



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

Encontrar nuestras voces y nombrarnos a partir de la resistencia, el cuidado y la esperanza: aportes y experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas para la construcción de un proyecto educativo propio

Presenta

María Concepción Patraca Rueda

Directores de tesis:

Dr. Juan Carlos A. Sandoval Rivera
Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

7 de mayo del 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

A la memoria de David, mi papá, un eterno soñador que me enseñó a luchar y a resistir; a Modesta, mi amorosa madre que no ha dejado de creer en mí y me impulsa para seguir caminando en todos mis proyectos; a Luz Enerith, mi divertida hermana que siempre me recuerda la importancia de vivir con alegría; a Diego, mi esposo, que me ha acompañado y animado en esta travesía; a Shani, mi pequeña hija que me inspira para creer que otro mundo, sí es posible.

Para ustedes, ¡con todo mi amor!

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco de manera especial a las mujeres de Chacalapa y Coyolillo por toda su disposición, energía y amistad en este proceso, gracias por inspirarme a construir una investigación diferente, desde aquello que nos mueve e interpela como mujeres afrodescendientes. Gracias también a la maestra Juanita Ramírez Ledesma por abrirme las puertas de la Telesecundaria Lic. Fernando López Arias y a todo el colectivo docente que creyó en el proyecto CARE-México y se sumó a esta investigación con mucho compromiso por transformar la educación en la comunidad de Chacalapa.

De igual manera todo mi agradecimiento para mis mentores Lupita Mendoza y Juan Carlos Sandoval, gracias por su incondicional apoyo siempre y por guiarme en esta tesis, gracias por su cariño y por su generosidad para compartir su sabiduría y experiencia académica. Gracias por su paciencia y por creer en mí y también por darme la oportunidad de realizar una investigación educativa con una perspectiva de justicia social, ambiental y epistémica, que no minimiza los sentimientos ni borra las emociones.

Gracias a mis amigas por animarme siempre y por sostenerme cuando más lo necesité.

Gracias a mis profesoras y profesores que durante mi formación en el doctorado aportaron para la mejora de esta tesis. Asimismo, agradezco al jurado de esta tesis por su tiempo y su valiosa lectura y retroalimentación: Dr. Edgar Javier González Gaudiano, Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez, Dra. Cora Jiménez Narcia, Dra. María del Socorro Gutiérrez Magallanes, Dr. Rodrigo Zárate Moedano, Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, Dra. Maily Estrada Bayona. Agradezco de manera especial a la Dra. Doris Careaga Coleman por su lectura y acompañamiento en este proceso y por animarme a realizar una investigación amorosa.

Gracias al Instituto de Investigaciones en Educación y a la Universidad Veracruzana por recibirme en su programa educativo. Gracias a la Coordinación del Doctorado y a Idalia, por todas sus atenciones.

Esta tesis se realizó gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).



Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. ¿UN PROYECTO EDUCATIVO PROPIO? UNA INVESTIGACIÓN DESDE, CON Y PARA AFROVERACRUZANAS	18
1.1 Planteamiento del problema de investigación	19
1.1.1 Invisibilizaciones de las poblaciones afro en México.....	27
1.1.2 Dimensiones de la investigación.....	36
1.1.3 Implicaciones del proyecto CARE-México en el estudio de prácticas y conocimientos socio-ecológicos de poblaciones afroveracruzanas	40
1.2 ¿Nuevos escenarios educativos para la población afroamericana?	43
1.3 Objetivos y preguntas de investigación	53
1.3.1 Objetivo general.....	53
1.3.2 Objetivos específicos	53
1.3.3 Preguntas de investigación generales.....	54
CAPÍTULO II. AFRODESCENDIENTES EN MÉXICO Y VERACRUZ. UNA APROXIMACIÓN A DOS COMUNIDADES	56
2.1 El contexto de la investigación	57
2.2 Afrodescendientes en México, ¿cuántos somos y cómo nos cuentan?	62
2.3 Posicionamientos y luchas para ser nombrados afrodescendientes	70
2.4 Comunidades afroamericanas en Veracruz: Chacalapa y Coyolillo	74
2.4.1 Chacalapa, afroamericanos en procesos de autoadscripción	74
2.4.2 Coyolillo, Veracruz: algunas aproximaciones a sus procesos identitarios	83
2.5. Antecedentes de los estudios de la población afro en México	89
2.5.1. Algunos estudios e investigaciones sobre poblaciones afrodescendientes. ¿Qué ha dicho la academia?	91
CAPÍTULO III. ECOFEMINISMOS Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CAMINOS QUE SE DIBUJAN DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	98
3.1 Educación Ambiental	99
3.2 Ecofeminismos y mujeres afrodescendientes	110
3.3 Procesos educativos y aprendizaje situado	123
3.4 Experiencias socio-ecológicas para nombrar conocimientos y prácticas de mujeres afroveracruzanas	131
3.4.1 Relevancia de nombrar los conocimientos y prácticas en contextos afroveracruzanos	132
3.4.2 La incorporación de la experiencia para la creación de un proyecto educativo propio.....	138
3.5 El cuidado	143
3.6 ¿Por qué hablar de supervivencia en el contexto de los pueblos afroamericanos?	147

<i>CAPÍTULO IV. TEJER A PARTIR DEL CUIDADO Y LA AMISTAD: LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO DE CAMPO</i>	153
4.1 El escenario del trabajo de campo.....	154
4.2 Paradigmas de investigación	162
4.3 Locus de enunciación: ¿quién soy y desde dónde hablo en esta investigación?.....	167
4.4 Creación y justificación de la propuesta metodológica	171
4.5 Métodos para la construcción y análisis del material empírico.....	179
4.5.1 Métodos para la construcción y análisis del material empírico	180
4.5.2 Fases de la investigación	194
4.6 Categorías de partida que orientaron la investigación.....	205
<i>CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS Y APORTES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO PROPIO DESDE LAS MATRICES EPISTÉMICAS DE LA DIÁSPORA AFRICANA EN VERACRUZ</i>	212
5.1 La experiencia como autoridad analítica: ¿desde dónde hablan las mujeres que colaboran en la investigación?	214
5.2 Experiencias, preocupaciones y conocimientos socio-ecológicos	220
5.2.1 Experiencia de ser mujer.....	220
5.2.2. Experiencia de ser mujer afro	223
5.3 Preocupaciones socio-ecológicas de las mujeres afroveracruzanas.....	229
5.3.1 Agua y alimentación	231
5.3.2 Ausencia de empleos locales y migración; visión del desarrollo basado en la industria	233
5.3.3 Normalización de las violencias: discriminación por diversidad sexual, la homofobia, la violencia hacia las mujeres y niñas	234
5.3.4 Falta de interés para conservar las tradiciones	235
5.4 Cuidados	236
<i>CAPÍTULO VI. LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON MUJERES AFROVERACRUZANAS</i>	243
6.1 Las risas y el llanto como ejercicios de liberación y sanación entre mujeres.....	244
6.2 Encuentro entre mujeres afro-veracruzanas. Experiencias que nos sanan: nombrar desde el dolor, la dignidad y la esperanza.....	246
6.2.1 Dimensión pedagógica-educativa	250
6.2.2 Dimensión emotiva	253
6.2.3 Dimensión política: el Encuentro como acto de rebeldía y resistencia.....	257
6.3 El Encuentro como posibilidad. Conocernos y reconocernos desde las matrices y experiencias de diáspora africana en Veracruz, ¿es posible otra educación?	260
6.3.1 Espacios relevantes en la organización comunitaria: relaciones de compadrazgo, madrinazgo y elementos culturales como la mayordomía, el carnaval (disfrazados), danzas, fandango, son jarocho, las festividades o celebraciones comunitarias, la gastronomía, la alegría de nuestras comunidades.....	261
6.3.2 Nosotras mujeres: cuerpo, espíritu, mente, salud, amistad, solidaridad	263
6.3.3¿Y dónde está la Naturaleza? Agua, animales, milpa, alimentos	265
6.3.4 Afrodescendencia: sentidos de pertenencia o conciencia de la autoadscripción	266
6.3.5 Transformaciones o prácticas a transformar.....	269

<i>CAPÍTULO VII. LA TELESECUNDARIA COMO ESPACIO PARA LA ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS ESCOLARES Y LOCALES</i> -----	276
7.1 Un proceso educativo de colaboración entre la escuela y la comunidad-----	277
7.2 Proceso para el diseño de progresiones de aprendizaje-----	280
7.2.1 ¿Qué implicó diseñar la progresión de aprendizaje?-----	280
7.2.2 Características del proceso para diseñar la progresión de aprendizaje-----	282
7.3 Implementación de la progresión de aprendizaje-----	288
7.3.1 Proceso de implementación de aprendizajes: ¿nuevos “sabías que...”?-----	290
7.3.2 ¿Nuevos “sabías que...”? Qué y cómo preguntan los estudiantes-----	292
7.4 Sistematización de la experiencia-----	294
7.4.1 Articulación de contenidos locales y escolares-----	295
7.4.2 Una forma alternativa de enseñanza-aprendizaje-----	299
7.4.3 Participación de las familias-----	302
7.4.4 Elementos clave de las progresiones de aprendizaje en la Telesecundaria-----	304
<i>CAPÍTULO VIII. UN PROYECTO EDUCATIVO PROPIO EN CLAVE AFRO- ECOFEMINISTA: IMPLICACIONES, APRENDIZAJES Y RETOS</i> -----	309
8.1 Pasar del silencio al discurso y del discurso a la práctica: ¿cómo seguir alimentando los procesos educativos escolares a partir de esta experiencia?-----	310
8.2 Imaginar y construir un proyecto educativo propio desde una aproximación afro- ecofeminista-----	312
8.2.1 Características del proyecto educativo propio-----	318
8.2.2 Asumirse afroveracruzana desde una dimensión política-educativa-----	323
8.2.3 ¿Coyolapa, Chacalillo? Aprender a cuidarnos y a nombrarnos desde la colectividad-----	324
8.3 La Naturaleza y el cuidado desde un territorio afrodescendiente-----	328
8.4 Más allá de una propuesta pedagógica. Diálogos para un aprendizaje situado y hacia la transformación-----	332
8.5 ¿Qué están aportando los dos colectivos para avanzar en el proyecto educativo propio y desde qué posicionamientos?-----	336
<i>CONCLUSIONES</i> -----	342
<i>REFERENCIAS</i> -----	361
<i>ANEXOS</i> -----	375
Anexo 1 Planeaciones para trabajar con la Progresión de Aprendizaje en Telesecundaria -----	376
Anexo 2 Insumos para la elaboración de la lona de la Telesecundaria-----	388
de Chacalapa-----	388
Anexo 3 Progresión de aprendizaje-----	390

INTRODUCCIÓN

El presente documento forma parte de los resultados de la investigación titulada *Encontrar nuestras voces y nombrarnos a partir de la resistencia, el cuidado y la esperanza: aportes y experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas para la construcción de un proyecto educativo propio*. Como investigadora en formación y como mujer afroveracruzana escribí esta tesis y desarrollé el proceso de investigación pensado con, desde y para la población afrodescendiente en Veracruz.

Esta tesis tiene como objetivo analizar las experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas, desde la apropiación y perspectiva del cuidado, con la finalidad de abonar a la construcción de un proyecto educativo propio a partir de elementos que visibilicen la articulación de conocimientos locales-escolares y las preocupaciones generadas desde las matrices epistémicas de la diáspora africana en dos comunidades de Veracruz: Chacalapa y Coyolillo.

Para ello, fue importante propiciar espacios y momentos de colaboración entre las mujeres de ambas comunidades. Respecto a la intención de articular conocimientos locales y escolares, además de las experiencias de las mujeres, tomé en cuenta la colaboración que se generó en un segundo momento del campo con docentes de la Telesecundaria de Chacalapa, quienes tuvieron la apertura e interés para colocar dichas experiencias como insumos relevantes en la implementación de una progresión de aprendizaje¹ y demás actividades derivadas de la misma.

De esta manera, colocar la experiencia vivida como valiosa y como categoría epistemológica central (Davis y Dent, 2010) fue un eje guía en toda la investigación dado

¹ En el apartado siguiente abordo con más detalle a qué me refiero con progresión de aprendizaje y en el capítulo VII hablo concretamente de su diseño e implementación en la Telesecundaria.

que el trabajo se centró principalmente en las experiencias de mujeres afroveracruzanas y sus aportes para la construcción de un proyecto educativo propio, desde una mirada compleja, crítica y situada. Este interés investigativo se planteó también como un ejercicio analítico que subraya la escasa visibilización y valoración que han tenido las aportaciones de poblaciones afrodescendientes en el ámbito educativo, especialmente a partir de la sabiduría y experiencias de las mujeres; e intentó reflejar cuáles son los retos contemporáneos ante el panorama social, ecológico y cultural que se vive en las dos comunidades antes citadas. En el caso del estado de Veracruz, México, algunas aproximaciones al estudio de poblaciones afrodescendientes (Castillo 2022; Cruz, 2020; Velázquez, 2019; Meléndez, 2019; Zárate 2018; López, 2017) muestran la necesidad y pertinencia de abordar críticamente temas como el racismo, la representación afrodescendiente o la relevancia de construir narrativas propias para los procesos de autoadscripción afrodescendiente.

Desde mi propia búsqueda y posicionamiento como mujer afrodescendiente intenté plantear una investigación que contribuyera a la justicia social, ambiental y epistémica en y para dichos contextos con un enfoque situado, haciendo énfasis en la importancia de revisar críticamente cómo se construyen sentidos de pertenencia alrededor de la categoría de mujer afrodescendiente, más puntualmente mujer afroveracruzana, puesto que “las categorías occidentales de género, que tomamos por dadas ahistóricamente, son inaplicables a los sujetos racializados/colonizados” (Lebrón, 2020, p.137). Por ello fue necesario pensar en una investigación no convencional, en un proceso afrocentrado, que interpelase a quienes participaran de ella y constituyera un camino posible para sembrar otro tipo de educación, una educación que responda a los desafíos contemporáneos de las comunidades afroveracruzanas y que refleje sus preocupaciones y narrativas propias.

El análisis presenta los desafíos y las oportunidades que surgen al construir un proyecto educativo propio desde los márgenes, es decir, puntualizo que avanzar hacia una propuesta educativa colaborativa desde estas bases, requiere enfrentar y superar las estructuras de poder y opresión que han excluido y subvalorado las voces y experiencias de las comunidades afrodescendientes, especialmente de las mujeres. La construcción de este proyecto educativo propio es un proceso complejo y desafiante, pero en él se identifican oportunidades que surgen al visibilizar y valorar los saberes y experiencias desde estos espacios autónomos y colaborativos. Estas oportunidades incluyen la posibilidad de generar un diálogo interactoral e intergeneracional y de transformar las prácticas educativas para promover la justicia social y ambiental desde una perspectiva de cuidados.

Otro de los ejes que constituye a la tesis es el aspecto socio-ecológico, concretamente la documentación de problemáticas, preocupaciones, conocimientos y prácticas de mujeres afroveracruzanas, así como la generación de espacios de colaboración y oportunidad para transformar prácticas de “descuido” del entorno físico y social con ellas. Esto requirió parte del trabajo de campo que se llevó a cabo tanto de manera virtual como presencial a partir del año 2020, y se enfocó en la colaboración con mujeres afrodescendientes de las comunidades de Chacalapa y Coyolillo, en Veracruz, México.

En tanto, traté de construir un abordaje teórico metodológico que me permitiera situar los conocimientos de las mujeres afromexicanas en un papel protagónico y establecer un diálogo constante entre la teoría y la práctica (Puleo, 2011). Para este ejercicio, las reconozco como sabedoras y partícipes en la construcción de un proyecto educativo propio que contemple la crisis socio-ecológica que estamos viviendo, dado que “el trabajo y los conocimientos de las mujeres son de una importancia central para la conservación y el uso de la biodiversidad [...]” (Shiva, 1998, p. 16). Por ello, he propuesto una aproximación que

llamo afro-ecofeminismo, la cual me permitió no solo cuestionar las prácticas presentes (patriarcales, androcéntricas, antropocéntricas y colonialistas), sino que favoreció la germinación de espacios y prácticas donde pudieron nombrarse opresiones racistas, sexistas, o de clase social, en la que la experiencia vivida es fundamental. Aquí es donde encontrar la voz como gesto revolucionario (hooks, 2022) cobró sentido. En tanto, dichas opresiones si bien fueron nombradas, encarnadas, denunciadas, no condicionaron de ninguna manera las participaciones de las mujeres en algún momento de la investigación. Es decir, para avanzar en una propuesta ecofeminista con mujeres afro-veracruzanas, he señalado que “las diferencias entre las mujeres negras producen patrones diferentes de conocimiento experiencial que determinan a su vez las reacciones individuales a estos temas” (Collins, 2012, p. 109); en este caso, a las preocupaciones socio-ecológicas y demás prácticas de cuidado, las cuales pueden tener raíces comunes, pero no necesariamente reacciones o experiencias idénticas.

Por otra parte, dada mi adscripción al proyecto *CARE-México*,² donde apostamos por la incorporación de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas desde los aprendizajes situados, también me aproximé a un paradigma crítico que pretende incidir en la construcción de una nueva pertinencia y relevancia de la educación en contextos que han sido invisibilizados y poco valorados en el país. De manera general, esta tesis subraya la emergencia de la crisis ambiental (en un sentido complejo e interdisciplinario) y la urgencia de aprender a cuidar al entorno, a nosotros y a los demás (seres humanos y no humanos) para el desarrollo de capacidades necesarias para fomentar un cambio socio-ecológico (Sandoval *et al*, 2020). En estas condiciones los retos educativos

² <https://www.facebook.com/CAREMexicoUV>. Más adelante describo con más detalle las particularidades del proyecto *CARE* en México -UV.

son cada vez más agudos y, por lo tanto, requieren de un currículum que responda a las preocupaciones y problemáticas de cada contexto. Este aspecto en particular se pudo discutir también mediante el análisis de la colaboración realizada con docentes de la escuela Telesecundaria Fernando López Arias de Chacalapa. Lo anterior refiere a la idea de concebir a la escuela como constructora de conocimientos y no solo como reproductora de estos, y pone al centro el diálogo de conocimientos locales y escolares con la finalidad de generar aprendizajes contextualizados a través del diseño y la implementación de una progresión de aprendizaje situado. En otras palabras, aquí, en la escuela los docentes son vistos como agentes de cambio necesarios para avanzar hacia la transformación de prácticas poniendo en el centro y como insumos las experiencias de las mujeres afroveracruzanas.

Así se hacen presentes dos dimensiones de la tesis. La primera está enfocada en la indagación, documentación y reflexión colaborativa de prácticas y conocimientos socio-ecológicos de mujeres afromexicanas de Veracruz centradas en el cuidado de la salud, el cuidado de sí mismas y del entorno, preocupaciones socio-ecológicas, la alimentación, la construcción de viviendas, el manejo de los residuos y demás temas que han surgido durante el trabajo de campo. La segunda dimensión contempló la vinculación y colaboración de las dos comunidades afromexicanas con las escuelas para articular conocimientos locales y escolares a través de una progresión de aprendizaje creada a partir del trabajo previo con las mujeres. En este sentido, esta dimensión también permitió profundizar el trabajo con las mujeres, ampliando los diálogos y reflexionando con más detalle acerca de las preocupaciones y temas de cuidado que ellas identificaban como prioritarias. Como explico en el capítulo metodológico, estas dimensiones agrupan fases de campo e incluyen trabajo de campo virtual y presencial.

Es importante señalar que, aunque la investigación recupera elementos históricos y políticos sobre la afrodescendencia en México, no es una investigación antropológica sobre afrodescendientes. Se trató de una investigación educativa que señala situaciones específicas sobre la ausencia de políticas educativas y la deuda histórica del Estado para con las poblaciones afromexicanas, describe algunos procesos de autoadscripción y testimonios de auto reconocimiento, así como momentos clave que han influido en la política local, pero la intención fue identificar y generar procesos educativos que coadyuven a cuidar y construir otro mundo posible, desde la experiencia y posición que tienen (tenemos) las mujeres afrodescendientes en el mundo y en la Academia

Con respecto a la estructura de la tesis, en el capítulo uno describo desde dónde y cómo concibo la investigación; incluye el planteamiento del problema, los objetivos, preguntas y justificación. Este capítulo también presenta las dos dimensiones de esta tesis; la primera que se relaciona con la colaboración inicial, la cual se desarrolló principalmente de manera virtual: documentación de experiencias, prácticas y conocimientos socio-ecológicos de las mujeres y la segunda, que se dirige a la construcción y diseño colaborativo de un proyecto propio que vincula a la escuela y a la comunidad. En esta segunda dimensión se contempla un trabajo de campo más profundo con las mujeres, así como la colaboración con los docentes de la Telesecundaria de Chacalapa, al sur del estado de Veracruz.

El segundo capítulo está enfocado en la contextualización del estudio. Aquí, parto en primer lugar del panorama general sobre aspectos que me interesan de la población afrodescendiente en el contexto latinoamericano desde una investigación educativa (implicaciones sobre la invisibilización, inequidad, racismo, políticas públicas, etc.). Después me centro en la situación nacional para complejizar cómo han sido los procesos para “contar” a la población afrodescendiente mexicana y también abordo la ausencia de políticas

educativas en este escenario y la relevancia del reconocimiento constitucional que se sucedió en 2019. Finalmente, hago la presentación de las dos comunidades donde realicé la investigación: Coyolillo (centro) y Chacalapa (sur), del estado de Veracruz. En un apartado posterior he incluido un estado del arte respecto a los estudios relevantes de la temática afrodescendiente en Veracruz. Una aclaración que me parece relevante mencionar es que, en esta tesis el término afrodescendiente hace alusión a un aspecto más general de todos los que formamos parte de la población con ascendencia africana; en el caso de los términos afroamericanos o poblaciones afro en México, serán acepciones (etnónimos) utilizadas como sinónimos para referirse a los descendientes africanos específicamente de México. Y para el caso de Veracruz, la mayoría de las veces utilizaré el término de población afroveracruzana.

El capítulo tres está dedicado a la revisión de los principales referentes teórico-conceptuales para la realización de esta investigación. Este ejercicio ha sido muy relevante para mí, puesto que por el acercamiento a los diferentes ecofeminismos, la selección de las fuentes se ha convertido en una constante revisión ontológica de los y las autoras que he decidido incorporar. La investigación que aquí he desarrollado se basó sustancialmente en los principios del ecofeminismo y los círculos de cuidado que devienen de las propuestas de Vandana Shiva (1998) y de Alicia Puleo (2011). Así, he dado prioridad a autoras y lecturas que hablan a partir de experiencias propias y a textos que subrayan la necesidad de una justicia social y epistémica desde paradigmas no convencionales. Retomo como sustancial la categoría de *experiencia* desde una propuesta inspirada en los feminismos negros (Collins, 2012 y hooks, 2017).

En cuanto al capítulo cuatro, lo que presento está enfocado en la construcción y justificación de la propuesta metodológica. Para el desarrollo de este capítulo consideré conveniente incluir los paradigmas de investigación (constructivista y crítico) de los cuales

me apoyo, así como mi *locus de enunciación* y los métodos para la construcción y análisis de datos. Cabe señalar que la ruta metodológica fue un desafío y un aprendizaje, pues en un inicio el andamiaje fue pensado para un trabajo de campo exclusivamente presencial. Incorporar elementos colaborativos en un espacio virtual me ha permitido replantear varios aspectos de la investigación e incluir otras voces que han enriquecido el trabajo.

El capítulo cinco es el primer capítulo con material empírico y análisis cualitativo explícito. Está dedicado a revisar cómo a partir de la experiencia vivida – como categoría de análisis – se constituyen matrices epistémicas de la diáspora africana en Veracruz. Desde mi posicionamiento, esto supone valorar los conocimientos cotidianos y su relevancia para otras epistemologías que posibilitan situar y atender la crisis socio-ecológica desde la perspectiva del cuidado. Mientras que el capítulo seis se enfoca en revisar cómo el *Encuentro de mujeres* de ambas comunidades, que se llevó a cabo en 2022, constituye un método y cómo también funcionó como un catalizador para fortalecer las experiencias de las mujeres desde las dimensiones pedagógica, emotiva y política. En estos dos capítulos también incorporo una serie de reflexiones generadas a partir del diálogo con mis colaboradoras y describo cuáles han sido los aprendizajes más relevantes en una investigación realizada inicialmente con la presencia de la pandemia y desde métodos no convencionales.

Para el capítulo siete he incluido la experiencia del trabajo con la progresión de aprendizaje en la escuela Telesecundaria de Chacalapa; aquí se aborda la sistematización del trabajo realizado entre la comunidad y la escuela Telesecundaria, con el objetivo de abonar en la reflexión y construcción de un proyecto educativo propio. Finalmente, el capítulo ocho se enfoca en describir y analizar la implicación educativa de pensar un proyecto educativo propio con una reflexión que invita a pensarlo en clave afroecofeminista. Es decir, una apuesta que permita examinar críticamente características, posibilidades y retos de un

proyecto que tome en cuenta imbricaciones sexo/genéricas y el significado de ser mujer en contextos con población que históricamente ha vivido procesos de racialización, lo que a su vez demanda un análisis en donde la norma de género no sea interpretada de acuerdo a lineamientos universales (eurocentristas) sino en sintonía con la historia y la estructura social, política y económica local (Espinosa y Rodríguez, 2021). Lo anterior en correspondencia a preocupaciones socio-ecológicas y a prácticas de cuidado de los territorios-tierra y los territorios-cuerpos en contextos afroveracruzanos, como los de Chacalapa y Coyolillo, Veracruz. Para el cierre, se presentan las conclusiones, las referencias utilizadas y los anexos.

**CAPÍTULO I. ¿UN
PROYECTO EDUCATIVO
PROPIO? UNA
INVESTIGACIÓN DESDE,
CON Y PARA
AFROVERACRUZANAS**

1.1 Planteamiento del problema de investigación

Es claro que la crisis socio-ecológica que estamos viviendo en la actualidad afecta gravemente nuestras condiciones de vida, repercute significativamente en todos los ámbitos que nos rodean y nos coloca en un panorama realmente alarmante y vulnerable. La pandemia que vivimos a partir de marzo de 2020 nos ha obligado a replantear prioridades como especie humana que cohabita con otros seres no humanos en una casa común y el confinamiento que se mantuvo durante varios meses puso en evidencia nuestra vulnerabilidad como humanos. Sobre todo, desde una aproximación de la educación ambiental permitió revisar críticamente cómo el descuido del entorno y el aumento de sistemas de destrucción en contra de la naturaleza, siguen siendo perpetuados por el modelo económico capitalista. Esta pandemia mostró que los sistemas de consumo y producción y la forma de relacionarnos con el entorno, sólo nos llevarán a escenarios que pueden ser peores: el colapso es una realidad. El sistema capitalista-neoliberal que impera en nuestros días agudiza notablemente el deterioro ambiental y los retos socio-ecológicos y educativos se acentúan. Tal como señala Leyva *et al* (2021), en una compilación reciente, la pandemia de COVID 19, nos:

atraviesa, nos interpela y nos obliga a pensar o repensar cómo la humanidad se encuentra atrapada entre sistemas de opresión, explotación y violencia consustanciales al capitalismo global neoliberal, la modernidad/colonialidad, el régimen heterosexual cisgénico occidental, el patriarcado y el racismo. (p. 7)

Es así, que el papel de la educación se hace aún más evidente para la urgente y necesaria transformación de prácticas opresivas y de una revisión de las experiencias de relación con el entorno y con nosotras mismas, como especie que cohabitamos el planeta junto a otras especies. Se requiere pues de una visión holística y de una valoración más contundente para aprender a cuidar y a cuidarnos.

Como mujer afrodescendiente y en el marco de la crisis socio-ecológica me he preguntado ¿cómo están resolviendo las comunidades afromexicanas estos retos?, ¿a qué se enfrentan?, ¿la escuela atiende y sitúa la crisis socio-ecológica?, ¿de qué manera?, ¿cuáles son sus preocupaciones más relevantes?, ¿cuáles han sido los aprendizajes más valiosos en esta pandemia?, y ¿cómo puede contribuir la investigación educativa ante los nuevos retos educativos que nos plantean estos escenarios emergentes? De entrada, mi postura y preocupación parte de la invisibilización que se ha hecho de dichas poblaciones y la escasa valoración al respecto de sus prácticas socio-ecológicas y de supervivencia. Con la idea de imaginar y concretar un proyecto educativo propio que incluya de manera digna aprendizajes de las comunidades afroveracruzanas, he incorporado las experiencias de las mujeres, como un ejercicio que permite nombrar y cuestionar varias vivencias, pero también reflexionar y documentar los elementos que incluye un proyecto con tales dimensiones. Otros de los cuestionamientos de los que partí para la configuración de esta tesis son los siguientes: ¿desde qué paradigmas se construyen principalmente los procesos de investigación en las poblaciones afromexicanas?, ¿por qué las comunidades afromexicanas han estado históricamente excluidas del campo de la educación ambiental y qué implica tal situación?

