacerlo todo. Estaba acostumbrada a hacerlo todo. Cuando nacieron mis hijos al tercer día ya me paraba, me vendaban fuerte y me levantaba. Tenía quien me cuidara, pero no me quedaba acostada. Y eso que los mixes sí hacen su cuarentena. Me cuesta eso, a veces me descuido. Lo platicaba con mi marido que a mí me gusta la limpieza, la perfección. Por eso he contado con muchachas a las que a veces me toca enseñarles a hacer las cosas” (Andrea, entrevista domiciliar en Pueblo Nuevo, la Joya, 13 de enero del 2023).

Cuando escuché las palabras de Andrea imaginé las expresiones de los cuidados como parte de una predisposición al “estar” en movimiento, con un potencial enorme para las transformaciones de los entornos en los que nos insertamos, pero a su vez, vulnerables ante los roles y prácticas que chocan con la Modernidad capitalista, corriendo el riesgo de pasar del movimiento a la prisa, a la hiperactividad. Esta experiencia la vivimos durante la pandemia por

COVID-19, realizando actividades múltiples, en condiciones de vulnerabilidad. Usar cubrebocas, guantes, sanitizadores, y materiales de higiene de mayor concentración, formaron parte de las nuevas rutinas en las ciudades, así como el incremento del consumo de estos materiales. Estas nuevas necesidades trajeron otras dificultades y retos como los que se describen a continuación.

#### **4.1.1 Primero el agua**

Posterior a platicar con Andrea sobre su rutina, pregunté a varias maestras sobre el tema del agua, pues sin agua, los cuidados no tendrían lugar. Tener acceso al agua es más que una condicionante para vivir. Del agua depende nuestra alimentación, la salud, todo. Cuando hace falta el agua se desencadenan condiciones, conflictos y nuevas actividades para su gestión y conservación. Según la ONU (2023), el 26% de la población mundial no tiene acceso al agua potable y el agua que usamos para beber es embotellada, cuyo costo va desde los \$17 hasta los \$50, según la empresa que la venda. En Oaxaca, estamos lejos de haber disfrutado el derecho al agua desde hace ya varias décadas.

Los escasos de agua en Oaxaca forman parte de fenómenos más amplios, con una larga historia de crisis, generadas por la codicia y el abuso. La activista Vandana Shiva (2010) ha denunciado la crisis ecológica producida por el modelo neoliberal que mercantiliza todo lo que encuentra a su paso. La autora, señala que la gestión comunitaria de este vital líquido se deterioró cuando los Estados asumieron el control de los recursos hídricos. En su libro *Las guerras del agua*, desarrolla un análisis histórico de las condiciones que se han trazado para que el agua haya pasado de ser un bien comunal a un derecho privado y subraya que “la colonización de los ríos fue una obsesión cultural y una necesidad imperial” (Shiva, 2010, p.64).

En Oaxaca, el panorama no es distinto al de otras geografías, pero se encrudece debido a las altas desigualdades sociales, entre quienes la compran y entre quienes la venden, entre la cuidan y la descuidan. De acuerdo con un diagnóstico del Banco Mundial, Oaxaca, es el tercer estado mexicano con niveles más bajos de cobertura de agua potable, detrás de Chiapas y Guerrero. Y aunque en muchos lugares realizan una gestión comunitaria del agua, “la realidad es que muchos oaxaqueños viven con la incertidumbre de nunca saber qué día tendrán este servicio” (Benssi y Navarro, Aristegui Noticias, 21 de sept. 2021). La visión del mercado sigue contraponiéndose al “modo natural de vida” que persiste en los pueblos.

En lugares en proceso de urbanización, en donde la macha de las ciudades extermina el paisaje natural, ríos y montañas, el panorama es preocupante. Para muestra de este deterioro basta corroborar la pérdida de vitalidad de ríos como el Atoyac, entre otros.

En los fraccionamientos, tanto del valle de Etna como en otras regiones, el problema del agua se agudiza debido al crecimiento poblacional y el asedio del mercado. En el valle, es donde se han instalado complejos habitacionales a orillas de algunos municipios, complejizando las relaciones y diversificando en gran medida los usos del agua.

Las profesoras Namilet y Viky, radicadas en el municipio de San Pablo, afirmaron que uno de los primeros esfuerzos que hicieron para asentarse en este municipio fue la adquisición de una vivienda. En sus hogares, las maestras narran que el agua es adquirida por medio de particulares, quienes por medio de pipas la distribuyen.

No nos llega el agua, siempre estamos comprando. Siempre está como si estuviera rentando. El pozo lo hizo la empresa que construyó, y así nos entregaron las casas... compré la casita de segunda mano, pero casi la volvimos a construir, le invertimos bastante. Cuando nos la vendieron goteaba bastante, ahí andábamos con nuestra tina y cubeta, estaban, pero de plano mal hechas. (Viky, entrevista en San José el Mogote, 29 de septiembre del 2022)

La vida de los fraccionamientos, como territorios pertenecientes al Valle eteco demuestra desplazamientos y una movilidad obrera que, a medida que se diversifica, genera nuevos retos. Según Rosalía Pineda, servidora de la nación en el municipio de San Pablo, existen por lo menos 20 fraccionamientos en este municipio, siendo los de las casas GEO en el barrio Morelos, Hacienda Blanca, La Esmeralda, El Manantial y El Roble, los de mayor concentración. (Rosalía P, comunicación personal, 15 de diciembre del 2022).

Por su parte, la presidenta Azucena Gómez, relata que tan solo en el fraccionamiento Hacienda Blanca, existen 650 viviendas cuya cantidad de habitantes puede rebasar las 2,000 personas, un dato que con la escasez de agua, revela un permanente estado de tensión entre sus habitantes. Aunque el agua llega diariamente por dos horas, a medida que pasa el tiempo se va reduciendo su suministro, llegando a suspenderse en casos de sequía (Azucena Gómez, comunicación personal, noviembre del 2023).

La falta de un sistema de abastecimiento adecuado de agua, mala calidad, escasez y la ordeña de tuberías recrudescen el panorama, obligando a las familias a comprar agua constantemente, convirtiendo en privilegio lo que debiera ser un derecho. En Oaxaca tenemos

tan normalizado comprar botellas de agua, ya sea en pequeñas o grandes cantidades que contar con agua potable parece cada vez más lejano.

Desde el punto de vista histórico, la escases de agua en la ciudad de Oaxaca y sus alrededores está relacionado con sus usos, las concesiones y una histórica lucha por este recurso. Según la antropóloga Olivia Topete, el problema del agua también incluye desvíos del recurso y las luchas entre hacendados y pueblos (Topete, 2009 p. 114).

Hugo Aboites Aguilar, en su artículo “La decadencia del agua de la nación”, señala que el Estado “valoriza” el agua al asignarle un precio. Así mismo, legisla para promover la inversión privada, promoviendo en cadena, que empresarios a su vez estén autorizados a privatizar el líquido:

La privatización implica que el agua sea considerada como una mercancía cualquiera, por tanto, la promoción de negocios lucrativos con base en su explotación se lleva a cabo de manera sistemática y deliberada. Así mismo, la pérdida de derechos sociales con el paso del neoliberalismo se traduce en el franco despojo del recurso de los pueblos por las empresas privadas auspiciadas por el Estado. (Veraza, 2007:25). Aun así, no debemos perder de vista, que de acuerdo con el artículo 27 constitucional, el agua es de la nación y no del gobierno federal (Aboites, 2009, p. 147)

Visto como un servicio, quienes recibimos el agua nos encargamos de resolver la limitación de este. La profesora Namilet afirma que ella compra agua mensualmente, pues no llega por parte del municipio. Además, afirma: “yo reciclo el agua, con el agua de la que lavo mi ropa luego lavo el patio y el lugar en donde están mis perros” (Namilet, entrevista en la supervisión escolar, 26 de noviembre del 2022).

Aunque reciclar es común en nuestras prácticas, a partir de la pandemia por COVID- 19, se agudizó la crisis. Actualmente es común contar con cisternas, tinacos para el almacenamiento y la compra de este líquido en períodos de sequía. Quienes vivimos en fraccionamientos esperamos nos vemos obligados/as a organizar turnos para coleccionar el agua, a primeras horas del día, reduciendo el consumo durante los baños y los aseos. Entre vecinas nos organizamos para manifestar nuestro descontento con la gestión de las autoridades, orientamos las asambleas o proponiendo estrategias para organizar la distribución para evitar las fracturas.

La maestra Viky, como parte del comité vecinal, afirma que una de sus actividades principales es la gestión del agua y su cuidado tanto en el hogar como en la comunidad, en donde

labora. Tanto Viky como Alma, al ser compañeras de trabajo, han coincidido en la necesidad de abordar dentro de su didáctica el cuidado de los ríos y la revitalización de saberes ancestrales como parte de una consciencia social.

Aunado al problema del agua, el de la basura va en aumento. Según los datos del recolector de la zona, tan solo en el fraccionamiento de Hacienda Blanca, se producen por lo menos 10 toneladas por semana (Fernando, comunicación personal, enero del 2023). Este problema se desprende de los estilos de vida y de consumo, visible también en las principales calles de la ciudad de Oaxaca, llegando a colapsar en los sitios en donde las viviendas carecen de espacios al aire libre y áreas verdes que permitan el uso adecuado de los residuos. Esta situación hace más vulnerable la zona, obligando a aumentar las labores de limpieza en cada hogar. Algunas maestras como Namilet, prestan sus terrenos para compostar la basura, en otros casos, la falta de agua y la basura van asediando la vida diaria.

En contraste con lo anterior, la profesora Alma, originaria de San Agustín Etlá, asegura que su comunidad mantiene la gestión del agua a través de la organización comunal. Alma afirma que tienen acceso al agua diariamente y que “toda la comunidad participa con tequios para la reforestación y la limpieza de los espacios que nos abastecen de agua” (Comunicación personal, diciembre del 2022). Cabe recordar que San Agustín Etlá es uno de los principales municipios que proveen de agua en la ciudad de Oaxaca y que en la región también existen pozos desde donde extraen el agua en grandes cantidades para purificarla y proveerla a varios hogares de la zona.

Ante la devastación natural, varias comunidades han tenido que expulsar de sus territorios a empresas mineras y refresqueras. En comunidades etecas como San Agustín, el Mogote o Soledad Etlá, las personas cuentan con agua debido a que aún existen mantos acuíferos y reservas que proveen de agua al Valle. Sin embargo, desde el 2012 se ha venido denunciando la gentrificación, el exceso de contaminación, la extracción de piedra, grava y arena de los ríos en las zonas donde aún prevalece la vida natural.

Esta situación ha empezado a generar un malestar, acompañado de acciones tanto de las comunidades como de las instituciones, con campañas de cuidado por medio de *spots*, videos, documentales e investigaciones que coloquen en el centro de sus reflexiones el cuidado del agua.

Durante el período de “campo”, dedicada a senti- pensar los cuidados desde el quehacer diario, el contacto consciente con el Agua me llevó por varias reflexiones, entre las cuales destacaría su poder sanador, situando su escases en una responsabilidad compartida. En el marco de responsabilidades queda resaltar los usos que se hacen del agua y el trato (como ente vivo) que le damos desde el punto de vista espiritual.

Desde el marco de derechos, es importante mencionar que, ante la ausencia de derechos, es importante visibilizar la capacidad de movilización que ha tenido la organización social a favor en la gestión del agua. “Todo ello como medida de equilibrio frente a la presencia de empresas que tienden a integrar a la esfera del mercado dichos recursos privatizándolos y sabiendo que una cantidad importante de la población del continente aún carece del acceso necesario que se requiere para satisfacer las necesidades más apremiantes en su condición humana y social” ( Murillo y Villagómez, 2019, p. 20 ).

#### **4.1.2 Cuidados y alimentación**

Ligado al derecho al agua se encuentra el derecho a la alimentación, mismo que está entrelazado con el de la propiedad de la tierra. De acuerdo con Johana Broda (2019), “en las comunidades campesinas indígenas han sobrevivido muchos conocimientos ligados con la observación del medio ambiente y de los ciclos naturales, la geografía, la botánica y la agricultura” (p. 25). Sin embargo, en el valle de Etna se perfilan cambios sustanciales en estos modos de vida.

Para reconocer la importancia de los cuidados alimenticios, es menester reconocer el cuidado de la naturaleza, el cual nos permiten comprender nuestra dependencia de esta misma para la obtención de alimentos que nutren nuestros cuerpos. La transformación de los ecosistemas y el impacto de los cambios en la cultura alimentaria marca nuevos retos. Estos cambios los venimos observando en nuestra cotidianidad, en nuestras maneras de obtener los alimentos, con o sin conciencia de su procedencia. Al ser trabajadoras dependientes de un salario económico, muchas mujeres nos vemos obligadas a administrar nuestra economía en función de los bienes y servicios.

Para profundizar en esta temática, comenzaré este texto con un fragmento que revela de manera encarnada los cuidados alimentarios, que incluyen la gestión, administración, traslado y preparación de alimentos en la vida de algunas mujeres.

A las doce del día más o menos el mercado se satura, llegando a su punto máximo entre la una y las dos de la tarde. En este momento se hacen las compras para la comida o lo que falte para la misma. Comprar tomates, cebolla y ajo es obligado, tanto como comprar fruta. El mercado se llena, no dejo de poner atención a las formas en las que las mujeres administramos el dinero, me pasa por la mente el recuerdo que desde la pandemia se elevaron los precios de la canasta básica y ahí se quedaron. El cono de huevo cuesta entre \$80 y \$100 pesos, el kilo de aguacate \$60 pesos y el precio de las manzanas es de más o menos \$30 pesos. La mayoría de las personas consumen frutas de temporada, algunas manos seleccionan entre éstas estas los plátanos, por ser los más económicos. Compró nopales, espinacas, acelgas, papas, chayotes y algunas hierbas (aunque me es difícil lograr su inserción en la dieta de mi hijo). También he comprado la mitad de una gran sandía que la vendedora me ha escogido, esta medida que evita el exceso de material orgánico. (Diario de campo, 6 de septiembre del 2022)

Que las mujeres seamos mayoría en los mercados no solo demuestra que las mujeres seguimos asumiendo los cuidados alimenticios, también nos da información sobre lo que se cocina, “sobre el contexto, la condición social y económica de quienes realizan esta actividad y sobre las estructuras de los comportamientos alimentarios” (Meléndez y Cañez de la Fuente, 2010, p. 191).

Al ser la alimentación un lugar común, las profesoras dependemos de nuestra economía para adquirir alimentos en tiendas mayoristas, supermercados y tianguis. Dependemos también de aquello que se denomina “trabajo informal”, que contempla servicios para proveer agua y gas, así como del mantenimiento y adquisición de aparatos domésticos, etc. Dentro de estos trabajos informales, el de alimentar a los otros es uno de los que más sostiene a las familias trabajadoras.

El trabajo de alimentar a otros es una estrategia de sobrevivencia, tanto para quienes proveen en el mercado como quienes los reciben. Cabe reflexionar que los impactos del sistema económico sobre nuestra cotidianidad, a menudo ignorados por una clase política y empresarial, suelen desconocerse. La frase “no soy la señora de la casa”<sup>23</sup>, expresada por el expresidente Enrique Peña Nieto, confirmó durante su sexenio la misoginia y la ignorancia del significado de la alimentación en nuestro país, desde su siembra, cultivo y preparación. Según Villagómez (2020), “quienes encuentran en este enclave una forma de participación económica y social, son especialmente mujeres de sectores populares que parecen insertarse en él de manera casi ‘natural’” (p. 4).

---

<sup>23</sup> Entrevista radiofónica realizada por Salvador Camarena a Enrique Peña Nieto el 12 de diciembre de 2011.



Para contrarrestar estos impactos, algunas profesoras, como Eréndira y yo, contamos con el apoyo de una de las cocineras más antiguas del fraccionamiento Hacienda Blanca. Doña Lupita, también llamada de manera cariñosa como Conchita, nos provee a bajo costo las comidas, preparadas con lo que se produce localmente. La interacción con ella me llevó a reconocer la importancia de la cocina como lugar de resistencia. En su experiencia, doña Concha narra que llegó a la ciudad de Oaxaca en los primeros años de fundación del fraccionamiento La Esmeralda. Desde entonces Conchita ha alimentado a las familias del fraccionamiento, sosteniéndose económicamente a partir de esta labor diaria. Sus comidas contienen verduras, carnes, huevo o pescado y sus bebidas son hechas con jugo de frutas. Quienes contamos con su apoyo confiamos en que es saludable y asequible, permitiendo acomodar nuestras jornadas cuando nos resulta imposible cocinar diariamente.

Desde el punto de vista práctico, cocinar los alimentos es una actividad vital. Sin embargo, en la cotidianidad presentan variadas tensiones, relacionadas con el tiempo dedicado, los recursos, los conocimientos y las destrezas.