Así, los ejes centrales para el diseño y la movilización de este proyecto han sido la justicia social, ambiental y epistémica. Y aunque no se expresa de manera explícita, la colaboración con mujeres afroveracruzanas también ha mostrado tintes de esperanza, que desde mi punto de vista es muy relevante para pensar otros mundos posibles al margen de todo lo que ocurre actualmente. Como describo en el capítulo cinco, muchas experiencias son contadas desde el dolor, pero esa historia posibilita un camino alternativo para acompañar o encaminar procesos para hacer frente y visibilizar procesos opresivos e injusticias. En este

sentido, concebir el proyecto educativo propio de esta manera, permite que el dolor, la tristeza y la esperanza, se conviertan en fuerzas movilizadoras (De Luca, 2022).

En esta discusión es importante subrayar que muchas prácticas de cuidado que están a cargo de las mujeres, no ha sido una tarea escogida por elección propia, sino que constituye una herencia de procesos instaurados por un sistema patriarcal. Al margen de ello, la riqueza de dichas experiencias es una aportación que no ha sido reconocida. Tal como señala Puleo (2011):

Sostengo que visibilizar a las mujeres como protagonistas de alternativas ecológicas y superar el desprecio por las feminizadas actitudes relacionadas con la compasión y el cuidado son dos asignaturas pendientes de la mayor parte de los programas de educación ambiental. (p. 23)

Desde este marco, la educación ambiental de la que parto promueve la importancia de buscar alternativas que ayuden a responder al colapso civilizatorio (Gutiérrez, 2022), situando preocupaciones, conocimientos y prácticas desde lo local. Así, la lectura y la acción que deriva de los ecofeminismos permite que los procesos de transmisión acerca de lo que cuidamos, lo que descuidamos, lo que nos preocupa, lo que valoramos y lo que debemos transformar, sean centrales para la investigación, pues “el ecofeminismo es plural porque es teoría y práctica fuertemente ligadas a las experiencias vitales” (Puleo, 2011, p.29).

Con estas premisas iniciales, lo que propongo es que tomando como base una idea amplia e interdisciplinaria del medio ambiente, se analicen las matrices epistémicas que derivan de experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas para dar pistas de un proyecto educativo propio. Esto ha implicado movernos hacia la acción y detonar prácticas colaborativas para avanzar dignamente en una apuesta crítica, situada y respetuosa de la vida. Por ello, ha sido central reivindicar sus experiencias y sabiduría, desde una posición que

valora sus aportes y toma en cuenta las microhistorias y preocupaciones locales, pues esas historias y experiencias Otras³ permiten identificar puntos clave para comprender las cosmovisiones comunitarias, las resistencias y las prácticas a transformar en dichos contextos.

Otra decisión que tomé en cuenta para colocar las experiencias de las mujeres como sabedoras, se inspira en los trabajos de Vandana Shiva, debido a que la autora parte de la experiencia de las mujeres y reconoce autoridad a la sabiduría que procede de esa experiencia (Hernández, 2012). Es relevante mencionar que mi aproximación implica una mirada que cuestiona las prácticas [pasadas y presentes] culturales machistas, opresoras y dominantes que han perpetuado la violencia (de todo tipo) sobre las mujeres y sobre la naturaleza. Para ello, dentro de los círculos de reflexión que hemos llevado a cabo en las dos comunidades en las que trabajé, ha sido valioso observar y discutir de manera crítica las opresiones que se desarrollan al interior de la comunidad en un eje que refleje también las problemáticas contemporáneas. Así, el sentido educativo de las pedagogías culturales cobra relevancia al considerarse desde la siguiente concepción:

The ways that cultural production functions as a form of education, as “it generates knowledge, shapes values and constructs identity...cultural pedagogy refers to the ways particular agents produce...hegemonic ways of seeing” (sic). (Kincheloe y McLaren, 2000; McLaren, 1999. Citado por Denzin y Lincoln, 2008, p. 8)

En tanto, la investigación se ha desarrollado como un espacio crítico y seguro para las mujeres y como un elemento clave para nombrar, cuestionar y transformar prácticas o

³ He marcado la palabra Otras con mayúscula inicial para subrayar que las historias no hegemónicas en este trabajo fueron vistas como protagonistas y contienen sabiduría local que por siglos no ha sido considerada como valiosa. Marcarla con mayúscula es parte de mi reconocimiento para verlas como historias relevantes.

pedagogías culturales (Kincheloe y McLaren, 2000) que como mujeres nos oprimen o imposibilitan en la cotidianidad. Hablo de encontrar nuestras voces porque asumo que hablar, escribir y poner nuestras voces en un discurso es también un acto de resistencia. Como señala hooks⁴ (2022), las mujeres negras que escribimos y publicamos seguimos siendo muy pocas. Por lo que el contexto de silencio es diverso y multidimensional. Con este escenario me he atrevido a iniciar un ejercicio para intentar teorizar desde epistemologías que he llamado afro-ecofeministas,⁵ dado que, por las características y complejidades específicas del contexto, constituyen un grupo particular que, desde mi punto de vista, constituye una sabiduría afrocentrada.

Desde este planteamiento, tanto las preocupaciones socio-ecológicas como las pedagogías culturales desarrolladas al interior de las comunidades y las formas cotidianas de transmisión de conocimientos que son consideradas valiosas, son sumamente relevantes para comprender la realidad que se vive en los contextos ya mencionados y también para vislumbrar prácticas –necesarias– hacia la transformación. Particularmente desde la corriente ecofeminista crítica con la que me he identificado, la búsqueda de articulaciones que permitan conectar y dialogar conocimientos locales y conocimientos escolares bajo la perspectiva del cuidado, es trascendental. Es decir, el aspecto educativo (que implica el reconocimiento y transmisión de conocimientos, experiencias y prácticas) que subyace en la aproximación investigativa es un eje clave en este trabajo. Ahora bien, es necesario precisar que el tipo de proyecto educativo que desde acá se ha impulsado, es un proyecto que

⁴ Su nombre era Gloria Jean Watkins (1952-2021). Afroamericana. Sin embargo, se hacía llamar bell hooks (en minúsculas) que era también el nombre de su bisabuela materna Bell Blair Hooks. En algunas de sus obras explica que decidió escribirlo en minúsculas para diferenciarse de ella, pero también porque creía que lo más importante es lo que decía en sus libros, no quién era. En esta tesis aparecerá siempre así, en minúsculas.

⁵ Véase capítulo cinco y ocho para la revisión conceptual de la propuesta afro-ecofeminista.

incorpora aprendizajes locales y recurre constantemente a los aportes de Paulo Freire (1921-1997) puesto que:

La educación concientizadora concibe a los hombres y a las mujeres como seres inacabados y, por lo tanto, como individuos en construcción que deben considerar su contexto y conocerlo, de esa manera ellos se hacen parte del mundo. Este tipo de educación, diferente de la bancaria, se da en la praxis. (Becerril-Carbajal, 2018, s.p.)

Esta parte de re-conocer el contexto ha sido significativa para poder valorar los conocimientos y experiencias locales que han permitido la supervivencia. Además, en el transcurso de la investigación he confirmado que cuando los aprendizajes son cercanos y útiles pueden claramente vincularse a la vida cotidiana y responder a las preocupaciones y retos locales de cada contexto. Por otra parte, imaginar y diseñar un proyecto educativo propio ha dimensionado el contexto desde lo socio-ecológico, visualizando la interconexión entre cada uno de los elementos, no como sistemas aislados (social-cultural y ecológico-ambiental), si no como espacios que se corresponden.

Desde esta perspectiva como mujeres afrodescendientes, cuando nombramos experiencias dolorosas, podemos movernos hacia la reflexión y acción de aquello que no debe continuar de esa manera. La situación particular de integrar un colectivo con diversidad de voces, edades, profesiones y ocupaciones promueve discusiones enriquecedoras que, además de ser colectivas y públicas al interior del grupo, impulsa el intercambio de opiniones y nos interpela en varias temáticas. Y “dado que estos factores [diferencias que producen diferentes patrones de conocimiento] influyen en las diversas respuestas a los retos comunes, es importante señalar que no existe un punto de vista homogéneo de la mujer negra” (Collins, 2012, p. 111). En tanto, asumir nuestra afrodescendencia desde un espacio-cuerpo-territorio particular, ha sido un aprendizaje que permitió darnos cuenta de que tenemos más en común

de lo que pensábamos. Otro aspecto fundamental fue descubrir miradas diferenciadas que ayudan a comprender la constitución de la o las otras y a trazar nuevas rutas alternas bajo la guía de la dignidad, la esperanza y la empatía.

Recapitulando, una intención fundamental de esta investigación estuvo centrada en generar procesos que permitieran la activación de la memoria –y el recuerdo– de experiencias que las mujeres han acumulado y siguen vivenciando en la vida diaria; esto es, colocar la cotidianidad como algo valioso; ya que “la vida cotidiana no es solamente un lugar de rutina, es el lugar de emociones diarias de felicidad, de tristeza, de humillación, de contradicciones económicas y sociales, de amor, de solidaridad, de ternura también” (Salgado, s.f. p.3). En este caso y tomando en cuenta lo anterior, recurrir a la memoria mediante lentes cotidianos es central, pues de acuerdo con Toledo y Barrera-Bassols (2008):

La memoria permite a los individuos recordar los eventos del pasado. Como individuos, las sociedades poseen también una memoria colectiva, una memoria social. En ambos casos, esta capacidad de recordar resulta crucial porque ayuda a comprender el presente y, en consecuencia, da elementos para la planeación del porvenir y sirve para remontar eventos similares ocurridos anteriormente, y aún sucesos inesperados. (p. 13)

De esta manera, la investigación permitió que el acercamiento a los conocimientos cotidianos pudiera aprovecharse como una ventana de oportunidad para revisar cómo se han resuelto retos educativos, y cuál es el lugar que la experiencia cotidiana ha tenido en la educación de las comunidades de Chacalapa y Coyolillo, Veracruz. Pedagógicamente esta intención pudo aterrizarse a través de mi incorporación al proyecto *CARE*, puesto que una de las bases de dicho proyecto señala que todas y todos podemos contar historias y con ello descubrir el potencial de estas para identificar aprendizajes significativos. Por ello, ante las condiciones

de la crisis socio-ecológica que vivimos y los retos que se derivan y acentúan cada vez más, esta capacidad o competencia, se vuelve sustancial para generar procesos de adaptación y supervivencia. Por lo tanto, es importante no perder de vista cómo desde la educación podemos abonar hacia la transformación de espacios que aspiren a escuelas que promuevan una sociedad más respetuosa, democrática, justa y sustentable. Aquí “la perspectiva del cuidado ha de ser concebida como complementaria y no como antagónica a la de la justicia” (Puleo, 2011, p. 62). Al poner al centro las preocupaciones que conectan con las prácticas, conocimientos y experiencias socio-ecológicas de la comunidad, aspiramos a que la escuela pueda ser un espacio que permita mediar e incidir en la reflexión y transformación de dichas situaciones.

Por último, desde la aportación que Puleo (2011) hace con el ecofeminismo crítico, reitero mi posicionamiento respecto a que requerimos de un pensamiento crítico que reivindique la igualdad y que contribuya a la autonomía de las mujeres, así como de fomentar la universalización de los valores de la ética del cuidado hacia los humanos, los animales y el resto de la naturaleza. Cabe mencionar que, para esta investigación, los ecofeminismos y feminismos negros han sido un andamiaje puntual para dialogar y construir desde la empatía, la amistad y el cuidado. En tanto la apuesta afro-ecofeminista remite a un proceso epistemológico en el que las colaboradoras son también mis pares, son esas otras mujeres afrodescendientes con las que intercambio, comparto y aprendo. Poner en diálogo sus experiencias en espacios seguros ha contribuido a re-descubrir juntas las relaciones con la naturaleza, el entorno, las familias, la comunidad, sus hijos, esposos, hermanas, etc. El “despertar” colectivo, aunque en diferentes grados, ha sido un paso importante para imaginar y construir una agenda desde lo común y desde la particularidad de cada una.

En suma, este trabajo prioriza la construcción del campo de la educación ambiental a partir de experiencias situadas que promueven aprendizajes en conexión con el contexto y las preocupaciones locales. Este trabajo buscó que las intenciones de la investigación partieran desde, con y para las propias comunidades. La mirada afro-ecofeminista fue útil puesto que las experiencias acerca del cómo viven, interactúan [y desde dónde lo hacen] las mujeres con el entorno son un punto nodal de la investigación, y a su vez se convierten en insumo importante para el diseño de un proyecto educativo propio que toma como centro el cuidado. Este modelo de investigación no convencional está cargado de subjetividad, compromiso y empatía, por tanto, no obedece a estrictos cánones metodológicos, ni teóricos. Es una intención que nace desde la situación que viven los grupos no privilegiados, por actoras que generalmente no tienen voz en la academia o en las estructuras de poder que nombran y legitiman. Es un proceso que me interpela en todo momento y que me invita constantemente a repensar el quehacer de la investigación educativa.

1.1.1 Invisibilizaciones de las poblaciones afro en México

Para hablar de los contextos de estudio sobre los que esta investigación enfatiza es necesario mencionar la situación particular en que las comunidades afromexicanas se encuentran. De manera general, puede decirse que el reconocimiento constitucional de las personas, pueblos y comunidades afromexicanas, el cual ocurrió en agosto del 2019, abre la posibilidad para que desde lo educativo se cuestione cómo se están pensando estas nuevas realidades; sobre todo es un momento clave para acercarse a dichas comunidades y construir colectivamente un proyecto que nos interpele a quienes participemos de él. En este mismo año, la Ley General de Educación aprobada el 30 de septiembre, en su capítulo VI artículo 58 Fracción

II, establece que las autoridades educativas deberán desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afroamericanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías.⁶ Particularmente en el estado de Veracruz es hasta 2023 que la constitución reconoce a las comunidades afroamericanas. Se destaca que:

Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afroamericanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Tendrán, en lo conducente, los derechos señalados en el presente artículo, en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo integral e inclusión en todos los ámbitos de la vida pública. (Constitución Política del Estado de Veracruz, 2023, art.5)

En este tenor, al momento de iniciar con esta investigación todavía no se había aprobado dicho reconocimiento ni tampoco existían las condiciones y presupuestos que se supone empezarán a contemplarse para la implementación de políticas y programas donde las comunidades afroveracruzanas puedan participar. Así, la investigación que realicé partió de la situación que en ese momento demandaban las propias comunidades (2020-2022), sobre todo se pensó como un proyecto autónomo que intentó dialogar, reflexionar y generar pistas para un proyecto educativo propio a partir de colaboraciones voluntarias y comprometidas.

⁶ http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Por la grave crisis socio-ecológica que ya he mencionado la dirección que tomó la investigación se fue fortaleciendo desde la perspectiva de la justicia social, ambiental y epistémica. En esta postura el ámbito educativo no se vislumbra como algo ajeno a lo socio-ecológico, sino que se convierte en una herramienta útil para abordar contenidos relevantes y con perspectiva de cuidado. Es por eso que las problemáticas locales son un punto de partida importante. En otras palabras, la propuesta señala la necesidad – que por derecho corresponde – de avanzar hacia procesos donde se concrete dicho reconocimiento desde una perspectiva afro-ecofeminista, situada y construida desde las propias cosmovisiones afroveracruzanas.

Como lo expresé antes, el interés particular de trabajar con mujeres pone sobre la mesa la idea que “el trabajo y los conocimientos de las mujeres son de una importancia central para la conservación y el uso de la biodiversidad [...]” (Shiva y Mies, 1998, p.16). Por tanto, a partir de la situación actual que desde el ámbito educativo se observa, reitero la ausencia y necesaria formulación de leyes que promuevan la creación de políticas educativas que escuchen, valoren y atiendan dignamente la agenda de la población afrodescendiente en México. Esta demanda claramente expresa que un proyecto de esta índole debe contemplar la diversidad cultural del país, pero también la crisis socio-ecológica porque las culturas y las experiencias interactúan desde un territorio vivo. Es decir, es necesario pensar proyectos que tomen en cuenta los conocimientos comunitarios y las experiencias que particularmente se tienen en dichos territorios desde la cotidianidad y sabiduría de las mujeres y otros grupos que históricamente han sido invisibilizados.

Lo que expresa la Ley General de Educación es retomado para esta investigación como una demanda urgente para los contextos afromexicanos, pues actualmente los planes de estudio no incorporan dignamente los aportes de las comunidades afrodescendientes. La

historia sigue siendo reducida y a veces, clasista y colonial.⁷ La nula o escasa presencia de políticas educativas para la población afro en México y el proceso tardío de reconocimiento constitucional, nos habla de un escenario de inequidad, racismo e injusticia que los afrodescendientes en general, y los afromexicanos en particular, hemos vivido aquí desde hace mucho tiempo. Ante este panorama, el Estado tendría la obligación de consultar, diseñar e implementar o permitir la creación de políticas (planes y programas) que consideren la diversidad cultural del país. Tal como señala la Ley General de Educación,⁸ se debería:

Tomar en consideración, en la elaboración de los planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar. (Ley General de Educación, 2019, capítulo VI, artículo 58)

Se sabe que esta armonización legislativa no es sencilla, pero sí necesaria; en teoría, se espera que la reciente modificación constitucional en Veracruz se traduzca en la creación y aplicación de planes y programas dignos para las poblaciones afroveracruzanas.⁹ Lo que hasta ahora ha sucedido es que estos procesos han sido lentos, aunque por escrito ya se encuentran “aprobados”, operativamente aún no se concreta la disposición o goce de dichos reconocimientos. Es de suma relevancia que la celebración de dichos programas y espacios de opinión sean construidos seriamente desde lo que las poblaciones demanden, requieran y

⁷ Véase los aprendizajes esperados en modalidad Telesecundaria (disponible en el anexo 3 Progresión de aprendizaje).

⁸ http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

⁹ DECRETO NÚMERO 487 QUE REFORMA EL PÁRRAFO SÉPTIMO Y QUE ADICIONA LOS PÁRRAFOS OCTAVO Y NOVENO, CON EL CORRIMIENTO DEL ACTUAL OCTAVO A DÉCIMO, AL ARTÍCULO 5 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO DE VERACRUZ. (Gaceta Oficial. Órgano del Gobierno del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Publicado el 16 de agosto del 2023)

necesiten para responder a los desafíos educativos y socio-ecológicos contemporáneos. En otras palabras, se espera que los programas y planes que puedan diseñarse no sean ajenos a sus contextos de llegada. Aunado a lo anterior, la situación de vivir en un país racista (Moreno Figueroa, 2022; Ocoró, 2021; Velázquez, 2019; Zárate, 2018; Velázquez e Iturralde, 2012) contribuye a que los derechos que se desprenden a partir del reconocimiento constitucional se traduzcan de manera tardía en políticas de atención o planes de desarrollo estatal y municipal que consideren la presencia y participación de las poblaciones afrodescendientes en México. Las condiciones para que su autodeterminación, autonomía, desarrollo e inclusión sean posibles deben transformarse.

Por otra parte, un suceso que no podemos ignorar es que, a pesar de estas condiciones injustas, las dos comunidades afromexicanas que colaboran en este trabajo (Chacalapa y Coyolillo) desde su propia cosmovisión y a partir de la gestión de algunas iniciativas locales y regionales han promovido la creación de espacios y/o eventos donde la herencia afro es discutida, valorada y difundida. Estos procesos han sido gestionados principalmente por generaciones jóvenes y tienen distintos momentos identitarios y características en cada comunidad. Lo que he observado y pongo sobre el debate a partir de este trabajo, es la ausencia de la dimensión socio-ecológica, ya que no es tocada con la urgencia o profundidad que la crisis requiere. En las escuelas tampoco se sitúa ni complejiza con el énfasis que se requiere, pues algunos esfuerzos se han centrado sobre todo en visibilizar lo afro mediante expresiones culturales que desembocan en lo identitario y folclórico. Esta situación es un tanto “válida” dada la condición de invisibilización que el Estado ha promovido en los libros de texto en educación básica, la cual insiste en una sola historia nacional blanqueada. En cuanto a la dimensión ambiental, poco se ha trabajado en proyectos locales y poco también se subraya que el colapso ambiental está cerca. Esta situación es también una demanda en esta

investigación, pues como bien enuncia Ngozi (2009): nunca hay una sola historia y pensar que es así, es un peligro; pues las historias desde diversos contextos y sentires sí importan y son valiosas.

Entonces más que fragmentar o descalificar lo que ocurre en las dos comunidades, mi interés personal y profesional ha sido aportar desde el campo de la educación ambiental con procesos que sitúen la crisis socio-ecológica desde categorías que incluyan: alimentación, salud, naturaleza, gestión de residuos, agricultura, identidad afro y demás elementos que las comunidades han señalado como valiosos. Durante el trabajo de campo me incliné por un enfoque colaborativo para tratar de retroalimentar el proyecto y encaminar los objetivos de acuerdo con los intereses que también las mujeres y docentes señalan como prioritarios. Finalmente, mi aproximación advierte que todo está interconectado y señala que “existe invisibilización del trabajo de las mujeres, a pesar de sus aportes” (Shiva y Mies, 1998, p. 16); dado lo anterior, distingo que el cuidado es esencial para nuestra supervivencia en la Tierra y que las mujeres tenemos un papel clave en dicho proceso.

Bajo estas circunstancias, el diseño de la propuesta que estoy trabajando, asume que desde las propias comunidades se pueden impulsar proyectos educativos con relevancia y sentido para sus habitantes. El corazón del proyecto radica en articular y valorar los saberes locales y escolares de Chacalapa y Coyolillo para potenciar una agenda educativa propia, justa y coherente con el panorama actual. Todo el seguimiento que se ha hecho del proceso ha estado siempre acompañado de prácticas respetuosas y empáticas; aunque esto ha implicado ser paciente y considerar los tiempos de las colaboradoras como guía del trabajo de campo, ha resultado en un proceso muy enriquecedor y formativo y retador para mí. Desde el mismo campo de las ciencias y la academia, trazar una investigación afro-ecofeminista ha requerido muchos desafíos, puesto que, “in the equal admission strategy, women enter

science, but science itself and its orientation to the domination of nature (and domination of excluded groups) remain unchanged” (Plumwood,1993, p. 8).

Es preciso pensar qué tipo de ciencia y educación estamos construyendo, qué debemos transformar y cómo la colaboración escuela-comunidad puede ser benéfica para ambos espacios. En esta tarea resulta fundamental identificar preocupaciones, retos y riquezas que las comunidades tienen y revisar de qué manera podemos “incorporar dignamente” esos conocimientos a la escuela. Al respecto, Corbetta y D’Alessandre (2012) distinguen algunos de los retos que implica el reconocimiento de la presencia de grupos culturales que por mucho tiempo han sido excluidos y/o abandonados. Las autoras puntualizan que:

La inclusión social y el reconocimiento étnico de los indígenas y afrodescendientes constituyen un nuevo escenario regional. Instrumentos normativos internacionales presionan a los Estados nacionales para incluir sus derechos en la agenda pública. En este contexto, la educación es entendida como “una puerta a la ciudadanía”. (p. 57)

Desde estas perspectivas y en el supuesto de la importancia que tendrán estos nuevos escenarios para el caso de la población afromexicana, la presente investigación procuró favorecer espacios para el diálogo y la colaboración entre la comunidad y la escuela desde un replanteamiento que valora los procesos de transmisión dados en las familias, desde la cotidianidad. Pensar en las afroveracruzanas pone en la mesa la potencialidad de articular conocimientos escolares y locales como respuesta a los retos que la crisis socio-ecológica demanda y entonces, valorar otras epistemologías que regularmente quedan al margen.

Otro aspecto que me parece central mencionar para comprender desde dónde se enuncia esta tesis, es que se trata también de un proceso de investigación encarnada, en la que las relaciones de poder que actúan también a través de los cuerpos racializados son

evidentes. En el capítulo teórico expongo, a grandes rasgos, cómo desde dicho territorio simbólico se conjugan varias de las opresiones que los sistemas de dominación actual perpetúan y siguen perpetuando en los diversos espacios públicos y privados. Específicamente en el capítulo V atiendo con más detalle la noción de cuerpo-territorio que he recuperado de las feministas comunitarias Lorena Cabnal y Julieta Paredes a partir de un análisis propuesto por Virginia Vargas (2019) para replantear la idea del cuerpo como categoría política y potencial de lucha desde la diversidad.

Así, con métodos cercanos he intentado construir el intercambio y la reflexión de experiencias que nos permitieron contar y escuchar historias acerca del cómo y por qué nos gustaría ser nombradas y representadas. A la par, hemos dialogado para cuestionar cómo nos gustaría participar plenamente en la construcción de la agenda educativa nacional y qué posibilidades de agencia tenemos desde nuestras comunidades.¹⁰ En este caso, reitero que las experiencias de las mujeres han sido el foco de interés principal porque me interesa que seamos escuchadas y reconocidas con una postura que transgreda el papel de vulnerabilidad, victimización e invisibilización. En tanto, estoy de acuerdo con Puleo (2011), al subrayar que “las mujeres no somos solamente víctimas. También somos sujetos activos en el cuidado medioambiental y en la construcción de una nueva cultura con respecto a la Naturaleza” (p. 15). Incluso desde mi posicionamiento el concepto de sujetos es sustituido al considerar a las mujeres afromexicanas como colaboradoras clave para la comprensión y abordaje de las intenciones de la investigación. Mi compromiso e interés va más allá de los lineamientos académicos, pues mi propuesta partió y se nutre de la suma de una agenda política personal,

¹⁰ Mi posicionamiento epistemológico incorporado en el capítulo metodológico describe mi sentido de pertenencia a la población afrodescendiente de Chacalapa, Ver.

más la apuesta por una investigación educativa con ética, relevancia y sentido para quienes forman parte de ella.

Para cerrar este apartado, un hecho que me gustaría señalar es que aun sin este reconocimiento constitucional y a pesar de todas las implicaciones y experiencias dolorosas que los afrodescendientes hemos enfrentado, logramos sobrevivir y eso, ¡se celebra! El comprender también cómo han sido dichos procesos, es otro punto central de la investigación.¹¹ Dadas las ideas expuestas hasta aquí, es importante aclarar que la concepción que hago del problema de investigación está basada en mi propia experiencia como mujer afroamericana y en mi formación como investigadora educativa que intenta hacer un tipo de investigación cercana y ética con las comunidades. A partir de ese momento me han surgido nuevas preguntas respecto a mi sentido de pertenencia y mi forma de ver y estar en el mundo; también he consolidado la valentía y el coraje para colocar este tema sobre la mesa de la investigación educativa y que sea abordado de manera digna. Colaborar en mi comunidad de origen ha sido también un gran reto, pues este espacio para mí significa mucho no solo por mi sentido de pertenencia, sino también por representar un lugar en el que viví procesos dolorosos y una serie de experiencias opresivas que ahora me han motivado a encaminar procesos de sanación personal y colectiva. Mi comunidad también ha sido un lugar para curarme y aprender de mis ancestros. Dentro de estas reflexiones, me interpela mucho lo que bell hooks (2021) dice al señalar que los verdaderos aprendizajes, a veces son incómodos, incluso dolorosos. Y adentrarse en la intersección entre diferentes sistemas de dominación,

¹¹ En Coyolillo, se lleva a cabo un Carnaval anual y en Chacalapa dos mayordomías (fiestas) donde la gente participa de diversas maneras. Me he propuesto indagar en qué consisten cada una de estas celebraciones y el por qué considero que son eventos donde se celebra la supervivencia.

hacerse consciente de ella desde la observación de nuestras propias vivencias y las de otros, incomoda y duele (Malo, 2021).

Desde esta postura y tal como los propios colectivos lo han manifestado, no queremos seguir normalizando las violencias y queremos cuidar mejor de nosotras mismas, de los demás y del entorno. Queremos que la educación contribuya en la creación de espacios armoniosos, dignos y en los que exista una representación de la cosmovisión afrodescendiente. Por tales motivos, en el capítulo metodológico he dedicado un apartado especial para explicar con más detalle las implicaciones onto-epistemológicas que guían este trabajo.

1.1.2 Dimensiones de la investigación

De acuerdo con lo antes mencionado, la tesis fue construida desde dos dimensiones principales. La primera está enfocada en una colaboración inicial que propició la indagación y documentación de prácticas y conocimientos socio-ecológicos de mujeres afromexicanas de Veracruz y respondió a preguntas desde una perspectiva interpretativa, desde la conceptualización del ecofeminismo y con un enfoque constructivista. Esta dimensión estuvo centrada en la revisión de prácticas relacionadas, por ejemplo, con el cuidado de la salud, el cuidado de sí mismas y del entorno, preocupaciones socio-ecológicas, la alimentación, la construcción de viviendas, el manejo de los residuos y demás categorías que han surgido durante el trabajo de campo. Este proceso inició en la segunda mitad del año 2020, es decir, en la etapa inicial de la pandemia por Covid-19, lo que suscitó implementar estrategias de comunicación principalmente virtuales. Previo a esto, ya había tenido contacto presencial

con algunas de las colaboradoras de Coyolillo y en Chacalapa, ya que me conocían por ser de mi comunidad de origen.

En esta esta primera dimensión que retoma la sistematización de experiencias (Ghiso, 2011) fuimos construyendo narrativas que, desde la complejidad y sentires de las colaboradoras, fueron relevantes para la investigación para conocernos, reconocernos, hermanarnos y posteriormente, encontrarnos. En esta etapa, los diálogos detonados recuperaron aportaciones y sugerencias hechas por las mujeres que colaboraron, pues desde los inicios de la investigación, la propuesta estuvo a disposición de las colaboradoras, y en algunos casos, ellas han retroalimentado algunos apartados, sobre todo el capítulo uno que habla del planteamiento de la investigación en general (ampliando la relevancia social del proyecto).

La segunda dimensión ha sido un proceso de maduración que contempló la vinculación y colaboración de las dos comunidades afromexicanas con la escuela Telesecundaria de Chacalapa. Aquí el trabajo de campo comenzó siendo virtual y posteriormente pudo suceder de manera presencial. Esta etapa también contempla el intercambio presencial y más cercano entre mujeres de las dos comunidades. El eje central estuvo pensado hacia la generación de procesos de dinamización que permitieran articular conocimientos locales y escolares y apuntaran hacia la transformación social. Esta dimensión requirió de manera más explícita un diseño colaborativo para la generación del proyecto educativo propio. Desde esta perspectiva, en esta etapa tuve un constante acompañamiento con el colectivo docente lo que permitió que los docentes de la Telesecundaria de Chacalapa revisaran y retroalimentaran de manera más concreta la propuesta de la progresión de

aprendizaje¹² creada a partir del trabajo previo con las mujeres. Así, la segunda dimensión se apoyó principalmente del paradigma crítico. Por ello, fue importante que en esta dimensión el trabajo con las mujeres se profundizara y articulara a las reflexiones propiciadas con los docentes.

Así, la perspectiva amplia y hacia la acción que implica el quehacer investigativo de la Educación Ambiental que he descrito, se explora desde el proyecto *CARE-México* que más adelante describo. En consecuencia, concebir a la escuela como constructora y potenciadora de aprendizajes situados y significativos me ha permitido identificar y abordar la crisis socio-ecológica desde otra lógica (local-global), más allá de las propuestas estandarizadas o mundialmente difundidas y evaluadas. Por lo tanto, comprender procesos de adaptación y la construcción de identidades culturales a partir de estos sucesos es trascendental, puesto que no podemos separar lo ambiental de lo social-cultural ya que ambos aspectos son importantes para responder a los desafíos del difícil presente que vivimos (González, 2003) y porque, además, son elementos que están íntimamente conectados.

En cuanto a la Educación Ambiental específicamente, esta tesis retomó como eje central lo que González (2003) señala para caracterizarla como “un campo emergente de la pedagogía, cuya patente internacional se remonta no más allá de la década de los años setenta y, en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, de los ochenta” (p. 34). En tanto, reconozco la necesidad de revisar y cuestionar procesos educativos y su relevancia dados los contextos emergentes que la crisis demanda. El campo como tal sigue siendo complejo, con varios discursos y enfoques y aunque mi interés aquí no es discutir cada uno de ellos, sí quiero aclarar que la guía de este trabajo está permeada por los aportes de

¹² Véase el capítulo teórico para revisar en qué consisten las progresiones de aprendizaje.

González (2003; 2012), así como las propuestas que abordan el desarrollo sustentable de manera crítica y en las que subyace la apuesta de una necesaria transformación (Hopwood, *et al*, 2005). En estos nuevos debates dentro del campo, me posiciono dentro del ecofeminismo crítico dado que recupero la noción de cuidados y destaco la necesaria revisión de prácticas socio-ecológicas bajo las lógicas de dominación capitalista, patriarcal, racista y clasista.

Con la idea de comprender a la Educación Ambiental como un campo en construcción, agrego el término afro-ecofeminista para dar espacio a representaciones-reflexiones de grupos no privilegiados y enfatizar que la noción de lo socio-ecológico tendrá matices particulares en contextos-territorios afromexicanos. Para ello, como lo ha dicho De la Torre (2022) la noción de territorio involucra no solo la tierra, sino las múltiples maneras de ser, de comer, de orar, de vestirse y de proteger y conservar la memoria cultural. En este sentido, una propuesta afro-ecofeminista reivindica la deuda histórica del necesario reconocimiento y valoración a sus cosmovisiones, conocimientos y experiencias cotidianas.

Es también a partir de que soy parte del proyecto *CARE-México*, que mi postura se inclina hacia una definición crítica y situada de la Educación Ambiental, la cual incluye procesos educativos reflexivos, armoniosos y holísticos con el entorno; pues tal y como subraya Puleo (2011) “la Educación Ambiental predominante sigue sin visibilizar suficientemente a las mujeres y sin facilitar una conciencia crítica de los roles de género” (p. 426). Por la propia filosofía del proyecto *CARE* mi manera de pensar y hacer investigación implica un ejercicio autorreflexivo que, a su vez, da cabida a variadas formas de validar y generar el conocimiento, desde lo cotidiano-comunitario hasta lo escolar y extraescolar. Ha sido una investigación que coloca al centro las experiencias de las mujeres porque reitera cómo los sistemas de dominación siguen relegando los trabajos de cuidado (privados,

cotidianos, familiares, comunitarios), principalmente a las mujeres, sin reconocer sus aportaciones y conocimientos que subyacen a dichas experiencias. A pesar de que las mujeres hemos “ganado terreno” en la esfera pública, la gran mayoría de los hombres sigue sin encargarse de los cuidados cotidianos o del arduo trabajo doméstico (Federici, 2013). Con ello no estoy diciendo que la investigación contemple a las mujeres como víctimas o que promueva un espacio separatista, más bien apela a una valoración positiva de sus experiencias para nombrarlas, redefinirlas y traducirlas en una agenda educativa propia que sea justa y digna para todas y todos. Para tales premisas podríamos también pensar en “una educación que ayude a generar personas felices, buenas y creativas, que con su conocimiento y experiencia sepan que pueden contribuir a cambiar el mundo, a forjar un mundo mejor y a ser felices en el proceso” (Gutiérrez, 2018, p. 82). Para explicar con más detalle la construcción del debate educativo del cual parto y cómo he ido tejiendo la propuesta de articular conocimientos escolares y conocimientos locales, presento el siguiente apartado.

1.1.3 Implicaciones del proyecto CARE-México en el estudio de prácticas y conocimientos socio-ecológicos de poblaciones afroveracruzanas

Como lo mencioné anteriormente, esta tesis se inserta y nutre del trabajo de campo que hemos realizado en el marco del proyecto *CARE*, el cual es una propuesta que se desarrolla de manera intercontinental con la participación de cuatro países: India, Alemania, Sudáfrica y México. En el caso mexicano, las intenciones se encaminan hacia a la búsqueda de una “nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narraciones locales sobre preocupaciones, conocimientos y

prácticas socio-ecológicas y su articulación al currículum nacional”.¹³ En esta tesis, como mencioné arriba, esto se aborda en la segunda dimensión de la investigación (articulación escuela-comunidad) para lo cual se ha incluido la participación de docentes de la Telesecundaria de Chacalapa, con la finalidad de visibilizar conjuntamente los potenciales contenidos educativos que puedan articularse a realidades locales de la población afroamericana en Veracruz. De manera específica el proyecto *CARE-México* está conformado por 2 investigadores (coordinadores) del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV): Dra. R. Guadalupe Mendoza y Dr. Juan Carlos A. Sandoval y por estudiantes de maestría y doctorado en Investigación Educativa.

Los objetivos que sustentan el proyecto *CARE-México* están enfocados en:

- 1) Contribuir a generar, enlazar y potenciar conocimientos y acciones desde la escuela que puedan coadyuvar a enfrentar el colapso socio-ecológico en el ámbito local, regional y global; y 2) reconocer en el contexto escolar los conocimientos locales y la innovación socioecológica generada en procesos de sobrevivencia y resistencia de poblaciones vulneradas históricamente. (Sandoval *et al*, 2020, p. 1)

Bajo esta propuesta ético-política, los proyectos de –nosotros– los estudiantes comparten varios puntos en común y a la vez exploran diversos contextos con temáticas afines a cada interés investigativo y posicionamiento epistemológico. Entre lo común de los proyectos encontramos que todos intentan trascender la investigación cualitativa tradicional. Se orientan por metodologías críticas e indígenas (Denzin y Lincoln, 2011); toman en cuenta y reconoce el ser en la investigación, así como las motivaciones, premisas y valores que nos influyen para hacer investigación (Smith, 2016) y, por último, incluyen propuestas que

¹³ <https://www.facebook.com/CAREMexicoUV/>

devienen de la investigación basada en la acción (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017) para traducirse en proyectos concretos que promuevan la transformación desde y para la justicia social.

De manera puntual, el enfoque de mi investigación priorizó la construcción del campo desde, con y para las propias comunidades. Retomé desde los feminismos negros la idea central de la *experiencia* como categoría epistemológica (Davis y Dent, 2010)¹⁴ porque considero que desde ahí se puede empezar a construir un proyecto educativo propio, cercano y vivencial. Recurrí a descripciones que contemplan la idea de que “con experiencia nos referimos no sólo a la experiencia personal, sino también a la «sabiduría del pasado» encarnada en las tradiciones de una comunidad” (Angrosino, 2015, p. 220). Y finalmente, me adscribo a lo que plantea hooks (2017) en una de sus obras al concebir la experiencia como autoridad analítica, crítica, constructiva y vivencial. Por otro lado, reconozco la complejidad de cada experiencia y destaco la particularidad de los contextos a los que me aproximo, dado que:

A pesar de los retos comunes que hacemos frente como grupo, las mujeres negras como individuos no tienen experiencias idénticas ni interpretan las experiencias de manera similar. La existencia de cuestiones centrales no significa que todas respondan del mismo modo. Las diferencias entre las mujeres negras producen patrones diferentes de conocimiento experiencial que determinan a su vez las reacciones individuales a estos temas. (Collins, 2012, p. 109)

¹⁴Angela Davis y Gina Dent, en el seminario dictado en Colombia los días 13 al 17 de septiembre de 2010 en Bogotá (Colombia), definieron a la experiencia como una categoría epistemológica central dentro del paradigma teórico-político del *Black Feminism*. De acuerdo con Cuero, para ellas la experiencia es una construcción ideológica en tanto nuestras interpretaciones están alteradas por nuestras experiencias propias, por la forma cómo entendemos nuestra vida (2018, p. 264).

De tal manera que, adscribiéndome a la postura de una necesaria y urgente agenda educativa propia para la población afromexicana, planteo que dicha construcción tendría que tomar en primer lugar, la voz de quienes somos parte de ella.

1.2 ¿Nuevos escenarios educativos para la población afromexicana?

La deuda histórica que el Estado tiene con el pueblo afromexicano incluye varios ámbitos, el que aquí señalo tiene que ver directamente con lo educativo. Para desarrollar en específico este señalamiento destaco en primer lugar, su visibilización y reconocimiento constitucional (aunque llega tarde) es un incentivo para promover con más urgencia una educación pertinente y relevante, que por derecho corresponde. Segundo, cuestiono las características del currículum homogéneo nacionalista blanqueado que actualmente recibe la mayoría de la población mexicana, en el que se minimizan las aportaciones de la cultura afrodescendiente y se niega la diversidad cultural y socio-ecológica que existe en el país; más aún para el caso de las mujeres, es central reconocer que:

Varios acontecimientos, en los últimos años, han sido determinantes para el reciente reconocimiento de las poblaciones afromexicanas en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2019, a través de la reforma del artículo 2 y la inclusión del apartado C. Este cambio legislativo representa un avance histórico en la trayectoria del movimiento afromexicano, sin embargo, falta mucho por hacer. Por ejemplo, es indispensable crear legislaciones y políticas públicas específicas para que las afromexicanas gocen plenamente de sus derechos, visibilizar su participación histórica y contemporánea, erradicar la discriminación y el racismo que enfrentan, así

como crear nuevas instancias públicas para su atención. (Velázquez e Iturralde, 2020, p. 9)

En el caso de los afromexicanos, en general, como lo he mencionado, todo el aporte histórico, cultural y socio-ecológico queda desdibujado en los planes de estudio o reducido a una mención muy breve que alude a la llegada de población esclavizada del continente africano. He insistido en ver a la escuela como ese espacio de transformación y no solo de reproducción porque considero que es ahí donde la agencia de los docentes y la participación de las familias puede ser trascendental. He mencionado también que esta tesis planteó una crítica que va más allá de celebrar el reconocimiento constitucional de las comunidades afromexicanas, pues, tal como señala Ocoró (2021) al margen de la situación latinoamericana respecto a las poblaciones indígenas y afrodescendientes:

No es suficiente otorgarles visibilidad y reconocimiento a estos grupos si, paralelamente, no se transforman los discursos eurocéntricos y se combate el racismo estructural. Asistimos a un mundo hiperconectado y digitalizado que arrastra, al mismo tiempo, profundas asimetrías y desigualdades. Una de ellas es sin duda alguna el racismo, el cual se manifiesta en muchos lugares y del que, como bien sabemos, la escuela no sólo no está exenta, sino que contribuye a reproducirlo. (p. 44)

Por ello, algunas preguntas de las que partí para la construcción de guías de campo precisamente destacan las condiciones y demandas educativas que las dos comunidades partícipes pueden señalar; es decir, ¿qué tanto de lo que se propone en los planes de estudio les parece familiar o les resulta significativo?, ¿cuáles son sus expectativas educativas?, ¿qué tan cercanos les resultan los contenidos educativos para comprender, dimensionar y afrontar la crisis socio-ecológica? Más allá de las representaciones reducidas y blanqueadas que nos han ofrecido en los libros de historia, me interesó comprender el papel que juega la

representación en la conformación de un proyecto educativo y avanzar hacia una agenda donde las comunidades afroveracruzanas participen plenamente destacando prácticas valiosas para la supervivencia y todas aquellas preocupaciones socio-ecológicas que aún deben resolverse o transformarse. En esta tarea cuestiono el papel de la escuela, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la agencia de los docentes, de la participación de las familias, y de la voluntad [y acción] de todos los actores involucrados en el quehacer educativo, pues:

A pesar de la atención que se presta en nuestras sociedades contemporáneas al multiculturalismo, en particular en la educación, no existe suficiente debate práctico sobre cómo es posible transformar la configuración de las aulas para que la experiencia de aprendizaje sea inclusiva. Si el esfuerzo por respetar y honrar la realidad social y las experiencias de los grupos no blancos de esta sociedad debe reflejarse en un proceso pedagógico, entonces, como profesores (en todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la universidad), debemos reconocer que tal vez nuestros estilos de enseñanza deben cambiar. (hooks, 2021, p.52)

Desde esta perspectiva y en el supuesto de la importancia que tendría la creación de nuevos escenarios para el caso de la población afroamericana a partir del reconocimiento constitucional, es que se configuró una parte sustancial de la presente tesis, pues manifiesto que después de tantos años de abandono y exclusión a dicha población; este momento histórico para el país, puede ser relevante en materia de política educativa para dialogar entre escuela-comunidad y promover un proyecto educativo propio que considere al aula como un espacio potente para el cambio. Ante esto, suscribo que, por ahora, sí resulta necesaria una atención educativa diferenciada, respetuosa y contextualizada, pensada desde y para la población afrodescendiente en México, es decir, a partir de la diferencia étnica que prevalece.

Las condiciones de desigualdad e injusticia social-epistémica que han vivido por siglos en las poblaciones afromexicanas son notables y las huellas que persisten en las desigualdades estructurales son más que evidentes; al respecto, Velázquez (2019) subraya:

Para comprender cuándo y por qué se “olvida” la participación de las poblaciones afrodescendientes en México es necesario realizar reflexiones históricas que ayuden a entender, entre otras cosas, cómo y por qué fue justificada la esclavitud de las personas de origen africano, especialmente en Hispanoamérica y México; cuándo surgió la idea de raza vinculada a aspectos físicos –como el color de piel– y culturales, y sobre todo su asociación con la esclavitud, y cómo a pesar de que las personas africanas y afrodescendientes fueron las principales víctimas de la esclavitud, su participación en la configuración de México ha sido silenciada y menospreciada. (p. 78)

Ante estas premisas, cabe señalar que no en todas las comunidades afrodescendientes los procesos de auto-reconocimiento se han dado de la misma manera, pues en el país es notable la herencia colonial que aún subyace en muchos espacios. Para ello, se debe tomar en cuenta que “el sentimiento de pertenencia al pueblo negro va mucho más allá de los rasgos fenotípicos, es un proceso más complejo de autoadscripción a un grupo, una cultura y una identidad” (Demol, 2018. p. 15). En tanto, es probable que en algunas poblaciones ni siquiera haya una conciencia muy clara de esta identidad o la sigan negando debido a los procesos racistas que subyacen en el país. En este tenor, Cruz (2020), expone:

Veracruz es un estado que tiene muchísima población afrodescendiente pero no se reconoce, en el 2015 se hizo una pregunta similar a la que se va a hacer en el censo de este año [2020] y se demostró que Veracruz es el tercer estado que proporcionalmente tiene población afrodescendiente; el primero es Guerrero, el

segundo, Oaxaca, y el tercero es Veracruz, pero en números totales, Veracruz sobrepasa a Guerrero y a Oaxaca [...]. (s.p.)

La autora se refiere a los datos de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) hecha en 2015, donde Veracruz arrojó presencia afrodescendiente de 3.3% con un total de 266 mil personas que se reconocieron; Guerrero encabezó la lista con un 6.5%, pero con un total de 229 mil, ambas cifras en números cerrados.¹⁵

Para hablar del Censo 2020, en términos cuantitativos, es relevante tomar en cuenta que a pesar de las circunstancias en las que se desarrolló (a inicios de la pandemia por Covid-19, por lo que el censo no se concluyó como estaba planeado y en algunos casos los encuestadores omitieron la pregunta referente a la autoadcripción afrodescendiente) el total de personas que se autoreconocen como afromexicanas o afrodescendientes fue de 2 millones 576 mil 213. (49.6% corresponde a hombres y un 50.4% a mujeres). El porcentaje total es de 2.04% como lo muestra el mapa; es decir, es un porcentaje un poco más elevado de lo que arrojó la Encuesta Intercensal del año 2015, que era de 1.18%. Cabe destacar que en este nuevo Censo aparecen otras entidades como Baja California Sur y Yucatán, que antes no habían manifestado tales porcentajes.

Específicamente en Veracruz el Censo 2020, arroja un 2.67%, mientras que en las dos comunidades que forman parte de esta investigación encontramos distintos momentos de valoración o intensidad identitaria afrodescendiente. Los datos que el INEGI (2020) presenta para las cabeceras municipales correspondientes a las dos comunidades que integran esta

¹⁵ La población afrodescendiente reside principalmente en 8 estados del país: México, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, Cd. de México, Nuevo León, Jalisco y Baja California Sur, pero porcentualmente tiene mayor importancia en Guerrero (6.5%), Oaxaca (4.9%) y Veracruz (3.3%). En algunos estados, como Coahuila, esta población se localiza en sólo unas localidades lo cual es posible hacer visible sólo con un censo poblacional. (Estudio Especial de la CNDH sobre la situación de la población afrodescendiente en México a través de la encuesta intercensal 2015. Octubre de 2016. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/OtrosDocumentos/Doc_2016_023.pdf)

investigación refieren a lo siguiente. El porcentaje de población que se auto reconoce como afroamericana, en Chinameca, Veracruz es del 16.11 % de un total de 22638 habitantes, en este municipio se ubica la comunidad de Chacalapa. En el caso de Actopan, el porcentaje fue de 6.33% de un total de 41742 habitantes; en este municipio se incluye la comunidad de Coyolillo, Veracruz. Sin profundizar (por ahora) en sus causas y momentos históricos importantes para la autoadscripción, Chacalapa¹⁶ tiene un proceso más reciente de reconocimiento como pueblo afro a diferencia de Coyolillo; por lo que, complejizar y complementar lo que sucede en ambas comunidades ha dado mucha luz para analizar y compartir experiencias, prácticas y conocimientos en función de lo que les preocupa, cuidan y/o valoran. En estos señalamientos advierto que “la necesidad de cambiar (descentrar) las perspectivas, a partir de las cuales pensamos y percibimos (¡y actuamos!), es uno de los fundamentos de la Educación Ambiental” (Gough, 2003, p. 7), bajo los cuales concibo el quehacer de la investigación educativa.

Ahora bien, ¿por qué adoptar los principios del ecofeminismo en una investigación educativa con este carácter que reconoce la importancia de la justicia social y epistémica? En primer lugar, porque el ecofeminismo no excluye a los hombres, más bien denuncia el sistema patriarcal, colonialista y opresor que impera en nuestros tiempos; segundo porque tal

¹⁶ En mi comunidad (Chacalapa), la presencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) a partir del 2005, contribuyó significativamente a que varios de los que cursamos Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) nos identificáramos con mayor orgullo como pueblo afrodescendiente. Este suceso puede relacionarse con la idea de que, en la LGID, es común que en los primeros semestres se promueva el acercamiento a las personas mayores de la comunidad y a la búsqueda de los antecedentes históricos de la comunidad, así como a sus elementos identitarios; a partir de esta década también se llevaron a cabo algunos ensayos y tesis acerca de Chacalapa donde lo afrodescendiente se asumía con más frecuencia. De hecho, algunos egresados de la UVI formaron un colectivo para celebrar anualmente el aniversario de la comunidad, en este evento participamos varias personas de la comunidad y algunos académicos (historiadores principalmente). Personalmente pude compartir mis hallazgos acerca de las antiguas cofradías (ahora mayordomías) datos de su fundación donde se alude a nuestro pasado afro. Actualmente se realiza el “Festival por nuestras raíces Chacalapa” que involucra la participación de la comunidad y la región para reivindicar la afrodescendencia; en 2023 celebró su VIII edición. Para más detalles visitar: <https://www.facebook.com/Festivalafrodescendiente>

como señala Anette Gough (2003): “la investigación feminista ha estado ausente demasiado tiempo de la investigación en educación ambiental” (p. 17); y tercero, porque “más allá de una recíproca fertilización de ideas, el ecofeminismo rearticula las inquietudes feministas sobre la igualdad social al vincularlas con la justicia y la integridad ecológicas” (Terreblanche, 2019, p. 236).

Mediante esta perspectiva apunto a que se replanteen las ideas que tenemos acerca de las representaciones y cómo construimos conocimiento, para quién y para qué. Desde estos enfoques y con dichos marcos onto-epistemológicos, la Educación Ambiental tiene un papel importante para el desarrollo de las identidades y el impulso de nuevos procesos que reconozcan la importancia de que lo social y lo ecológico no están separados. “El «mí», el «yo», singular o colectivo, se construye en la relación con el otro humano y en la relación con el medio de vida, con el *Oikos*” (Sauvé, 2006, p. 94). Más adelante, en mi posicionamiento epistemológico específico cuáles son esos “yoes” individuales y colectivos, que, en mi caso, incluyen el ser mujer y ser afrodescendiente en México.

García-Rincón en su obra desde el contexto colombiano, subraya que “la inclusión de la cultura negra en la educación formal no es realmente una solicitud, sino una exigencia basada en la necesidad y en el derecho” [...], el autor enfatiza que “los estudios de la cultura negra son un asunto vital que compromete la identidad humana” (2020, p. 38). En el caso de México, esta demanda cobra sentido sobre todo si analizamos lo tardío del proceso de reconocimiento de la población afro en términos constitucionales. Desde lo educativo, esta exigencia es una de las intenciones fundamentales del proyecto. Sobre esta misma situación y previo al reconocimiento constitucional de 2019, Schmelkes (2018) señala que:

A pesar de que la atención educativa a la población indígena y afrodescendiente mejoró, lo que permitió incrementar su acceso a la escuela y permanencia, aún se

enfrentan desafíos en la calidad y diversidad de la oferta formativa con que cuentan en sus comunidades de origen, lo que se refleja en una tasa inferior de escolarización.

(s.p.)

Lo anterior derivó de la presentación del Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017, en donde la investigadora puntualizó que por primera ocasión integró datos sobre el acceso, permanencia y conclusión de estudios de quienes se definen como afrodescendientes en nuestro país. En pleno 2023, no se ha consultado seriamente a la población afrodescendiente acerca de sus demandas educativas y públicamente no se ha concretado alguna política o programa de atención diferenciada para dicho grupo.¹⁷ Los grupos no privilegiados, como los afrodescendientes, a los que se les ha negado el acceso y conocimiento de una Historia Otra, a pesar de ser vistos como una “minoría” constituyen la diversidad pluriétnica del país. Con esto quiero recordar por qué los feminismos negros (que ponen sobre la mesa los conceptos e imbricaciones de raza, clase social y sexo) han sido una propuesta teórico-práctica para explicar diversas y complejas opresiones que operan en los espacios públicos y privados de todo el país. Es necesario aclarar que “aun cuando desde un punto de vista científico las razas no existen, no se puede negar que en la vida cotidiana representan una categoría social poderosa que domina el imaginario de identidad” (Ocoró, 2021, p. 46).

Por otra parte, los esfuerzos que he observado con mayor cercanía son aquellos que principalmente devienen de colectivos, ya sean activistas, autoridades locales o académicas. Los pueblos afromexicanos, por su cuenta, organizan y piensan desde sus diversas

¹⁷ Por parte del Congreso del Estado de Veracruz se han realizado algunos foros de consulta, pero pareciera que solamente se realizan para cumplir con la cuota de participación afrodescendiente, ya que no se sabe del seguimiento de dichos foros y los representantes del Congreso tampoco muestran un interés digno en escuchar lo que se propone a partir de la experiencia vivida.

prioridades, cómo hacer valer sus derechos y cómo contribuir desde los diferentes espacios en los que tienen agencia. En varios foros se ha señalado con énfasis la ausencia de leyes, políticas e institutos que permitan que en las entidades más significativas (Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México) tengan su propia instancia que atienda las problemáticas y necesidades que corresponden a los afromexicanos. Ante tal situación es importante revisar algunos sucesos previos al reconocimiento constitucional del 2019 para destacar la influencia del movimiento afromexicano que se gesta en Guerrero y que posteriormente involucra a colectivos de Oaxaca y Veracruz. Al respecto, Castillo (2017), señala:

A mediados de los noventa, en un contexto global marcado por el multiculturalismo y el reconocimiento de la diversidad, confluyen en México variados actores (activistas, académicos, instituciones gubernamentales, asociaciones civiles y movimientos sociales) que comienzan a reivindicar la influencia africana en la conformación de la sociedad nacional, así como a defender la presencia de poblaciones afrodescendientes culturalmente diferenciadas que, desde su óptica, han sido históricamente marginadas tanto por el Estado como por la sociedad mexicana.

Dos décadas después, la lucha de los afrodescendientes en México continúa. (p. 205)

Precisamente este trabajo que se enmarca a partir de lo que ocurre en 2019, está inspirado en los movimientos locales de mujeres afroveracruzanas, de asociaciones civiles y de académicas que desde sus propios espacios señalan la necesidad de reflexionar y trazar otras rutas para hacer que Otra educación sea posible. Una educación que sea digna, justa y situada. Con estos marcos de partida he constituido varias de las justificaciones (sociales, educativas, académicas, personales) que aparecen en esta investigación. Asumiendo mi adscripción como mujer afromexicana considero que, por derecho no solo corresponde el acceso,

permanencia y graduación escolar, sino un currículum educativo que considere la diversidad pluriétnica y socio-ecológica de los pueblos afroamericanos y las condiciones diversas en las que habitan espacios. Masferrer (2019), desde una aproximación a los libros de texto de primaria y telesecundaria en México, puntualiza que:

[...] Tal como lo han señalado Paul Lovejoy y Ali Mousa, la creencia de que África es un continente sin historia y civilización se encuentra en la base de muchos prejuicios raciales que tratan de justificar la esclavización y la colonización. Esta misma visión está presente en los libros de texto de Historia del sistema de telesecundaria. La presencia de los africanos y sus descendientes en México es minimizada y asociada constantemente a la esclavitud. (p. 403)

En el caso particular de mi investigación, una manera de resolver las formas tradicionales más verticales de hacer investigación fue adoptar enfoques colaborativos desde lo cercano y vivencial. A partir del trabajo de campo pude constatar cómo el tema de la afrodescendencia es apenas mencionado en los contenidos escolares y aún ajeno para muchos afrodescendientes, incluyo aquí, por ejemplo, a algunos estudiantes de la Telesecundaria de Chacalapa, quienes en 2021 por primera vez tuvieron un acercamiento a su historia como comunidad afrodescendiente dentro del espacio educativo.