La cocina como lugar en donde se gesta la alimentación y se garantiza la supervivencia familiar, es a su vez un lugar en donde las mujeres reafirmamos relaciones de poder que no escapan a la tensión. La profesora Alma mencionaba que para ella la cocina “es un espacio de poder, es un territorio en donde yo me empodero” (Alma, entrevista en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022). En palabras de Villagómez (2020), la cocina es el “epicentro de negociación entre las necesidades de las mujeres y los mandatos sociales; es un espacio de la socialización que no está permanentemente definido y no siempre opera de la misma manera, sino que acepta cambios y reposicionamientos” (Villagómez, 2020, p. 21). También revela la presión social y la negación, acompañada por la pasividad masculina y la culpa de la no productividad. Alma ilustra muy bien esto con lo siguiente:

Cuando me duermo y despierto, me pregunto, ¿qué no hice?, siento que perdí mi tiempo. Y siento que la pasividad del rol masculino también genera problemas. Pues ellos dicen: descansa, pero no hacen todos los pendientes. A mí en lo personal me da mucha ansiedad ver mi casa sucia, la ropa hasta el borde. Y ahí viene otro problema porque digo: ¿tú qué vas a hacer? (Alma, entrevista en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022)

En mi experiencia, hasta antes de empezar la maestría cocinaba a menudo, en otras ocasiones cocinaba mi compañero. Llegar de la escuela y cocinar a prisa me frustraba, pues me

sentía presionada, incluso de mal humor. Cuando esto sucedía, la comida se me quemaba, el arroz se pegaba o el sabor quedaba insípido. En cambio, cuando disponía de tiempo y mejores ánimos ocurría lo contrario. “Cocinar me gusta, pero que no me sea obligatorio”, les respondía a otras maestras que afirmaban en las entrevistas tener un gusto especial por la cocina. Para otras profesoras como Aracely, de la escuela de Hacienda Blanca:

[...] cocinar a diario no es una opción viable para mí, prefiero comprar la comida ya que así me evito la lavada de trastes y todo lo que se genera cuando lo haces, a mí que me pongan a escribir, a estar con los niños, yo no tengo paciencia para la cocina. (Aracely, entrevista en la escuela primaria de Hacienda Blanca, 9 de noviembre del 2022)

Comprar comida es una de las maneras de cómo podemos atender otros cuidados. Algunas maestras intercambian consejos sobre los alimentos, su gestión e incluso nos acompañamos en los trayectos para su adquisición. El día que acudí a un evento sindical una maestra dijo que llegando a su casa prepararía una sopa de garbanzo, una ensalada y unas carnes, la maestra más joven sonrió a carcajadas diciéndole: “te complicas mucho, yo lo que tenga” (Registro de diario, plantón de maestras en la avenida Camino Nacional, Oaxaca, 24 de noviembre del 2022). Esta interacción revela ritmos y cambios alimentarios, influenciados por las transformaciones económicas, culturales y generacionales.

En la experiencia de la profesora Mariam, quien vive con una familia extensa, cuenta que existe un rol para cocinar. También confiesa que, “a diferencia del cuidado de niños, cuando estás con personas adultas debes tener paciencia, sobre todo cuando empieza la afectación de la memoria y cuidar la alimentación es una de las cosas que más preocupa” (Mariam, 7 de octubre, entrevista en la escuela primaria de La espinera).

Como se puede apreciar en nuestras narrativas, las experiencias son variadas en cuanto a la forma de organizar la alimentación. En Etna, somos provistas de quesos, carnes, pan y tortillas hechas por otras mujeres, a partir de estas posibilidades organizamos nuestras economías, construyendo con otras mujeres, redes de intercambio y apoyo para cumplir así con la carga de trabajo productivo y reproductivo ( Villagómez, 2020, p. 13). Tomar conciencia del origen de los alimentos, de sus propiedades, de los modos de alimentarse en relación nos rodea no es un trabajo fácil. Sin embargo, la interacción con otras mujeres dedicadas a la alimentación de sus hogares y fuera de ellos ha sido clave para aprender a cuidarnos.

Para cerrar este apartado resalto que cuidar nuestra alimentación requiere reconocernos en el territorio que andamos y saber lo que este nos ofrece. Además de transitar hacia una producción y un consumo responsable de lo que cada territorio produce.

#### **4.1.3 Las tensiones del hogar: ser todólogas e hiper productivas**

La casa, para Alma, también puede ser considerada como un espacio territorial, un espacio que a nivel micro, reproduce y produce relaciones de poder, propias de las dinámicas capitalistas en las que generamos comportamientos, hábitos, costumbres y rutinas para adaptarnos a la ideología dominante de la productividad. Para Alma, una parte de esta tensión se basa en la administración del dinero y de lo relativo a lo relacionado con la vida familiar, de lo que cada una cree que es necesario para la alimentación y el abrigo. La casa, desde un punto de vista territorial puede ser considerada “un lugar de la existencia, de la construcción del sujeto, del sentir propio de la experiencia humana. Por lo tanto, existe en la casa un territorio del cuidado de sí, de lo propio” (Meléndez y Cañez de la fuente, p. 216)

Para Alma, las relaciones se complican cuando las mujeres “estamos acostumbradas a mandar, pues, en sus palabras “somos muy territoriales”. Sin pasar por alto que con la pareja como con los hijos, las hijas, hermanas, abuelas, madres o padres con quienes convivimos, al practicar los cuidados se entrecruzan nuestras creencias, nuestras costumbres y el modo en que cada persona subjetiva esa atención.

En estos procesos, los hábitos adquiridos en nuestra formación, las aspiraciones, intereses y deseos se intersectan. Para quienes vivimos en pareja como quienes no, las tensiones más usuales son las de la convivencia “relacionados con la colonización de nuestros deseos, represiones, imposiciones morales, miedos y violencias culturales” (Ghirardi, 2020).

Para Alma, estas dificultades se entraman, “porque a menudo resolvemos tanto, con tal de no tener problemas, pues tenemos muchas ocupaciones. De no ser conscientes de nuestros propios patrones, al final seguimos perpetuando el machismo” (Alma, conversación personal durante el tequio realizado en San José el Mogote el 2 de diciembre del 2022). Además, convivir con otras mujeres en un mismo techo puede llevarnos a entrar “en una lucha de poder muy cañona, porque algunas mujeres imponen lo que creen que debería ser el hogar, rompiendo el esquema familiar de otras” (Alma, conversación personal durante el tequio realizado en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022). Marcela Lagarde (2006) afirma que este comportamiento

obedece a la interiorización de los sistemas de dominación entre las mujeres que nacen con un estereotipo asignado, en donde la competencia es común.

La maestra Namilet, relató que una de las decisiones que tomó para encarar las tensiones del hogar fue un distanciamiento temporal. En principio con la familia extensa y luego con el cónyuge, reconociendo las dificultades que experimentó para establecer relaciones horizontales, afirmaba que “a veces de pueblo a pueblo hay diferencias culturales que chocan” (Namilet, conversación personal en la supervisión escolar, 2022). Desde su experiencia, la maestra Namilet reconoce que los roles familiares y la vida doméstica requieren de una constante negociación y que, tratándose de procesos, son logrados cuando ambas partes los reconocen. Sobre este punto, podemos destacar la importancia que tiene la cultura en nuestras relaciones de poder.

Considero que este es el punto que más destacaría en las relaciones del hogar, en donde las relaciones de poder tienen infinidad de formas. En mi experiencia, pasé por círculos viciosos de intolerancia mutua. Los hábitos, las costumbres, los gustos, las formas de expresar emociones, las expectativas y los rasgos de la personalidad, aunados a circunstancias sociales y el lugar de origen, son algunos de los aspectos que influyeron en la construcción de las relaciones dentro del hogar. De ahí que cobra significancia el reconocimiento a la diferencia, sin pasar por alto que esta nos prepara para comprender y construir nuevas relaciones. Para estas relaciones el nivel socioeconómico y la dinámica laboral son claves, como lo fue para Namilet, quien valora con gratitud haber encontrado en el magisterio un trabajo de medio tiempo, que le permitió cuidar a sus hijos, con independencia económica para mejorar sus condiciones de vida.

En otro orden de ideas, se destacan dentro de prácticas en el hogar los cuidados de la salud, en la enfermedad y la contención emocional. La maestra Viky, Namilet y Andrea, comparten que, tanto en los primeros años de la maternidad como en experiencias cuidando de familiares enfermos, la demanda es tan alta que puede llegarse a caer en enfermedad, agotamiento físico y crisis emocionales. En sus experiencias, se trata de una etapa en donde la supervivencia y la salud de quien depende de cuidados es prioridad.

Sobre este tema es importante mencionar que Maternar y trabajar fuera del hogar, se vuelve una dupla difícil de sostener y es, sin duda, un proceso que requiere de condiciones y cuidados hacia las cuidadoras. Estas condiciones incluyen cambios culturales que fomenten

relaciones responsables para procrear y cambios estructurales que garanticen una vida digna para las familias.

Ante las dificultades que se nos presentan para lograr un equilibrio, la creación de redes de apoyo ha servido para paliar, sostener y transformar estas circunstancias. No obstante, la saturación de actividades tanto en el hogar como en la escuela y su dificultad para conciliarlos es una constante para muchas profesoras. Las experiencias pandémicas, en donde estuvimos realizando un sin fin de actividades en un mismo espacio, sirvieron para reconocer el impacto mental de esta multiplicidad de tareas en nuestros cuerpos. Byung Chul Han, considera que las sobrecargas mentales del nuevo siglo y la super explotación forman parte de sociedades hiper productivas. En su libro “La sociedad del cansancio”, 2012, refiere un tipo de violencia neuronal, en la que las enfermedades mentales se posicionan como parte de nuevas formas de poder dentro de “un exceso de positividad en del mundo” (Han, 2012, p. 22).

A la vida desnuda, convertida en algo totalmente efímero, se reacciona justo con mecanismos como la hiperactividad, la histeria del trabajo y la producción. También la actual aceleración está ligada a esa falta de Ser. La sociedad de trabajo y rendimiento no es ninguna sociedad libre. Produce nuevas obligaciones. La dialéctica del amo y el esclavo no conduce finalmente a aquella sociedad en la que todo aquel que sea apto para el ocio es un ser libre, sino más bien a una sociedad de trabajo, en la que el amo mismo se ha convertido en esclavo del trabajo. En esta sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados (Han, 2012, p. 48)

Las ideas de Han (2012) sobre una sociedad cansada permiten comprender los efectos de una modernidad descarnada. En una sociedad hiper productiva, en donde el trabajo de cuidados queda expuesto a las violencias, incluyendo el exceso de positividad, caracterizada por el discurso del empoderamiento irracional. En el caso de las mujeres, “todo poderosas, todoterreno, luchonas, las que se bajan las estrellas solas”. En este paradigma, el autocuidado se presenta vaciado de su carácter interdependiente y queda expresado como síntoma de una explotación voluntaria. “No poder” aparece asociado a una negatividad que se justifica con depresión y conflictos existenciales que ocultan las desigualdades sociales. Decir “no puedo” también es fuente de sospecha, que genera “locos y criminales” (Han, 2012, p. 29).

Los relatos de profesora Andrea pueden reflejar la reflexión anterior, con una multiplicidad de actividades, de manera que el trabajo creativo, intelectual y de ocio queda en último plano. Andrea describe que además de cocinar, limpiar y realizar tareas escolares, el descanso es casi un “privilegio” en el hogar, lugar en donde se atienden asuntos escolares,

sindicales y los que responden a la vecindad. Cuando le pregunté por la cantidad de tiempo que dedica para auto atenderse me respondió con un suspiro que culminó en decir: “Algunas veces me duermo hasta las once o doce de la noche, cuando hay tareas y para preparar planeaciones”.(Andrea, conversación personal en su domicilio, 9 de enero del 2023). Después de esta afirmación me quedé muda.

Para mi consuelo, la propia Andrea dijo comprender los cuidados como procesos que le han permitido reflexionar sobre su trayectoria y sobre la caducidad de su cuerpo, buscar ayuda, organizarse y modificar la distribución de las tareas. Desde el punto de vista de Ximena Peña (2013), “las desigualdades en el reparto de las labores de cuidado y el trabajo no remunerado generan un círculo vicioso, tanto social como laboral, que alimenta la trampa de la pobreza. Ello se debe a que se incentiva la permanencia de los roles tradicionales, fomentando la idea de que el trabajo de la mujer en el hogar es natural, limitando sus posibilidades de bienestar en términos de tiempo y de trabajo” (p. 8).

Ximena Peña también toca un tema clave para la agenda de los cuidados, la idea de bienestar pues en esta se esconde las desigualdades. Pensar el bienestar desde la filosofía comunal incluye el bienestar de las mujeres, que incluye una revitalización de la relación entre hombres y mujeres, entre los cuerpos y en el respeto a la diferencia desde el hogar. En ese sentido, Alma invita a reflexionar sobre el concepto de Trabajo, haciendo énfasis en la dureza con la que fuimos formadas, opuesta al confort de las generaciones más reciente:

(...), yo fui formada con la idea de que, aunque tenga roles “femeninos” puedo hacer otras cosas que yo me proponga. A veces, entramos en una idea de que o lo hacemos todo o nada, “y es que aparte llegas y dices... quítate, porque no lo sabes hacer”. Por ejemplo, cuando me encontraba enferma y le decía, oye hazte el arroz y a la hora de cocinar no me parecía, y es un conflicto interno, que tiene que ver con cómo comprendemos los cuidados. (conversación personal con Alma durante el tequio realizado en la comunidad del Mogote, 2 de diciembre del 2022).

Entre estas reflexiones pueden incorporarse estas concepciones del trabajo dentro de los procesos coloniales. Silvia Federicci (2010), quien en su libro *Calibán y la Bruja*, menciona que en la construcción de la sociedad medieval europea el patriarcado se consolidó con las creencias de la época sobre el cuerpo y en particular el de las mujeres, su trabajo, sus poderes sexuales y reproductivos, “colocados bajo el control del estado y transformados en recursos económicos” (p .261). También agrega que la persecución de mujeres pobres y campesinas estuvo relacionada con la prevalencia del pensamiento mágico, despreciado por el sistema capitalista. Las

comadronas, acusadas de la mortalidad infantil de la época y las curanderas comunitarias estuvieron entre la lista de perseguidas. Las ideas de Federicci confirman la tesis de Roger Bartra sobre el mito del buen salvaje producidos durante la colonización, el ser hombre salvaje, dócil y bárbaro por habitar entre la naturaleza y el mito de las mujeres brujas, asociadas con una creación diabólica. Ambos mitos forman parte de los miedos de occidente; el miedo a la muerte, miedo a algo “otro”, miedo al hambre, miedo al agua, miedo a Dios, miedo al miedo (Véase Delameu, 1978).

Por lo anterior, colocar los cuidados en el centro de los debates actuales es parte de la continuidad y las transformaciones impulsadas por quienes nos antecedieron. Para la profesora Alma, “volvemos seres integrales” es el gran reto de las personas. Para Alma, “buena parte de la saturación que tenemos las mujeres radica en que hemos concebido los trabajos como sufrimiento, porque así fuimos educadas, porque así lo observamos y así lo aprendimos. Las palabras de Alma aluden a una concepción de trabajo que nace de su experiencia crítica con la vida comunitaria. En términos “ideales”, el trabajo en la perspectiva comunal se opone a esta visión, proponiendo vitalidad y un bienestar colectivo. Sin embargo, esta visión no debiera romantizarse, capitalizarse ni mucho menos banalizarse ante la evidente reconfiguración de los sistemas de dominación en el mundo.

Para evitar la continuidad de la explotación de los cuerpos algunas profesoras se acuerpan con sus comunidades, buscando congruencia y armonización de las relaciones, con el mundo y con la Madre Tierra. En algunos casos, defendiendo los territorios, poniendo el cuerpo y practicando artes, oficios y formas de sanación colectiva. En estos procesos quedan tareas para revitalizar los procesos educativos.

#### **4.1.4 Los cuidados como respuesta a la violencia estructural**

Para hacer una metáfora de los cuidados, podríamos decir que son como ese alimento que nutre la vida cuando esta es amenazada por la enfermedad, la violencia e incluso la muerte de nuestros cuerpos. Redistribuir tareas en el hogar y en los distintos espacios sociales, así como diseñar políticas para el cuidado de la vida, son algunos de los planteamientos que resuenan en el mundo. Esta coincidencia no es fortuita, se trata de una relación histórica entre los distintos territorios, entre mujeres de diferente condición social, y como respuesta a los procesos de dominación colonial, que incluyen la dominación patriarcal, racial y económica. Ante la

desarticulación de la vida comunitaria y el avance de la privatización de los recursos naturales la organización para su defensa es obligada, sin olvidar que la organización que pasa por alto las necesidades reproductivas de las mujeres pierde fuerza como pierde fuerza la tierra cuando es explotada.

Ante el contexto de precariedad y aislamiento, las redes de apoyo entre mujeres han servido para sobrevivir y reconstruir nuestros tejidos, con las vecinas, con las señoras que nos alimentan, con las dueñas de tiendas y con otras madres para dar acompañamiento a la crianza. Si las redes son débiles o debilitadas por el pensamiento individualista y las diferencias de clase, los cuidados en el hogar se vuelven frágiles. Como afirma la profesora Viky, hay que establecer nuevos acuerdos y poner límites para que se construya una vida colectiva. En su experiencia, participar en las actividades de su pueblo natal le ha permitido contribuir a estos cambios, pero también ha visto esos cambios “desde la familia, con los hijos, afirma” (Viky, entrevista a domicilio, San Pablo Etlá). En buena medida los límites son un principio básico en las relaciones, sin embargo, aún queda reconocer estos eslabonamientos.

En el marco estructural, los cuidados también se presentan como una respuesta de conservación y supervivencia. Cuando algún familiar enferma, cuidar de la vida es cuidar el cuerpo, la alimentación y el entorno se tornan primordiales. En estos casos, como en muchos otros, la recreación y el descanso quedan en segundo plano. Para el caso magisterial, avanzar hacia una visión de salud integral ha dependido en buena medida de la exigencia desde abajo, de quienes exigen, luchan, demandan y padecen en carne propia la ausencia de este derecho.