De esta manera, aspirar hacia investigaciones que promuevan la transformación social es ahora más que necesario y urgente; necesitamos desaprender modelos universales de enseñanza-aprendizaje, situar la crisis socio-ecológica que vivimos y avanzar hacia la articulación-cooperación de los aprendizajes locales con los escolares para revisar/ replantear la relación con el entorno y con nosotros mismos (Mendoza y Sandoval, 2021). La investigación aquí desarrollada si bien reconoce la crisis socio-ecológica planetaria, intentó, desde espacios locales poco explorados contribuir a la generación de procesos educativos

con mayor conciencia ambiental, culturalmente pertinentes y potencialmente creativos donde se sumen esfuerzos entre actores cruciales de la sociedad, como la escuela y la comunidad.

A partir de lo anterior, se presentan los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

1.3.1 Objetivo general

- Analizar las experiencias socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas, desde la apropiación y perspectiva del cuidado, con la finalidad de abonar a la construcción de un proyecto educativo propio a partir de elementos que visibilicen la articulación de conocimientos locales-escolares y las preocupaciones generadas desde las matrices epistémicas de la diáspora africana en dos comunidades de Veracruz.

1.3.2 Objetivos específicos

1.-Documentar experiencias y preocupaciones socio-ecológicas de mujeres afroveracruzanas, desde la perspectiva del cuidado y la supervivencia para analizar su potencial pertinencia educativa con población afromexicana.

2.-Desde múltiples voces y representaciones de mujeres, identificar aportes educativos y pedagogías comunitarias que han tejido principalmente mujeres de Chacalapa y Coyolillo, desde las matrices epistémicas de la diáspora africana en Veracruz, en miras de avanzar hacia la construcción de un proyecto educativo propio.

3.-Visibilizar retos educativos y socio-ecológicos, así como aprendizajes situados que puedan articularse al currículum de Telesecundaria, para abonar a un proyecto educativo propio que

responda dignamente al contexto comunitario y que enfatice la crisis socio-ecológica actual desde las preocupaciones locales.

1.3.3 Preguntas de investigación generales

¿Cuáles son los elementos fundamentales para la búsqueda y construcción de un proyecto educativo propio para las comunidades afroveracruzanas de Chacalapa y Coyolillo, a partir de las experiencias, conocimientos y prácticas de las mujeres? ¿Qué potencial tiene la generación de un proyecto educativo propio desde, con y para la población afrodescendiente de Coyolillo y Chacalapa, Veracruz a partir de la articulación de conocimientos locales y escolares?

1.3.4 Preguntas específicas

1.-En las dos comunidades afrodescendientes de Veracruz que participan en la presente investigación, desde la cosmovisión de las mujeres ¿cómo ha sido la relación con el entorno, la naturaleza? ¿Desde qué perspectiva nombran esta relación? ¿Cómo se conciben los cuidados?

2.- ¿Cuáles son las representaciones del ser mujer afroveracruzana y de qué manera dichas experiencias alimentan un proyecto educativo propio que coloca al centro el cuidado?

3.- ¿Cómo se puede promover la articulación de conocimientos locales y escolares para impulsar procesos educativos situados que aborden la crisis socio-ecológica y persigan la transformación de los contextos afromexicanos desde una perspectiva de justicia social, ambiental y epistémica?

Una parte trascendental para la construcción de estos objetivos tiene que ver con los procesos de autoadscripción y los procesos comunitarios de reconocimiento afrodescendiente y su trascendencia en el ámbito educativo. En tanto, resulta crucial revisar algunos momentos clave que permitan identificar panorámicamente cómo se han llevado a cabo algunas prácticas que dan cuenta tanto de la presencia como de la invisibilización histórica de las poblaciones afromexicanas en los últimos años.

**CAPÍTULO II.
AFRODESCENDIENTES
EN MÉXICO Y
VERACRUZ. UNA
APROXIMACIÓN A DOS
COMUNIDADES**

Este capítulo está dedicado a la contextualización del campo de estudio de la tesis, en tanto aquí presento el panorama geográfico e histórico del que partí para trazar el escenario de la investigación. Los apartados que incluye este capítulo giran en torno al contexto específico donde se llevó a cabo la investigación, así como un panorama general acerca de la población afrodescendiente en América Latina, en México y específicamente en Veracruz. Se describen también las principales dinámicas socioculturales específicas de las dos comunidades donde aterrizó la investigación: Chacalapa y Coyolillo, Veracruz. Por último, hago una revisión, a manera de estado del arte, de aquellos autores, obras y publicaciones que, a mi criterio, son referentes clave en los estudios afrodescendientes del país y la región.

2.1 El contexto de la investigación

Para comprender las principales condiciones políticas, culturales y educativas en las que se desarrolló la presente investigación (y sus planteamientos iniciales), es necesario ubicar momentos y escenarios clave que me permitieron caracterizar y complejizar el objeto de estudio. El año 2004 fue declarado como el Año Internacional de Conmemoración de la lucha contra la Esclavitud y de su Abolición, promulgado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO). Más recientemente, en el año 2011, la ONU designó el Año Internacional de los Afrodescendientes, y en 2015 inició el Decenio Internacional por los Afrodescendientes, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Sin embargo, como describo en el capítulo uno, tales acontecimientos no han tenido un impacto significativo en la situación particular que enfrentan la mayoría de las poblaciones afrodescendientes, que a menudo son olvidadas o menospreciadas.

En el caso específico de México, más allá de las declaraciones internacionales que no han reflejado un cambio significativo o un avance trascendental para la reivindicación afrodescendiente, un acontecimiento que sin duda marcó un hito para visibilizar (al menos en términos estadísticos) a la población afrodescendiente de México fue la realización del Censo coordinado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2020. El otro momento está ligado a la reforma constitucional que ocurrió en 2019, donde se reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas como parte de la composición pluricultural del país. Las dinámicas de autoadscripción y reivindicación que se derivaron de ambos momentos fueron clave para que el escenario educativo que esta tesis analizó.

Con dichos planteamientos, ahora abordaré algunos datos vigentes al 2020 respecto a cuántos afrodescendientes habitan algunos países América Latina y el Caribe. Antes de eso me gustaría enfatizar que de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina CEPAL (2020), conocer la cantidad de personas afrodescendientes que habitan en América Latina continúa siendo un reto urgente en toda la región pues, aunque ya hay avances al respecto, resulta difícil brindar una cifra exacta. Lo anterior se debe a los diversos problemas relacionados con la identificación étnico-racial y de las decisiones conceptuales y metodológicas que cada país adopta para configurar el sistema de clasificación (p. 85). Aunado a lo anterior, CEPAL (2020) informó que “las cifras censales disponibles permiten estimar que la población afrodescendiente en América Latina asciende en la actualidad a 134 millones de personas, lo que representa un 21% de la población total de la región” (p. 85).

De acuerdo con estas cifras, la población afrodescendiente en algunos países latinoamericanos es la siguiente:

Tabla 1.

Población afrodescendiente en América Latina, según último censo y estimaciones a 2020

País y año del censo	Población afrodescendiente censada	Porcentaje de población afrodescendiente	Población total estimada a 2020	Población afrodescendiente estimada a 2020
Haití (s.f)	-	95,5	11 402,500	10 889,400
Brasil, 2010	97 171,600	50,9	212 559,400	108 278,4
Cuba, 2012	4 006,900	35,9	11 326,600	4 064,100
Panamá, 2010	300,600	8,8	4 314,800	380,800
República Dominicana, 2014	-	8,6	10 847,900	932, 900
Costa Rica, 2011	334, 400	7,8	5 094,100	396,000
Ecuador, 2010	1 041,600	7,2	17 643,100	1 268, 800
Colombia, 2018	2 982,200	6,8	50 882,900	3 482,900
Uruguay, 2011	149,700	4,6	3 473,700	159,900
Perú, 2017	1 049,900	3,6	32 971,800	1 178,100
México, 2015	1 381,900	1,2	128 932,800	1 490,500

Nota. Adaptación propia basada en el repositorio CEPAL, 2020¹⁸

En esta tabla podemos observar que en Haití y Brasil se encuentra el mayor porcentaje de personas que se autoadscriben como afrodescendientes en América Latina y el Caribe.¹⁹ Para el caso de México, en la tabla se ofrecen las cifras derivadas de la Encuesta Intercensal 2015; sin embargo, los datos del censo más reciente son los del 2020, cuando se incluye por primera vez la pregunta de autoadscripción afrodescendiente y el INEGI²⁰ reporta un porcentaje del 2%, lo que equivale a 2,576,213 personas que se reconocen como afro-mexicanas.

Es relevante mencionar cómo persiste el pensamiento negacionista en algunos ámbitos, el cual refuta la presencia y las contribuciones de estas poblaciones. Aunque en algunos países se han logrado avances en términos de reconocimiento y desarrollo de políticas educativas enfocadas en las comunidades afrodescendientes, en México apenas en los últimos cinco años se ha comenzado a considerar la presencia de la comunidad afro-mexicana. Este contexto subraya la necesidad de un cambio significativo en la percepción

¹⁸ Para ver la tabla completa y revisar características puntuales de los indicadores y tipo de preguntas realizadas respecto a la autoadscripción, visitar: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>.

¹⁹ En esta tabla solo se incluye a los 10 países con mayor porcentaje de autoadscripción afrodescendiente y a México.

²⁰ <https://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/afromexicanos.aspx?tema=P>

y valoración de las poblaciones afrodescendientes. La inclusión digna, representación y reconocimiento genuino de su legado y aporte a la cultura y sociedad es necesaria para avanzar hacia procesos educativos más justos y equitativos en América Latina y, en particular, en México.

En el ámbito educativo, este panorama se manifiesta de manera particular en la planificación y desarrollo de los planes de estudio, donde rara vez se incorporan las contribuciones de las poblaciones afrodescendientes.²¹ Aunque pueden existir diversas razones que explican esta situación, una causa central, desde mi punto de vista, es el fenómeno conocido como racismo epistémico. Según señala Ocoró (2021), el racismo epistémico desempeña un papel fundamental en estas configuraciones, influyendo incluso en la dimensión de la política educativa en México. Este fenómeno, el racismo epistémico, implica una forma de discriminación que se basa en la desvalorización de los conocimientos, perspectivas, saberes, prácticas y experiencias de grupos étnicos minoritarios, como las poblaciones afrodescendientes. Como consecuencia, estos conocimientos y aportaciones a menudo son excluidos o marginados en los procesos educativos y en la construcción de currículos. La autora subraya que dicho racismo:

Tiene una estrecha relación con la primacía monocultural, hegemónica occidental, eurocentrista y científica, donde ciertos saberes, tradiciones y culturas han sido invisibilizados o inferiorizados. Este ha sido el caso de las epistemologías africanas, indígenas y afrodispóricas, que están ligadas a otros repertorios culturales, y en las que el saber y el conocimiento son inseparables del territorio y se funden con él. Estas

²¹ Cabe mencionar que al cierre de esta investigación aún no circulaban los nuevos libros de texto que promueve la Nueva Escuela Mexicana; en tanto me reservo la opinión acerca de la incorporación o ausencia de aportaciones afrodescendientes en los nuevos planes de estudio de educación básica en México.

son epistemologías holísticas, plurales, que entienden que la condición humana no puede reproducirse y mantenerse en equilibrio sin pensar en el territorio, y sin pensar en otros seres y ecosistemas que también lo habitan. (Ocoró, 2021, p. 47)

Esta interdependencia y conexión con el territorio y los otros a partir de las diversidades étnicas, ecológicas, lingüísticas o culturales, es precisamente una dimensión que no se ha incluido en el currículum nacional. Desde el proyecto *CARE* hemos tratado de articular dichos conocimientos para construir propuestas pertinentes y relevantes a los distintos contextos que nos aproximamos, en este caso el afroveracruzano.

Dado el retraso en la realización de censos y el reconocimiento constitucional, especialmente en el contexto mexicano, la implementación de políticas destinadas a garantizar la atención digna de estas poblaciones ha experimentado un proceso aún más lento. En el caso de Veracruz, como mencioné anteriormente, no fue sino hasta agosto de 2023 que se modificó la Constitución para incorporar el reconocimiento de las comunidades afroveracruzanas. Si bien este avance parece abrir nuevas posibilidades en términos educativos, aún no se ha traducido concretamente en acciones o programas de atención. En términos generales, para el contexto de América Latina y el Caribe al hablar de afrodescendientes, el Programa de Cooperación con Afrodescendientes (2016) mediante el documento de líneas estratégicas de actuación, señala que:

Su presencia es sumamente significativa en muchos países, así como su contribución a la conformación de las distintas nacionalidades latinoamericanas. La gran diversidad de escenarios y situaciones en las que se encuentran inmersas dichas poblaciones, genera dificultades a la hora de establecer una definición válida para todas ellas. Tampoco resulta fácil precisar sus dimensiones demográficas, habida cuenta de las deficiencias de los censos y otros registros estadísticos. (p. 19)

A modo de nota aclaratoria, quiero distinguir que para el caso particular de esta investigación son igual de válidos los términos afrodescendientes en México, afros en México y fromexicanos. Lo que ha ocurrido particularmente en nuestro país y sus implicaciones al respecto de los censos, lo discutiré más adelante.

Si bien las diferencias en las cifras pueden parecer insignificantes a simple vista, es importante tener en cuenta las posibles deficiencias en la aplicación y análisis de los censos. Estos datos nos ayudan a comprender la posibilidad de que, a medida que se difunda y concientice de manera adecuada sobre la cultura afrodescendiente, la autoadscripción pueda aumentar. Por lo tanto, resulta interesante analizar no solo cuántos somos, sino también cómo se nos cuenta, y por supuesto, prestar atención a los métodos y enfoques utilizados. Esta situación particular se abordará con más detalle en la sección siguiente.

2.2 Afrodescendientes en México, ¿cuántos somos y cómo nos cuentan?

En nuestro país, los procesos de reconocimiento constitucional de las poblaciones afrodescendientes son relativamente recientes, pero más allá de lo que el reconocimiento oficial pueda establecer o no, las implicaciones políticas resultantes de esta situación de injusticia son abundantes. Para ponerlo en contexto, a nivel nacional, el reconocimiento constitucional se produjo en agosto de 2019, y en el caso de Veracruz, no se logró hasta 2023. Esta omisión y falta de visibilidad refleja un proyecto de estado-nación que durante años ha minimizado o incluso borrado la presencia de los afrodescendientes en el país.

Por otro lado, los procesos de autoadscripción que han surgido de manera autónoma, especialmente en varias comunidades de Veracruz, también son recientes. El hecho de que hayamos asumido la capacidad de autodenominarnos basándonos en nuestros sentidos de pertenencia ha abierto la posibilidad no solo de hacernos visibles, sino también de emprender

una lucha por la exigencia de nuestros derechos, participar en la toma de decisiones y abogar para que las contribuciones de la comunidad afrodescendiente sean tomadas en cuenta. Estos nuevos escenarios que se han dado a conocer a partir del censo 2020, han mostrado la presencia afromexicana que pudo ser contada, esto asumiendo que en varias viviendas la pregunta alusiva a la autoadscripción no se aplicó.

Estas omisiones de preguntas y la invisibilización de la presencia afrodescendiente en México están directamente relacionadas con los profundamente arraigados procesos de racismo en el país. Estos procesos han tenido un impacto diferenciado en el acceso a oportunidades, cargos políticos y empleos debido a la interseccionalidad que atraviesa estas experiencias. Por ejemplo, se ha estudiado cómo el color de piel oscuro ha sido una condición de discriminación en sí misma. Además, estudios realizados por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en 2011, demostraron que las personas con piel más clara tienden a acceder a mejores oportunidades laborales y a obtener niveles educativos más altos. En este mismo tenor, también tenemos publicaciones que revelan que las personas con color de piel más blanca acceden a mejores oportunidades laborales y obtienen grados escolares más altos:

De acuerdo con el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) del INEGI, 2016, mientras el 26.4% de los mexicanos con los tonos de piel más claros presentan estudios universitarios, la proporción baja a 7.5% para aquellos con tonos de piel morena. [...] Hay también una relación entre el color de piel y el tipo de empleos ocupados, con un mayor porcentaje de individuos de piel blanca en puestos directivos y de individuos de piel morena en puestos de apoyo. (Martínez, 2018, s.p.)

Entonces, para explicar acerca de la existencia de la población afrodescendiente en nuestro país desde hace siglos, y analizar los posibles inicios de su invisibilización, recorro a una

revisión breve que uno de los pioneros en el tema destaca. En palabras de Velázquez (2019), retomando los aportes de Aguirre Beltrán (1972), encontramos que:

El “blanqueamiento” de la sociedad novohispana, que puede observarse en las cifras dadas a conocer por Gonzalo Aguirre Beltrán, es notoria en la segunda mitad del siglo XVIII. El antropólogo demuestra que en 1742 los africanos representaban 0.8% de la población novohispana; no obstante, medio siglo después, en 1793, su número descende drásticamente a 0.1%. El grupo que denomina de “afromestizos” también baja considerablemente, ya que representa 10.8% en 1742 y 9.6% en 1793. ¿Cómo explicar estas drásticas disminuciones de las poblaciones de origen africano? El descenso de “los negros” quizá podría explicarse por la disminución del comercio de personas esclavizadas que arribaban en este periodo a la Nueva España, pero es difícil explicar la de los mulatos, pardos o morenos, que lógicamente debieron haber aumentado. (p. 101)

En el caso de México, la Encuesta del año 2015 incluyó por primera vez una pregunta relacionada con la identificación de la población afrodescendiente. Los datos publicados por el INEGI en ese momento mostraron que aproximadamente el 1.16% de la población nacional se identificaba como afrodescendiente, negra o afromexicana. Cabe destacar que en esa ocasión no se llevaron a cabo campañas para sensibilizar e informar a la población acerca de esta pregunta, y no todos los sectores de la población participaron en la encuesta. Es importante señalar que los esfuerzos para lograr la inclusión de la pregunta sobre afrodescendencia en el Censo 2020 llevaron más de una década, como lo indicó Cruz (2020), en un conversatorio virtual. Además, la autora puntualiza que esta exigencia involucró a distintas organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, entre ellas África A.C (Oaxaca), Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural Interculturalidad

(PUIC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), INEGI y el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), entre otras.²² De esta manera Cruz (2020), muestra cómo a pesar de los grandes y variados esfuerzos por incluir a la población afro de México en el censo, fue hasta el censo 2020 que históricamente se logra la presencia de una pregunta referente a esta demanda.²³ Añade que un evento que favoreció la incorporación de la pregunta, fue el Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024, así como el reconocimiento constitucional de los afrodescendientes en 2019 en México.

Finalmente, en marzo de 2020 y con una presencia un poco más fuerte de campañas en televisión, radio y redes sociales, se inicia el censo con la siguiente pregunta: “Por sus costumbres y tradiciones, ¿se considera usted afromexicano, negro o afrodescendiente?” (Censo INEGI, 2020) Los resultados hasta ahora presentados por el INEGI reportan un total de 2,576,213 afromexicanos, lo que corresponde a un 2.04% del total de la población mexicana. Las entidades que esta vez aparecen con más población afrodescendiente son: Guerrero (8.58%), Oaxaca (4.71%), Baja California Sur (3.3%), Yucatán (3%) y Veracruz (2.67%). Esto es en orden de aparición por los porcentajes arrojados en relación con el total de habitantes que cada estado reporta.

²² Sagrario Cruz también explicó que en 2009 la UNAM y CONAPRED realizaron un proyecto piloto del censo que incluía una pregunta que reportaría datos de la población afrodescendiente en México, pero no tuvo éxito debido a la crítica que se hacía a la posibilidad de inducir una respuesta si se mencionaban las palabras raza, negro o afro después de preguntar ¿usted qué se considera? En síntesis, INEGI argumentó que la inclusión de una pregunta sobre condición racial no era viable para el censo; así, “no hubo campaña alguna y se usó mal un instrumento de investigación con un cuestionario inadecuado”.

²³ Eventos coadyuvantes en la lucha por la incorporación de la población afro en México: La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, hoy INPI) realizó en 2011 y 2012 un diagnóstico titulado “Consulta para la Identificación de comunidades afrodescendientes en México”. “Integraron referentes conceptuales e indicadores demográficos, geográficos y culturales sobre los pueblos afrodescendientes de México, a fin de incluirlos en la cédula censal de los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Coahuila y Michoacán”. Sagrario Cruz en conversatorio virtual Percepciones AfroMexicanas, abril del 2020.



Figura 1

Población afrodescendiente en México. Crédito: Francisco Ricardo. Descargado de la red social Facebook: Encuentro de Pueblos Negros.

Para el caso puntual de las dos comunidades que colaboraron en esta investigación, tenemos que, en Chinameca, Veracruz el porcentaje de reconocimiento fue de 16.11 %, de un total de 22,638 habitantes, en este municipio se ubica la comunidad de Chacalapa. En Actopan, el porcentaje fue de 6.33%, de un total de 41,742 habitantes; en este municipio se ubica la comunidad de Coyolillo, Veracruz.

En mi experiencia como censada, además de la pregunta, la encuestadora me leyó un pequeño fragmento donde explicaba que la población afro en México incluía a la población descendiente de los esclavos (periodo colonial) o a las posteriores migraciones llegadas al país. Inmediatamente después vino la pregunta a la que respondí sí, con mucho orgullo.

Lamentablemente la situación de emergencia sanitaria que se vivió en México por la presencia del virus COVID-19 infirió en los datos que el censo reporta pues, aunque se tenía previsto que del 2 al 27 de marzo de 2020 se llevara a cabo el censo, la suspensión de las visitas domiciliarias y el aislamiento social requerido, no permitió la conclusión del mismo.

Además de lo mencionado, en el conversatorio previamente citado, Cruz (2020) identificó algunas deficiencias en la pregunta que se incluyó en el censo de este año. Destacó los siguientes aspectos: la pregunta no resulta del todo comprensible, faltaron campañas informativas sobre cómo realizar la pregunta, la invisibilidad estructural de las comunidades afrodescendientes persiste, y no todos los encuestadores efectuaron la pregunta debido a su juicio de que no era pertinente. Aunado a lo anterior, se registraron problemas en el proceso, ya que esta vez el cuestionario se aplicó en formato digital y aunque se promovió la opción de auto registrarse en casos donde no estuvieran presentes los encuestadores, se reconoce que no todas las personas en el país tienen acceso a internet o a dispositivos móviles.

Otro aspecto que me interesa puntualizar respecto a las implicaciones de censar a la población afromexicana y la necesaria gestión de políticas educativas pertinentes *a posteriori*, tiene que ver con lo que López (2011) desde un panorama latinoamericano escribió hace casi una década:

Un primer desafío que deben encarar las oficinas encargadas de la política educativa consiste en la permanente pregunta acerca de cuántos son los afrodescendientes que habitan en la región y cuál es la mejor manera de contarlos (por su fenotipo, por su ascendencia directa o indirecta, por georreferenciación) o, sencillamente, por su color de piel y, entonces, dependiendo del camino que elija cada país, deberá desarrollar estrategias publicitarias, pedagógicas y políticas para determinar la muestra poblacional diferenciada. (p. 48)

En el caso de México, las fallas de la pregunta arriba mencionadas dan cuenta de que los “indicadores” aún no están del todo claros y por el mismo desconocimiento acerca de cómo definir a dicha población todo se reduce a una sola pregunta que no da la oportunidad de explorar en otros aspectos identitarios que pudiésemos expresar los afrodescendientes. Es decir, los afrodescendientes no se definen única o exclusivamente por el fenotipo, pero el tema del racismo sí es un factor que determina la negación o autoadscripción.

López (2011) también destaca que “afectar la política educativa en la región de América Latina tiene que ver con ‘hacer visibles a los afrodescendientes’, como la población más grande demográficamente, que se debe atender de manera diferenciada” (p. 48). Esta recomendación para el contexto mexicano resulta viable ya que, ni siquiera sabemos con precisión cuántos afrodescendientes somos, cómo vivimos o queremos representarnos y mucho menos las demandas educativas de dicha población. Hacernos visibles y posicionarnos políticamente es un primer paso para la exigencia de una educación situada, pertinente y relevante. En términos de mis intereses investigativos, es necesario abonar hacia la construcción de una propuesta educativa contextualizada para la población afro desde sus propias maneras de ver, estar, vivir y comprender el mundo.

Por otra parte, aunque las campañas (pocas a mi criterio) en medios estuvieron presentes en este censo, no fueron diseñadas pensando en las desigualdades sociales del país, pues mucha población afro en el país vive en poblaciones rurales donde no se tiene acceso a medios digitales. En suma, aún está pendiente mucho trabajo de reconocimiento, comunicación, respeto y educación hacia con y para la población afromexicana. En este sentido, el saber cuántos somos ayudará y es un gran avance en la política mexicana, pero no será suficiente. En estos tiempos de crisis complejas, atender los retos educativos y socio-ecológicos bajo la perspectiva de un proyecto propio es más que urgente.

Primeros traslados obligados y violentos de población africana a tierras actualmente mexicanas

El objetivo de este apartado es dimensionar el gran número de personas que fueron traídas en condiciones inhumanas (dolorosas) hacia el actual territorio mexicano bajo la trata esclavista y la mínima representación que existe al respecto en el contexto educativo nacional. En una primera aproximación tenemos que:

Como bien se sabe, alrededor de doscientos cincuenta mil hombres, mujeres y niños de distintas regiones de África arribaron de manera forzada a la Nueva España por los océanos Atlántico y Pacífico. [...] Varios investigadores coinciden en que desde mediados del siglo XVIII y a lo largo del XIX se conoció el auge del comercio de personas esclavizadas. [...] esto respondió a la demanda de mano de obra esclavizada para trabajar en las nuevas empresas colonizadoras, sobre todo en las plantaciones antillanas y del resto de América. [...] Según estimaciones muy conservadoras, durante el siglo XVIII al menos siete millones de personas esclavizadas en el continente africano desembarcaron en el Nuevo Mundo. (Velázquez, 2019, p. 81 y 94)

Aunque su presencia y contribuciones fueron relevantes en el entonces territorio de la Nueva España, actualmente abundan los silencios acerca de sus diversos conocimientos. Incluso la información acerca de su llegada y establecimiento en Nueva España es poco conocida; el proyecto de Nación de México impulsado en los años veinte influyó de manera sustancial en la configuración de lo que debía ser un mexicano o una mexicana:

El periodo posrevolucionario trajo consigo la consolidación de una ideología mestizófila —manifestada sobre todo con la categoría de la “raza cósmica”, acuñada

por José Vasconcelos en los años veinte de dicho siglo—, cuya impronta ha sido la negación e invisibilidad de los afroamericanos en la historia y cultura del país. En consecuencia, y ya que esta exclusión los ha llevado a ser considerados como “extranjeros en su propia tierra”, la principal batalla que libran los colectivos afroamericanos gira en torno al reconocimiento y a ser tratados como “mexicanos con todos los derechos”. (Castillo, 2017, p. 206)

Finalmente, muchos mexicanos siguen pensando que en México no hay personas afrodescendientes y además persiste la idea de asociar esta ascendencia exclusivamente al fenotipo. Ante esto es importante puntualizar que si bien el fenotipo que comúnmente asociamos a lo afro, no es la única característica de los afrodescendientes, pero sí es un elemento que representa e implica una experiencia vivida corporizada o encarnada para quien es negro, negra, moreno, morena, etc. Esto casi siempre desemboca en prácticas racistas opresivas por parte de aquellos que no tienen dicho color de piel o rasgos físicos asociados a lo afro.

2.3 Posicionamientos y luchas para ser nombrados afrodescendientes

Desde diversos esfuerzos colectivos e individuales, luchas comunitarias y la demanda de derechos, varias comunidades afrodescendientes (en menor o mayor medida) han ido consolidando un movimiento político para visibilizar la presencia afrodescendiente en el país y los silencios que aún se observan respecto a sus aportes, herencia y sabiduría. Que históricamente empiecen a darse pincelazos en los libros de texto o que se mencione la palabra afrodescendiente en las aulas, es el resultado de grandes esfuerzos que el movimiento

afromexicano ha impulsado. Sus líderes se han convertido en portavoces determinantes para comunicar una lucha que aún continúa.

Dichos posicionamientos evidencian las opresiones y violencias que todavía se siguen reproduciendo racismo a diferentes escalas, pero con un origen estructural, por ejemplo, en los discursos cotidianos se sigue escuchando la frase “en México no hay negros”, “los negros son extranjeros”, o “la población afro en México no es significativa, son poquitos”. Otros aspectos pueden estar ligados incluso a lo ontológico, es decir, que el imaginario del ser mexicano se basa en la idea de que a) hay que distanciarse de lo que represente lo Negro,²⁴ y b) no hay personas mexicanas Negras, lo que, a su vez, funciona como pieza clave que mantiene al mestizaje como proyecto racial mexicano en operación (Moreno, 2022, p. 89).

Ante este panorama resulta trascendental subrayar los esfuerzos que tanto las comunidades, como la academia y las organizaciones sociales han realizado para avanzar en la construcción de vías que ya no reproduzcan prácticas racistas, ni el olvido o menosprecio de las poblaciones afrodescendientes. Dichas situaciones contemplan la demanda de acciones concretas para una reivindicación digna y también se convierten en preocupaciones contemporáneas para procesos de autodefinición identitaria. Esto último ha tomado más fuerza en los últimos años, ya que incluso el cómo se nombra a las poblaciones afrodescendientes ha sido sustancial. En 2006, Hoffmann señalaba que:

[...] las poblaciones afromexicanas parecen estar menos interesadas en definir su “calidad étnica” que en denunciar la discriminación de la cual son objeto y reclamar el reconocimiento de su identidad “mexicana”, cuestionada con frecuencia por sus

²⁴ Las mayúsculas para las palabras Negro y Negras son de la autora.

conciudadanos [Lewis, 2000]. La reivindicación de su diferencia puede ser interpretada en términos de identidad colectiva más que étnica. (p. 104)

Precisamente esa colectividad, desde mi punto de vista, es la que ha permitido organizarnos, decir cómo queremos ser representados y nombrados, sin hacer a un lado la exigencia de derechos para una vida plena y autónoma, lo que implica por su puesto, una libre autodeterminación. Estas acciones se han promovido a partir de diversas estrategias en las que la comunidad internacional también ha influido. Dentro de las comunidades se han formado colectivos, asociaciones civiles y demás iniciativas que, desde el arte, la música o la poesía han manifestado su postura al respecto y han logrado que las preocupaciones de las poblaciones afrodescendientes se hagan visibles.

Esto quiere decir, desde mi punto de vista, que tanto la definición étnica como la denuncia por discriminación y el reclamo por el reconocimiento identitario, actualmente son temas vigentes y prioritarios para las poblaciones afrodescendientes. En tanto, la propia forma que he adoptado para nombrar-nos en esta tesis o para cuestionar los procesos identitarios fueron centrales porque reconozco que los afromexicanos somos diversos, aunque mantenemos retos comunes. A su vez, incluí las principales demandas y preocupaciones que las mujeres afroveracruzanas señalaron. Es decir, en esta investigación valoré una postura política que implicó reflexionar cómo nos autoadscribimos, dónde estamos y hacia dónde queremos avanzar. Por último, aunque estudiar propiamente el racismo en esta investigación no fue el foco de interés, el planteamiento general sí denuncia y complejiza la situación de discriminación y racismo que la mayoría de los afrodescendientes aún vivimos y subraya cómo dichas prácticas influyen en la formulación de un currículo hegemónico y desigual.

Otro aspecto que ha influido en la visibilización afrodescendiente en México, – aunque todavía a cuentagotas– es el posicionamiento político que poetas, intelectuales, activistas y artistas afrodescendientes, hemos asumido explícitamente en diferentes escenarios. En mi propia experiencia, plantear un proyecto educativo en la academia con las características mencionadas en el capítulo uno , implicó un compromiso ético y un *locus de enunciación* que reconoce, en primer lugar, mi afrodescendencia y la búsqueda-demanda de la justicia social y epistemológica.

Por otra parte, acerca del impacto que han tenido las luchas y movilizaciones de grupos activistas afromexicanos, en 2021, CONAPRED, informó que:

Los pueblos, comunidades y personas afrodescendientes en México, que se concentran principalmente en Guerrero, Estado de México, Oaxaca y Veracruz, forman un grupo históricamente invisibilizado en los censos (hasta antes de 2015) y hasta hace poco en el propio texto constitucional. Esta situación se comenzó a atender en el levantamiento de la Encuesta Intercensal 2015, en el marco del Decenio Internacional de los Afrodescendientes 2015-2024. Como resultado de la interlocución de diversas organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), éste último incluyó en 2015, por primera vez una pregunta que permitía la autoadscripción identitaria como afrodescendiente. Gracias a ello, también se incluyó en el Censo de Población y Vivienda 2020, mediante el cual hoy sabemos que 2.0% de la población nacional se autoreconoce afromexicana o afrodescendiente. (p.1)

Para el desarrollo de esta investigación la propuesta se situó en las dos comunidades arriba descritas, pero reconoce el complejo e interesante momento histórico que viven las

poblaciones afro en estados como Oaxaca y Guerrero y su influencia como estados pioneros en la lucha por los derechos de los pueblos fromexicanos, que en 2013 y 2014, respectivamente, reconocen constitucionalmente a la población afrodescendiente. En este sentido, si bien tomé en cuenta todo el marco político-legal que actualmente dichas poblaciones están atravesando, mi aproximación estuvo centrada en sus prácticas, experiencias y conocimientos socio-ecológicos. Algo que he observado es que las comunidades afrodescendientes, cada vez más (debido a los medios de comunicación y las redes sociales) podemos organizarnos e intercambiar experiencias; esto se ha vuelto muy significativo para generar vínculos de colaboración- amistad entre quienes nos involucramos desde diversas aristas. Al respecto, en el capítulo metodológico describo algunos alcances y retos. Finalmente, en varios espacios hablar del reconocimiento dado en 2019, aún resulta ajeno e ignorado, pero por eso mismo es necesario problematizar y complejizar sus implicaciones y los pendientes que subyacen a cinco años de su publicación oficial.

2.4 Comunidades fromexicanas en Veracruz: Chacalapa y Coyolillo

Los siguientes dos subapartados están dedicados a describir de manera más detallada el contexto de las dos comunidades que colaboran con la investigación. Chacalapa, al sur del estado de Veracruz (comunidad donde nací y viví 26 años) y Coyolillo, población ubicada en el municipio de Actopan, en el centro del estado de Veracruz.

2.4.1 Chacalapa, fromexicanos en procesos de autoadscripción

A continuación, presento algunas características de Chacalapa, sobre todo, aquellas que tienen que ver con aspectos identitarios culturales y de prácticas comunitarias.

Posteriormente, desde mi perspectiva menciono algunos riesgos y problemáticas ambientales que identifiqué en dicha población y que hasta el momento no parecen tener seguimiento ni se le ha dado la seriedad que requieren dichas situaciones. Para ubicar territorialmente dicha población, remito inicialmente a Hoffmann (2006) quien habla de cómo estaban distribuidas algunas poblaciones afrodescendientes posterior al llamado mestizaje:

En ciertas regiones en las que el mestizaje es tardío y la proporción de negros es mayor, existen identidades regionales particulares que integran y recuerdan los orígenes negros sin reducirse a ellos: jarocho en Veracruz, guaches en las tierras calientes de Morelia, mascogos en Coahuila. En otros lados la frecuencia de fenotipos negros (color de piel, tipo de cabello) puede ser importante sin haber dado lugar (¿por el momento?) a construcciones identitarias particulares. (p. 111)

Así, en Chacalapa, por ejemplo, que se ubica en la zona sur de Veracruz, el atributo jarocho es de los más comunes para identificar a los habitantes, pues el ser jarocho es de los elementos identitarios más fuertes y que ha sobrevivido. Hablar de Chacalapa también implica acercarse a su música y a sus fiestas; pensar en su gente nos traslada a las grandes y agradables sombras de árboles de mangos que guardan pláticas infinitas acerca de la siembra, la pesca, el amor, las lluvias, el intenso calor, las tristezas, la alegría y la vida en sí; requiere contemplar las cocinas tradicionales que guardan recetas de muchos platillos varios de los que, hace poco supimos, tienen un origen afro. La alegría de su gente se imprime desde un saludo cotidiano por las mañanas, hasta un ¡qué viva San Juan! en cada mayordomía. Hemos heredado y transmitido una historia llena de solidaridad, magia y supervivencia, pero que estamos aprendiendo a nombrar y contar como algo valioso. Geográficamente, Chacalapa pertenece al municipio de Chinameca, y tiene proximidad con los pueblos indígenas nahuas y popolucas, de Pajapan, Tatahuicapan y Soteapan, Veracruz. Es la congregación más antigua

de la municipalidad y tiene aproximadamente 2,488 habitantes, de acuerdo con el XIII Censo General de Población y Vivienda (2020). La gente se dedica principalmente a la agricultura, la ganadería, al comercio independiente y una proporción menor labora en el sector industrial.

Desde hace varios años Chacalapa encuentra en sus mayordomías un mecanismo que le imprime cohesión social e identidad comunitaria. Dichas celebraciones son de los eventos más significativos para la comunidad, pues son espacios para la convivencia y la colectividad. Las dos mayordomías que se celebran actualmente son las de San Juan Bautista, que es el santo patrono, y la de Santiago Apóstol; de acuerdo con el calendario litúrgico son festejadas del 23 al 25 de junio y del 24 al 26 de julio, respectivamente.



Figura 2

Cohetes que anuncian el inicio de la mayordomía de San Juan, 2019. Crédito: Javier Manzola. En la fotografía, Bhaudel Salazar.

En cuanto a la fundación del pueblo se refiere, existen algunas versiones recuperadas de la tradición oral que tienen varios puntos en común y que además coinciden (en parte) con la documentación de archivo revisada hasta el momento. La mayoría de las historias que he documentado se remonta al siglo XVIII y prevalece la idea de que es un pueblo de afrodescendientes anteriormente habitado por familias de negros vaqueros y personas que habían sido esclavizadas y que, por razones que aún desconocemos, habían obtenido su libertad.²⁵ De acuerdo con Velazquez e Iturralde (2012), existían algunas formas para obtener la libertad, una de ellas era conseguir dinero suficiente para pagarla y otra, era obtenerla mediante el establecimiento de relaciones de pareja legítima o ilegítima con otros grupos y así, no heredar la condición de esclavitud (p. 68). Entre estas microhistorias orales locales

²⁵ Para más detalles véase Velázquez, M.E., & Iturralde, G. (2012). Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación.

también se cuenta que los fundadores del Chacalapa afrodescendiente habían llegado de algunas partes del Caribe, África ²⁶ o específicamente de Cuba. Quizá, dicha memoria colectiva tiene que ver con la cercanía que Veracruz y Cuba lograron desde el virreinato, al ser puertos estratégicos:

A partir del periodo virreinal, Veracruz formó parte de un circuito de intercambio cultural en el Caribe que ha permitido una constante relación con esta área, en particular con Cuba. Este intercambio ha sido tan importante que muchas veces los veracruzanos afrodescendientes, es decir, negros, mulatos o morenos, aducen ser descendientes de cubanos. (Velázquez e Iturralde, 2012, p. 27)

Entre los relatos más relevantes encontramos la mención de una mujer llamada Matea Rueda, quien, de acuerdo con diversos testimonios, fue una de las primeras en fundar la entonces hacienda de Chacalapa o hacienda de los Rueda. Se cuenta que era negra y que estaba herrada,²⁷ lo que nos hace suponer que pudo ser una de las miles de personas africanas que fueron esclavizadas (Velázquez, 2019) en condiciones sumamente violentas e inhumanas y, que llegó a la comunidad posterior a esta situación.

En otra de las fuentes que deviene de la documentación histórica hecha por investigadores como García de León (2011), encontramos que el pueblo de Chacalapa ha existido por lo menos desde principios del siglo XVI bajo la concepción de pueblo nahua, es

²⁶ Algunos de los habitantes mayores de la comunidad comparten en relatos de tradición oral, que recuerdan un pasado vinculado a Angola o al Congo, que alguna vez escucharon los nombres de esos lugares para remitir al origen negro de Chacalapa. Al respecto, Velázquez e Iturralde (2012) precisan que entre 1580 y 1650, se incrementó el comercio de personas esclavizadas provenientes de África occidental y oriental, de las grandes regiones de Senegambia, Guinea y Mozambique y especialmente de África central: el Congo y Angola [los dos países que aparecen en los relatos de Chacalapa]. Y continúan aclarando que la mayoría de los hombres, mujeres, niñas y niños esclavizados arribó por el puerto de Veracruz, conectado al Atlántico a través del Golfo de México, para luego ser vendidos en la Ciudad de México y distribuidos hacia otras regiones de la Nueva España (p. 62).

²⁷ Esta práctica implicaba el uso de un hierro caliente con iniciales o marcas como símbolo de pertenencia a una persona, y se realizaba marcando a las personas en alguna parte de su cuerpo. En la actualidad, en la comunidad, esta práctica se lleva a cabo principalmente en el ganado.

decir que originalmente el territorio estuvo constituido por población indígena y, después, pasó a ser de mulatos. Incluso la toponimia del nombre tiene sus raíces nahuas y está integrada por las palabras: *chacallin*, camarón, *atl*, agua y el locativo *pan*, que en su conjunto podría traducirse como “en el río de camarones”. De acuerdo con un mapa de esa época, para ese entonces la localidad recibió el nombre de Chacalhuacan: “en el lugar de los que tienen camarones”. En el XVII era nombrado como Miahuatan-Chacalapa. Para el siglo XVIII cambió su nombre a San Francisco del Rosario; algunos testimonios cuentan que también se llamó Chacalapa de los Rueda y Chacalapan, aunque no se cuenta con la precisión de dicho dato.

De esta manera, hilando historias y revisando también el Archivo Parroquial de Chinameca, podemos ver cómo el nombre de la comunidad fue cambiando, hasta definirse como Chacalapa. Esto nos lleva a pensar que hay por lo menos dos momentos clave en su desarrollo histórico: el primero que alude a su composición nahua, desde el siglo XVI hasta su desaparición a principios del siglo XVII, debido a ataques de piratas que asolaron las costas del Golfo de México;²⁸ y la otra etapa referente al repoblamiento de Chacalapa por afrodescendientes, que sería un momento ubicado más hacia el siglo XVIII. Aquí es donde aparece una posible fecha de fundación que los pobladores actuales refieren hacia el año 1712 aproximadamente.

Todas estas historias de Chacalapa evocan un pasado que sigue presente en nuestro día a día; nos invitan a seguir explorando y conociendo las conexiones que tenemos con África y con los demás pueblos afromexicanos. Personalmente en este trabajo he encontrado

²⁸De acuerdo con el autor, en ese periodo las costas del Golfo, incluyendo la comarca de Coatzacoalcos, sufrieron frecuentes ataques de piratas, por lo que en 1601 desaparecieron ocho pueblos, entre ellos Chacalapa. Su desaparición explicaría por qué la población no habla la lengua náhuatl.

mucha motivación e inspiración personal y profesional, puesto que me interpela de muchas maneras. Como pueblo, poco a poco hemos descubierto quiénes somos a través de lo que comemos, lo que decimos y cómo nos expresamos más allá del fenotipo. Nuestras fiestas nos recuerdan que celebramos la supervivencia cotidiana y que la música de son jarocho que tenemos en los fandangos, es una de las vías que nos sanan, nos unen y muestran otra forma de ser y estar en el mundo.

Por otra parte, para hablar del territorio-tierra es relevante mencionar la dotación de tierras ejidales al poblado de Chacalapa que se definió el 24 de julio de 1940, cuando por Resolución Presidencial se le dotó de 1152-00-00 hectáreas, tomadas de los lotes número uno y Romero Rubio, propiedad de la Compañía Mexicana de Bienes Inmuebles, S.A. En tal momento dichas hectáreas fueron repartidas entre 111 ejidatarios, más la parcela escolar, quedando el resto como tierra de uso común. Para 1980 se realizaron trabajos para el trazo de la zona urbana y señalamiento de los solares: localización, lotificación y asignación (Cruz, 2000). A partir del año 2012 con el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE) se realizaron nuevas mediciones y divisiones en las parcelas aumentando el número de ejidatarios a 188 aproximadamente.²⁹

Chacalapa es una comunidad ubicada en el trópico húmedo (predominando el clima cálido-húmedo), principalmente rural. El río que la rodea lleva el mismo nombre de la comunidad y por muchos años la pesca ha sido practicada por sus habitantes, ahora en menor medida pero aún presente. En este río es notable la contaminación y sequía que ha ido aumentando con el paso de los años. Algunas personas comentan que la presencia de la granja

²⁹ La cifra ha estado variando porque algunos títulos aún no se han expedido, otros ejidatarios han decidido vender o ceden sus tierras a otros familiares.

de cría de pollos *BACHOCO* además de impregnar algunas áreas de un olor desagradable contamina partes del agua de dicho río.

La comunidad cuenta con tres preescolares, dos escuelas primarias, una escuela de atención especial, una telesecundaria y un telebachillerato, este último el de más reciente apertura. Los servicios de salud son brindados por una clínica rural perteneciente a la Secretaría de Salud, no siempre hay atención médica disponible ya que los médicos sólo atienden en su periodo de residencia profesional o durante el servicio social requerido. Independientemente de dicho servicio, existe un grupo de mujeres que dan consultas y atención a la población los jueves por la tarde mediante prácticas de herbolaria, medicina tradicional y medicina alternativa.

Otros servicios con los que cuenta Chacalapa son la luz eléctrica y la pavimentación de algunas calles. El agua potable es distribuida en gran parte de la población, pues se cuenta con un pozo profundo que fue financiado por la empresa GRUMA³⁰ pero otro porcentaje importante cuenta con pozo (de manantiales particulares) en sus hogares.

Las autoridades locales son tres principalmente: el presidente de la Asamblea Ejidal (Comisariado Ejidal) –espacio donde recientemente pueden participar mujeres–, la Agencia Municipal que por segundo periodo consecutivo es presidida por una mujer y la Junta de Mejoras que cuenta con un comité para llevar a cabo sus funciones. Cabe señalar que hasta hoy han sido pocos los esfuerzos que se han hecho para promover acciones de atención a las problemáticas ambientales de la comunidad y que la autoridad que ha tenido más influencia ha sido la asamblea ejidal. De hecho, esta organización junto con la agencia municipal ha

³⁰ Esta empresa está instalada en la cabecera municipal, Chinameca y una parte de la población de Chacalapa que trabaja en el sector industrial está laborando ahí. Un porcentaje menor se emplea en la granja BACHOCO (Chacalapa y Chinameca) o en la refinería de aceite OLEOFINOS también operando en la cabecera municipal.

tenido algunas negociaciones con representantes del Petróleos Mexicanos (PEMEX) ya que en la comunidad se instalaron varios equipos y tuberías que transportan material de dicha empresa estatal. Un ejemplo respecto a esta empresa y sus negociaciones con la comunidad es que a cambio de que puedan instalar o dar mantenimiento a las tuberías (atravesar los caminos-terrenos) la comunidad ha aceptado recursos económicos o en especie, por ejemplo, alumbrado público para calles o equipamiento de algún espacio público. Sin embargo, la presencia de dichas instalaciones está identificada como en riesgo por parte de los habitantes, se han presentado contingencias al respecto, pero no ha procedido alguna acción contundente que señale el riesgo, ni se valora el impacto real que tiene la presencia de dicha empresa.



Figura 3
*Localización de Chacalapa, Chinameca, Ver.*³¹

2.4.2 Coyolillo, Veracruz: algunas aproximaciones a sus procesos identitarios

De acuerdo con los datos del INEGI (2020), Coyolillo Veracruz cuenta con una población total de 2394 habitantes; cifra muy cercana a la población de Chacalapa. Del total, 1197 son

³¹ <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30059a.html>
<http://mecayapan.emunicipios.gob.mx/municipio/localizacion/> Fecha de consulta: 10 de octubre del 2019.

mujeres y 1038 son hombres. Dicha congregación pertenece al municipio de Actopan y se encuentra aproximadamente a 27 kilómetros de la capital del estado: Xalapa.

La página oficial de la Secretaría de Turismo y Cultura del estado de Veracruz reporta que su nombre se debe a que en la antigüedad existieron palmas de coyol real en abundancia. De hecho, algunos de los murales que recientemente han pintado en la comunidad, incluyen las palmas de coyol, mujeres danzantes de bailes africanos, las pilas que antes estaban llenas de agua (manantiales que se han secado) y uno de los árboles más antiguos de la comunidad (nacaste). Por último, la página oficial menciona que los primeros habitantes de la actual población posiblemente fueron esclavos de origen africano liberados del Trapiche de Nuestra Señora del Rosario, de la hacienda de Almolonga o tal vez de la misma Santa Rosa.

En la comunidad cada año se lleva a cabo un carnaval afrodescendiente donde desde diferentes roles los habitantes se involucran. La participación de las mujeres en el uso de las máscaras y vestuario se ha dado de manera más reciente, de acuerdo con lo que me han compartido algunas de las mujeres que se han sumado. Es una comunidad que comparte características climáticas con Chacalapa y la sequía también es una de las problemáticas más notables.

De manera independiente el colectivo Casa Coyolillo (Centro Cultural) organiza y promueve diversas actividades culturales en la comunidad. Ser activista es otra de las herramientas que el centro promueve y reivindicar el ser afrodescendiente es una de las tareas que podemos observar con más fuerza. Algunos de los eventos que promueven desde su página de Facebook son festivales como el titulado *¿Qué hay más allá del color de la piel? De frente al Congo*.³² También organizan talleres sobre el cuidado del cabello afro, la

³² El Congo es el nombre del cerro que se ubica en uno de los frentes de la comunidad.

alimentación afrodescendiente y exposiciones fotográficas como la titulada *Tres por tres. Afromexicanos en Guerrero, Veracruz y Coahuila*. La mayoría de las que integran el colectivo son mujeres jóvenes; han promovido la creación de murales que representan la cotidianidad de su territorio y han formado un grupo de baile llamado *Afrobalele*.

Para abordar otros aspectos históricos e identitarios de la comunidad, recurro al libro *De mi Coyolillo les voy a contar. Historias del pueblo y su gente*. Esta obra fue publicada en 2021 por la Universidad Veracruzana. En palabras de sus autores, el libro es resultado de un proceso colectivo, de indagación, discusión, edición y producción de un relato entretejido, que tiene como eje central el testimonio de Octavio López Zaragoza, un artesano de la comunidad (López *et al*, 2021, p.12). El libro mediante varias conversaciones recupera parte de la historia oral que Octavio López y otras personas de la comunidad cuentan. Respecto a su fundación encontramos que:

Los primeros pobladores construyeron sus jacales muy cerquita de donde está un arroyo, ahí donde se llama El Aguacatillo. Ellos hicieron sus casitas allá porque había agua, manantiales, arroyos, había agua para que las mujeres lavaran, para cocinar, para todo lo necesario. Allá construyeron su primer pueblito, que hasta la fecha se llama El Pueblo, aunque otros le llamaban El Pueblito. (López *et al*, 2021, p.15)

En visitas recientes que he realizado a la comunidad, las mujeres que colaboran en esta investigación han hecho referencia a la existencia que hubo de manantiales y arroyos, así como también a la lamentable situación actual de sequía. En algunos de los murales que han pintado en la comunidad, también se hace referencia a elementos clave de la comunidad, tales como las pilas:

Después dejaron ese lugar y se bajaron a donde está otro nacimiento, donde están las *pilas*, ese predio se llama El Pasito, allá construyeron el segundo pueblito. Dicen que

ahí había mucha agua, el manantial era grande. En ese tiempo había mucho bosque y había mucha agua, cerca había un arroyo. Mi mamá decía que mi abuelita Nicanora nació en ese lugar, allá le tocó nacer. Varias familias tenían sus *jacalitos* allá, la familia Mendoza y la familia López. Buscaban lugares donde hubiera agua y labraban las piedras para construir los lavaderos. (López, et al, 2021, p. 16)

Este lugar icónico de las pilas,³³ según testimonios y el trabajo de campo realizado, solamente se ve con agua en épocas de lluvia, es decir, la escasez del agua en Coyolillo es bastante grave.



Figura 4
Mural en la comunidad de Coyolillo: Las pilas, las palmas de Coyol y mujeres de la comunidad.

³³ Las pilas son un punto de referencia significativo para las mujeres de la comunidad. Aquí pueden reunirse para conversar, compartir comida o simplemente convivir. Este lugar es el hogar de uno de los manantiales más importantes de la comunidad y se encuentra cerca de un árbol ancestral. Sin embargo, en tiempos recientes, el manantial ya no contiene tanta agua como solía tener en años anteriores. Las pilas son esencialmente pequeñas albercas rústicas que están interconectadas para distribuir agua. El agua suele tener un tono grisáceo debido a su mezcla con la arena, pero actualmente solo se llena durante la temporada de lluvias y no se recomienda para el consumo humano.



Figura 5

Las pilas, en diciembre del año 2020. Coyolillo, Ver. (En décadas anteriores, según los pobladores estas pilas estaban llenas de agua)

La historia de cómo llegó a llamarse Coyolillo, al igual que Chacalapa, también va acompañada de algunos intentos de cambio de nombre:

Al pueblo primero le decían Coyol y ya después cambiaron a Coyolillo. Dicen que cuando llegaron los Morales le querían cambiar el nombre, de Coyol lo querían cambiar a otro nombre. Querían que el pueblo se llamara Finca La Palma. Hasta

rotularon materiales en los que decía Finca La Palma, y figuraba una palma de coyol. Pero a los viejitos de aquellos tiempos no les pareció que se llamara Finca La Palma y le seguían diciendo Coyol, o sea, no obedecieron a las leyes que los Morales querían poner. Los primeros le decían Coyol, pero ya después cambiaron a Coyolillo. En algunos papeles dice El Coyolillo, en otras partes nomás dice Coyolillo, tal vez en los papeles ejidales dice El Coyolillo, había otros documentos que decían Poblado de Coyolillo. Pero yo no digo El Coyolillo, sino “soy de Coyolillo”. En otros pueblitos de aquí cerca hay quienes dicen: “tú eres del Coyol”, y yo les digo “no, se llama Coyolillo, aunque te demores, pero se llama Coyolillo. (López *et al*, 2021, p. 17)

Finalmente quiero compartir que, desde mi perspectiva, la historia contemporánea de la comunidad está siendo moldeada por una amalgama de saberes y vivencias, en su mayoría provenientes de mujeres de la comunidad. Estas mujeres se han convertido en activistas que impulsan el diálogo sobre su identidad, sus microhistorias y sus derechos, así como otros temas que consideran valiosos. Un ejemplo de esto es el cine comunitario. Estas actividades han sido principalmente promovidas por el Centro Cultural Casa Coyolillo.



Figuras 6 y 7

Cartel de Coyolillo elaborado por mujeres de la comunidad en el Primer encuentro de mujeres afroveracruzanas: otra educación es posible. Crédito: María C. Patraca.

2.5. Antecedentes de los estudios de la población afro en México

Su reciente reconocimiento en el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la mención de las poblaciones afromexicanas dentro del ya desaparecido Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) colocaba a las poblaciones afroamericanas en puntos de partida para diversos debates y estudios que son necesarios y urgentes. En este tenor, es relevante mencionar algunos eventos, situaciones y espacios que, desde mi punto de vista, permiten comprender el escenario actual de la situación en materia de reconocimiento y educación de poblaciones afrodescendientes de México y del estado de Veracruz. Primero me centraré en las principales producciones académicas que desde mediados del siglo pasado han impulsado el estudio de las poblaciones afrodescendientes. Posteriormente hago mención de algunos trabajos recepcionales que sean desarrollado dentro de la Universidad Veracruzana en los últimos siete años y con los que de cierta manera he tenido contacto o acercamiento, dadas las problemáticas que han trabajado: poblaciones afrodescendientes, racismo, antirracismo, identidades afrodescendientes, representaciones afrodescendientes. Y por último, en descripción de línea del tiempo, menciono algunos acontecimientos significativos que han sido impulsados por instituciones como el INAH y por el movimiento afroamericano para avanzar en el reconocimiento y la reivindicación de las poblaciones afrodescendientes en México.