Con la debilidad de los sistemas públicos de salud la salud cada vez resulta más selectiva, por ello queda hacer explícito que todas las enfermedades están interconectadas con nuestros estilos de vida, porque tienen un carácter social. Parafraseando a Menéndez (2015), los padecimientos y las respuestas hacia los mismos forman parte de los procesos estructurales, tanto del sistema como del conjunto social. Esto, a su vez, obliga a que cada ser humano busque a su modo, saberes para solucionar y erradicar los padecimientos, que hoy en día hemos normalizado.

Tratándose del magisterio, algunas maestras expresan que, ante la debilidad del sistema de salud pública, optan por auto atenderse. Entre las entrevistas, Viky, Namilet, Pamela y Mariam expresaron que acuden al médico solo cuando se trata de enfermedades físicas de mayor



gravedad. Mientras tanto, se prodigan cuidados con medicinas tradicionales, terapias, caminando, escuchando música, haciendo ejercicio, etc. (Datos de campo, experiencias de cuidado expresadas durante el taller realizado en enero del 2023 en la escuela primaria de Hacienda Blanca). Para las profesoras con familias monoparentales y cuya red familiar se ve lejana, las consecuencias de los cuidados intensivos pueden llegar a repercutir negativamente. El estrés, la culpa o el miedo pueden llegar a invadirnos. Por su parte, la compañera Eréndira afirma que hay que lidiar con el miedo, pues cuando enferma, inmediatamente piensa en quién cuidará de su hija. Tampoco puede andar por las calles sin estar a la defensiva. “Por eso mejor ni veo las noticias pues no quiero pensar que un día le pase algo a mi hija” (Diálogo durante taller de cuidados realizado en la escuela primaria de Hacienda Blanca, enero del 2023). Esto revela la tensión constante ante las violencias, asesinatos y agresiones contra las infancias y en particular, hacia las mujeres.

Para enfrentar estos temores, Eréndira lleva a su hija a todas partes, cuando no cuenta con el apoyo de personas de confianza para cuidarla en el hogar. En la escuela, se ve a Eréndira acompañada de sus compañeras de trabajo y de su director, quien la acompaña y apoya en sus traslados, así como en momentos difíciles.

En el contexto de los fraccionamientos, la profesora Rosy, quien vive en el fraccionamiento La Esmeralda, relata que desde que trabaja en la ciudad se ha dedicado al cuidado de dos hijos, de 13 y 22 años respectivamente. Los hijos de Rosy han asistido a la misma escuela donde ella labora, esta acción le permite apoyarlos en sus traslados y seguridad. Reconoce, que la ventaja de haberse organizado así le permite estar al pendiente de sus necesidades, sin afectar su vida laboral, pues se encuentra en una etapa en donde sus hijos son cada vez más independientes. (Rosy, entrevista domiciliaria en el fraccionamiento Hacienda Blanca, 18 de noviembre del 2020).

Las estrategias en la administración del tiempo, la gestión, movilidad y acompañamiento familiar estarán presentes en varias de las entrevistadas, siendo común que en sus escuelas existan una red mínima de cuidados para con ellas y sus hijos. En esta misma lógica encontré Chely, una compañera de la zona con quien me di tiempo de platicar al verla en espera de su hija, en las afueras de la secundaria de La Esmeralda. Al igual que Rosy, Chely asume activamente los cuidados. Y aclara que “no hablaría de organización pues ella cree que esa mentalidad complica más nuestra mente, es mejor ir priorizando” (Chely, entrevista en el fraccionamiento “La Esmeralda”, 19 de noviembre del 2022).

#### 4.1.5 La influencia de la maternidad

Además de nuevos consensos dentro del hogar, las maestras reconocemos la influencia de la maternidad en nuestras subjetividades. La maternidad va a configurar experiencias que pueden ir y venir en tensiones debido a que las prácticas de crianza suelen realizarse según las creencias que subyacen a cada familia y a la agenda que se proponga.

Los procesos de maternidad en la experiencia docente marcan un antes y un después. Para ejercer los cuidados, algunas maestras recurren al apoyo de la red familiar, en donde los vínculos pueden incluir a abuelas, abuelos, tíos, tías, primos, primas, madrinas de infancia o familia de vida. Sin embargo, la maternidad, así como otras experiencias, forma parte de lo que se aprende en cada trayecto.

Durante la pandemia las redes tuvieron sus crisis debido a varios factores, encontrando en las relaciones afectivas una buena dosis de conflictos. En relación con los vínculos, la maestra Viky compartió que: “durante la pandemia muchas parejas tronaron y nosotros no fuimos la excepción, también anduvimos en la cuerda floja. Llegaba el momento en que ya todo me enojaba. Decíamos, creo que ya la pandemia nos está afectando. Ve a caminar tu por un lado y yo por el otro, decíamos”. (Victoria, 19 de septiembre, entrevista en San Pablo Etna)

Andrea, agrega que con el paso del tiempo vas comprendiendo el peso que tienen las expectativas familiares y el amor romántico. Afirma:

“lo que siento es que a veces por el amor a la familia dejas todo con tal de estar en armonía. Me decía mi esposo, deja de trabajar y dedícate a cuidar a tu niño. Yo había estudiado psicología y leyes, pero lo dejé cuando me quedé embarazada...yo iba a dejar de trabajar, pero mi mamá me dijo que no lo hiciera. Ahora ya con más de treinta años sigo trabajando” (Andrea, entrevista domiciliar en Pueblo Nuevo, La joya, 7 de enero del 2023).

En el caso de profesoras que maternan y crían en solitario, las experiencias son otras. Por ejemplo, ser madre profesionista para Mariam ha sido un reto. Aunque no pude realizar “entrevistas a profundidad” con ella, durante los momentos que la acompañé y escuché me quedé con varias de sus reflexiones. Un día que visité la escuela del paraje “La espinera”, Miriam me recibió con un desayuno preparado por una madre de familia. Se trataba de un caldillo de nopales con carne. La señora que lo preparó era una mujer que a menudo provee de alimentos a Mariam. Mientras desayunábamos, me contó brevemente cómo había logrado ir

sobreponiéndose a los retos actuales como cuidadora. Una de las cosas que me recalcó es la conciencia del cambio corporal que ha tenido. Cuando le propuse dibujarlo mientras atendía a su grupo, me contó cada etapa de su vida, mapeando su propia imagen. Para lograrlo estuve como responsable del grupo.

Mientras trabajaba con las infancias del paraje La espinera y veía de reojo a la maestra Mariam participando en la actividad de relatos, sentada y dibujando en su escritorio, pensé en la potencialidad que tiene el acompañarnos. Pensaba en lo afortunadas que somos al tener la fuerza organizativa que posee el magisterio, pero también en la posibilidad real de desestructurar la estructura burocrática que arrastramos, una estructura llena de vicios, que nos satura de papeles en vez de ofrecernos herramientas y manos que hagan posible la mejora educativa. Las manos, ese lugar desde donde se concretan muchos de nuestros sueños.

Cuando se terminó la clase y los niños fueron retirándose en dirección a sus hogares, Mariam me mostró su historia, desde la cabeza hasta los pies, señalándome con su dedo las ocasiones en las que ha enfermado, cuando se ha caído, los dolores de cabeza, las fracturas, entre otros. “Hay momentos en los que te rompes totalmente”, me dijo, señalándome el corazón. Cuando el corazón se rompe, alimentar, vestir, limpiar, acompañar, ayudar, escuchar pierden su potencia. Buscar ayuda profesional, acudir a terapias, usar la medicina tradicional son algunas formas en las que Mariam se ha reconstruido una y otra vez (Diario de campo, 7 de octubre del 2022). Es cierto, nos rompemos, le decía sintiéndome cercana con sus experiencias.

Sin embargo, entre el magisterio existen diferencias que nos colocan en relaciones distintas. Mientras Mariam lidia con los cuidados de adultos, Eréndira cuida a su primogénita. Eréndira, amiga y vecina, es cuidadora principal y se encuentra sin redes familiares cercanas que la sostengan, cuando hablábamos de las dificultades me respondía: “en tu caso tienes ayuda, pero en mi caso, que estoy las 24 horas cuidando, no tengo descanso” (Eréndira, entrevista domiciliaria en Hacienda Blanca, 11 de noviembre del 2022). Situación que confirma que la atención a las necesidades de las mujeres y de las infancias, en pleno siglo XXI, siguen silenciadas pese a que son de carácter público.

Una de las cosas que dejaron claras las compañeras es que la apuesta por la maternidad tiene sus claroscuros y que deberán ser objeto de debate para las generaciones futuras, pues requieren del descanso y el ocio, así como relevos, tanto para realizar otras actividades que

mejoren la salud. Al verse como un lujo, la búsqueda del descanso para las maestras que viven solas las obliga a organizarse bajo rutinas que se ven afectadas por otras como; tirar basura, coleccionar agua por las noches, lavar uniformes, asistir a reuniones virtuales, atender llamadas, resolver conflictos, abrigar, dar contención, “prohibirse enfermar y estar alertas”. Tal como afirma la misma Eréndira: “A veces me entra un miedo de enfermarme, pues siempre pienso, y si me pasa algo, quien va a cuidar de mi hija”) Eréndira, entrevista domiciliar, 14 de octubre del 2022). La narración de Eréndira muestra a su vez, que el ejercicio de la maternidad carece de condiciones para ejercerla y de derechos reproductivos que brinden atención integral y dignifiquen la calidad de vida para quienes decidan procrear.

En la narrativa de Eréndira quedan registrados los principales temores, desvelando la narrativa que los minimiza e infravalora. Coincido con Lagarde (2006) cuando invita a despojarnos de es “la ideología de la felicidad”, casi indolente, de permanente positividad, cuando la saturación laboral o familiar nos rebase, aprendiendo a pedir ayuda. Decir “no puedo” en una sociedad donde las mujeres son reinas, luchonas, empoderadas puede irse al extremo, corriendo el riesgo de una revictimización.<sup>24</sup> Sin embargo, los cuidados también han de despojarse de las expectativas sociales, de lo que se espera de nosotras y de los demás, incluida una falsa sororidad, que quizás cueste “porque hasta para criar a nuestros hijos competimos entre mujeres” (Chely, 22 de noviembre, fraccionamiento La Esmeralda).

Escuchar a las maestras me hacía pensar en mi propia condición, como madre y la necesidad de reivindicar el derecho a serlo, sin que nuestras demandas se banalicen o sean presas de las narrativas de mercado. En este proceso, los diálogos se convirtieron en herramientas de múltiples beneficios, contribuyendo buena medida a fortalecernos entre maestras y a reconocer lo que nuestros cuerpos gritan. A continuación, comparto unas reflexiones hechas durante los encuentros con Mariam con la finalidad de reconocer esta necesidad.

---

<sup>24</sup> Habría que recordar que, según Menéndez (2022), en América Latina, desde la década de 1970 se aplicó en la mayoría de los países un programa que buscó reducir drásticamente la tasa de natalidad, en el cual una de las estrategias más frecuentes fue la de esterilizar mujeres en edad reproductiva. Para ello había que solicitar el consentimiento informado de la mujer a esterilizar, pero se ha documentado en el caso de varios países de Latinoamérica —especialmente México y Perú— que cuando se trata de mujeres pertenecientes a estratos subalternos, este no se les solicita. Mientras que, en otros casos, el consentimiento fue inducido por el personal de salud, especialmente por la enfermera, y no solo en las esterilizaciones, sino también en la aplicación de cesáreas (Liga Mexicana de Derechos Humanos (LMDH), 1993; Comité de Latinoamérica y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM, 1999; Sánchez, 2000).

En el mercado nos dimos tiempo para platicar e intercambiar ideas sobre los cuidados. Compartimos las respuestas corporales que estábamos teniendo. Tos, gripe, cansancio, dolor de cabeza, tensión muscular, entre otros síntomas se expresaron como impactos de la vida que llevábamos. Son tantas las actividades en las que participa una cuidadora principal que difícilmente se destina tiempo, incluso viviendo con varias personas en un mismo espacio se pueden tener ratos en solitario. Mariam afirma que en ocasiones “no se tiene tiempo ni de llorar”. Luego de expresarnos, ambas buscamos en nuestras palabras las formas de reivindicar estos dilemas. Mariam una vez expresando que ha buscado ayuda psicológica, medicinal y afectiva posterior a la pandemia por COVID-19, concluyó diciendo: a veces pienso que también venimos de generaciones en donde hemos acumulado tanto, que tarde o temprano nuestros cuerpos tenían que reventar. También noto los cambios generacionales, generaciones más sensibles, que difícilmente soportan la frustración y hay que apoyarlos. Quizás como fuimos criadas de manera más rústica, podemos responder a esas nuevas circunstancias y también porque la vida no se detiene y mientras haya vida hay que *sacar la casta* (Conversación personal con Mariam en el mercado de la Soledad, enero del 2023)

En enero del 2023, como cierre del periodo de campo, hicimos un taller sobre cuidados en la escuela primaria de Hacienda Blanca. Al parecer, la mayoría de nosotras asociaba los cuidados con la maternidad, el cuidado familiar, personal, entre otros. Sin embargo, se fueron ampliando las miradas. Algunas de las maestras, relatamos que dentro de nuestras estrategias para cuidar nuestra salud se encuentran: la ayuda terapéutica profesional, el uso de la medicina tradicional, la sanación con prácticas ancestrales como temazcales, limpias o el uso hierbas de poder. Algunas más agregaron que salen a caminar o hacer deporte, bailar o danzar en sus ratos recreativos.

Una de las palabras que más resonaron entre nosotras es que, siendo madres profesionistas es necesario abrir nuevas vetas sobre la maternidad, la paternidad y la crianza, buscando la humanización de los cuidados, socializando las dificultades y proponiendo medidas que contrarresten la vulnerabilidad.

En materia de servicios asistenciales provistos por el Estado, la mejora de atención a la salud integral de las mujeres sigue siendo una deuda pendiente. Se necesitan políticas que reconozcan, redistribuyan y revaloricen los trabajos de cuidados y sus procesos. Redistribuir remite a construir una responsabilidad colectiva, que tiene que ver con modificar la idea de cuidados, asociados con la responsabilidad de mujeres y de sus familias, en su concepción de lo “privado”, haciendo pública las necesidades, los derechos y los cambios que se requieran para su redistribución y revalorización (Battyány, 2020).

## 4.2 Más allá del alimentar, atender y resolver en la escuela

Visitar algunas escuelas también me permitió conocer las variadas actividades que realizan las compañeras profesoras que laboran en la región. Estando en San José el Mogote platicué con la maestra Viky al término de su jornada escolar. Cuando le preguntaba sobre las acciones de cuidado en la escuela ella me dijo: “aquí hacemos de todo, somos maestras, psicólogas, doctoras, payasas, coreógrafas, consejeras”, revelando la performatividad del oficio docente. Cuidar a las infancias es una actividad central de la docencia y de las comunidades en su conjunto. Independientemente de la idea, concepto o ideología que se tenga de cuidado, la infraestructura de la escuela, las condiciones económicas y culturales de las infancias hacen que las maestras desplaguemos una serie de actividades como la que se describe a continuación:

La primera visita en San José el Mogote me sirvió para dimensionar los alcances del cuidado en las escuelas. Era 19 de septiembre cuando entrevisté a la profesora Victoria. Ambas nos encontrábamos en la cancha municipal cuando sonó una alarma sísmica, colocada en el techo de la dirección escolar. Desde ese lugar observé a los estudiantes reunidos en círculo, con su respectiva maestra/o. La profesora Alma llevaba una bata como las que usan las profesoras de preescolar. De un lado de la cancha, Alma abrazaba a los pequeños del primero y segundo grado mientras, más al centro estaba el profesor director y maestro de 5 y 6, quien sonreía con sus estudiantes mientras estos hacían preguntas sobre los temblores. Viky, con quien presencié este acto, me fue contando que, en estos casos, “lo importante es proteger a los estudiantes, a ellos, “la maestra es la última en salir”. Yo una vez tuve una niña enfermita del corazón y pues, entra una en nerviosismo. También hay compañeras que entran en pánico, pero una tiene que aprender a calmarse. En el mismo día, mientras los estudiantes realizaban educación física hubo un incidente entre los estudiantes, quienes irrumpieron para pedirle a su profesora que interviniera. El profesor de educación física les llamó la atención incorporando a todos a la clase. Cuando pregunté sobre los accidentes que suelen ocurrir en esta clase la maestra Viky me dijo que en los salones tienen un botiquín y que su compañero de trabajo es el responsable de atender estos casos, “aquí somos responsables todos”. Durante la clase de física es el maestro es el responsable de cuidar del grupo, me insistía. (Diario de campo en San José el Mogote, 19 de septiembre del 2022).