Ante esto es importante identificar que si bien, en los últimos diez años se han desarrollado varios eventos (ponencias, seminarios, diplomados) en formato presencial, virtual e híbrido, quienes participan o tienen acceso a los mismos, son principalmente académicos, investigadores y en otros casos menores, activistas afroamericanos. Dado lo anterior, resulta crucial reflexionar acerca de quiénes y cómo se están construyendo las representaciones afroamericanas, es decir, hasta qué punto estas construcciones consideran a las poblaciones afrodescendientes para la toma de decisiones, diseño de programas o creación de currículum. ¿Quiénes tienen el “poder” para nombrar o dotar de sentidos lo que refiere a lo afrodescendiente en el país? ¿No representan estas prácticas una reproducción de racismo?,

¿Las consultas y foros en materia legislativa son solamente una simulación o qué tanto se recurre a tomar en cuenta realmente las opiniones, conocimientos y experiencias de las poblaciones afro en México? Más adelante incorporo algunas reflexiones al respecto a partir de una experiencia propia de participación en un foro de “consulta”.³⁴ Es relevante distinguir que la vía institucional no ha sido la única o la más efectiva para promover y fortalecer procesos de autoadscripción o reivindicación afrodescendiente, pues como lo he citado antes, varios procesos educativos (incluido el que propició esta tesis) se han construido colectivamente, al margen del sistema, con-desde-y-para las poblaciones afrodescendientes, en este caso, de dos comunidades de Veracruz.

2.5.1. Algunos estudios e investigaciones sobre poblaciones afrodescendientes. ¿Qué ha dicho la academia?

Con la finalidad de ofrecer un panorama acerca de algunos estudios que he tomado como referencia para situar esta tesis, a continuación, presento algunas obras y autores que considero clave para comprender el desarrollo y la invisibilización de los temas y la agenda afrodescendiente en México, especialmente en el caso de Veracruz. Así, con el objetivo de proporcionar un panorama y contextualizar la importancia de los temas abordados en esta investigación, es relevante mencionar las principales obras y autores que han sido referentes cruciales. Estas fuentes han sido fundamentales para comprender el contexto actual al que hago referencia en este apartado.

³⁴ Véase apartado 5.1 La experiencia como autoridad analítica: ¿desde dónde hablan las mujeres que colaboran en la investigación?

Al destacar estas obras y autores, traté de resaltar su contribución significativa en el campo de estudio de la afrodescendencia en México, especialmente en el caso de Veracruz, sin embargo, no profundizo en un análisis minucioso de cada una de sus aportaciones. No obstante, éstas me han permitido tener un panorama sobre la historia, la cultura y las problemáticas que enfrenta actualmente la población afrodescendiente en el país, para vincularlas con el ámbito educativo.

En primer lugar, se encuentran los trabajos del antropólogo veracruzano Gonzalo Aguirre Beltrán (1908-1996) con su trascendente obra “La población negra de México, Estudio etnohistórico”, publicada en 1946 y que ha sido guía de investigaciones posteriores en todo el país:

El iniciador de los estudios afromexicanistas es, sin duda, Gonzalo Aguirre Beltrán. Médico de origen, Aguirre Beltrán ya era antropólogo cuando Manuel Gamio, jefe del Departamento de Demografía en la Secretaría de Gobernación, le encomendó un estudio sobre la población negra en México, en 1942 [...] Si Aguirre Beltrán habla de “negros” y acuña la noción de “afromestizo” a propósito de éstos, es para recalcar mejor el carácter excepcional y reafirmar su tesis de la integración de los “negros y sus mezclas” a la sociedad nacional mexicana. (Hoffmann, 2006, p. 111)

Dicho antecedente fue trascendental en el ámbito académico para resaltar la importancia de las personas afrodescendientes en el pasado y presente de nuestro país, sobre todo para señalar la diversidad cultural de México y las aportaciones culturales y sociales de las personas afrodescendientes. Otro aspecto que subyace en su obra tiene que ver con la transformación de la idea que se tenía acerca de la composición de la “nacionalidad mexicana”. Beltrán fue pionero en subrayar que había más que sólo mestizos e indígenas en el país:

Mediante el rescate de documentos de primera mano, sobre todo del Archivo General de la Nación, como cédulas reales, ordenanzas, testamentos, denuncias y crónicas, Aguirre Beltrán ofreció la primera aproximación demográfica con estadísticas fiables no sólo de las personas africanas y afrodescendientes en la entonces Nueva España, sino de los diversos grupos que la conformaron. Demostró que en 1570 la población africana era mayoritaria a la europea y que para mediados del siglo XVIII el porcentaje de africanos y afrodescendientes era mucho más grande que el de europeos. (Velázquez, 2014, p. 43)

Las aportaciones acerca de la población afrodescendiente en México que Aguirre Beltrán señaló hace más de setenta años, fue un parteaguas para investigaciones posteriores. Sus estudios han sido referentes importantes para revisar en debates contemporáneos conceptos como el de “raza”, aculturación o integración.³⁵ Lo que Aguirre Beltrán investigó fue decisivo para la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad mexicana (Velázquez, 2014), no obstante persisten vacíos, silencios y desconocimiento acerca de la ancestralidad afrodescendiente en México.

En esta misma línea de estudios que consolidan el campo antropológico e histórico sobre poblaciones afrodescendientes en México, se encuentran los trabajos de Antonio García de León, con la publicación de libros como “Fandango. El Ritual del Mundo Jarocho a través de los Siglos”, publicado en 2009 y “Tierra adentro, mar en fuera” del año 2011;

³⁵ Velázquez (2014) hizo algunas acotaciones que me parece relevante destacar. La autora distingue que: conceptos como el de “raza” o ideas sobre patologías vinculadas a los africanos y afrodescendientes, que Aguirre Beltrán empleó sobre todo en su obra sobre la población negra en México [1946], sin duda alguna han sido cuestionadas de acuerdo con las interpretaciones e investigaciones recientes, que entre otras cosas han comprobado que la “raza” es una construcción social y que las ideologías racistas se desarrollaron de manera primordial para “justificar” la explotación y el dominio de unos grupos sobre otros (p.45).

también aquí ubico las aportaciones de Alfredo Delgado Calderón con obras como “Historia, cultura e identidad en el Sotavento” publicada en 2004 y “El costo de la libertad: De San Lorenzo Cerralvo a Yanga, una historia de largo aliento”, publicada en 2022.

En años más recientes, autoras como Sagrario Cruz Carretero (Universidad Veracruzana) y María Elisa Velázquez (Instituto Nacional de Antropología e Historia), han desarrollado diversos estudios que aportan significativamente a las investigaciones contemporáneas en temas afrodescendientes en México y Veracruz. Por mencionar algunas de sus obras más relevantes, Velázquez junto a Iturralde publicaron en 2012 el libro “Afrodescendientes en México: una historia de silencio y discriminación”. En esta obra, ofrecen elementos importantes para comprender el escenario actual de los afrodescendientes en México. El libro presenta un recorrido histórico y plantea, desde diversas dimensiones, la deuda que el Estado tiene con dicha población. La publicación está organizada en siete capítulos que abordan temas como la esclavitud y el comercio de personas africanas desde la época colonial, el mestizaje y la diferencia de los afrodescendientes en México, así como las cosmovisiones y herencias culturales que aún prevalecen en territorios identificados como afrodescendientes en México. También se incluye la lucha contra el racismo. Este último tema se desarrolla con mayor profundidad en el libro publicado por Velázquez en 2019, titulado "Estudiar el racismo: afrodescendientes en México". En esta obra, la autora actúa como coordinadora y presenta un enfoque multidisciplinario. El libro está organizado en cuatro grandes apartados y contiene escritos que plasman diversas investigaciones sobre el racismo que enfrentan las poblaciones afrodescendientes en México. Además, se reflexiona acerca de estrategias para frenar dichas prácticas.

Por otra parte, Cruz Carretero es una de las investigadoras contemporáneas que más ha aportado en los últimos años en el campo de la afrodescendencia en Veracruz. Desde una

perspectiva antropológica, ha señalado en diversos foros que "existe una presencia africana -histórica y contemporánea- invisibilizada". Fue becaria y discípula de Aguirre Beltrán, y desde 1987 ha realizado estudios acerca de la población negra en México. Su trabajo se puede seguir a través de diversas publicaciones de artículos y la divulgación que ha realizado mediante conferencias en las que ha compartido su experiencia y conocimiento en el tema.

En cuanto a investigaciones en formato de trabajos recepcionales, específicamente dentro de la Universidad Veracruzana, algunos que recientemente han abordado el tema de la afrodescendencia desde diversas disciplinas, matices y posicionamientos son:

1.- "Visibilizando nuestra identidad: personas afrodescendientes en la Sierra de Zongolica de Veracruz" (2017), por Nastenka Judea López Pacheco, egresada de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Este trabajo narrado y enunciado en primera persona del singular parte de una narrativa a partir de su propio proceso de identitario: "reconociendo mi negritud". Aborda la presencia de descendencia africana en el territorio de la Sierra de Zongolica en Veracruz, contexto que comunmente se considera indígena, y aboga por la deconstrucción de discursos hegemónicos que "borran" la presencia de población afrodescendiente; así, tiene como objetivo complejizar el tema de la diversidad cultural, más allá de lo indígena y no indígena, reconociendo la presencia y la contribución de la población afrodescendiente en la región. (López, 2017, p. 4)

2.-"Hacia una educación intercultural para los medios. Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana" (2018), por Rodrigo Zárate Moedano, egresado del Doctorado en Investigación Educativa. En esta tesis, el autor señala que para comprender las acciones de los sujetos, su objetivo se centró en identificar y analizar los modos determinados en los que construyen la identidad y la alteridad. Aquí las

discusiones son atravesadas por experiencias y reflexiones previas que Zárte ha desarrollado como estudiante, documentalista y docente-investigador en México, España, Suecia y Etiopía, y que han sido fundamentales como punto de partida de la investigación.

3.- “Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y construcción identitaria” (2019), por Marleys Patricia Meléndez Moré, egresada de la Especialización en Promoción de la Lectura. Este documento escrito por una afrocolombiana se describe como un proyecto de intervención que tiene como objetivo potenciar las prácticas lectoras de una población afrodescendiente de Veracruz (Mata Clara), a través de diversas actividades relacionadas con la promoción de la lectura. El proyecto incluyó la realización de talleres que promovieron nuevas formas de representación de la cultura afro en la literatura infantil.

4.- “Afrodescendencia, racismo y acciones contra el racismo desde el colectivo “Entre Caña y Cenizas” en Yanga, Veracruz” (2022) por Tomás Ariel Castillo López, egresado de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad. Esta tesis plantea una situación que “gira en torno al racismo vinculado a las poblaciones afrodescendientes o en un proceso de afirmación de esta autoadscripción, de manera específica, en Yanga y, general, en América Latina” (Castillo, 2022). Guiado por los principios de la investigación acción participativa, el autor explicita su formación antropológica para abordar problemas alrededor del racismo y las identidades afrodescendiente en una comunidad afrodescendiente de Veracruz

A partir de dichos antecedentes a continuación haré mención de otros proyectos y acontecimientos que, con distintos matices colocaron como tema relevante la herencia africana en México. En 1989 se fundó el Programa *Nuestra Tercera Raíz*, coordinado por la Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para Cultura y las Artes, el cual sirvió de base para fortalecer investigaciones sobre comunidades afrodescendientes en

México. Posteriormente, en 1997, se creó en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS), del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el seminario *Poblaciones de Origen Africano en México*, bajo la dirección de las antropólogas María Elisa Velázquez y Ethel Correa, que durante varios años ha reunido a investigadores interesados en el tema y que ponen en su justa dimensión a la investigación afromexicana (Gallaga Murrieta, y Vera, 2013, p. 24). En ese mismo año, en El Ciruelo, Costa Chica de Oaxaca, se realizó el primer encuentro de pueblos negros organizado por México Negro A.C. Dicho evento ha sido significativo para las poblaciones afromexicanas al fortalecer procesos de autoadscripción afrodescendiente. En 2023 el encuentro de pueblos negros celebró su XXIV edición teniendo como sede a Tamiahua, Veracruz y fue convocado principalmente por México Negro A.C., Afro Tamiahua A.C., y el INAH. Al interior de las comunidades, organizaciones y colectivos y dentro de algunas instituciones como el INAH, la UNAM, la UV y el CIESAS, se han organizado eventos e impulsado acciones para favorecer el reconocimiento y valoración afrodescendiente en el país y en el estado, pero aún no es suficiente. Hace falta desarrollar políticas públicas que beneficien y dignifiquen deliberadamente a las poblaciones afrodescendientes.

**CAPÍTULO III.
ECOFEMINISMOS Y
EDUCACIÓN
AMBIENTAL: CAMINOS
QUE SE DIBUJAN DESDE
LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Aquí presento las principales bases teóricas sobre las cuales construí el problema de investigación. He incluido los principales referentes que me permitieron tener una primera aproximación al tema de estudio, así como aquellos conceptos que dan sustento al campo de estudio a partir de mi propia investigación. Algunos de los conceptos centrales se exploran aquí de tal forma que permiten comprender la dirección y marcos de análisis de esta tesis. La presentación conceptual que realizo también está relacionada con mi posición como investigadora, ya que la elección de autoras y autores intenta articularse con los debates onto-epistemológicos que mencioné en el capítulo anterior.

3.1 Educación Ambiental

A partir de los ejes medulares en los que se sustenta la investigación, a continuación, se discuten los conceptos que he considerado más relevantes. En primer lugar, destaco algunas ideas centrales para la comprensión de la Educación Ambiental como un campo de investigación complejo. En este campo, la crisis ambiental (o socio-ecológica) puede tener diversas interpretaciones que pueden ser cuestionadas dependiendo de nuestras perspectivas y posicionamientos frente a las problemáticas medioambientales. Para la concepción de esta tesis en particular, la crisis ambiental debe ser contextualizada y examinada desde una perspectiva que considera las injusticias, desigualdades y un sistema que prioriza los intereses económicos por encima de la naturaleza y de los seres humanos y también a los no humanos.

Desde esta perspectiva, fue fundamental explorar el campo de la Educación Ambiental con un enfoque crítico, cuestionando cómo se estructuran los sistemas educativos y en qué medida están abordando los desafíos contemporáneos de la crisis ambiental. En otras palabras, realicé una revisión teórica con el propósito de entender por qué es crucial desarrollar nuevas orientaciones en los procesos educativos, especialmente en contextos

desfavorecidos, y considerando las preocupaciones socioeconómicas locales como un factor determinante. En el escenario internacional, el concepto de Educación Ambiental ha sido revisado y ha tenido un impacto significativo en la creación de programas y estrategias para abordar problemáticas ambientales. Sin embargo, la implementación de acciones de seguimiento y atención desde el ámbito educativo sigue siendo un desafío debido a las mismas políticas y sistemas de poder que prevalecen. Un acontecimiento relevante al respecto, ocurrió en 1977:

El punto culminante del Programa Internacional de Educación Ambiental y de la colaboración de la UNESCO y el PNUMA fue la celebración, del 14 al 26 de octubre de 1977, en Tbilisi (Georgia) de la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Con la asistencia de 265 delegados de 64 países, las sesiones de trabajo se centraron en cinco cuestiones principales: el análisis de los principales problemas ambientales en la sociedad contemporánea; la aplicación de la Educación Ambiental a la resolución de los problemas ambientales; las estrategias y actividades de alcance internacional con miras al desarrollo de la Educación Ambiental; las estrategias y actividades de alcance internacional y regional para el desarrollo de la Educación Ambiental en distintos ámbitos y niveles (formal, no formal y profesional); y la cooperación regional e internacional para el fomento de la Educación Ambiental. (Caride y Meira, 2001, p.159)

En este sentido, con la finalidad de precisar algunos debates a los cuales me adscribo y haciendo énfasis en los espacios donde realicé la investigación (escuela Telesecundaria de Chacalapa y colectivos de mujeres de Coyolillo y Chacalapa), tomo en cuenta la siguiente recomendación para ubicar y describir con más detalle mi postura frente al campo:

Cuando se aborda el campo de la educación ambiental, uno se puede dar cuenta que a pesar de su preocupación común por el medio ambiente y el reconocimiento del papel central de la educación para el mejoramiento de la relación con este último, los diferentes autores (investigadores, profesores, pedagogos, animadores, asociaciones, organismos, etc.) adoptan diferentes discursos sobre la EA y proponen diversas maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo. (Sauvé, 2004, p. 17)

De esta manera, aunque ya he descrito que el problema de investigación es visto y entendido desde las propuestas del ecofeminismo y los feminismos negros, a continuación hablaré de cómo la Educación Ambiental aporta bases sustanciales para comprender dicho objeto de estudio. De acuerdo con Gutiérrez (2018):

La Educación Ambiental, por sus características e historia se presenta como la educación para la transición ecosocial, como la educación base para la educación ecosocial que tiene por horizonte una comunidad ecológicamente equilibrada y dinámica y socialmente justa, democrática y equitativa. (p. 86)

La apuesta del autor por avanzar hacia una transición ecosocial se enmarca en una propuesta de Educación Ambiental transformadora. Esta perspectiva fue de suma importancia en la investigación, ya que no solo se centró en el estudio de las experiencias de las mujeres afroveracruzanas, sino que también se esforzó por fomentar procesos colaborativos que promovieran la revisión y transformación del entorno, así como de las prácticas en un sentido amplio.

En este contexto, la palabra "entorno" se utiliza de manera equiparable a "medio ambiente". La noción de "medio ambiente" se remonta a 1835 cuando el naturalista francés Geoffroy de Saint-Hilaire utilizó por primera vez la expresión "*milieu ambient*" para referirse

al entorno físico que rodea a los seres vivos. Actualmente, en el español europeo y en otras lenguas, se utiliza el término redundante "medio ambiente". Esta observación revela que la expresión ofrece una pluralidad de recursos semánticos e interdisciplinarios, lo que justifica múltiples enfoques (Gutiérrez, 2018).

Desde el proyecto *CARE*, al referirnos al "entorno", en parte, estamos haciendo referencia a esta perspectiva, destacando que el cuidado es esencial tanto para nuestra existencia como especie como para el bienestar de otros seres no humanos. En el contexto de los ecofeminismos, que desempeñaron un papel teórico central en esta tesis, es más común utilizar la palabra "Naturaleza" para referirse al medio ambiente o entorno. Desde esta perspectiva, la Educación Ambiental:

Implica la mejora de la calidad de vida y un profundo cambio en la definición de lo humano. Supone el reconocimiento, después de una larga historia de negación, de las conexiones del proceso de los sentimientos, el intelecto y la racionalidad práctica. (Puleo, 2011, p. 428)

En esta revisión de términos, más allá de una distinción semántica, mi interés es destacar la postura que mi investigación buscó construir: una Educación Ambiental crítica que favorece procesos educativos situados en los que el cuidado de la vida ocupa un lugar central. Desde esta concepción, se superan las jerarquías entre seres humanos y no humanos, y se reconoce la necesidad de revisar las estructuras y sistemas de pensamiento predominantes para avanzar hacia nuevos paradigmas más justos. Siguiendo las palabras de Sauvé (2004), estamos hablando de un enfoque que recupera elementos de la corriente holística y bio-regionalista, ya que "centra la educación ambiental en el desarrollo de una relación preferente con el medio local o regional, en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a este último y en el compromiso en favor de la valorización de este medio" (p. 27). Dicho lo anterior, es

importante destacar que las reflexiones que aquí presento parten principalmente de la institucionalización del propio concepto de Educación Ambiental en la segunda mitad del siglo pasado, es decir, aproximadamente a partir de la década de 1970:

La inquietud que se suscita en torno a la necesidad de promover estrategias educativas orientadas a la conservación del medio ambiente y, por extensión, a mejorar las condiciones de vida planetaria, sitúa los inicios de esta etapa entre los últimos años sesenta y los inicios de la década de los setenta, ya en el siglo XX. Un momento en el que, desde un incipiente movimiento ambientalista, se reclaman actuaciones políticas comprometidas con la solución de los problemas ecológicos, a lo que se añade -en un contexto sometido al cuestionamiento del crecimiento ilimitado- la reivindicación de modelos alternativos para el desarrollo económico y social de los pueblos. (Caride y Meira, 2001, p.149)

Particularmente para el contexto mexicano, refiero a la Educación Ambiental destacando lo que González (2003) apunta:

En México, la educación ambiental ha sido promovida desde el sector ambiental, por lo que aparece en la respectiva Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, con muchas limitaciones en cuanto alcances e incluso confusiones de tipo conceptual, provenientes de las atávicas concepciones que maneja el Partido Verde Ecologista de México. Ello, sin embargo, ha provocado que el discurso de la educación para la conservación sea dominante en el sector educativo, por lo cual la educación ambiental sólo se ha incluido en los libros de texto de Ciencias Naturales y de Geografía. Es decir, se trata de una equivalencia entre medio ambiente y naturaleza, que poco contribuye a ver la dimensión social de los problemas ambientales y obstruye la comprensión colectiva de los conflictos. (p. 38)

En esta definición el autor enfatiza cómo la dimensión social que resulta trascendental en la educación ambiental no ha sido considerada,³⁶ situación que de ser tomada en cuenta puede posibilitar el desarrollo de estrategias desde diversas áreas de investigación de acuerdo con cada contexto o realidad particular. En el caso de esta tesis, el incluir el término socio-ecológico me permitió complejizar-situar los problemas ambientales tomando en cuenta el componente social como parte del todo, y no como un elemento aislado.

En la mayoría de las conceptualizaciones de ambiente provenientes del contexto escolar, lo que subyace es la idea de entorno y seres vivos, es decir, un componente biofísico muy afín con la corriente naturalista y conservacionista (Sauvé, 2004). Sin embargo, el modelo económico capitalista, heteropatriarcal y colonialista, junto con la intensa actividad humana destructiva y productiva a cualquier precio, no siempre se cuestiona con la seriedad que la crisis actual demanda. En este sistema, los intereses económicos a menudo prevalecen al implementar y operacionalizar políticas públicas, a pesar de las graves consecuencias que esto puede tener, como el cambio climático y sus impactos, que incluyen fenómenos como la pandemia de COVID-19 que afectó al mundo de 2020 a 2022. En otras palabras, es común que bajo este sistema prevalezca un discurso en el que el medio ambiente existe para satisfacer nuestras necesidades y no se atienden ni se miden las graves consecuencias de adoptar y continuar con este “modo” de vida. En esta dimensión del medio ambiente como recurso, es observable también una mirada androcéntrica (Puleo, 2019).

³⁶ El enfoque de la conservación recupera el componente verde del entorno; esto es, pone un mayor acento en problemas ambientales relacionados con lo ecológico, tales como la extinción de especies silvestres y la protección de áreas naturales de interés especial, por su estado de conservación, su representatividad e importancia ecológica o por sus endemismos, aunque también, cuando menos eso se observa en algunos de los títulos, existe un interés por los recursos naturales; esto es, el enfoque de la conservación no sólo parte de una concepción de ambiente naturaleza, sino que subyace muy frecuentemente la idea de un ambiente recurso (González, 2003, p. 35).

Por otra parte, esta reflexión me lleva a pensar y cuestionar lo que como especie valoramos y cuidamos, es decir, en qué centramos nuestras prioridades de supervivencia y qué entendemos por conocimiento valioso, tanto humano como no humano. En consecuencia, tendríamos que revisar nuestras prácticas socio-ecológicas en función de la crisis que estamos viviendo, para luego impulsar nuevos marcos cognitivos enfocados hacia una nueva forma de hacer Educación Ambiental. Esta nueva perspectiva debe contemplar las diferentes cosmovisiones comunitarias y situar el cuidado como eje trascendental de la vida. Este enfoque de la Educación Ambiental se relaciona con otra de las corrientes que Sauvé (2004) propone en su cartografía, específicamente la corriente holística, ya que en ella:

Hay que tener en cuenta no solamente el conjunto de las múltiples dimensiones de las realidades socio-ambientales, sino también de las diversas dimensiones de la persona que entra en relación con estas realidades, de la globalidad y de la complejidad de su «ser-en-el-mundo». El sentido de «global» es aquí muy diferente de «planetario»; significa más bien holístico, refiriéndose a la totalidad de cada ser, de cada realidad y a la red de relaciones que une los seres entre ellos en conjuntos donde ellos adquieren sentido. (Sauvé, 2004, p. 25)

En tales señalamientos destaca la idea de reconocer y valorar al ser en la construcción de un proyecto educativo propio. A propósito de la cuestión  tica y el compromiso que supone una investigación como la que llevó a cabo, Gough (2003), desde su visión ambiental feminista insiste en que:

Los valores sociales, en lo esencial, se transmiten de generación en generación y en esta labor ha sido fundamental el papel de la mujer. Desde los primeros tiempos, la cultura femenina ha ejercido como instrumento de transmisión principal de valores a través del trabajo de cuidados de las personas y de la asunción de tareas como procurar

alimento, elaborar tecnología cotidiana, construir comunidad o crear espacios de vida.

(p. 20)

Desde esta perspectiva, con la investigación realizada, se valoró un acercamiento a los espacios cotidianos de las mujeres, específicamente las mujeres que se asuman o intentan buscar su adscripción como afromexicanas afrodescendientes, para identificar dichas prácticas de transmisión y de qué manera esta forma de transmitir, crear, procurar (educar) les resulta significativo y relevante para responder a la crisis actual. Retomando textualmente la propuesta de Gough, esto supone que incorporar la visión de las mujeres en torno a la Educación Ambiental, es valioso porque:

Al intentar desarrollar una perspectiva feminista en la educación ambiental se pretende reconocer la complejidad de los papeles humanos y las relaciones con respecto al ambiente, así como de que existen múltiples subjetividades y formas de conocimiento e interacción con los ambientes, que no pueden encapsularse dentro de la noción de sujetos universalizados. (2003, p. 9)

Estas prácticas socio-ecológicas en contextos complejos y diversos permiten vislumbrar cómo se han desarrollado y transmitido conocimientos cotidianos situados en territorios específicos, que históricamente han sido fundamentales para la supervivencia. En otras palabras, desde la perspectiva de la Educación Ambiental concebida desde lo local, las experiencias, conocimientos y prácticas de las mujeres afromexicanas revelan otras realidades socio-ecológicas que hasta ahora son desconocidas y desvalorizadas. En este sentido:

Las alternativas que lleven a esos otros mundos posibles tienen que enfrentarse a sistemas de dominación, capitalismo y patriarcado. Un mundo capitalista en un escenario de recursos escasos significa cada vez más gente obligada a sobrevivir con

medios muy por debajo de lo necesario para lo que se puede considerar buen vivir. Si las alternativas no son feministas no podrán ni poner la vida en el centro y seguirán explotando, de diversas maneras, a la mitad de la población del planeta que seguirá sosteniendo la vida, en condiciones cada vez más precarias y sobre todo menos libres. (Cámara, Garrido *et al*, 2018, s.p.)

En este contexto complejo dentro del campo de la Educación Ambiental, me resultó pertinente explorar cómo algunos conocimientos tradicionales desarrollados por las comunidades afromexicanas podrían ser considerados al replantear políticas locales, escolares e institucionales. Además, este marco teórico me permitió identificar categorías centrales para la realización del trabajo de campo. En otras palabras, las condiciones de abandono e invisibilización de estas experiencias, junto con el modelo capitalista heteropatriarcal, colonialista y racista que prevalece en la sociedad actual, resaltan la importancia de incorporar una perspectiva crítica y feminista en los proyectos de educación ambiental (Sauvé, 2004; Puleo, 2011). Este proceso no es sencillo, ya que implica la deconstrucción de sistemas de pensamiento dominantes arraigados en varios ámbitos públicos y privados. Incluso, la presentación de trabajos que aborden las subjetividades es todo un desafío en el ámbito académico. De manera general:

La nueva utopística, la única que puede realizar la transformación civilizatoria que requiere la actual crisis de civilización, finca su posibilidad en un nuevo pensamiento crítico que deja atrás (muy atrás) buena parte de las tesis emancipadoras vigentes, y lleva como sustrato una conciencia de especie. Esta, que brota de la razón, aparece a contracorriente de la tendencia que ha dominado la historia de lo humano, empeñada en marcar las diferencias, no la semejanza, entre los miembros del conglomerado biológico. (Toledo, 2016, s.p.)