Colocados en el centro de nuestras acciones, los cuidados en la escuela inician en el cuidado de la integridad física de los estudiantes, en algunos casos, por encima de la propia integridad. En escuelas conurbadas, como la de Hacienda Blanca, este mandato ha obligado a cerrar el portón una vez que ingresan los estudiantes, instalando cámaras de seguridad en varios puntos debido a la inseguridad y violencia en las periferias. Además, “debido a que muchas madres son solteras o están en procesos de separación, hemos implementado el uso de

credenciales para que acudan por sus hijos los responsables”, afirma el director ( Director de la escuela primaria, entrevista en Hacienda Blanca, 7 de noviembre del 2022). A la hora de la salida, decenas de personas esperan por sus familiares. Cada docente va a “entregando” a los/as estudiantes formándose en fila. Cuando me acerqué a ver que un niño esperaba a su responsable, un profesor, me respondió que, en esos casos, “hay que ir a dejarlos a su casa. A mí me ha tocado llevar a más de uno cuando no vienen por ellos” (Gerardo, Hacienda Blanca, 7 de noviembre del 2022).

En los casos de accidentes también existen formas de responder con cuidados que se van aprendiendo a medida que se presentan las situaciones, una muestra de ello es el caso siguiente:

Después de charlar, leer un cuento y compartir dibujos en el grupo de primer grado, a cargo de Andrea, ocurrió un incidente. Los niños, especialmente los varones, estaban muy inquietos queriendo ir al baño cuando el cuento se acabó. Andrea les decía que fueran uno por uno cuando se juntaban en fila para salir corriendo. “A veces se quedan jugando o corriendo a los alrededores”, me dijo, y en voz baja agregó: él siempre quiere ir acompañado - señalando a Jorge-, quien salió corriendo junto a otro niño. Al regreso, Jorge regresó llorando al salón. Dijo haberse caído mientras corría. Unas gotitas de sangre le escurrían por la nariz cuando se me acercó con los ojos llorosos. Le traté con mucha naturalidad, afirmándole que se encontraba bien, que ya no le salía sangre y que con un poco de papel se quitaría. Lo inspeccioné de pies a cabeza, corroborando que no tenía raspones. Con unas palmaditas en su espalda, le proporcioné papel higiénico que encontré a mi alcance y le animé a que se limpiara. Jorge tomó el papel, pero no quedó convencido de mi trato así que acudió con Andrea, quien estaba afuera del aula llamando a sus demás compañeros. Ella, más preocupada le dijo: - ay, mi hijo, ¿estás bien?, te he dicho que no salgas corriendo, ven para acá-, luego de supervisar cada parte de su cuerpo, lo tomó de la mano y lo sacó del grupo, le lavó la cara con jabón, lo secó y luego lo dejó como si nada hubiera pasado ambos permanecieron juntos un rato mientras yo, confiada de que ella estaba atendiendo seguía con la actividad. (Extracto del diario de campo, Hacienda Blanca, 19 de octubre del 2023).

Como describo en el diario, “Jorge no quedó conforme con mi atención”, en la escena se aprecia que se ponen en juego diversas formas de atender. Andrea, por su parte, ha construido una relación afectiva que las infancias no pasan desapercibidas. Estas infancias, en sus primeros grados escolares, requieren mayor atención y cuidados que las maestras resuelven como pueden. Para Andrea atender a una veintena de estudiantes ha significa “estar permanentemente atenta”. Esta situación es complicada porque los menores están acostumbrados a comer en compañía, cuando llegan resfriados o con tos, vienen tristes o están pasando momentos de dificultad

familiar en sus hogares esto impacta en el comportamiento de ese día. “Tengo una niña que se acaba de quedar sin su papá, me da mucha ternura, por eso soy muy cariñosa con ella”, dice Andrea cuando mira a una de sus estudiantes”. (Andrea, entrevista en la escuela primaria de Hacienda Blanca, 22 de octubre del 2022).

Al preguntar al director de la escuela cómo resuelven los casos de emergencia al interior de las aulas, me dijo que en esa escuela la primera en resolver es la profesora o profesor de grupo. Cada docente se comunica con la madre o el padre de familia para notificar que ha ocurrido un suceso de emergencia. Además, una característica de esta zona es que hay trabajadoras que laboran jornadas de más de ocho horas al día, encontrándose que el horario escolar es incompatible con su vida familiar: “Muchas madres que trabajan, pasan a dejar a sus hijos y los recogen otros familiares, sobre todo cuando son solteras”. Cuando la niña o niño se enferman, “ahí los tenemos, aunque sea con ‘tecitos’ mientras llega la mamá, que a veces en su trabajo no puede contestar ni las llamadas” (Sergio Castro, conversación personal, Hacienda Blanca, 13 de noviembre del 2022).

La ausencia cada vez más notable de algunos padres o madres en la vida infantil es evidente en casi todas las escuelas. También se ven las transferencias de cuidados entre la escuela y el hogar. El siguiente registro invita a esta reflexión:

Vestida en traje regional del Istmo, Andrea me recibió en la puerta de su salón sonriente. Le dije que no se preocupara por su tiempo, que trataría de acompañarla observando. El grupo, de aproximadamente veinte estudiantes, me recibió con emoción luego de que Andrea le dijera que era una compañera maestra. Mientras desayunaban en sus asientos, eché un vistazo a sus alimentos. En las bancas había tóperes con tortas, manzanas, uvas, *hot-cakes*, yogures, jugos enlatados y hasta galletas de chocolate. Mientras, podemos platicar un ratito, me dijo Andrea. Ella prácticamente los vigilaba para que comieran. Como me dijo que aún no le llevaban el almuerzo no dudé en compartir las uvas y la torta de brócoli que llevaba. Así que platicamos brevemente, me dijo que después de trabajar con sexto grado este era un cambio para ella. “Tener a los más pequeños es un reto, pero estoy dispuesta a aprender”, dijo. Mientras platicaba, decía en voz alta: “cómense todo”. Y me susurraba al oído que “Nunca falta quien no trae comida”. (Notas del diario de campo, San José el Mogote, 19 de septiembre del 2023)

En otra escuela del municipio de Hacienda Blanca, la profesora Olivia con quien platicué durante un festejo escolar decía expresivamente: “aquí les tengo que enseñar cómo limpiarse y hacer uso del papel higiénico para que no desperdicien. No le miento, hay niños que a veces no se



saben lavar las manos, tengo que ayudarles” (Olivia, entrevista en Hacienda Blanca, 22 de noviembre del 2022).

En otros puntos del Valle de Etna las prácticas de cuidado aparecen diversificadas pero la sobrecarga y el funcionamiento de los trabajos no es diferente. En los salones hay profesoras resolviendo las situaciones relacionadas con la alimentación, el abrigo y la seguridad. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas urbanas y de organización completa, en las escuelas multigrados el trabajo de cuidados aún preserva prácticas en donde las maestras y los maestros hacen alianzas para organizarse. Algunas de estas escuelas son abrazadas por los cuidados comunitarios, pero en otros casos, el trabajo de las familias presenta mayores complicaciones, sosteniendo la escuela pública en medio de carencias estructurales y el abandono estatal.

En San José el Mogote pude notar estas diferencias. Las infancias comen fuera de los salones, en el comedor de la escuela que fue construido por iniciativa de la comunidad escolar. En un espacio ventilado, con sillas y mesas de madera, los estudiantes, maestros y maestras se alimentan de lo que las madres de familia venden dentro de la escuela: tacos, tortas, tostadas, etc. En la malla que delimita a la escuela con la comunidad se ve a algunas mujeres de pie, unas llevan comida en tóperes y los hacen llegar desde ahí mientras otras consumen los alimentos que vende la cooperativa. Algunas madres asisten a la hora del recreo a comer en las afueras de la escuela y permanecen hasta que tocan el timbre (Registro de campo en la escuela primaria de San José el Mogote, 20 de octubre del 2023). En el paraje “La espinera, en cambio, los cuidados anidan entre otras formas de violencia (véase capítulo1).

### **4.3 Asambleas y tequios**

En los territorios de Etna, aún persisten prácticas comunitarias, caracterizadas por su relación con la naturaleza, a través de la producción alimentaria, con la siembra del maíz, el garbanzo, frijol, trigo, etc. Tratándose de una región ganadera, las actividades de sus habitantes incluyen la crianza y exportación de carnes, quesos, entre otros productos hechos a mano. En el caso de las familias asalariadas, la vida conurbada y la movilidad es frecuente.

Aunque en algunas comunidades la gobernanza está siendo sustituida por los partidos políticos, en la mayoría de los territorios etecos perviven principios comunales, como la vida asamblearia, el trabajo comunitario y la fiesta. Para la comprensión de nuestras prácticas vale la

pena recordar algunos elementos de la comunalidad propuestos por Floriberto Díaz (en Robles Hernández y Cardoso Jiménez, 2007, p. 38).

- La Tierra, como Madre y como territorio.
- El consenso en asamblea para la toma de decisiones.
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación.
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal.

Respecto al trabajo, en estas comunidades se considera obligatorio participar en actividades comunitarias, a través de la presencia y el trabajo físico de sus habitantes, dotándoles de un sentido de pertenencia. Este trabajo es el que garantiza la ciudadanía y la representación política, principalmente en las agencias, en donde predomina el sistema de cargos. La ayuda mutua se expresa a través de fiestas y eventos funerarios. La fiesta da cuenta de un cierre de ciclos, expresión de fe o de obtención de recursos para la comunidad.

La asamblea, al igual que el tequio, se realiza por lo menos cada dos meses en toda la región. Ya sea en las escuelas, en los barrios o en la comunidad, estas prácticas han permitido no solo dar continuidad a las costumbres y tradiciones, sino que también se han vuelto casi obligadas para subsistir ante las problemáticas que se enfrentan.

En asamblea se toman acuerdos, decisiones y se programan actividades periódicas que cada comunidad realizará a través de su cabildo municipal, quienes ejercen la representación política del pueblo. En el caso de los barrios y colonias, esta representación es delegada a los comités, quienes tratan los asuntos que preocupan a las familias. El tiempo en el que se dialoga en las asambleas puede de una hasta tres horas, según la temática, siendo ésta la que dota de poder a cada comunidad. Aunque las asambleas no estén exentas de manipulación, cabildeo y clientelismo, representan el lugar común, en donde se debate, se propone y se acuerda.

En la comunidad, el tequio, minga, o faena, es concebido como trabajo no remunerado y requiere la presencia física de la ciudadanía. Este requisito genera discordias entre quienes, por motivos laborales, económicos, de salud o crecimiento profesional, se han desplazado hacia otros lugares. En el caso de quienes vivimos en zonas más urbanizadas, como los fraccionamientos, la participación puede ser física o monetaria.

Debido a la multiplicidad de tareas en las que estamos inmersas las mujeres, algunas maestras, como Eréndira, prefieren pagar una multa en las actividades relacionadas con la escuela, para evitar algún conflicto de interés, siendo parte del personal docente y madre de familia. En el caso de la vida barrial, Eréndira no sólo participa, sino que además asume con responsabilidad los cargos que le confieren. La maestra Namilet, habitante de San Pablo ETLA, también nos relata que en donde radica:

Se tiene que asistir a tequios, por ejemplo, en muertos, se limpia el panteón. Si hay una festividad se tienen que limpiar las áreas que se van a utilizar. Por ejemplo, ya viene lo de la virgen de Guadalupe. Ya sabe, las comunidades tienen sus procesos. Pero sí, hay que participar en el cuidado de las calles. A las 6 de la mañana salen a hacer un rondín porque hubo un tiempo que estaban asaltando en la entrada a San Pablo. Desde entonces ya nos alertamos. Hay que cuidarnos y estar al pendiente de muchas cosas. (Namilet, entrevista en Santiaguillo ETLA, 19 de noviembre del 2022)

El trabajo en la comunidad puede abarcar desde la rehabilitación de los espacios naturales hasta la revitalización de las prácticas culturales. Sin embargo, bajo la dinámica de los tequios también se presentan contradicciones, entre ellas, desigualdades que solapan la explotación de la mano de obra. Como respuesta a estas dinámicas ubicaremos los cuidados comunitarios observados en el ámbito escolar, sindical y barrial.

En San José El Mogote, el colectivo escolar además de participar en sus comunidades de origen, participan en tequios y actividades culturales que desde la vida cotidiana de las escuelas están inclinadas hacia la revitalización de saberes.

Hemos hecho talleres de música, bailes en la comunidad, también entrevistas con los ancianos de la comunidad y ahora tenemos programado ir a limpiar el río. Es cuestión de que fundamentemos bien lo que se está haciendo, argumentaba Vicky cuando dábamos un recorrido por la comunidad dando a conocer el valor histórico de sus monumentos. Frente al mogote principal de la comunidad, salió una mujer a saludar a la maestra. Minutos después de habernos presentado nos ofreció galletas, principalmente para mi hijo, propiciando una significativa plática sobre su pueblo, la pandemia y los hijos. La familiaridad de su trato me recordaba a la que perdura en algunos pueblos serranos, le dije a la profesora Victoria y ella asintió con una sonrisa (Diario de campo, 19 de septiembre en San José el Mogote)

La inmersión de este colectivo en las actividades comunitarias y su interés en la reconstrucción histórica de esta comunidad, en palabras del director de la escuela, es como “ir a la raíz y tener la oportunidad de valorarla, porque somos zapotecos de la Sierra” (Director de la escuela primaria de San José el Mogote, entrevista domiciliaria en San Pablo ETLA, 29 de

septiembre del 2022). En estos procesos, maestros y maestras que mantienen una identidad comunal, establecen puentes y acciones para apropiarse de la escuela, a favor de los pueblos. Para este colectivo poner énfasis en las prácticas comunales viene de una conciencia que han logrado obtener, tanto de la tradición oral y de sus experiencias, como de libros y asesoría de quienes se han dedicado a estudiar la cultura zapoteca. Además, han resignificado el poder del tequio, proponiendo la participación de maestros, maestras, madres, padres, niños, con el argumento de que nadie debería estar exento de las responsabilidades colectivas (Diario de campo, notas realizadas durante tequio en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022).

Es importante mencionar que para participar en las actividades comunitarias las maestras trabajan dentro y fuera de los horarios escolares, significando para las maestras el uso constante de sus tiempos de “descanso” a favor de las comunidades. Su grado de inmersión depende de varios factores además del identitario, como el económico y su situación familiar, además de las crianzas que les antecedieron. En palabras de la profesora Alma:

Las maestras estamos en constante movimiento, dependiendo de cómo te hayan criado. Por ejemplo, mi mamá siempre estuvo movida en lo pedagógico y en lo político. Aparte, este aspecto de que te vean los demás como ejemplo es algo que me gusta. Somos artistas comunitarios. A mí me gusta que mi hijo vea que la vida tiene un sentido. Y eso para mí es cuidar la vida comunitaria. Como tenemos un hijo, intentamos que esa vida no acabe. Y entonces a mí se me quedó la frase de que...mientras yo viva, voy a hacer lo que pueda. (Alma, entrevista en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022).

Esta idea, ¿crees que puede ser conflictiva?, le pregunté a Alma mientras se realizaba un tequio en la comunidad del Mogote. Ella respondió que esa idea puede generar muchos conflictos si se vuelve una camisa de fuerza. “Porque también nos criaron con la idea de trabajar duro, sin descanso” (Alma, conversación personal durante los tequios en San José el Mogote, 2 de diciembre del 2022).

Desde este punto de vista, el tequio como trabajo no remunerado puede llegar a generar varios conflictos, que van desde el destierro, ante ausencias “injustificadas”, o el cobro de multas perjudiciales para el bolsillo de quienes trabajan más horas y menores ingresos perciben. Además, los tequios, en contextos de mayor vulnerabilidad, pueden soslayar a gobiernos e instituciones, en su responsabilidad directa en el cumplimiento de los derechos humanos, los bienes y los servicios, etc., Tal como ocurre con los habitantes del paraje “La espinera”, quienes compran el agua y construyen a base de tequios y donaciones los salones escolares”.

Por otra parte, Andrea y Namilet, reconocen entre otras cosas que el “Servir” a la comunidad, colonia o barrio les ha dado cierto reconocimiento. El “servir” conscientemente permanece como máxima en donde existen los sistemas de cargos. A partir del servicio se conoce a la gente, se sabe de sus historias, sus necesidades y se van tejiendo lazos.

Durante el periodo de visitas a por lo menos un evento escolar, en los municipios de San Felipe Tejalapam, Guadalupe y Soledad Etlá, aprecié la articulación de las relaciones entre escuela- comunidad. En las escuelas multigrado, esta relación es aún más cercana, llegando a ser visitadas por el cabildo municipal o un representante cuando estas los invitan. En el caso de San Felipe Tejalápam, donde permanece la gobernanza por usos y costumbres, existe una constante comunicación con las autoridades, tanto para la gestión como para la celebración, pudiendo notar la presencia del cabildo en los eventos escolares tanto como de la policía local para el cuidado de la población. Es en la convivencia de los tequios o las festividades en donde intercambiamos trabajo con trabajo, alimento con alimento, la música, jugar, recrearnos se vuelve inevitable.

Al igual que las abejas, que llevan y traen saberes y conocimientos desde la Sierra hacia el Valle y desde el Valle hacia la Mixteca y otras regiones del mundo, la docencia provee y recibe cuidados, su descuido es responsabilidad de todas las personas.

#### **4.4. Prácticas sindicales- laborales**

Para comprender la influencia sindical en nuestras vidas habría que ubicar el origen de la docencia, la escuela pública y el surgimiento de los sindicatos en relación con el Estado. Según varios textos históricos, el oficio docente se propagó entre las mujeres como opción de vida ante las desigualdades de la época, colocando a la escuela como promesa de movilidad social. Berteley Busquet (2008), en una reseña sobre los trabajos de Luz Elena Galván destaca que:

La modernidad decimonónica introdujo el mundo de la competencia no sólo entre los individuos, sino entre los hombres y las mujeres, y entre las mismas mujeres, en ámbitos donde el dominio del conocimiento intelectual –antes monopolizado por los varones– comenzaba a ser disputado. Esta época marca una verdadera ruptura epistemológica en la hegemonía masculina del quehacer intelectual. (Berteley, 2008, p. 985)

La incorporación de las mujeres como “idóneas” para llevar tareas como la de promover cultura nacional, la castellanización y la modernización del campo tuvo varios antecedentes. De

acuerdo con Oresta (2006), el fenómeno de expansión de la escuela pública se alimentó del trabajo de mujeres, cada vez más calificadas, con salarios menores a los de los varones, propiciando, desde el estado, su feminización “con base en el discurso de la natural disposición de las mujeres para el cuidado de niños” (p. 12).

Para Luis Hernández Navarro, el nacimiento de los sindicatos surgió en respuesta a esas pésimas condiciones laborales y a un interés por controlar al magisterio. La creación del Sindicato de Trabajadores de la Educación en 1943 le fue quitando el romanticismo a la docencia hasta entrada la década de 1970, cuando se gestó una disidencia magisterial que dio origen a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores (CNTE) y cuya demanda de salario y democracia sindical conmoverían al país entero. Durante los periodos de 1973, 1993 y 2013 las demandas sobre una educación alternativa se sumaron a los pliegos petitorios del magisterio como respuesta a las reformas educativas (Hernández, 2019).

En el caso oaxaqueño, la organización de la sección XXII que es constituida estatal, regional, sectorial y zonalmente, se corresponde con la estructura jerarquizada del sistema educativo hasta hoy vigente. Esta estructura sostiene otras prácticas derivadas de la relación con el Estado, algunas de estas prácticas incluyen la participación en asambleas, desempeñando cargos (no remunerados) y asistir al llamado de las representaciones para respaldar las movilizaciones; en donde ponemos nuestros cuerpos. Para acercar al lector a la comprensión del movimiento magisterial oaxaqueño desarrollaré los cuidados en experiencias de organización, movilización y protesta, mostrando algunas de sus tensiones.

### **La organización**

En la entidad oaxaqueña somos más de 80,000 trabajadores de la educación, de los cuales más del 60% somos mujeres, según datos del mismo sindicato (Conversación personal con la profesora representante del nivel de educación primaria). Que los espacios de representación política sindical y educativa siguieran siendo constituidos mayormente por hombres me llevó a indagar sobre el lugar de las maestras en estos sistemas y las formas de cuidado.

Para la profesora Namilet y la profesora Vikiy, cuidar la relación laboral, con directivos, y comités de padres y madres, es una prioridad. Para lograrlo, se van construyendo vínculos al interior de los colectivos escolares. De lo contrario, las relaciones se pueden volver un tanto hostiles. Durante las reuniones, (talleres, reuniones pedagógicas o sindicales) se pudieron

observar algunas prácticas. A continuación, comparto un fragmento del registro de campo realizado durante los talleres de Educación Alternativa del año 2023, promovidos por la Sección XXII:

Algunos maestros y maestras escuchaban con atención y más de una comenzaba a bostezar e incluso dormir hasta que se cerraron las participaciones...A la hora del receso, algunos compañeros aprovechamos para saludarnos mientras en los pasillos se veía la asociación entre maestras y maestros, sus relaciones políticas, laborales y afectivas, estrechándose los brazos, saludando, riendo y compartiendo los alimentos que madres y padres de familia nos prepararon para desayunar (Diario de campo, Escuela primaria de San Lorenzo Cacaotepec, 23 de agosto del 2022).

Durante los días de actividad sindical observé que algunas maestras se asociaban principalmente con otras mujeres, para trasladarse, compartir los alimentos y hasta comerciar productos relacionados con el cuidado personal y del hogar. Las asociaciones forman alianzas, que serán evidentes a la hora de tomar acuerdos, votando, orientando, proponiendo acuerdos en reuniones, cursos, marchas y plantones.

Es conocido entre el magisterio, que “La Asamblea” es el máximo órgano de toma de decisiones”. Las asambleas se expresan como olas, a veces pacíficas y otras sublevadas por el choque de intereses políticos. Son las Asambleas el lugar en donde se despliegan los cuidados, tomando forma de presencia para organizarse, analizar, proponer y realizar cargos no remunerados de representación escolar y delegacional. A diferencia de las comunidades, los cargos dentro de la sección XXII no son obligatorios. La una representación legal y legítima, en donde los cargos son remunerados, es la del Comité Ejecutivo Seccional, conocida como la dirigencia magisterial.

Los cargos remunerados son disputados principalmente por docentes varones, aunque también hay presencia de mujeres. Se evidencia en este proceso una marcada jerarquía, en la que los varones suelen tener mayor presencia, en además de las maestras, también encontramos en segundo plano la participación del Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAEE)<sup>25</sup>. En la voz del secretario general de la zona, “posiblemente se deba a la división entre los “profesionistas y no profesionistas, en donde nunca falta quien vea con inferioridad el trabajo de los PAEE, si supieran todo lo que se hace”. (Conversación personal con el secretario general

---

<sup>25</sup> Diálogo con personal de asistencia a la educación PAEE en zonas escolares de Etna, enero del 2022.

de Santiaguito Etlá, 7 de diciembre del 2022). Desde mi punto de vista, esta tensión se debe también a que este personal cuida, dando mantenimiento y limpieza a los espacios educativos, un trabajo asociado a lo “doméstico”, con salarios de menores ingresos.

En la experiencia de los cargos, la profesora Andrea, quien fuera coordinadora política de la sección XXII en el periodo de 2008 al 2012, revela que su llegada al cargo se debió a su condición de presa política, por participar durante el movimiento social del 2006. Andrea afirma que, en estos cargos, se presentan dificultades relacionadas con el uso del poder.

Andrea relató que parte de sus funciones era el estar en las mesas de negociación, en las reuniones de comisión política, organizar las marchas, en los brigadeos, en las reuniones sectoriales, organizar el ingreso a las asambleas estatales del magisterio, que solían durar hasta 24 hrs, estar al frente de marchas y organizar plantones. En este periodo su primer hijo ya era menos dependiente de ciertos cuidados, lo que le permitió cumplir con el cargo.

Andrea relata que hizo alianzas con sus colegas para acompañarse, “cuando tocaba ir a tomar la caseta, iba con otra maestra y mostraba mi credencial... también es cierto que a algunos hombres no les gusta que los lidere una mujer. Ahí un compañero me decía: órale, Andrea, ese es tu lugar. Otras veces me reprochaba el no estar. El único día que falté a una actividad fue porque cumplió años mi hijo” (Andrea, entrevista domiciliaria en Pueblo Nuevo, 6 de enero del 2023). Escuchar a Andrea y a varias maestras que han estado en esos puestos revela que cuidarse en las actividades sindicales incluye cuidarse de acosos e intimidaciones.

Por otra parte, durante las entrevistas encontré varias opiniones de maestras que decían que sus derechos a menudo pasan por la balanza de quien ostene dichos cargos. Algunas maestras sentían no contar con suficiente “respaldo” por parte de los representantes sindicales, tanto en la necesidad de movilidad o ante la enfermedad, la maternidad o la necesidad de profesionalización.

Las formas de encarnar el poder desde la jerarquía son variadas. En mi experiencia, aprendí a cuidarme a base de errores y cuestionamientos como el que me hicieron una vez los maestros de educación física en la Sierra Juárez. En una ocasión, luego de reunirse, solicitaron platicar conmigo para expresar su desacuerdo con mi actitud al organizar un evento político en



Guelatao<sup>26</sup>, aludiendo al aire autoritario con el que me había dirigido hacia los representantes inmediatos. A partir de reconocer mi error y enmendarlo sinceramente, en el lapso de este cargo conté no solo con el apoyo moral de estos maestros, sino también con la protección de mi integridad física en los momentos más álgidos de las protestas.

El otro elemento que pude experimentar en el trabajo de campo fue que muchos de los conflictos entre representados y representadas no siempre salen a la luz por varios factores, dentro de ellos los que tiene que ver con coerción y silenciamiento para evitar el linchamiento político, una práctica común entre los distintos grupos de poder al interior del magisterio, incluyendo a los que representan los intereses del Estado.

Sobre esta experiencia puedo reconocer la influencia de los *valores masculinos* dentro del liderazgo de quienes hemos sido representantes. En particular, algunas veces utilicé mi condición de “mujer” para cuidar de mi propia integridad, adoptando dichos valores más que para encajar o agradar, para resistir al acoso y la descalificación. Aunque no todas las mujeres hacíamos estas transformaciones, cambiar nuestra apariencia, usar lenguajes formales y ser lo más calladitas posibles era un patrón dentro de las estructuras políticas o educativas. Ante estas encrucijadas, existe una diversidad de experiencias en las que las maestras no sólo respondemos al poder, sino que construimos un tejido bastante fino para ser reconocido.

La idea anterior, la expreso basándome en la experiencia de participación durante los procesos de elección del Comité Ejecutivo Seccional 2023, asistiendo a reuniones del magisterio eteco, en donde observé que algunas maestras llegaban en parejas o en grupos, por amistad o por afinidad laboral... algunas se sentaron cercanas, las unas de las otras. Unas se saludaban y se detenían a platicar con compañeros y compañeras, a los que les han perdido la pista, con afecto. (Notas del diario de campo, 23 de noviembre del 2022).

Las prácticas de las maestras también muestran la influencia cultural de nuestras comunidades, relacionada con roles sociales, expresados en la preocupación por el hogar, por haber dejado al hijo a la hija en casa, con algún familiar o en la escuela. También habla de conflictos laborales entre “los niveles educativos”, entre lo indígena y no indígena, entre otras

---

<sup>26</sup> Durante el período 2008-2022 fui encargada de organizar eventos políticos sindicales en la comunidad de Guelatao en coordinación con las escuelas y las autoridades municipales en turno.

cosas. No obstante, la participación de las mujeres es decisiva en la elección de los representantes pues siendo mayoría, algunas veces quitan y ponen representantes sin exhibir sus estrategias.

### **Las movilizaciones**

Mujeres al centro y hombres a los lados, esa es la lógica de nuestro cuidado cuando caminamos por las calles de la ciudad de Oaxaca y a veces de la Ciudad de México. En el terreno local, la organización corre a cargo de los y las representantes sindicales, valiéndose de una estructura en cascada que recae en la organización de cada zona. Cuando las protestas son duraderas nos organizamos en cada delegación o colectivo sindical, por zona. Según sea la zona, las maestras participamos de manera voluntaria o bajo presión, o pretensión de movilidad laboral, solicitud de préstamos hipotecarios, entre otros.

En las marchas, algunas maestras se incorporan mientras las de mayor edad, las que no pueden caminar, se quedan a cuidar el plantón, sobre todo si padecen alguna enfermedad. En algunas delegaciones se conservan los roles tradicionales, donde muchas mujeres se organizan para cocinar, asear y gestionar los alimentos. A estas estrategias se agregan las prácticas de cuidado intercultural, como se mostrará en el siguiente texto.

Bajo una convocatoria de la sección XXII que me llegó por *Whatsapp* en noviembre del 2023, asistí a “coberturar” el Congreso de relevo del Comité Seccional. Ese día inició antes de las 6 de la mañana, preparando lo necesario para trasladarme al hotel de magisterio, lugar de concentración.

Aproximadamente a las diez de la mañana me encontraba en las afueras del auditorio con otras mujeres que llevaban a sus hijos/as. Las labores escolares estaban suspendidas y las calles estaban abrumadas con el tráfico provocado por la concentración magisterial. Las que laboramos en Etlá nos concentramos en la puerta de ingreso al auditorio “Enedino Jiménez”, ubicado en la colonia Exmarquezado de la ciudad de Oaxaca. Instaladas bajo la sombra de una lona de plástico, nos sentamos sobre un cartón o sobre la cera de las banquetas. En nuestras bolsas llevábamos agua, comida, papel de baño, alcohol, libretas, lapiceras o juguetes. Con asientos plegables, sombrillas, audífonos, juegos de mesa o libros, el magisterio esperaba información de lo que al interior del Congreso ocurría.

Al mediodía, cuando los baños aún estaban limpios y con agua, vi cómo las maestras de preescolar instalaban lonas organizadamente. En otros sitios jugaban con cartas y en otros espacios platicaban entre ellas sobre los acontecimientos al interior, sobre las novedades de sus vidas, sobre las preocupaciones escolares o sobre las preocupaciones domésticas. A mi

lado, Juli nos intercambiaba sus recetas culinarias mientras que las maestras de mayor edad le sonreían a los más pequeños jugando con ellos y entreteniéndoles como si estuvieran en sus aulas. Permanecí por un rato al lado de la profesora Andrea, quien platicaba amablemente mientras yo compartía el lonche y algunos dulces a su hija. Mi acompañante de seis años cuestionó el sentido de estar ahí mientras recorríamos el sitio. Minutos después de saludos se puso a jugar con otros niños, dando vueltas a nuestro alrededor. “Así es como se foguean”, me decían algunos compañeros que lo vieron desplazarse por el plantón y hasta bailar cuando llegó la banda de música de Santa Cruz Amilpas”. La banda tocaba sones a cambio de cooperación, los vendedores de frutas, de helados, de tortas y de bebidas desfilaba entre los cientos de trabajadores. El señor al que le compré una empanada me reconoció y me saludó efusivo. Traía una playera que decía “comisión de seguridad”, misma que le garantizaba participar dentro del contingente del magisterio y vender sus productos.

Más tarde llegó la profesora Eréndira y su hija. Ambas nos acompañamos para ir en busca de comida. Cruzamos mantas y cuerdas con nuestros hijos mientras la calzada Madero estaba libre del tránsito vehicular. El ambiente que se respiraba contrastaba con el caos en las avenidas paralelas, desquiciadas por el tráfico. Al caer la tarde ambas nos asociamos con una pareja que iba con tres pequeños, la maestra era vecina también y eso hizo que el trayecto a casa resultara agradable para el grupo (Diario de campo, en el plantón de cobertura de relevo seccional, 24 de noviembre del 2022).

Lo descrito en el diario da un panorama general de varias actividades, en los que resaltaría que ante la intensidad con la que se vive el sindicalismo las madres profesionistas tenemos que echar mano de estrategias para cuidarnos. Son los plantones, en donde se pueden ver los cuidados se tornan colectivos y culturalmente diferenciados.

Por otra parte, Andrea relata que, en su experiencia, hay momentos de mayor tensión y peligro. Estando en varios cargos, Andrea afirma que jamás sintió temor por participar en la vida de protesta, excepto cuando la llevaron presa.

Cuando peligró más mi vida fue en el 2006. Mi miedo era no regresar. Mis niños eran unos adolescentes, sentí miedo. Ese día 25 de noviembre, fue cuando llegaron los PEFEPPOS, (nombre sarcástico alusivo al Policía Federal Preventiva). Ahí estábamos apoyando, estaba con mi marido y uno de mis hermanos. Cuando nos echaban gases lacrimógenos nos dispersamos. No tengo palabras para explicar lo que se siente.

Para Andrea en el año 2006 quienes pusieron el cuerpo para enfrentar la represión magisterial fueron los “jóvenes”. Ella y uno de sus hermanos fueron aprehendidos en la redada de aquel 25 de noviembre, en donde cientos de manifestantes demandamos el retiro de la policía Federal Preventiva de la ciudad. Durante este periodo, además de los jóvenes, también viene a la

memoria de Andrea la respuesta de las personas en solidaridad con sus maestros. “La gente que baja apoyar, quien sabe de dónde sacaban tortas, tlayudas, la coca, el vinagre, las toallas sanitarias, todo eso me viene a la mente”.

- ¿Te lastimaron?, le pregunté a Andrea con cierta intriga. Ella respondió con un “No, pero me intimidaron mucho”. Me decían - “Agáchate, porque si no, te vamos a desaparecer como a los demás”. Me decían - “Dile a Flavio, dile a Rueda Pacheco, ¿en dónde están para que te salven? Ustedes son borregos”. Nos llevaron al aeropuerto y después al penal de Miahuatlán. Estando presa, Andrea rememora que al ser separadas de los hombres las mujeres se mantuvieron comunicadas para cuidarse entre ellas.

Entre mujeres platicábamos, cuando no escuchábamos el ruido de alguien preguntamos, (me habla en voz bajita) -¿Hola, estás bien? Y ahí es cuando decimos, que creen, que agarraron a Flavio, “nos están buscando”, “están entrando a las escuelas”, con ese grupo de mujeres hablaba. Eso me sobreponía emocionalmente. Mi familia fue la que me sostuvo. Mi hermano el más grande se llevaba a mi hijo a su comunidad. Mi marido y mi papá se fueron a Nayarit. Mi mamá les daba de comer, a mi hija la cuidaba mi otra hermana. Emocionalmente me sentí sostenida, más cuando mi marido e hija me dieron una carta, y entonces, dije...-Soy querida. En serio, me siento querida, me siento querida por mis niños, por mis papás. Recibimos mucho apoyo de algunos compañeros, hasta de la zona. Andrea cierra diciendo que “últimamente ya no estoy tan activa, ya me desgastó la vida sindical. Algunas compañeras tampoco quieren participar por eso” (Andrea, entrevista domiciliar, 3 de enero del 2023).