En este sentido, la presente investigación apostó por la búsqueda de aprendizajes y alternativas que respondieran a los retos vigentes y prioritarios de las comunidades involucradas, para ello tomé en cuenta algunos aportes recientes que la Educación Ambiental en América Latina ha ido planteando como caminos relevantes para responder a la crisis civilizatoria. Dado que el panorama que como especie estamos atravesando, es alarmante, fue central considerar que:

La humanidad enfrenta una emergencia polimorfa, pero unitaria. Una gran crisis cuyas sucesivas, paralelas o entrecruzadas manifestaciones conforman un periodo histórico de intensa turbulencia, una catástrofe cuyas múltiples facetas tienen, creo, el mismo origen y se retroalimentan, se entrecruzan; un estrangulamiento planetario que no deja títere con cabeza pero que se ensaña particularmente con los más pobres: clases más pobres, naciones más pobres, regiones más pobres. (Bartra, 2013, p. 26)

En tanto, aunque a nivel mundial la crisis socio-ecológica es una realidad, en México (y en varios países de América Latina) la situación de inequidad e injusticia social nos coloca en una posición aún más catastrófica. Las comunidades indígenas y rurales han resultado ser las más afectadas. Por ello es necesario y evidente transitar hacia enfoques de una Educación Ambiental transformadora, crítica y pedagógicamente situada. Tal como indican Caride y Meira (2001):

Cualesquiera que sean las modalidades pedagógicas por las que transcurra, dentro o fuera de los sistemas educativos, se trata de un enfoque menos ingenuo; o, al menos, más cercano a las posibilidades de convertir la educación en una práctica social dialogada, que no acepta la responsabilidad plena de los cambios sociales, aunque no renuncia a formar parte de ellos. Una educación que inspira múltiples saberes para el aprendizaje, la convivencia, el desarrollo, la paz, etc., comprometiendo a cada

persona con la expectativa de una sociedad más consciente, libre y responsable. Por ello, es una Educación Ambiental que coopera en la creación de una conciencia crítica, promotora de modelos sociales y de estilos de vida alternativos, en los que la equidad y la justicia se constituyen como principios irrenunciables del quehacer pedagógico; esto es, sin acomodarse a las «neutralidades ideológicas» que acaban legitimando el orden ambiental, social y económico establecido. (p. 187)

Se trata, por lo tanto, de promover una Educación Ambiental que facilite nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje para comprender nuestra interconexión e interdependencia con la naturaleza en un mundo de desigualdades sociales. Esta Educación Ambiental requiere de un carácter político orientado hacia la transformación. En el contexto específico de las comunidades afroveracruzanas, este enfoque implica generar procesos que parten de la indignación y se traducen en acciones destinadas a cuidar la vida, promoviendo prácticas en busca de la justicia social, ambiental y epistémica. Ahora bien, ¿qué sugiere el ecofeminismo al respecto de estos planteamientos? Primero, me incliné hacia la perspectiva feminista en Educación Ambiental porque intenté que, mediante la flexibilidad metodológica que este enfoque ofrece, se pudieran construir otro tipo de diálogos que ayudaran a la comprensión de las problemáticas actuales y más aún, al quehacer de la investigación educativa en esta crisis que afecta de muchas maneras a todos los seres vivos del planeta. Así, hablar de ecofeminismos en esta investigación radicó en la importancia de valorar los conocimientos cotidianos y su relevancia para otras epistemologías que posibiliten situar y atender la crisis socio-ecológica desde la perspectiva de cuidado; esto requirió también tomar en cuenta la propuesta teórico-práctica de los feminismos negros, pues fue relevante indicar desde qué lugar y posición particular hablan y construyen las mujeres afrodescendientes. Segundo, como bien dice Puleo (2011), desde el ecofeminismo creemos que otro mundo es posible:

Es hora de ecofeminismo para que otro mundo sea posible, un mundo que no esté basado en la explotación y la opresión. Esta sociedad del futuro se vislumbra ya en la lucha contra todas las dominaciones, las antiguas y las nuevas, las de los antiguos patriarcados de coerción y las del patriarcado de consentimiento que impone sus mandatos en la desmesura neoliberal. Transformar el modelo androcéntrico de desarrollo, conquista y explotación destructivos implica tanto asumir una mirada empática sobre la Naturaleza como un análisis crítico de las relaciones de poder. (p. 16)

Esta idea de transformación a partir de lo que subyace del ecofeminismo es explorada con más detalle en el siguiente apartado.

3.2 Ecofeminismos y mujeres afrodescendientes

Como lo he destacado, por un lado, esta investigación se insertó en los debates de la Educación Ambiental con perspectiva feminista ya que “amplía la relación con el medio ambiente mucho más allá de la explotación de «recursos» o «mercancías»: se trata de la «casa de vida» compartida” (Gough, 2003, p. 14), y por otro lado, tuvo como soporte teórico-epistemológico el ecofeminismo situado desde un pensamiento feminista negro. Incluso me he atrevido a pensar en un andamiaje afro-ecofeminista que problematice y coloque ambos debates de manera crítica y situada. Los feminismos negros, me han dado pistas importantes para desarrollar un trabajo colaborativo y empático con mis pares, otras mujeres afrodescendientes. Para ello, el concepto de interseccionalidad ha sido clave al momento de examinar teórica y empíricamente el campo de estudio. Y aunque el concepto ha adquirido

varias connotaciones desde su planteamiento inicial en 1989,³⁷ mi postura se adhiere a lo que Collins (2000) desde los aportes del *black feminism* ha desarrollado. La autora insiste en que las ideas y acciones de las mujeres negras no son preocupaciones aisladas o marginales, más bien las concibe como centrales para la construcción de justicia social. Otra característica que Collins (2000) atribuye a la interseccionalidad tiene que ver con el lenguaje y las formas en las escalas en las que se manifiesta a través de distintas estructuras de poder:

La interseccionalidad requiere abordar cuestiones tanto macrosociológicas como microsociológicas. Esta dualidad analítica se traduce para ella en una diferencia léxica. Cuando esta articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, se designa *interseccionalidad*; cuando se refiere a fenómenos macrosociales que interrogan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, se llama *interlocking systems of oppression*. (Viveros, 2016, p. 6)

En tanto, poner en diálogo las experiencias de las mujeres afroveracruzanas en espacios seguros para nombrar las opresiones contribuyó a re-descubrir y valorar juntas conocimientos y prácticas que históricamente han sido silenciadas, por ejemplo, la sabiduría contenida en saber cómo curarse con plantas y ensalmos; dichos procesos que fueron generados a partir de dinámicas comunitarias y contrahegemónicas coadyuvaron a diversas reflexiones y discursos que cuestionaron el saber-poder de sus contextos inmediatos. A su vez, se abrieron

³⁷ De acuerdo con Viveros (2016) no hay una sola definición de interseccionalidad; sin embargo, es importante conocer el origen de las teorizaciones y los contextos para comprender el desarrollo de éste y el lugar que ocupan la raza y el racismo como modalidades particulares de dominación. La autora destaca que el concepto fue acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objetivo de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense *General Motors*.

momentos para identificar aquello que queremos transformar. Dichas posturas comparten posicionamientos que nos llevan a pensar en dinámicas distintas para el cuidado de la vida, considerándolo como un aspecto central para la supervivencia. Esto no significa que solamente las mujeres formaron parte del estudio, pero sí enfatiza el potencial que puede tener una investigación en Educación Ambiental ecofeminista y afrocentrada. Incluso la “producción” de conocimientos o la forma de hacer ciencia adquiere otros matices, dado que son otras los puntos de partida y son otras aspiraciones, “la pregunta sobre quién produce el conocimiento, qué conocimiento es válido y quién tiene el poder para decidir estas cuestiones sigue teniendo pertinencia” (Viveros, 2016, p. 14). Con tales anticipaciones, a continuación, presentaré las principales ideas que he tomado en cuenta al momento de pensar en una investigación ecofeminista. En primer lugar:

El ecofeminismo denuncia las relaciones de poder del patriarcado (bajo sus diferentes formas) que producen la alienación de las mujeres y de los grupos sociales de raza o de clase no dominantes. Françoise d'Eaubonne [...] observa que el control de la fertilidad (de los sistemas agrícolas) y de la fecundidad por los hombres ha llevado al desastre ecológico actual, con la inflación demográfica por una parte y el agotamiento de los suelos nutritivos por otra. (Gough, 2003, p. 16)

Exactamente, al hablar de ecofeminismo, hago referencia a la idea de que las prácticas, acciones o actitudes que han oprimido a la naturaleza también han oprimido a las mujeres. El ecofeminismo cuestiona estos sistemas de pensamiento binarios que han perpetuado la opresión y explotación tanto de la naturaleza como de las mujeres. Desde una perspectiva afroecofeminista, como la que propongo, se enfatiza la importancia del cuidado, la comprensión y el amor hacia el entorno, hacia uno mismo y hacia los demás como principios fundamentales para la vida y como actos de resistencia, tomando en cuenta la diversidad y

condiciones particulares de los territorios afrodescendientes que a partir de la permanencia o resignificación de prácticas de supervivencia. Entonces para hablar desde una posición afrocentrada, es importante distinguir que “el ser mujer del que hablaría el feminismo y las instituciones se corresponde entonces más estrictamente con las experiencias de las mujeres blancas, urbanas, de clase media, letradas y heterosexuales” (Espinosa y Rodríguez, 2021, p.6). En tanto, construir un concepto propio de lo que implica hablar en clave afroecofeminismo resulta trascendental porque son otras las dinámicas y otras las experiencias de vida de las mujeres rurales afrodescendientes que colaboraron en esta investigación.

Esta forma de pensamiento busca trascender las jerarquías y divisiones impuestas por sistemas de poder dominantes y promover una relación armoniosa y equitativa con la naturaleza y entre seres humanos y no humanos. Ahora bien, para comprender algunas de las aportaciones que devienen al concepto de ecofeminismo en esta tesis, es importante tomar en cuenta lo que Puleo (2011) describe:

Tanto el feminismo como el ecologismo nos permiten desarrollar una mirada distinta sobre la realidad cotidiana, revalorizando aspectos, prácticas y sujetos que habían sido designados como diferentes e inferiores. En esta nueva visión, la toma de conciencia sobre la infravaloración de las prácticas del cuidado, así como la crítica a los estereotipos patriarcales, que han sido generadas por la teoría y la praxis feministas, pueden constituir una aportación de enorme valor para el ecologismo. Al compartir e intercambiar su potencia conceptual y política, feminismo y ecología consiguen iluminar mejor ciertos aspectos de los problemas que cada uno afronta y, de esa manera, ganar en profundidad y eficacia. (p. 8)

Desde esta perspectiva es que subrayo los matices que la investigación desarrolló al centrarse en ver y analizar desde otras miradas qué valor le damos al cuidado y cómo los conocimientos

con principio femenino nos permiten acercarnos a otras maneras de ver y estar en el mundo. Desde esta revisión conceptual también reitero la complejidad de analizar preocupaciones socio-ecológicas en un marco interconectado: todo tiene relación con todo. Desde otro contexto y para ampliar cómo se ha ido construyendo el concepto, destaco una aportación que se hace mediante un estudio enfocado en contextos de la India, país con mujeres pioneras en hablar de ecofeminismo:

The concept of a materialist ecofeminism has been theorized in considerable depth and detail by both, Western [...] as well as Southern ecofeminists [...]. The core argument for both counterparts is indeed the same. They argue that the affinity that exists between women and nature is a result of the situation and the specific context women find themselves in, vis-a-vis nature. (Pandey, 2013, p. 347)

Con esta aportación lo que me interesa enfatizar es la relación que tenemos las mujeres con la naturaleza. En general, las mujeres desde hace siglos, hemos sido cuidadoras de la vida, (no por elección), y estas experiencias y conocimientos no se han valorado, pero sí han constituido una sabiduría especial. De tal forma que “la comprensión de la naturaleza como principio femenino anima una manera de entender la tierra, no como propiedad física situada en el espacio cartesiano o como factor de producción, sino como un hogar ecológico y espiritual” (Hernández, 2012, p. 336). Es lo que en su momento Shiva (2006) ha llamado “la democracia de la Tierra”. En este sentido, lo que pude contemplar con la investigación fue concebido bajo los principios del ecofeminismo trasladado a contextos afromexicanos, donde la categoría experiencia ha sido trascendental, dado que:

Desde una posición feminista negra, la experiencia como grupo oprimido nos pone en una posición diferencial de aquéllos que no experimentan tales opresiones, por tanto, la posición particular y única de las sujetas oprimidas o subalternizadas, que

habitan la exclusión y los márgenes, brindan condiciones epistémicas que permitirían realizar críticas o análisis más profundos sobre estos sistemas de opresión. (Cuero, 2018, p. 263)

Cierto, en contextos afrodescendientes, la problematización se entrelaza con otras opresiones y experiencias específicas que hacen que el ecofeminismo tenga matices particulares. La lectura de los feminismos negros y el trabajo de campo en contextos afroamericanos han revelado estas complejidades y han contribuido a la construcción de un enfoque afroecofeminista específico para comprender cómo se desarrollan y constituyen prácticas y experiencias ecofeministas en estas poblaciones de Veracruz (Chacalapa y Coyolillo). Esto implica considerar las intersecciones entre la opresión racial, de género y clase social, así como las formas en que las mujeres afrodescendientes abordan y resisten estas opresiones en sus vidas cotidianas. Otras autoras han hecho apuntes relevantes para señalar que las condiciones y el contexto determinan de manera fundamental la configuración de las propias prácticas feministas en la diáspora africana en América Latina. Por ejemplo, desde este debate de feminismo afrodiaspórico, se describe como “forma de pensamiento y como práctica, [que] responde a múltiples relaciones de dominación que se diferencian en cada país por las historias y los contextos geopolíticos que caracterizan a la diáspora Africana” (Vergara y Arboleda, 2014, p. 113). Desde estos planteamientos, en el capítulo VII hablaré de la importancia de la situar las experiencias particulares de la diáspora africana en Veracruz y enfatizo la diversidad de mujeres afrodescendientes que integramos este proyecto en particular.

Alicia Puleo (2011) ha hecho énfasis en la importancia de la reflexión y la acción, en la teoría y la práctica como elementos cruciales del ecofeminismo crítico. Un apunte importante es que, desde la perspectiva de dicha autora, el ecofeminismo implica una nueva

visión empática de la naturaleza que redefine al ser humano en clave feminista para avanzar hacia un futuro libre de toda dominación (Puleo, 2019,). Mientras que Vergara y Arboleda (2014) refieren que el feminismo afrodiaspórico debe ser una categoría que articule una amplia gama de perspectivas teóricas y analíticas que engloban a todas las mujeres descendientes de africanas y africanos y a la vez, abarca las perspectivas que solo incluyen a las mujeres africanas. Por lo que, para esta tesis pensar en clave afro-ecofeminista³⁸ implicó varias especificidades. Algunas de ellas apuntan a lo siguiente:

- Revisar desde dónde se retoman las propuestas teóricas del ecofeminismo, de los feminismos negros y los feminismos afrodiaspóricos.
- Situar el debate en el contexto específico de las dos comunidades de Veracruz que se incorporan a la investigación.
- Dimensionar cómo se desarrollan las prácticas impulsadas por las mujeres afrodescendientes que colaboran en la investigación y a partir de los ejes arriba citados, articular sus experiencias bajo las matrices de opresión como mujeres, como afrodescendientes, como mujeres provenientes de contextos rurales, y como humanas que se relacionan con la naturaleza bajo un sistema dominante patriarcal.

Para este aspecto particular además de retomar las propuestas de los feminismos negros y del ecofeminismo crítico, incorporo las reflexiones que devienen del feminismo comunitario, puesto que nos hablan de una lucha y rebeldía que se configura desde la ontología ser mujer, del cuerpo-territorio. En palabras de Paredes (2017):

Por eso decimos que el feminismo, para el feminismo comunitario, es la *lucha de cualquier mujer*: nosotras en Bolivia, Latinoamérica y el Caribe, Abya Yala, de las

³⁸ Véase capítulo VII.

europeas, las africanas, las asiáticas, etc., la lucha de todas. El punto de partida tiene que ver con el cuerpo como experiencia histórica, material y política; el cuerpo mujer es la base histórica material de la que partimos [...]. (p. 3)

La conexión entre lo que pensamos y lo que sentimos es una herramienta fundamental desde la perspectiva del ecofeminismo, como lo plantea Puleo (2019). Esto implica reconocer la importancia de nuestras emociones y sentimientos en la forma en que comprendemos y nos relacionamos con la naturaleza y con los demás seres humanos y no humanos. En el contexto de los feminismos negros, autoras como Collins (2012) hablan de la importancia de constituir un punto de vista autodefinido como grupo oprimido, lo que permite desarrollar una conciencia de grupo particular (Cuero, 2018).

Desde la propuesta de Puleo (2011), esta conexión entre pensamiento y emoción nos lleva a cuestionar nuestras formas de relacionarnos con el entorno y a reconocer que nuestras emociones pueden ser una fuente de conocimiento valiosa. Esto implica superar la separación tradicional entre razón y emoción y comprender que nuestras emociones pueden informar nuestras percepciones y acciones en relación con la naturaleza y la justicia ambiental. En resumen, tanto en los feminismos negros como en la propuesta de Puleo (2011), se destaca la importancia de conectar nuestras experiencias, pensamientos y emociones como una forma de construir una conciencia crítica y una base sólida para la acción en temas ambientales y sociales, pues:

Razón y emoción tienen que estar conectadas para que los humanos seamos seres equilibrados capaces de alcanzar una calidad de vida que no pase por la multiplicación ad infinitum de los objetos materiales, sino por la mejora de las relaciones interpersonales en la igualdad, por disponer de más tiempo libre y ser capaces de usarlo de maneras no alienadas. A esta altura de la Historia, la universalización de

virtudes y actitudes tradicionalmente femeninas es posible e indispensable. Podemos contribuir a que sea una realidad. El feminismo nos enseñó a pensar como político lo que nos parecía natural. (Puleo, 2011, p. 17)

Con lo anterior podemos ver cómo generalmente damos prioridad a un estilo de vida que sobrepasa los cuidados elementales de la vida y el principio femenino sigue siendo subestimado. Es entonces que el principio femenino (y no la feminidad) que Puleo (2011; 2019) nos recuerda, se vuelve valioso para detonar procesos que permitan otros mundos y otra educación posibles desde la ternura, la empatía y el cuidado. En el trabajo de campo, un elemento importante que se ha discutido es precisamente cuáles han sido los aprendizajes relevantes al margen de una pandemia que nos obligó a replantear muchos hábitos de vida y maneras de sentir. Los aspectos relacionados con la salud emocional han sido de los más sobresalientes.

Así, la conciencia de vivir en un cuerpo-territorio y visibilizar-nos como sujetas epistémicas (Cabnal, 2012) ha sido crucial para posicionarnos dentro de un proyecto y agenda educativa propia. Estos procesos autónomos tienen diversos matices, pero evidencian las diversas luchas individuales y colectivas ante los sistemas de dominación pasados y presentes. Desde esta posición en el mundo y en la academia, como mujeres pertenecientes a comunidades rurales afrodescendientes, garantizar el bienestar de nuestros cuerpos-territorios también representa una lucha contrahegemónica. Organizarnos colectivamente para su defensa es una oportunidad que exploramos a largo de tres años entre las mujeres afro-veracruzanas de Chacalapa y Coyolillo. Y ¿por qué lo considero especialmente útil y relevante? Porque estos cuidados o descuidos ocurren en la cotidianidad y representan tensiones trascendentales:

Para algunas expresiones de los feminismos indígenas, el cuerpo es visto como unidad ecológica en la cual se desarrolla la vida, donde se organizan los hechos cotidianos y donde ésta sobrevive gracias a los bienes comunes de la naturaleza, como el agua, la tierra, el aire. Así, el cuerpo territorio es territorio individual y territorio colectivo. La defensa de nuestros cuerpos como sujetos políticos portadores de derechos y la defensa de nuestros territorios como espacio de vida material, cultural, histórica y simbólica (como lo son los cuerpos desterritorializados por las migraciones o las tecnologías) son una lucha indivisible. (Vargas, 2019, p. 185)

En este sentido, la defensa y cuidado del cuerpo-territorio se traduce en el cuidado de la vida misma. La metáfora me recuerda lo que he mencionado antes, las múltiples relaciones de poder que violentan a la naturaleza vienen de las mismas lógicas que violentan los cuerpos de las mujeres. Con los dos colectivos de mujeres que colaboré, las experiencias de cuidado y las preocupaciones más evidentes, refieren a experiencias particulares, que en su mayoría son compartidas. Es por ello que coloco la experiencia como categoría y eje central, pues:

El conocimiento por el conocimiento no es suficiente—el pensamiento feminista negro debe tanto estar ligado a las experiencias vividas de las mujeres negras como aspirar a mejorar esas experiencias de alguna manera—. Cuando tal pensamiento está lo suficientemente fundado en la práctica feminista negra, refleja esta relación dialógica. (Collins, 2012, p. 116)

Es así como el elemento de transformación social que se generó a partir del diálogo colectivo en la colectividad que implica la vida cotidiana, resultó muy valioso. Recapitulando, en lo que refiere a una mirada ecofeminista desde Latinoamérica, Nieves (1998), consultora de la Unidad Mujer y Desarrollo de la (CEPAL), precisa lo siguiente:

El debate sobre mujeres y medio ambiente surge a mediados de la década de los setenta. Mientras que en los países del Norte se asocia con la participación de mujeres en los movimientos ecologista y pacifista y con su crítica a las feministas que hasta el momento no tenían una posición frente a la crisis ambiental, en los países del Sur se relaciona con problemas derivados del sector forestal y la agricultura. (p. 22)

Particularmente en el caso de México, no encontré antecedentes muy amplios para explicar con más detalle cómo se ha entendido y operacionalizado esta propuesta, pero sí revisé los trabajos que devienen de los feminismos comunitarios de Abya Yala y fue también una fuente de inspiración importante en esta tesis. A la luz del trabajo de campo que realicé, pude identificar que varias de las preocupaciones socio-ecológicas que las mujeres afromexicanas destacan se relaciona con lo que Nieves (1998) precisa: tienen que ver con problemáticas asociadas a cultivos (sequías extremas y escasez de agua), abandono del campo y uso de agroquímicos para las siembras, lo que deviene en contaminación de ríos y suelos cada vez con más intensidad. Así, la revisión de Nieves (1998), aunque ya tiene varios años de presentarse, permite una lectura que aproxima a un panorama general de lo que se entendía por ecofeminismo desde América Latina en ese entonces:

En América Latina se reconoce que las mujeres han sido "administradoras invisibles" y cotidianas del medio ambiente. En consideración a esto, en algunos casos se ha apelado a su rol como soporte ambiental y educadoras ambientales, valorando sus aportes derivados de los roles que desempeñan sin contrarrestar su situación desventajosa producto del sistema de género dominante. En otros casos se las considera un recurso económico o una variable demográfica. Desde otras posiciones se las coloca como víctimas y por lo tanto como potenciales salvadoras del medio ambiente, mientras que otros las consideran las principales depredadoras

a partir de las múltiples tareas que cumplen empleando los recursos naturales y su vinculación con la pobreza. Estas etiquetas responden, por un lado, a ciertos datos de la realidad y por el otro a distintas concepciones ideológicas respecto a los vínculos entre las mujeres y el medio ambiente que es importante conocer. (Nieves, 1998, pp. 22-23)

Sus aportaciones permiten comprender lo que años después Anette Gough (2003) destaca al señalar cómo persiste la ausencia de bibliografía sobre ecofeminismo en varios contextos. Otra propuesta sustancial que emana desde la India hace énfasis en procesos económicos y de globalización. Es decir, la revisión hecha permite abrir la discusión a varios aspectos posibles que un afro-ecofeminismo regional en México, pudiese incluir; sobre todo, si tomo en cuenta que la investigación se delimita principalmente hacia procesos cotidianos y familiares para la supervivencia y su articulación al currículum nacional. Por lo tanto, particularmente bajo estos posicionamientos ecofeministas, es crucial destacar que una de las bases que retomo tiene que ver con lo siguiente:

La formulación del ecofeminismo de Vandana Shiva, a partir de la práctica cotidiana y la sabiduría de las mujeres, pone en juego un sentido de la política que poco o nada tiene que ver con el concepto clásico de política [...]. Es una noción de política que se halla íntimamente entrelazada con la vida cotidiana. La capacidad de reconocer en las prácticas cotidianas de las mujeres los signos de una política diferente o, dicho de otro modo, de reconocer sentido político a las experiencias y actuaciones de mujeres concretas, supone, a mi juicio, una de las apuestas más potentes y transformadoras de Vandana Shiva. (Hernández, 2012, p. 348)

En tanto, la apuesta por centrar la mirada en las experiencias de las mujeres desde lo cotidiano (familiar y comunitario) abre la posibilidad de potenciar un proyecto educativo propio desde

y para las comunidades afro-mexicanas. Es relevante destacar que, en el contexto de las dos comunidades afro en México, partí del supuesto de que la influencia de los movimientos sociales que luchan por la defensa y el cuidado del territorio, como los encabezados por comunidades indígenas, también ha tenido repercusiones en el movimiento afro-mexicano. Sin embargo, es importante señalar que hay un conocimiento limitado y fragmentado sobre las prácticas socio-ecológicas específicas de las comunidades afrodescendientes en relación con estos movimientos y luchas territoriales. Este supuesto implicó la necesidad de investigar y comprender más a fondo cómo las comunidades afrodescendientes en México se relacionan con su entorno natural, cómo participan en la defensa del territorio y cuáles son sus prácticas socio-ecológicas particulares. Esto con la intención de identificar pistas sobre las intersecciones entre las luchas por la justicia ambiental y la justicia racial-epistémica en contextos afrodescendientes y contribuir a una comprensión más completa de la relación entre las comunidades afro y su entorno.

En resumen, en esta tesis he retomado dos importantes propuestas dentro del ecofeminismo. En primer lugar, la visión de Shiva y Mies (1998), que enfatiza la praxis del ecofeminismo al resaltar cómo las raíces coloniales han dado lugar a un esquema heteropatriarcal que oprime tanto a las mujeres como a la naturaleza. Destacan la falta de valoración del trabajo de las mujeres dedicadas al cuidado de la vida. En segundo lugar, se ha considerado la propuesta de Alicia Puleo (2011; 2019), quien aboga por un ecofeminismo tanto teórico como práctico. Puleo sugiere que el ecofeminismo crítico debe cuestionar las costumbres arraigadas en prejuicios patriarcales, incluso aquellas que puedan ser culturalmente convenientes desde una perspectiva ecológica.

Estas propuestas se han enriquecido aún más mediante la perspectiva de los feminismos negros. La importancia de considerar estos enfoques radica en la necesidad de

desarrollar aprendizajes situados que contribuyan a la construcción de un proyecto educativo propio desde una perspectiva afro-ecofeminista. Esto implica la revisión crítica de las prácticas arraigadas en prejuicios patriarcales y la promoción de una relación más armoniosa con la naturaleza, respetando y valorando el trabajo de las mujeres en el cuidado de la vida y reconociendo las intersecciones entre la justicia de género y la justicia ambiental y epistémica.