Las palabras de Andrea retratan un apoyo moral, el respaldo que da fuerza al magisterio. En palabras del encargado de la supervisión, se trata “de ese sentimiento colectivo, en el que no te puedes quedar tranquilo sabiendo que tus compañeras y compañeros peligran”. (Encargado de la Supervisión escolar, conversación personal, de enero del 2023).

### **Las protestas**

“No que no, sí que sí, ya volvimos a salir”. Esta es una frase histórica que alude a las personas que protestamos en las calles una y otra vez. La recordé cuando asistí a uno de los plantones ubicados en el aeropuerto internacional de la ciudad de Oaxaca.

El lugar estaba despejado hasta que se instalaron carpetas y cuerdas. Debajo de estas se encontraban algunos puestos que deambulaban entre los manifestantes. En ellos había vendedores de comida principalmente. En el puesto de tortas y frutas encontré a una mujer

que afirmó estar contenta de haber vendido todo. Un hombre a su lado me dijo que ellos venden comida en las escuelas y que cuando hay paros asisten para “alimentar a sus maestros”. Extrañada, pregunté por la forma en la que se enteran de nuestras actividades. Él señor respondió: -Pues es que “somos los mismos” maestra, ¿quién no tiene un maestro en la familia?, nosotros estamos a dónde van nuestros maestros-.

Esta respuesta me hizo pensar en la relación entre maestros y comunidades, ya sean urbanas o rurales, y el impacto de las protestas en el día a día. También recordé la marcha del día 27 de noviembre del 2022, cuando fue nombrada la primera representante, mujer de origen *ayunuk* en la Secretaría General del Sindicato de la Sección XXII.

El día que se hizo la marcha me tocó caminar desde Hacienda Blanca hacia el zócalo. Era domingo y los locales estaban cerrados, excepto los de mi barrio, en donde me detuve a comprar un jugo verde. La dueña del lugar me preguntó: - ¿Ya se va a la marcha? -, respondiéndole ella misma, - “si ya me enteré de que tienen nueva dirigencia”-. Le respondí que ya era hora y ella lo reafirmó con una sonrisa. Luego me dijo que la que le cuenta todo es una de sus hermanas, también profesora. Me despedí y seguí el trayecto, observando a vendedores de agua, sombreros y sombrillas que se paseaban entre manifestantes, otros estaban esperándonos a lo largo del trayecto. Algunos maestros y maestras aprovechaban para desayunar en tanto iniciaba la marcha. Ya durante el trayecto encontré a compañeros y conocidos que me detuvieron para saludar y festejar el nombramiento de una representante magisterial de origen serrano.

A unas cuadras de la marcha, me regresé a casa para desayunar con mi hijo, caminé por la calle paralela de la marcha y miré el caos sobre la avenida el Horizonte. Sobre la carretera se encontraban, casi enfrentados camioneros y taxistas, los carros avanzaban entre claxons y mentadas de madre. Sentí entre vergüenza e indignación mientras el estómago me tronaba. Al regresar a la marcha tomé un taxi color guinda en dirección al centro, la marcha iba a la altura de Santa Rosa. Dentro del taxi iban apretujados los pasajeros. No necesité decir que iba a la marcha, pues la ruta del conductor iba esquivando los bloqueos, pasando por el carril contrario, lateral a la marcha. A mi costado iba una mujer con uniforme de enfermera y una señora con mandil. El silencio se rompió cuando la enfermera me preguntó si iba a la marcha. Sin saber la reacción afirmé con seguridad que sí, que iba a marchar porque era profesora. La señora, me dijo en tono comprensivo - “Ahí anda mi hija”-. Abriendo la conversación sobre la marcha. Los pasajeros de adelante decían, pues sí, hay que aguantar porque quien no tiene un maestro. El taxista dijo -Yo

le digo a mi hermano que no coincido con sus formas de hacer las cosas, pero pues dice que “son cosas del sindicato”-, respondió uno, hasta que se detuvo el taxi. Le di las gracias y me desearon: - “suerte”- (Diario de campo, 27 de noviembre del 2023).

Las opiniones y las expectativas sobre el magisterio se polarizan respecto a las protestas, los motivos son tan históricos como sus causas. Salario, derecho a la salud, educación alternativa y una vida digna son las bases de nuestros pliegos petitorios desde hace más de treinta años. Las especificaciones y logros de estas demandas son cambiantes y responden a un tiempo específico, al que se suman los mecanismos de control y las formas gremiales que complejizan la relación con las comunidades. Caben las palabras de Fanon en 1961 para explicar que,

En toda organización política o sindical existe clásicamente un abismo entre las masas y los cuadros que, midiendo las dificultades que pueden crear los patronos, limitan y restringen sus reivindicaciones. Esta idea explica por qué al término de cada jornada de protestas, mientras las dirigencias celebran los logros, las masas se sienten traicionadas. (Fanon, 1961, p. 64).

Hasta cierto punto sigue vigente la idea de Fanon sobre la necesaria politización de la clase trabajadora, pues para él “un sindicalista politizado es aquel que sabe que un conflicto local no es una explicación decisiva entre él y el patrono” (Fanon, p.64). En el caso oaxaqueño, persiste la injerencia estatal de manera constante, con prácticas de control, clientelismo y la pugna ideológica de los grupos de poder que existen en toda la entidad. En el sindicato se dan una variedad de opiniones y variadas luchas al interior, algunas expresan una defensa incansable por los derechos colectivos, otros se distancian del Estado, mientras hay quienes muestran empatía y colaboración con los gobiernos, reproduciendo en los hechos liderazgos de dudoso actuar.

Por otra parte, pese a las encrucijadas, persiste la idea de que somos “movimientos” y no masas, con la conciencia de que las y los trabajadoras de la educación formamos parte del gran tejido social o “acción social, como familias y comunidades que han resistido a siglos de dominación. Este proceso se ha trasladado al plano pedagógico y viceversa, encontrando nuevos retos para las nuevas generaciones.

En lo que respecta a los cuidados y a la frase de que “somos los mismos” pueblo, cuerpo, naturaleza, valdría preguntarnos ¿cómo afianzaremos nuestras relaciones en el hogar, la familia,

la escuela, la comunidad, en el Valle o en la Sierra para potenciar semillas a favor del cuidado de la vida?, ¿qué elementos van a nutrir de manera equitativa nuestros cuerpos?, ¿qué haremos cuando las semillas germinen y sean árboles que requieran cuidados?

Como conclusión, en este apartado vale la pena recordar nuestra alianzas, que son también históricas, con quienes nos tienden la mano, con quienes cuidan de nuestros hijos y los alimentan, mientras nos ausentamos del hogar, con quienes nos proveen los alimentos y con quienes los producen con sus manos. Recordar, que este reconocimiento no puede venir desde arriba sino desde abajo, con los pequeños y grandes movimientos sociales de los que forman parte los pueblos del mundo.

#### **4.5 El corazón en los cuidados**

Pensar en que los cuidados tienen corazón es una manera de representarlos en esta tesis. Recupero esta idea luego de leer a la compañera Yeneiri Ramírez (2022), representando al magisterio como un cuerpo y en su corazón el trabajo docente, vinculado a la vida comunitaria. De acuerdo con Ramírez (2020), nuestro “lugar de origen y las experiencias en las comunidades nos dan motivos para luchar mientras el sindicato nos da “la estructura colectiva”, el espacio público y simbólico en donde hacerlo” (p. 38). La dicotomía docencia-pueblo, fomentada por la propia estructura educativa, es superada con la conciencia de esta relación. Son los cuidados un eje para repensar el papel del magisterio en la formación social.

Respecto al elemento formativo, podemos repensar los cuidados como un arte, en el que educar, alimentar y nutrir, dotan de sentir, pensar y hacer cada propuesta educativa. Siendo importante reflexionar sobre nuestras relaciones, vale la pena reafirmar la necesidad de “crear el hábito de evaluar o de evaluarnos en ellas” (Freire, 2004, p. 126). Para comprender cómo se está desarrollando la forma de vincularnos es importante reconocer que las tensiones, no se disocian de lo que ocurre en el hogar, ni de lo que sucede en las calles.

La vinculación escuela-comunidad nos muestra parte de lo que estas relaciones significan. Construidas en una base afectividad, las interacciones entre maestras, maestros, madres, padres, estudiantes, autoridades y comunidades de Etna, han requerido del diálogo y el acompañamiento. Sin embargo, quedan retos que tienen que ver con la violencia en todas sus expresiones, la influencia de los medios de comunicación y el derecho a vivir con dignidad.

Una de las experiencias más significativas en el valle de ETLA la situamos en San José el Mogote, comunidad zapoteca en donde el diálogo con la vida urbana es constante. En estos diálogos, las maestras se dan un tiempo para platicar con las madres de familia, principales tutoras de los estudiantes. “A veces con las mamás tenemos nuestras platicaditas” afirma Viky compartiendo una de las experiencias:

Una vez tuve a un estudiante que tenía a su mamá, ella salía a trabajar. El niño presentaba algunas dificultades, un día se presentó la oportunidad y platicué con la mamá. Le dije, siento que más que problemas de aprendizaje lo que su hijo pide es atención, necesita de su tiempo. El caso es que empezamos a platicar (...) Nos dieron como dos horas platicando. Le dije: -Recuerde que el valiente vive hasta que el cobarde quiere-. [Refiriéndose a los problemas familiares que afectaban a niño] (Victoria, conversación personal en San José el Mogote, 26 de septiembre del 2022).

La narrativa de Viky, muestra el grado de implicación emocional que existe en la docencia. Posterior a escucharnos, ambas compartimos situaciones dolorosas, las de niños que murieron por negligencia social, o los que desertaron de la escuela por situaciones familiares o por enfermedad durante la pandemia. Para nosotras estas situaciones duelen y requieren acompañamiento que a veces no tenemos.

De la implicación emocional, se explica el proceder de maestras como Viky, quien, legitimando su autoridad, accede al corazón de muchas familias mediante el consejo y la experiencia. Un ejemplo de lo anterior es el caso de la comida. Viky señala que ha tenido un papel de acompañamiento con madres más jóvenes. Cuando observa que los niños desprecian la comida que se les prepara, Viky toma partido, hablando así: “los papás les damos lo que podemos a los hijos... Ahora, es comida. No te trajo a comer tierra. Eso no se hace. Así que cómete eso que te trajo y sal a pedirle disculpas-”. Para Viky, la maternidad estará modelando su subjetividad, la cual, desde su punto de vista no está dissociada con el ser trabajadora de la educación: “yo creo que al mismo tiempo que vas aprendiendo para ti y para los hijos, también vas aprendiendo para los hijos de otros. Si son veinte alumnos, con dos o tres donde se logre impactar y acompañarlos, ese es nuestro granito de arena” ( (Viky, entrevista en la escuela primaria de san José el Mogote, 29 de septiembre del 2022)

La forma en la que Viky responde a esta situación puede comprenderse en lo que, la investigadora Arlie Rusell Hochschild (2008), denomina “economía de la gratitud”, vista también como un tipo de cultura emocional que consiste en desarrollar la habilidad de limitar los vínculos



emocionales, dado que nos adapta a la supervivencia en la cultura desestabilizadora del capitalismo.

“La economía de la gratitud es un estrato vital, casi sagrado, casi primordial, en gran medida implícito, de los vínculos íntimos. Es el resumen de todos los regalos sentidos y para que desarrolle saludablemente, es crucial que exista una interpretación compartida de la realidad, de manera tal que ambas partes coincidan en sus concepciones de regalo” (Hochschild 2008, p. 157).

Al estar en complicidad, contando nuestras anécdotas, le dije a la profesora Viky -¿cómo es que casi no hablamos de lo que más nos afecta en el magisterio?-. Ambas concluimos en que es un tema central para que el magisterio dialogue sobre la importancia del cuidado emocional, pedir ayuda, delegar y soltar algunas responsabilidades que escapan a nuestro alcance son parte de este proceso.

La maestra Pamela agrega a este entramado nuevas contradicciones, que reflejan las nuevas problemáticas familiares:

Con la pandemia tenemos en la comunidad la situación de padres solteros. Las mujeres les dejaron los hijos a los hombres. Ahora tenemos situaciones legales con los niños. Niños que vinieron de México están peleando la custodia del papá y la mamá. La abuelita, que es originaria de Reyes tiene la custodia, ya es una señora grande, imagínese. Nos dicen: - ¡Por favor!, no les entreguen a mis niños a nadie-. (Pamela, entrevista en Etna, 12 de enero del 2023).

El relato de la maestra Pamela evidencia el abandono, como consecuencia estructural que no respeta sexo ni clase social e impacta principalmente en la vida emocional de las infancias. “En algunos casos el cuidado ya no es exclusivo de las mujeres, los modelos de autoridad son diversos. Los medios de comunicación lanzan nuevos mensajes [...] y también se legitima la figura de la mujer sola, la jefa del hogar” (Valdés, X., en Olavarría José, 2000, p. 29). Silvia Fadericci explica que, en muchos países, bajo el impacto del ajuste estructural, las bases de lo familiar se han desintegrado. Muchas veces ocurre de mutuo consentimiento —cuando uno de los dos o ambos progenitores migran o se separan en busca de algún tipo de ingreso económico-

“Muchas veces, supone un hecho aún más traumático cuando, por ejemplo, frente a la pauperización y el empobrecimiento, los maridos abandonan a sus mujeres e hijos... Pero también es una manifestación de la devaluación que el trabajo reproductivo y los

sujetos que lo producen han sufrido frente a la expansión de las relaciones monetarias” (Federicci, 208, p. 178).

Además del abandono familiar, el abandono institucional en las escuelas y la falta de seguridad en las calles. ha hecho que se modifiquen las prácticas de cuidado, implementado el uso de servicios de salud, tecnología y seguridad privada, con tecnología y otras estrategias para la protección de los estudiantes. Maestras como Pamela, comentan que el grado de implicación en estos cuidados a veces parece no tener límites, principio ni final.

Cuando estuve en la escuela multigrado de Etlá, Pamela compartió lo siguiente:

Cuando me asignaron trabajar con el 4, 5 y 6 grado me preguntaba, ¿hasta a dónde sí y hasta a dónde no? (acompañamos), “luego pude ver que las niñas se me acercaban para que les ayudará a cerrar su falda, a ponerles un botón, algunas me pedían una toalla sanitaria... Y sí, fíjese que luego las niñas llegan y me dicen: maestra fíjese que me pasa esto, me duele el vientre, me duele el estómago. Las guió y les digo: si hija, es tu vientre o estás menstruando. Tenía a una niñita que se me dormía mucho en el salón, a veces como maestro quizás piensas que se desvelan viendo la televisión o bla bla bla. Pero yo dije, -¿cuál es la realidad de la niña? Resulta que la niña llevaba siete días reglando, tenía miedo de decirle a la mamá porque la fuera a regañar. Su organismo se estaba debilitando. Yo decía, - ¿cómo?- Hay que ayudarles (Diario de campo, entrevista con Pamela, entrevista en Etlá, 6 de diciembre del 2022).

El “hasta a dónde sí y hasta a dónde no”, de la maestra Pamela, revela la duda, la sospecha y la crítica a su papel dentro de la escuela y las relaciones al interior de las familias. También da cuenta de que, lejos de patologizar, los rasgos maternos y su condición de “mujer” Pamela usa a su favor de su condición para fomentar confianza y comunicación con las niñas, quienes, por alguna razón, han perdido la comunicación con sus familias. La experiencia, en este caso, muestra las formas de enfrentar la escisión entre el ser y el no, entre verse como víctima y heroína tomando decisiones.

Para revertir estas situaciones y transitar los cuidados hacia relaciones más horizontales, algunas maestras aprovechan sus experiencias para crear nuevos escenarios, seleccionando lo que consideran mejor. “La maestra Viky, afirma que desde que trabajaba en la Sierra, el diálogo ha sido su principal herramienta. En este ejercicio, recomienda a los niños y niñas que tengan cuidado de no herir con palabras a sus compañeros pues para ella, “la lengua no tiene hueso”. (Viky, entrevista en la escuela primaria de San José el Mogote, 29 de septiembre del 2022).

Los proyectos escolares en escuelas multigrado también recuperan experiencias vivenciales, relacionadas con los cuidados, la identidad cultural, el trabajo con la tierra, la

preparación de alimentos y las expresiones artísticas. Un ejemplo es que las maestras promueven aprendizajes y trabajos como el limpiar su comunidad, organizar e higienizarse, poniendo el ejemplo, tal como lo hizo la maestra Viky a quien vi “fregar el suelo del salón” mientras un niño observaba cómo lo hacía. (Diario de campo, 22 de octubre del 2022). Esta forma de trabajar podría decirse que ya no se implementa en muchas escuelas, pero en las escuelas multigrados es común.

En la escuela, los cuidados son en sí mismos afectivos, de ahí su complejidad. No obstante, pueden ser revalorizados en el marco de políticas que los coloquen al centro y no en las periferias. En el caso educativo, los cuidados mantienen un componente emocional que requiere acompañamiento, tal como se ha dicho anteriormente, en poblaciones de mayor vulnerabilidad social los problemas emocionales están a la orden.

La búsqueda de bienestar emocional se complementa con el bienestar material. Para muestra tenemos la labor del personal que labora en La espinera Soledad, en donde Mariam y su compañero director no solo han asumido parte de la gestión de la clave escolar, sino que además gestionan materiales, libros, muebles, ladrillos, tinacos de agua y otros bienes de los que la escuela carece. Trabajar en una escuela de lámina ha sido de los retos menores que ha enfrentado Mariam y sin embargo no desiste de su labor, formándose de manera autodidacta para contar con herramientas que comparte en la escuela, como estrategias de aprendizajes, donde las emociones son centrales, la convivencia y el trabajo en colectivo.

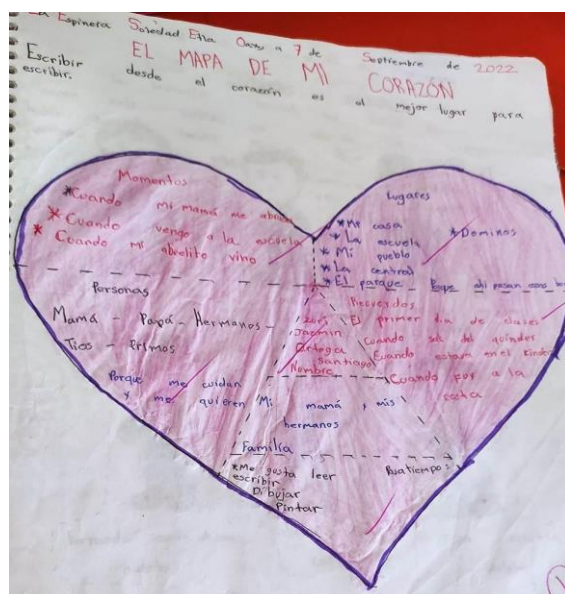
Al término de la jornada laboral, le pregunté a Mariam sobre su experiencia emocional en la escuela, lanzando una pregunta enjuiciadora le dije -¿Por qué no te has cambiado? Ella me respondió con un -“Créeme, no me vale madres”- y entonces, hizo alusión a su formación rural. -“Cómo que aún traigo eso de Tama-, (la escuela Normal de Tamazulápam del Progreso), eso de no permitir las injusticias, siento que eso quieras o no se te queda-”. Algo parecido me dijo Pamela, Arely y Adriana, egresadas de normales rurales. Días después, cuando regresé a La Espinera para trabajar con los estudiantes, un me explicaron que no tenían ni agua ni luz por ser “nuevos en la colonia”. Cuando vi en sus dibujos los recuerdos de su pueblo, algunos con tristeza y otros con alegría por el desplazamiento, cuando escuché las conversaciones de madres, afirmando huir de la violencia y del narcotráfico, entonces comprendí a lo que se refería Mariam (Diario de campo, 2 de octubre del 2022). También recordé aquel artículo que

Elsie Rockwell escribió sobre el trabajo de educar y lo imperioso que resulta recuperar la escuela pública.

En México, ya que estamos en guerra, no es coincidencia lo que nos suena familiar de esa época que se llama Revolución Mexicana. Sin embargo, todo lo escolar es contradictorio. El sentido actual de la educación pública ha mudado. Si bien en aquellos tiempos se creaba un sistema de educación pública como parte del proceso de legitimar al estado, ahora pareciera que las autoridades consideran que las escuelas son prescindibles, salvo tal vez para las declaraciones internacionales. En todo caso, se toma en serio la meta de meter a todos los jóvenes en las escuelas, rebasando incluso los cupos máximos por grupo. Se logra con repartir becas, con la contraparte de que según estudios a mayor escolaridad se reducen los gastos en salud pública, la necesidad de crear empleos y resulta mucho más barato que sostener cárceles. Los argumentos a veces se acompañan de cierto desinterés por lo que realmente aprenden a lo largo de 16 años o más de escolarización obligatoria. Por ahí nos sobra escolaridad y nos falta empleo digno y condiciones de vida en paz. Todo esto suena muy pesimista, pero también quiero hablar de la fuerza de otro proceso, la defensa del común (Rockwell,2018, p. 868).

Ante la violencia y la normalización de la crueldad, ponerle corazón a nuestras prácticas es, a su vez, apropiarnos de los espacios de convivencia, para erradicar el autoritarismo, la competencia y la desvinculación de nuestras comunidades. Pensar los procesos educativos desde el corazón, significa darle valor a lo que hacemos, con consciencia plena de nuestro cuerpo sintiente. Queda, en el marco de la socialización, practicar los cuidados desterrándolos de su antropocentrismo, como una condición humana, que nace y se desarrolla gracias a la Tierra, la que nos provee el alimento y nos nutre, la que nos cuida.

Imagen 15. “El Mapa de mi Corazón”



Fuente: Archivo personal (2022). Trabajo escolar en la escuela primaria del paraje Espinera.

El resultado de reafirmar la relación entre escuela- comunidad es la cercanía, la salud colectiva, pues “el simple hecho de llegar a la comunidad modifica nuestro estado anímico, también se respira limpio... Aquí se olvidan los problemas, en una palabra, nos hacen el día”, afirmó Mariam luego de visitarnos en el paraje La Aurora y de expresar su satisfacción de ser maestra (Mariam, reflexión durante los encuentros del colectivo multigrado, en el paraje La Aurora, enero del 2023).

La importancia de los entornos que construyamos también pasa por *el goce* de lo que hacemos, festejando la vida con nuestros seres queridos y en comunidad. Este goce se percibía cuando vi a las maestras y a los colectivos escolares, preparando los festejos a las madres, a las infancias, celebrando el día de la Samaritana, el día del padre, el día del amor y la amistad, de los muertos, la independencia, la Revolución o el Año Nuevo.

Cada festejo, como poder para la convivencia conlleva responsabilidad, tanto de quien ofrece cuidados como de quien los recibe. Además, cuidar del entorno y un consumo responsable requiere rebasar las estructuras, para que las infancias sean partícipes de las reglas y los pactos sociales. En palabras de Alma, el magisterio tiene el reto de ser “seres integrales”, lo que significa recuperar nuestra corporeidad, nuestra pasión, el asombro para aprender y reencantarse con el mundo. Lo anterior demuestra que no basta con mostrar afectos o negarlos

sino construir relaciones sanas y responsables, basadas en una ética de los cuidados en corresponsabilidad con la vida (Boff, 2022).

Incluir a los hombres también obedece al carácter interdependiente de los cuidados, por ello, los festejos han de trasladarse a los hogares, con la convivencia familiar, vecinal, comunal. Esta idea viene de la ausencia paterna, casi normalizada en nuestra sociedad. El día que asistí a la escuela primaria de Hacienda Blanca, me percaté de dicha ausencia y de relación entre maestras y madres, quienes organizadamente ofrecieron un desayuno para festejar el cumpleaños de la maestra. La maestra, emocionada dijo: “yo les agradezco su apoyo y quiero decirles que yo también soy madre y en ningún momento es mi interés tener conflicto con alguna de ustedes. Los niños y las niñas jugaban, recostados sobre el suelo, corriendo... festejaban a la par de las mujeres reunidas, satisfechas de que sus esfuerzos valen la pena (datos de campo, convivencia escolar en Hacienda Blanca, 6 de diciembre del 2022, Hacienda Blanca). Esta escena la viví siendo madre y compañera de profesión, reconociéndome entre las maneras de crear vínculos, como parte de comunidades que perduran a partir de los cuidados, pertenecientes a un mismo tejido.

### **Reflexiones del capítulo**

Escribir sobre las experiencias cotidianas ha sido bastante problematizador. Algunas de mis interpretaciones se quedaron en el aire al no encajar en interpretaciones teóricas o carecer de las herramientas para esclarecerlas. Las siguientes ideas expresan puntos de vista que se encuentran más o menos explícitos en el desarrollo de este capítulo. Algunas conclusiones son las siguientes:

- a) Las narrativas de este capítulo expresan en voz de mujeres, madres profesionistas, la importancia de los recursos naturales para el sostenimiento de la vida, dejando claro que sin tierra y sin agua, no hay vida. Hablar del agua en esta tesis no es el tema central, sin embargo, tampoco he podido pasar desapercibida nuestra dependencia de esta. Así como tampoco podríamos pasar por alto el cumplimiento de este derecho.

Cuando el agua escasea, las desigualdades salen a flor de piel y, mientras algunos tienen acceso al agua y hacen uso irracional del mismo, hay quienes tienen que comprarla tanto para consumo humano (con agua embotellada), como para uso en todas las actividades (vendida en pipas). Y no solo eso, sino que, además, prevalece como

amenaza su explotación, como si se tratara de un objeto. De ahí la importancia de exigir a las empresas el cese a la expropiación y el uso desmedido de los recursos naturales. También de exigir a quienes planifican las ciudades que, para evitar los colapsos, ante la falta de una soberanía alimentaria, educación, salud y vivienda digna, se transite y recuperen experiencias de trabajo, amables con la madre Tierra

- b) Dentro de las actividades cotidianas se destaca la importancia de la alimentación, que tiene su centro de operación en la cocina. La cocina y la alimentación aparecen como lugar de poder, a la que le subyacen creencias, preocupaciones y estrategias. Los cuidados alimenticios presentan una variedad de circunstancias que no deben pasar desapercibidas, principalmente cuando las personas “receptoras” quedan expuestas a la vulnerabilidad social.
- c) En tiempos donde las enfermedades neuronales aumentan, priorizar la salud mental del magisterio es urgente. En términos de derecho, una salud mental requiere que además de las escuelas, se garanticen los servicios de salud integral en todas las comunidades, la apertura espacios destinados al arte, el trabajo y el contacto con la naturaleza, entre otras acciones.
- d) Sobre las experiencias, podemos mirar los cuidados como procesos de vida, en las que la historia de las maestras se enmarca en la historia de los procesos educativos. Sin dejar de lado la mediación que ellas han tenido que realizar tanto con sus familias como con las comunidades en las que laboran. Los cambios en los roles tradicionales, la idiosincrasia intergeneracional, las tecnologías y los fenómenos ambientales nos invitan a adoptar una visión más integral de los cuidados para su revitalización.
- e) En lo que respecta al sindicato, las prácticas de cuidado aparecen en este capítulo como estrategias para responder a la precariedad laboral y para cuidar las relaciones interpersonales, expuestas a la injerencia estatal. En los relatos etnográficos se observan tensiones de las maestras frente a autoridades sindicales, para asegurar su estabilidad laboral y en casos específicos, conservar y defender los derechos laborales. Las descripciones de las maestras, incluyendo la mía, hacen un llamado a desprendernos de todas las formas de violencia en las que participamos. El llamado a nuestro sindicato es para romper con las dicotomías de lo indígena- no indígena, entre profesionistas- no profesionistas, mujeres- hombres, maestros- niños. El machismo, la

competencia y la avaricia de poder se han de desentrañar de nuestras relaciones para dignificar nuestra profesión. Una buena manera de lograrlo es recuperar el diálogo, con crítica y autocrítica de cada proceso, recuperando el potencial de la vida asamblearia, dotándola de sentido en transformaciones sociales.



## REFLEXIONES FINALES

Escribir sobre lo que se hace, en consecuencia, con lo que se piensa y se dice, ha sido uno de los retos más grandes que he tenido. Ha significado acercarme y alejarme, mirar dentro y fuera como una más, tejida entre las muchas formas de existencia colectiva. A manera de conclusiones, en este apartado expondré algunas ideas, con el propósito de abonar a los debates sobre la temática de cuidados.

### Corazonar la vida

Una de las palabras que más me llamó la atención en la revisión bibliográfica es la de *corazonar*. Esta palabra proviene de las insurgencias, que posicionan la ternura (Guerrero, 2010), como una de las máximas revolucionarias, en el contexto de una guerra contra la vida. Tiene que ver con sentir compasión por la Tierra, expresada en textos como los de Leonardo Boff (2002) y Alejandro Cussianovich (2015), pero también tiene que ver con dar respuesta a lo que Rita Segato denominó “pedagogía de la crueldad” y que fue constantemente denunciada por mujeres como Bertha Cáceres, (2015) quien perdió la vida salvando a otras. También alude a los discursos de la comandanta Ramona quien en 1996, convocaba a todas las mujeres a despertar y sembrar “en su corazón”, la necesidad de organizarnos, “porque con los brazos cruzados no se puede construir el México justo y libre que todos deseamos” (Mensaje del Ejército zapatista de Liberación Nacional en la celebración del 12 de octubre de 1996).

En el presente estudio, se destaca que los cuidados están presentes en todos los aspectos de nuestra existencia, destacando con material etnográfico el carácter relacional, histórico, cultural y económico que estos tienen. En el caso magisterial, los cuidados se presentan en el marco de procesos migratorios, aunados a los procesos de escolarización donde los cuidados aparecen asociados a las mujeres, convirtiendo a las maestras en agentes de Estado. Llena de configuraciones y mandatos, los relatos revelan tensiones y agenciamientos, los cuidados se irán modelando a partir de la infancia y tendrán continuidad durante toda la vida.

Expresada en nuestras prácticas sociales, la figura “cuidadora” conllevarán explícitamente un ejercicio de poder. Este poder cobra forma en nuestras relaciones, en la que las maestras somos protagónicas debido, entre otras cosas, a la feminización de los cuidados, a través de la docencia. Además, nuestra inserción, representación y mediación con el aparato del Estado, nos coloca en lugar conflictivo y a su vez privilegiado para comprender nuestro papel

en las prácticas “interculturales”, como constructoras, promotoras, gestoras y mediadoras de procesos de cambio. Para transitar los cuidados en el marco de relaciones horizontales, será necesario el diálogo sobre el qué, porqué, el cómo y para qué cuidar.

En un sector “feminizado”, las prácticas magisteriales revelan, por una parte, las tensiones de una modernidad dominante que se solapa con los discursos separatistas o fríos, propios de una cultura individualista. Desde otro sentido, tomar decisiones, participar en asambleas y accionar los cuidados fortalecerá nuestros procesos, para repensarlos y reconstruir narrativas a favor de la vida.

Por otra parte, no se puede negar, ni mucho menos minimizar, que al negociar constantemente las relaciones interculturales también somos parte de las contradicciones. De ahí la pertinencia de una perspectiva integral, que obligue a repensar la educación como lugar común, para transformar realidades, en correspondencia con los saberes y haceres de los territorios en donde habitamos. Para revitalizar los cuidados la escuela requiere desaprender y desestructurar aquello que daña, que ahoga y que colapsa, haciendo uso del “tiempo escolar” a favor de la vida, sembrando, cosechando, contemplando, trabajando en equipo, reaprendiendo, imaginando y construyendo el mundo.

Como personas que educan, las profesoras de Oaxaca “tenemos que acuerparnos, poniendo en práctica la educación alternativa, compartiendo con el mundo nuestro saber”. (Sandoval, entrevista en el zócalo de Oaxaca, 25 d noviembre del 2022). Lo anterior también incluye compartir nuestras agendas, en el marco de los derechos vitales de acceso a la tierra, el agua y la vivienda, además del derecho a una educación permitente, a la creatividad, el intercambio de saberes y el descanso, permitiendo abrazar los cuidados, sin menoscabo de nuestros cuerpos, ni signifiquen una superexplotación (véase el capítulo IV).

Ante la madurez forzada, las actividades bajo presión, las prisas y el correr del reloj, se hace imperante recuperar la conexión con el cuerpo, como un acto radical y espiritual de nuestra existencia. En términos pedagógicos, queda recuperar las experiencias a favor del cuidado. En este rubro, resaltaría el trabajo con la Tierra no como mero eslogan, sino como filosofía de vida, que nos permita resignificar los haceres y en donde el cocinar, asear, reparar, guardar, apoyar, acompañar, ayudar, alimentar, amar, recuperen su carácter común para las próximas generaciones.

Respecto a los conceptos, en esta tesis se presentan como proceso y prácticas que hacen posible la existencia. En el contexto de precariedad, violencia y ausencia de derechos, los cuidados se convierten en una necesidad vital para la vida de las mujeres y, por lo tanto, para la existencia colectiva y la sanación de nuestros cuerpos. Para el caso de madres profesionistas, estos cuidados se complejizan, mostrándose entre nuestras narrativas las respuestas y los agenciamientos, de cara a las violencias estructurales. Se insiste en que, para contrarrestar la violencia, requerimos de sociedades sensibilizadas, conscientes de que somos seres sintientes e interdependientes, seres vivos. Esto precisa de una disposición de aprendizaje y la autorregulación en nuestros comportamientos y de un hacer colectivo que no resulte en imposiciones.

La reflexión sobre el “corazonar” resulta pertinente para repensar la vida desde los cuidados, siempre y cuando éstos, sean correspondan con el corazonar de la Tierra. De manera que todas las prácticas sociales, que también son educativas, contribuyan a sembrar, germinar, enraizar, florecer la existencia y la condición humana. Al igual que la Tierra, nuestros cuerpos deben florecer y caducar en consonancia con la vida natural. Para revitalizarse, al igual que en los hogares, hemos de limpiar y quitar las telarañas que ocultan nuestro trabajo y minimizan la capacidad creadora, evitando la desconexión con la Tierra, que dio origen al antropocentrismo (Boff, 2002, p.62).

Para el caso educativo, la filosofía del corazón puede recuperar las experiencias de otras geografías, en las que destacaría como propuesta cercana las Pedagogías de la madre Tierra y las Pedagogías de la ternura, ambas gestadas en territorios de Abya Yala. En coincidencia con Abadio Green, teórico y educador, aprender los cuidados y transitarlos en conexión con la Madre Tierra, permite aprenderlos como caminos de “paz”, en una casa común.

Organizar el trabajo en sintonía con la naturaleza, implica la conservación del medio ambiente, estableciendo marcos legales que coloquen a la naturaleza como sujeta de derechos (y no solo como meros recursos). En algunos países de Abya Yala se ha impulsado el cuidado de los ríos, para garantizar el derecho al agua. Para el caso oaxaqueño, la temática del agua requiere una seria discusión entre sus habitantes, siendo clave para su acceso la desprivatización, el cese de concesiones, el mejoramiento de la infraestructura y de los sistemas de distribución, así como nuevas prácticas de consumo, acordes con su cuidado. (“Primero el agua” dentro del Capítulo 4) Lo anterior permitirá transitar a nuevos paradigmas, renunciando a la histórica reproducción de

los sistemas de dominación de unos territorios sobre otros, y de unos cuerpos sobre otros cuerpos.

En el terreno del hogar y familiar, visibilizar las sobrecargas en las prácticas de cuidados en los testimonios de las maestras, obliga a reconocer la necesidad de impulsar cambios culturales, con la responsabilidad de los Estados y sus políticas, construidas desde marcos y prácticas amables con la naturaleza. Además de atender las contradicciones que se presentan en el día a día, enraizadas en los macro y micromachismo<sup>27</sup>. Nuestra experiencia, nos invita a gestionar y proponer acciones que potencien la restauración de los territorios en donde persiste la vida comunal y de aquellos que están en riesgo, en la mira del capitalismo para ser expropiados, explotados y arrasados por el mercado.

En el escenario escolar, las maestras y los maestros tenemos un lugar privilegiado para optar por cambios sustanciales, en la medida en la que nos revitalicemos. Una de estas maneras es compartiendo los saberes, manteniéndonos en movimiento y constante crecimiento.

Como maestras, la fuerza que puede cobrar nuestra acción empieza en nuestro propio reconocimiento, como sujetas activas, dispuestas a vivir la horizontalidad, pero también como seres vivos que abrazan los cuidados para reinventarse junto con el mundo, con y para las infancias, desde y con la Tierra.

Lo anterior implica reafirmarnos, sin pasar por alto nuestras necesidades como “cuidadoras”, reconociendo a su vez que “no todas las prácticas de cuidado son necesariamente de calidad” puesto que el lado extremo de los cuidados es el control hacia las personas “cuidadas”. Situación que se conecta con la falta de personas que acompañen este proceso y las implicaciones del tiempo, trabajo y energía que estos conllevan.

Dentro las problemáticas estructurales se encuentran las propias del funcionamiento del sistema educativo, que reproducen las desigualdades sociales como; la selección, estandarización, la burocracia, y las jerarquías. Para dar forma a estas propuestas necesariamente se tiene que

---

<sup>27</sup> Véase discurso de Juana Hernández López (2024) sobre las violencias hacia los pueblos mixtecos y particularmente hacia las niñas, niños y mujeres: “Hoy yo no soy Juana Hernández López soy la voz de esa niña que quiere elegir libremente su destino, soy la voz de esa niña de la montaña que casaron a cambio de una res o unos cuantos cartones de bebidas. Soy la voz de ese niño que empuña entre sus manos un arma sin saber siquiera qué es ideología. Soy la voz de esa mujer mixteca que no atendieron en un hospital público por no hablar español”, Mercado, S. (2024) en “La cadera de Eva”.

pasar por la refundación de las escuelas y su lugar en la comunidad, del sindicato y de la labor docente, fortaleciendo los procesos pedagógicos. Además de aquellas experiencias comunales, comunitarias, emancipadoras, críticas, libertarias, zapatistas, y luchas otras a las que se ha sumado el Plan para la Transformación de la Educación en el estado de Oaxaca (PTEO). Propuesta que nace y se reconstruye a medida que se transforman las realidades sociales.

Refiriéndonos al magisterio, podemos concluir que existen procesos conectados a los procesos comunales, que requieren desterrar la misoginia y la violencia en todas sus expresiones, del corporativismo y de los intereses de grupo. Retomando la vitalidad en las asambleas, bajo la suma de nuestras voluntades y el destierro de prácticas nocivas para la salud colectiva y de dominación. “Siendo los mismos”, nos tocará unir hilos que recuperen la memoria colectiva y se trenen a partir de pequeños actos, como un arte en donde nos cuidemos mutuamente.

Respecto a la experiencia etnográfica confieso que profundizar en la propia cotidianidad toco varias fibras, mostrando ambigüedades y conflictos, que tuvieron lugar a lo largo del proceso formativo. Sirva este texto para reconocer que encarnar los cuidados tiene una fuerte carga psicológica, entretejida con discursos y narrativas (otras), que se tensionan entre sí, algunas veces poniendo en riesgo el corazón puesto estos cuidados.

Contrario a esta experiencia fueron aquellas charlas, haceres y deberes que trajeron la risa, el trabajo creativo, el abrazo, la comprensión, la escucha activa, la palabra sincera. Visto como arte, vivenciar los cuidados ha permitido desnudarlos, para encontrarlos en cada hacer, no como meros autómatas, sino como personas conscientes de lo que hacemos. Como afirmó la profesora Viky en el capítulo II, los cuidados, como proceso y prácticas, han de pensarse y han de “actuarse con y desde el corazón”, (Viky, conversación personal, 13 de enero del 2023).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, L. (2009). *La decadencia del agua de la nación. Estudio sobre la desigualdad social y cambio político en México, segunda mitad del siglo XX*. México: El Colegio de México. ISBN 978-607-462-016-0.
- Arendt, H. (1995). *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona.
- Barabás, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (7), 119-139. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.
- Batthyany, K. (Coord.). (2020). “Miradas latinoamericanas al cuidados” en *Miradas latinoamericanas a los cuidados*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México DF: Siglo XXI, 2020.
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado, en *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 5, pp. 40-53, Universidad Nacional de Chimborazo.
- Bautista, M. M. (2003). La urbanización del surco, en *Revista El Cotidiano*, (148), 105-113. Recuperado de [\[http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14810.pdf\]](http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14810.pdf)(<http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14810.pdf>)
- Bénard, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Editorial: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta, Madrid.
- Builes, M. (2013). “Las redes del cuidado: madres comunitarias y vínculos que protegen” [Reseña del libro *Las redes del cuidado: madres comunitarias y vínculos que protegen*, por M. Bedoya Hernández, D. Barrera Valencia, Y. Muñoz Marín y J. Vélez Ramírez]. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(2), 127-129.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Caballero, J., & Ríos Morales, M. (2004). “Impacto de la migración transnacional entre los Ñuu Savi (mixtecos) y los Bene Xhon (zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca)”. En S. Escárcega & S. Varese (Eds.), *La Ruta Mixteca: el impacto etnopolítico de la migración*

- transnacional en los pueblos indígenas de México* (pp. 137-201). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabnal, L. (2018). “ZK’AT, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala”, en *Revista ecologíaPolítica. Cuadernos de debate internacional*. Recuperado en [https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2018/01/054\\_Cabnal\\_2017.pdf](https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2018/01/054_Cabnal_2017.pdf) y <https://issuu.com/entmediambiente/docs/54>
- Cassanova, P. (2006). *El colonialismo interno*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Cervera Delgado, C., & Martí Reyes, M. (2023). “Los castigos: testimonios y significados desde los recuerdos de alumnas y alumnos de primaria, 1970-1985”. En *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 17-26. [<https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.430>](<https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.430>)
- Cielo, C., & Vega, C. (2015). “Reproducción, mujeres y comunes. Leer a Silvia Federici desde el Ecuador actual”. En *Revista Nueva Sociedad*, (256), marzo-abril.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- CONEVAL (2020). *Informes de Pobreza y Evaluación en las entidades federativas 2020*.
- COPLADE. (2017). Diagnóstico regional de los Valles Centrales. En *Coordinación General del Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca*. Recuperado en: <https://www.oaxaca.gob.mx/coplade/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/DR-Valles-Centrales.pdf>
- Cornejo, R. (2006). “El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales”. En *Revista de Psicología*, XV(2), 9-28.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario de la Lengua Castellana*. España: Editorial Gredos.
- Coronado, M. (2016). *La cultura Etnomagisterial*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Cumes, A. (2012). “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio”. En *Anuarios de Hojas Warmi*. Recuperado

- [<http://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>](<http://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>)
- (2014). *La india como sirvienta. Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala*. México. [No. de folio: 259]. Tesis Doctoral, CIESAS , Recuperada en: <http://repositorio.ciesas.edu.mx//handle/123456789/283>
- Curiel, O. (2021). *Feminismos descoloniales y transformación social*. España: Editorial Icaria.
- Cussiánovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT), Perú.
- Dávila, E. (1997). Origen y desarrollo de la civilización zapoteca. San José Mogote, Etl. En *Revista Arqueología Mexicana*, 26, 18-23.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.
- Delumeau, J. (1978). *El miedo de occidente*. Taurus.
- Durán Heras María Ángeles. 2014. *El trabajo del cuidado en América Latina y España*. España: Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT54.pdf>
- DIGEPO. (2010). “Total de viviendas, indicadores sobre migración a Estados Unidos. Índice y grado de intensidad migratoria, y lugar que ocupa en los contextos estatal y nacional, por Municipio. En *Dirección General de Población*. Gobierno del Estado de Oaxaca, México.
- Esteban, M. (2004). Antropología encarnada: Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>
- Fábregas Puig, A. A. (2019). Tlatelolco 1968: Memoria de un antropólogo. En *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(2), CIESAS-Occidente, México.
- Fanon, F. (2001). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal, Madrid.
- (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Federicci, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Historia 9, Traficantes de sueño. Madrid.
- Foucault, M. (2016). *La sociedad punitiva. Curso en el Collège de France 1972-1973*. Fondo de Cultura Económica, México.



- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Galván Lafarga, L. E. (Dir.). (2017). *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*. México: Secretaría de Cultura/INEHRM.
- Galván Lafarga, L. E., & López Pérez, O. (Coords.). (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/CIESAS/El Colegio de San Luis.
- Green, A (2015) 1, video de YouTube, publicado por Revista Luciérnaga-Comunicaciones, el 5 de julio de 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=wOCv9JCvPr>
- Gómez, (1997). “Las ciudades de los Binigulaza : Loohvana, el Valle de Etlá” : *Guía arqueológica para niños*, México: Ed. Binigulazáa A.C.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, O. (2003). “Nueva gerencia pública: ¿Gobierno sin política?”. En *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(23), Venezuela.
- Guttman, M. (1998). “Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad”. En *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 8, 47-99, México.
- Han, B, (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder. España
- Heller, Ágnes (1972). *Historia y vida cotidiana*. Aportaciones a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo.
- Hernández, I. (2020). María Lugones: Elegía. *Cuadernos De Teoría Social*, 6(12), 144–161, Chile, Recuperado en <https://doi.org/10.32995/0719-64232020v6n12-112>
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz Editores, España.
- Hookes, b. (2010). “Mujeres negras: Dar forma a la teoría feminista”, en *Teoría feminista de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños, España.
- IEEPO-SNTE. (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)*. Cuadernillos TEEA. Recuperado en: <https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/el-plan-para-la-transformacion-de-la-educacion-de-oaxaca-pteo-frente-a-las-politicas-educativas-globales/>

- Illades, & Suárez, R. (2012). *México como problema. Esbozo de una historia intelectual*. Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, México.
- INM. (2015). *Cómo funcionan las redes de apoyo*. Instituto Nacional de las Mujeres. Dirección de Estadística. Recuperado de [www.inmujeres.gob.mx](http://www.inmujeres.gob.mx).
- Kojeve, A. (2006). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Editorial Leviatán. Buenos Aires.
- Korol, C. (2019). "Tejiendo la Red". En *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/186798-tejiendo-la-red>
- Kraemer, G. (2004). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. Ponencia presentada en el *VI Congreso de la ALASRU*, Porto Alegre, Brasil, 25-29 de noviembre de 2002. Universidad Autónoma de Chapingo. México.
- Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI, México.
- Lionetti, L., & Civera, A. (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Argentina: Prohistoria Ediciones; México: El Colegio Mexiquense.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: Contribuciones para hacerlas visibles. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 4-16. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (Coord.), En *Historia mínima de la educación en México* (pp. 154-187). El Colegio de México.
- Martínez, M. L. (2011). *Historia de la Enfermería: Evolución histórica del cuidado enfermero* (2a ed.). Madrid.
- Menéndez E.(2022).Relaciones sociales y procesos de salud/enfermedad: las razones y los hechos [11-27] 11 Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Artículo Invitado ISSN 1850-275x (en línea) / ISSN 0327-3776 (impresa) Cuadernos de Antropología Social /55 mayo-octubre (2022) Doi: 10.34096/cas.i55.11359.
- Meléndez Torres, J. M., & Cañez De la Fuente, G. M. (2010). La cocina tradicional regional como un elemento de identidad y desarrollo local. El caso de San Pedro El Saucito, Sonora, México. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*,(1 Esp.),182-204. ISSN:.. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087008>

- Mercado, S. (2024), *¿Quién es Juana Hernández López?* Diosa Centéotl 2024 en Oaxaca. (s. f). Recuperado en 2024, de *La Cadera De Eva* website: <https://lacaderadeeva.com/actualidad/juana-hernandez-lopez-es-la-diosa-centeotl-2024-guelaguetza/10379>
- Morgade, G. (Comp.). (2019). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Murillo, D. (2019). El agua y las territorialidades en los pueblos indígenas. En *Revista electrónica*, (14), 1-15. <https://doi.org/10.17561/at.14>
- Ortiz (2019). Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural. *Debates por la Historia*, 7(2), 47-84.
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino: Desde el Feminismo comunitario*. San Andrés Huayapam, Oaxaca, México: Cooperativa El Rebozo.
- Pautassi, L. (2007). “El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos”, en *Serie Mujer y Desarrollo* 87. ONU. Chile.
- Pulido, T. (1992). Etlá. *Tierra del frijol: Historia oral de las comunidades de Etlá*. Biblioteca Municipal de la Villa de Etlá. México.
- Ramírez, Y. (2022). *Cuerpo y género en la lucha magisterial: El caso de la sección XXII de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)*. [2022-05] Tesis de Maestría, CIESAS-Pacífico Sur, México.
- Ramos, N. (2007). *El trabajo y vida de las maestras nuevoleonesas: Un estudio histórico de finales del siglo XX*. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León. México.
- Robles Hernández, S., & Cardoso Jiménez, R. (2007). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM.
- Rockwell, E. (1986). La escuela, lugar de trabajo docente, descripción y debates. En *Cuadernos de educación*, 25-33. México.
- (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*(1a ed.). CLACSO, Buenos Aires.
- Rodríguez (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005: Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.

- Rodríguez-Shadow, M. (2022). Breve panorama sobre la violencia. En *Miradas diversas: La violencia de género desde las humanidades*, Editorial: UATx / UMSNH / Silla Vacía, México.
- Rodríguez, O. (2015, 21 de julio). Cué desaparece el IEEPO. En *Milenio Noticias*. Recuperado de <https://www.milenio.com/estados/cue-desaparece-el-ieepo>
- Roselló Soberón, E. (2022). *Historia de las emociones para una nueva era: Cuidados, riesgos y esperanzas*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Sánchez, Pereyra, (1996) Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sandoval, E. (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, 12(42), 57-71. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904205>
- Shiva, V. (2010). *Las guerras del agua: Privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI, México.
- Street, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 599-602.
- (2006). Ser maestra: historia, identidad y género. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 1-3.
- (2017). La potencia identitaria de la formación en las Escuelas Normales mexicanas ante el neoliberalismo. En T. González (Coord.), *Identidades culturales y educación: Miradas transnacionales*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Tanck, D (2010), *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México. México.
- Tisler, S. (2016). *Otros mundos posibles. En torno a la crítica de la ciudadanía y los movimientos de insubordinación social: Oaxaca 2006-2016 antagonismos, subjetividades y esperanza*. UABJO. Edit. Porrúa. México.
- Topete, O. (2017). El abasto de agua potable en la ciudad de Oaxaca a finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 12(24), 136-162. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2017.24.319>
- (2021). El valle de Etlá: Su historia, sus pobladores y su entorno. En *Usos y conflictos por el agua en el valle de Etlá, Oaxaca 1880-1930* (pp. 64-84). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Torres, V. (2022). *Yo solo quería ser maestra: La configuración social de la sujeta política-pedagógica normalista rural desde la escuela normal rural Vanguardia*, [2022-02] Tesis Doctoral, CIESAS-Pacífico Sur. México.

- Traffano, D. (2020). *Pueblos originarios y políticas educativas en Oaxaca hacia finales del siglo XIX*. Inédito.
- UNAM (2021). Usos y conflictos por el agua en el valle de Etlá, Oaxaca 1880-1930. Texto original de Olivia Paloma Topete Pozas (pp. 64-84). UNAM, México.
- Varese, S., & Escárcega, S. (Coords.). (2004). *El impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*. UNAM. México.
- Vega, C., Martínez, R., & Paredes, M. (2018). *Cuidado, comunidad y común: Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Villagomez, P. (2020). *Alimentar a otros para alimentar a los propios: Dualidades y desigualdades de la venta del trabajo de alimentar en la Ciudad de México*. IIS-UNAM, México.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Yannoulas, S. (1997), “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870–1930)”, en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 175-191.
- Zavala, J. C. (2018, 24 de julio). De 364 conflictos agrarios en Oaxaca, sólo 124 avanzan hacia la paz. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/oaxaca/de-364-conflictos-agrarios-en-oaxaca-solo-124-avanzan-hacia-la-paz>