3.3 Procesos educativos y aprendizaje situado

En este apartado me interesa enfatizar desde qué conceptos y autores entenderé los procesos educativos y la construcción de aprendizaje situado a partir de las revisiones teóricas antes abordadas. Para ello, mencionaré la influencia de los trabajos de Lev Vigotsky (1987; 2000) en cuanto a las implicaciones educativas de la construcción de los aprendizajes mediante la interacción social. Con la idea de pensar la educación como un ente que permite transformar y legitimar aprendizajes, la apuesta por un proyecto propio también se nutre de una mirada inspirada en el legado de Paulo Freire (1921-1997) y de una de sus discípulas, bell hooks (1952-2021).³⁹ En ambos autores hay un aspecto que me parece central: cuestionar el papel de la educación y promover la conciencia entre la práctica de dichos principios. Los aportes de Freire han sido un gran referente para comprender la relevancia de educar en contexto desde una posición dialógica que reconoce las desigualdades y las opresiones. Y para hablar particularmente de la escuela y el aula como potentes espacios de transformación, recorro a bell hooks (2021) quien ha señalado que en la práctica del docente enseñar y aprender no son acciones separadas. De acuerdo con lo anterior me parece sustancial subrayar que:

³⁹ Las fechas de ambos autores hacen alusión a los años de nacimiento y fallecimiento, respectivamente.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien configurado, o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son sólo retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. (Freire, 2005, p. 80)

En cuanto al debate acerca de cómo deben articularse los contenidos educativos, el estudio se centró en tratar de construir diálogos con mujeres que cumplen varios roles dentro de la comunidad y la escuela, para revisar la relevancia de incluir colaborativamente contenidos locales, es decir, un currículum que las y los involucre, represente e incluya. Esto se planteó desde un enfoque que favorece la atención de problemáticas reales y próximos a sus contextos. En este caso se priorizará la identificación y articulación de problemas socio-ecológicos con problemas o retos escolares, pues desde el proyecto *CARE*, hemos pensado que el aprendizaje situado y en conexión puede:

contribuir a generar, enlazar y potenciar conocimientos y acciones desde la escuela que puedan coadyuvar a enfrentar el colapso socio-ecológico en el ámbito local, regional y global; [y] reconocer en el contexto escolar los conocimientos locales y la innovación socioecológica generada en procesos de sobrevivencia y resistencia de poblaciones vulneradas históricamente. (Sandoval, et al, 2021, p.3)

En tanto, la consideración de los docentes como agentes de cambio fue un aspecto central en esta tesis. El aula puede ser un espacio de transformación, donde los docentes desempeñen un papel crucial al fomentar la valoración de las diversas experiencias de sus estudiantes y al

promover la construcción de aprendizajes situados. Esto implicó reconocer y aprovechar los conocimientos locales, incluidos los conocimientos tradicionales y cotidianos de las comunidades afrodescendientes, y utilizarlos como insumos en el proceso educativo. Los docentes pueden desempeñar un papel fundamental al facilitar la conexión entre estos conocimientos locales y los contenidos curriculares, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y contribuye a la transformación de la educación con enfoques ecofeministas, o en el mejor de los casos, enfoques afroecofeministas. Al respecto hooks (2021), destaca:

El profesor, la profesora, *debe valorar* de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta. (p. 24)

De esta manera, el enfoque teórico-metodológico propuesto se diseñó con la intención de fomentar espacios de intercambio creativos y colectivos, tanto entre docentes como con la investigadora y las colaboradoras. Este enfoque buscó valorar las experiencias, conocimientos y prácticas socio-ecológicas, lo cual es especialmente relevante en contextos afrodescendientes. La articulación de estos aspectos con el contexto escolar representó un desafío, pero también una oportunidad para descubrir y ajustar el enfoque a lo largo del proceso. Aunque el proyecto *CARE* se basa en una propuesta pedagógica semi-estructurada, se ha concebido de manera flexible para permitir retroalimentación y ajustes en cada una de las comunidades y escuelas participantes. Esta característica es fundamental, ya que permite que el proyecto se implemente en pequeña escala, pero con profundidad y una formación acompañada y cercana.

Por otra parte, uno de mis supuestos desde el inicio de la investigación fue que el trabajo colaborativo con mujeres (de diversas ocupaciones, formaciones y aspiraciones), docentes y demás agentes de la comunidad que se sumen, puede potencializar el reconocimiento comunitario de la sabiduría local, y la construcción de aprendizajes que conecten con su realidad, su cotidianidad, sus historias, sus vidas. Siendo optimista esta apuesta también favoreció la creación de procesos (o prácticas) que permitieron identificar espacios para mitigar-atender problemas socio-ecológicos de manera interconectada con lo educativo. La escuela tiene cierta legitimación y “poder” dentro de la comunidad por así decirlo, pero hasta que la propia comunidad genera agencia es que posiblemente los cambios ocurran. La legitimación de la escuela en la comunidad es importante, pero para lograr cambios significativos y sostenibles, es fundamental que la comunidad misma sea autónoma y se convierta en un agente activo en la búsqueda de soluciones y mejoras. Cuando la comunidad toma la iniciativa y participa activamente en la identificación y resolución de sus problemas, es más probable que los cambios sean efectivos.

En este caso, tanto en la escuela como en las comunidades donde colaboré, el diálogo y los avances para la construcción del proyecto educativo fueron siempre desde una postura horizontal, sin imposición de ningún tipo. Es decir, a partir de concebir la colaboración entre la escuela y la comunidad como espacios significativos de aprendizaje, donde ambas partes trabajan juntas en proyectos educativos y socio-ecológicos, se visualizó una estrategia poderosa para lograr un impacto positivo y quizá, duradero. Con esta idea y pensando en la articulación de conocimientos locales y escolares entre la escuela y la comunidad, durante la investigación fue posible fomentar aprendizaje mutuo pues me di cuenta de que tanto la escuela como la comunidad pueden aprender unos de otros, compartiendo conocimientos y experiencias. Esto enriquece la comprensión de los desafíos y de las preocupaciones locales.

En suma, la colaboración entre la escuela y la comunidad puede ser una estrategia transformadora que no solo beneficia la educación, sino que también aborda cuestiones socio-ecológicas y permite a la comunidad identificar y abordar sus desafíos de manera más crítica y situada, pues las familias se sienten parte del proceso formativo de sus hijas e hijos y participan activamente en las diversas actividades que supone la pedagogía de trabajo *CARE*.

Al respecto, Lezama (2008) hace énfasis en que:

La función regulatoria de las instituciones depende de la construcción discursiva de los problemas. No es la crisis física del medio ambiente lo que provoca el cambio social, tampoco la destrucción de ciertos bienes socialmente valorados, sino la creación de imágenes, problemas identificables que permiten a la gente posiciones y perspectivas diferentes, compartir una imagen común de lo que puede ser considerado un problema. (p. 50)

Así, en las primeras etapas de la investigación de campo, el enfoque se centró en documentar las preocupaciones socio-ecológicas y las prácticas de cuidado identificadas como prioritarias desde la perspectiva de las mujeres. Posteriormente, utilizando dicho material empírico como base y en concordancia con lo revisado, se priorizaron y discutieron las problemáticas locales reales. Desde esta perspectiva, la gestión de los aprendizajes y la adopción de nuevas formas para construir conocimiento y abordar los desafíos tanto educativos como socio-ecológicos se convierten en aspectos cruciales. En resumen, en los procesos de aprendizaje situado, no solo importa 'qué' se aprende (los contenidos), sino también 'cómo' se aprende (las metodologías). Lotz-Sisitka y Lupele (2017) señalan lo siguiente:

ESD learning processes are not only concerned with issues of participation in education or with situated learning approaches. They are also interested in critical

engagement with the new forms of knowledge; new values, skills and dispositions; and cognitive and social development of learners. This is one of the key roles defined for schools, i.e. the responsibility for ensuring that children acquire new knowledge.

(p. 8)

Esta idea subraya la necesidad de articular, en lugar de simplemente agregar contenidos educativos que se adapten a cada contexto específico. Además, enfatiza la importancia de tomar medidas para comprender, adaptarse o mitigar la crisis socio-ecológica. Como mencioné anteriormente, los desafíos educativos deben priorizar con urgencia la dimensión socio-ecológica. Es importante destacar que el proceso que desarrollé no se limitó a la investigación, ya que implicó la acción y la intervención necesarias para propiciar transformaciones significativas. En cuanto a la revisión conceptual que hice para abordar los planteamientos acerca del Desarrollo Sustentable en esta investigación, lo que destaco es la importancia de los aprendizajes situados para abordar la crisis socio-ecológica desde un marco que se aleja de las visiones economicistas, donde la naturaleza se valora principalmente en términos materiales y se sigue el ritmo de vida actual. Es importante tomar en cuenta desde dónde se enuncia el Desarrollo Sustentable, en el proyecto *CARE*, desde una visión crítica se revisan los Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS), para revisar la pertinencia en cada contexto y propiciar aprendizaje situado, pues en muchos casos, este tipo de “desarrollo” se equipara con crecimiento económico.

Así, en esta investigación, pude situar algunos de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) como punto de partida y centrar la atención en abordar los problemas desde una perspectiva local. La crítica que surge de este enfoque se relaciona con la búsqueda de una transformación de las prácticas desde la comunidad. En otras palabras, no se busca un desarrollo basado en el crecimiento económico, sino un decrecimiento ético y socialmente

justo. La propuesta de decrecimiento a la que hago referencia aspira a una sociedad diferente en la forma en que se conciben y llevan a cabo las actividades, la gestión de la energía, las relaciones y los roles de género. También implica una forma diferente de distribuir el tiempo entre el trabajo remunerado y no remunerado, así como una relación distinta con todas las formas de vida, no solo los seres humanos (Demaria y Latouche, 2019, p. 204).

En estos escenarios alternativos donde se favorece el aprendizaje situado, la educación cobra un papel central para impulsar acciones de responsabilidad y compromiso que deriven concretamente en la implementación de acciones inmediatas, posibles y cercanas a los estudiantes y a la comunidad en general. En las dos dimensiones que incluyó la investigación tomé en cuenta que el contexto y la acción es fundamental para encaminar procesos de cambio y para crear puentes epistemológicos entre la escuela y la comunidad.

La crítica dirigida al sistema educativo mexicano se centra en su tendencia a estandarizar los contenidos, reproducir conocimientos y mantener formas de evaluación que no reconocen ni valoran adecuadamente los aprendizajes no convencionales. Esta crítica se basa en la idea de que, para abordar los desafíos contemporáneos, es fundamental ir más allá de la mera reproducción de información estandarizada. Por tanto, coincido en que:

[...] la noción de calidad educativa debe expandirse fortaleciendo la dimensión sociocultural del criterio de pertinencia (UNESCO, 2007) e integrando una dimensión ambiental; para ello, es preciso valorar los conocimientos y las prácticas locales e indígenas para su articulación con el currículum. (Mendoza *et al*, 2021, p. 91)

En el proyecto *CARE*, también “partimos de la necesidad de que el aprendizaje situado y en conexión incorpore una dimensión de acción y de construcción de conocimientos, que supere la idea de transmisión de conocimiento y su evaluación” (Sandoval *et al*, 2020, p. 3). En esta propuesta entran en juego otros elementos tales como las dimensiones sociales, culturales,

ecológicas e históricas, y la forma de aprender implica involucrar nuestras emociones y nuestras propias historias, ya que mediante lo que sentimos también expresamos lo que somos. En tanto, para abordar eficazmente los problemas complejos y cambiantes de nuestra sociedad, es esencial que el sistema educativo valore y promueva la diversidad de formas de aprender y enseñar. Esto implica reconocer que el aprendizaje no se limita a la memorización de datos, sino que también abarca la resolución creativa de problemas, la colaboración, el pensamiento crítico y la adaptación a nuevas situaciones.

Tal como lo ha señalado Vygotsky (1987; 2000), la interacción social desempeña un papel central en la construcción del aprendizaje. Por lo tanto, se vuelve evidente que el contexto es un elemento fundamental que requiere una reevaluación en el ámbito educativo. Las comunidades, las familias, el hogar y las diversas cosmovisiones, junto con el espacio compartido, representan fuentes importantes de conocimiento. La perspectiva de Vygotsky enfatiza también que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se desarrolla a través de la interacción activa con el entorno y con otros individuos. En este sentido, el entorno social y cultural en el que se encuentra un estudiante tiene un impacto significativo en cómo adquiere y procesa la información. Esta comprensión resalta la importancia de reconocer y valorar los conocimientos comunitarios en el proceso educativo. A la luz de dichas aportaciones teóricas, enfatizo que, en lugar de ver la educación como un proceso puramente escolarizado, es relevante considerarlo como un esfuerzo colaborativo que se enriquece cuando involucra a la comunidad, las familias y otros actores sociales clave. Esta perspectiva amplia enriquece la experiencia educativa y permite que los estudiantes conecten su aprendizaje con su entorno, lo que puede hacerlo más relevante o significativo. Desde estas posibilidades y pensando en la articulación escuela-comunidad, coincido en que:

Los aportes teóricos de Lev Vigotsky son propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica. Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad. (Chaves, 2001, p. 63)

Finalmente, en el acercamiento con los docentes y algunas familias, he discutido la relevancia de generar procesos formativos críticos, situados y con una perspectiva de cuidado a partir de lo que a ellos les preocupa o quieren transformar. Valorar la diversidad cultural y ecológica ha sido un parteaguas en este proceso, así como también el situar los graves problemas socio-ecológicos que se identifican dentro y fuera del aula.

3.4 Experiencias socio-ecológicas para nombrar conocimientos y prácticas de mujeres afroveracruzanas

En este apartado abordo las principales bases teóricas que guían la investigación para nombrar lo que refiere a los conocimientos y prácticas que subyacen de los contextos afroveracruzanos. Para lo anterior, tomo en cuenta definiciones que hablan de conocimientos locales, tradicionales y cotidianos; también incorporo cómo la experiencia constituye una fuente central en dichos procesos.

3.4.1 Relevancia de nombrar los conocimientos y prácticas en contextos afroveracruzanos

Para esta sección, mi posición se fundamenta en la revisión de lecturas provenientes de los feminismos negros y de los conocimientos indígenas. En estas reflexiones, encuentro una identificación no solo conceptual, sino también ontológica y epistemológica, aspectos fundamentales para este trabajo. Desde una perspectiva teórica, la comprensión de lo que he denominado prácticas y conocimientos socio-ecológicos se basa en el concepto de sistemas socio-ecológicos. De acuerdo con Farhad (2012) “el marco de los sistemas socio-ecológicos surge frente a la dicotomía naturaleza-cultura y debido a la necesidad del estudio y gestión de las relaciones complejas socio-ambientales bajo una perspectiva holística y sistémica” (p. 277). Desde esta complejidad que señala la autora, la presente tesis se enfocó en los conocimientos y prácticas que justamente exploran e incluyen lo social (que remite también a lo cultural) y lo ecológico (ambiental), pues “la crisis ecológico-social [...] a la que nos enfrentamos, requiere paradigmas alternativos basados en una visión integradora de todo el sistema” (Farhad, 2012, p. 267). En tanto, no podemos concebir una realidad fragmentada o con separaciones tajantes de lo que implica lo social, lo económico, lo político, cultural y ambiental. Así, el marco teórico propuesto subyace en la idea de que los sistemas y prácticas sociales y ecológicas están estrechamente interconectados y se apoya en la discusión antes citada. Consecuentemente, la autora antes mencionada propone que:

La base del marco de los SSEs⁴⁰ (sic) reside en la suposición de que los sistemas sociales y ecológicos están estrechamente conectados y por tanto, el delineamiento de sus fronteras y la delimitación exclusiva de un ecosistema o de un sistema social,

⁴⁰ Sistemas socio-ecológicos

resulta artificial y arbitrario. Bajo esta perspectiva, los conceptos como SSEs o “enlaces socio-ecológicos” se utilizan para hacer énfasis en el concepto integrado de “ser humano-en-la naturaleza”. (Berkes y Folke, 1998, p. 2)

Por otra parte, la definición de conocimientos tradicionales orientados hacia las prácticas y experiencias socio-ecológicas, se adscribe al planteamiento de Olivé (2007, 2015) e insiste en concebir al conocimiento tradicional como una potente herramienta en los aprendizajes para la vida. Los autores los definen como:

Aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. Su procedencia no-científica no debería restar legitimidad a dichos conocimientos en la medida en que tanto unos como otros han derivado de prácticas confiables. (Valladares y Olivé, 2015, p. 69)

Esta definición resulta especialmente útil, ya que al buscar y analizar las prácticas socio-ecológicas de las comunidades afromexicanas, me encuentro con un contexto territorial específico. Estas contribuciones teóricas sirvieron como punto de partida y referencia fundamental para mi trabajo, dado que ambos contextos, el indígena y el afromexicano, comparten similitudes significativas. Así, partí del supuesto de que estas prácticas han evolucionado a lo largo del tiempo a través de la transmisión oral de conocimientos tradicionales. Es probable que el intercambio de estos conocimientos haya permitido la innovación y la supervivencia de estas comunidades, a pesar de las adversidades a las que se enfrentaron y se siguen enfrentando.

Resistir, confrontar incluso el acto de nombrarse desde otras ontologías y cosmovisiones ante un país [Estado-Nación] que hasta pocos años ni siquiera reconocía su presencia, corresponde a lo que Lebrón (2020) denomina cimarronaje⁴¹ presente. Lebrón (2020) distingue que el cimarronaje constituye nuestro presente desde otras prácticas llamadas *lógicas cimarronas como manifestaciones contemporáneas del cimarronaje* (p. 142). Una de estas lógicas tiene que ver con el nombramiento como un ejercicio de poder y liberación: "un nombre afecta la individualidad, los grupos, las instituciones, organizaciones, y la manera en que estos se relacionan con el mundo" (Lebrón, 2020, p. 142). En Chacalapa y Coyolillo, comunidades donde realicé la investigación, las colaboradoras recurrieron a sus prácticas gastronómicas, espirituales o de organización comunitaria para referir a experiencias valiosas y que nombran como parte de su herencia afrodescendiente; por ejemplo, en algunos espacios de convivencia del Encuentro, como la hora de la comida, intercambiaron recetas que tenían como ingrediente principal elementos de origen africano como el plátano.⁴²

⁴¹ El término cimarronaje deriva de las palabras cimarrón o cimarrones. Estos términos hacen alusión las manifestaciones de resistencia ante la esclavitud. Muchas veces los esclavos huían de las haciendas o plantaciones en las zonas rurales y de las casas o conventos. A las personas esclavizadas huidas se les conocía en la época como cimarrones (Velázquez e Iturralde, 2012). Lebrón (2020) hace la distinción entre cimarronaje y revueltas, refiriendo que el primero consistía en huir de la plantación, en muchos casos, sin confrontación; en las revueltas se incluyen actos físicamente violentos de resistencia llevados a cabo por grupos de individuos que se encuentran, al momento del acto, esclavizados, En tanto, para el autor, las revueltas, eran una confrontación directa a la institución de la esclavitud.

⁴² Velázquez e Iturralde (2012), en su obra *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*, hacen aportes importantes para distinguir contribuciones de las culturas, sociedades y comunidades del continente africano, las cuales también se han producido en la alimentación. Las autoras distinguen que la herencia africana ha dado al mundo más de cien especies de vegetales y frutos como el mijo perla, el sorgo, el café, la sandía, la okra o quimbombó, el frijol ojo negro, el aceite de palma, la nuez de kola, el tamarindo, el hibiscus –la popular flor de Jamaica– y una variedad del arroz. (p. 55).

La vigencia del cimarronaje desde las puntualizaciones de Lebrón (2020) también cobra sentido al repensar cómo se da la constitución y legitimación de conocimientos hacia el interior y el exterior de las comunidades afrodescendientes, el “uso” o intereses de las ciencias o las formas en las que se sigue perpetuando la relevancia historia nacional a partir de la “Conquista”. Entonces, ¿en qué medida las microhistorias afrodescendientes que se borraron y que se siguen invisibilizando constituyen otras formas de esclavitud contemporáneas? ¿Qué “huidas” se vuelven necesarias en una sociedad que desvaloriza el ser afrodescendiente y cómo estas “estrategias” se convierten en ejercicios de libertad? Pienso que estas liberaciones, en el caso de las colaboradoras de esta tesis, han permitido asumir que son (somos) pertenecientes a una comunidad afrodescendiente, que podemos recrear formas de educación propias, o que somos capaces de aportar para hacer posible un mundo distinto.

Por otra parte, de acuerdo con Valladares y Olivé (2015), el conocimiento no puede separarse de la práctica, por ello, aunque teóricamente es relevante pensar en cómo están conformados los conocimientos tradicionales de los pueblos afromexicanos, una manera de operacionalizar los objetivos de la investigación es acercarnos a sus prácticas, para entonces nombrar, identificar y valorar los conocimientos que éstas implican:

[...] Como lo ha señalado Villoro (1982), el proceso de conocimiento no se puede reducir a una actividad teórica, desligada de la práctica: la práctica es una condición del conocimiento, el cual está siempre dirigido por intereses concretos, y en tal sentido, ocurre en individuos reales que buscan satisfacer sus necesidades prácticas de orientar sus acciones en el mundo para asegurar su éxito. (Valladares y Olivé, 2015, p. 75)

En esta discusión también se toma como referencia lo que se entiende como conocimiento indígena, pues esta visión amplía la perspectiva del conocimiento tradicional e incorpora la dimensión bio-cultural en la que subraya características cruciales para comprenderlo. En palabras de Toledo y Barrera-Bassols (2008):

Las sociedades indígenas albergan un repertorio de conocimiento ecológico que generalmente es local, colectivo, diacrónico y holístico. De hecho, como los pueblos indígenas poseen una muy larga historia de práctica en el uso de los recursos, han generado sistemas cognitivos sobre sus propios recursos naturales circundantes que son transmitidos de generación a generación. La transmisión de este conocimiento se hace mediante el lenguaje, de ahí que el *corpus* sea generalmente un conocimiento no escrito. La memoria es, por lo tanto, el recurso intelectual más importante entre las culturas indígenas o tradicionales. (p. 54)

Otra aportación que nutre la discusión de conocimientos tradicionales es la de conocimientos indígenas que propone Kincheloe y Steinberg (2008). En su definición señalan que el término conocimiento indígena, refiere a un cuerpo multidimensional de conocimientos que, especialmente desde los inicios de la revolución científica europea de los siglos XVII y XVIII, han sido vistos por la visión eurocéntrica como inferiores y primitivos (p. 136). No obstante, diversos pueblos del Norte y sur de América, Australia, Nueva Zelanda, África, Asia, Oceanía y partes de Europa, en dichos contextos de desigualdad epistémica, han producido conocimientos, epistemologías, ontologías y cosmologías que construyen formas de ser y ver en relación con su entorno físico. Dichos conocimientos implican diversos aspectos que han sido valiosos al momento de afrontar los desafíos de la existencia y supervivencia contemporánea (Kincheloe y Steinberg, 2008, p. 136).

Dicho posicionamiento teórico añade otras características útiles para el análisis que he propuesto: la particularidad del contexto, es decir el conocimiento local que tiene que ver con lo ontológico, epistemológico y cosmológico, aspectos en los que hago énfasis en el capítulo uno para explicar desde dónde concibo y planteo la investigación y hacia dónde se dirige. Por lo tanto, hago hincapié en la idea de reflexionar cómo y hacia dónde se encamina la construcción de conocimientos en una propuesta de proyecto educativo propio, dado que:

El conocimiento por el conocimiento no es suficiente—el pensamiento feminista negro debe tanto estar ligado a las experiencias vividas de las mujeres negras como aspirar a mejorar esas experiencias de alguna manera—. Cuando tal pensamiento está lo suficientemente fundado en la práctica feminista negra, refleja esta relación dialógica. (Collins, 2012, p. 116)

De esta manera, la activación y reivindicación de la memoria se revela como un componente esencial en la documentación de las prácticas y los conocimientos socio-ecológicos, es esencial para investigar cómo se transmiten estos conocimientos y cómo pueden integrarse en el contexto escolar. En este proyecto, una forma significativa de activar la memoria y el recuerdo fue a través del arte de contar y compartir historias. Como bien señala Ofogo (2021), el conocimiento trasciende la mera habilidad de leer y escribir, ya que la sabiduría se comunica de múltiples maneras, siendo la oralidad un canal fundamental en muchas comunidades. En esta investigación, también concedí especial importancia a la dimensión intergeneracional, lo que permitió unir diversos tipos de aprendizaje y destacar la importancia de preservar ciertas prácticas valiosas, pues:

Aprender a cuidar no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos escolares para dirigir nuestras actividades diarias, sino también el desarrollo de capacidades necesarias para fomentar un cambio social y ecológico que se base en lo que sabemos

y lo que hacemos localmente, que críticamente transforme lo que no ha contribuido al cuidado, y que identifique qué más debemos aprender para cuidar y cuidarnos mejor. (Mendoza *et al*, 2021, p. 92)

Desde una perspectiva crítica, para esta investigación, cuidar también estuvo asociado a la identificación de espacios para sanar y a la identificación de prácticas específicas que requieren transformación. Estas prácticas pueden variar desde métodos de relaciones del entorno hasta sistemas de pensamiento arraigados en las comunidades. Identificar estas áreas de cambio es esencial para evolucionar hacia un enfoque más justo y adecuado a los retos actuales de la crisis socio-ecológica, tanto en la comunidad como en el ámbito escolar.

3.4.2 La incorporación de la experiencia para la creación de un proyecto educativo propio

Otro planteamiento que es afín a la postura que he venido señalando, es lo que plantea Lorena Cabnal (2012) desde su experiencia en los feminismos comunitarios de Abya Ayala. Ella distingue la relevancia de asumirse como sujetas epistémicas para construir otras formas de estar y relacionarnos con el entorno. Aunque particularmente habla de mujeres indígenas, este ejercicio-demanda me parece necesario también en el caso de las mujeres afromexicanas.

Puntualmente Cabnal (2010) indica:

A partir de que las mujeres indígenas nos asumamos como sujetas epistémicas, porque dentro de las relaciones e interrelaciones de pueblos originarios, tenemos solvencia y autoridad para cuestionar, criticar y proponer aboliciones y deconstrucciones de las opresiones históricas que vivimos, podremos aportar

enormemente con nuestras ideas y propuestas para la revitalización y recreación de nuevas formas y prácticas, para la armonización y plenitud de la vida. (p. 12)

Esta cita es especialmente relevante en el contexto de mi investigación, ya que subraya la importancia de que las mujeres indígenas y, en este caso, las mujeres afroamericanas, se reconozcan como sujetas epistémicas y que la experiencia sea concebida como fuente de conocimientos y un espacio legítimo para nombrar y hacer frente a las opresiones. Esto significa que, dentro de las complejas relaciones y dinámicas de sus respectivas comunidades, estas mujeres tienen la capacidad y la autoridad para desafiar las opresiones históricas que han enfrentado y proponer cambios significativos. La noción de "sujetas epistémicas" destaca que estas mujeres no solo pueden aportar valiosas perspectivas y conocimientos, sino que también tienen el derecho de hacerlo. Han sido testigas de las experiencias y desafíos únicos que enfrenta su comunidad, lo que las convierte en voces fundamentales en la búsqueda de soluciones y en la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Por ello, en este contexto, la investigación se centró en las experiencias de las mujeres afroamericanas, reconociendo que históricamente hemos sido marginadas y excluidas en muchas esferas, incluida la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas y ambientales. Desde estas premisas, la investigación buscó dar visibilidad a estas voces y experiencias, lo que puede conducir a una comprensión más completa de las dinámicas socio-ecológicas en juego y, a su vez, a la formulación de estrategias más efectivas para abordar los desafíos actuales, ya sean ambientales, culturales o sociales. Y aunque ya he mencionado que no se concibe a las colaboradoras desde un papel de víctimas, debo reconocer que de manera general:

Las mujeres afrodescendientes en el pasado pero también en la actualidad continúan estando expuestas a formas múltiples de discriminación y victimización, por el hecho de ser mujeres pero también por ser afrodescendientes, lo cual las coloca en condición de mayor vulnerabilidad con respecto al grupo de mujeres víctimas del sexismo patriarcal pero no racializadas. (Pineda, 2016, p. 64)

La perspectiva que comparto como investigadora afrodescendiente desempeñó un papel fundamental en el marco de esta investigación. Resaltar la importancia de una pedagogía crítica y situada, basada en los saberes y cuidados de las mujeres afroveracruzanas, fue una premisa esencial. En mi enfoque, reconozco y celebro la riqueza de los conocimientos y experiencias arraigados en la comunidad local, que a menudo han sido pasados por alto o subestimados. Mi compromiso con la justicia epistémica, social y ambiental es un pilar fundamental en este trabajo. Durante toda la investigación busqué garantizar que todas las voces y perspectivas fueran valoradas y consideradas legítimas, dado que este enfoque va más allá de la mera inclusión superficial y reconoce que las comunidades afroveracruzanas tienen un papel central en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones que impactan sus propias vidas.

En tanto, la colaboración con la escuela se presenta como un componente clave de mi enfoque. Establecer puentes entre el conocimiento arraigado en la comunidad y el entorno educativo formal fue crucial. Esta sinergia buscó trazar rutas menos destructivas y violentas, promoviendo así el cuidado de la vida y el entorno. En síntesis, mi investigación no solo promovió la transmisión de conocimientos, sino que también abogó por la acción y la responsabilidad hacia el entorno y la comunidad para abrir nuevas perspectivas que pueden enriquecer la educación en general, y la Educación Ambiental, en particular. En tanto, como

primer paso el generar espacios de diálogo para compartir experiencias, fue valioso, pues, estoy de acuerdo con Cuero (2018), cuando menciona que:

[...] pensar y reflexionar la experiencia personal es uno de los ejercicios iniciales de cualquier feminista o mujer crítica del heteropatriarcado. En el caso de las mujeres racializadas, empobrecidas y subalternizadas, la experiencia personal parece convertirse en el mayor fundamento y argumento para comenzar a legitimar su acercamiento al feminismo. En este último caso, la experiencia personal parece estar des-esencializada, puesto que ha implicado complejizar la experiencia femenina basada únicamente en la opresión del género heterosexual, a la luz de las diferencias por racialización y desigualdades de clase social. (p. 5)

Y no es que el mero acto de reunirnos convierta al colectivo de mujeres en feministas o ecofeministas, pero contar con ese espacio ha dado la oportunidad para señalar opresiones en común y experiencias compartidas que antes no habían podido nombrar o identificar como opresiones. A su vez, esto ha contribuido para imaginar y hacer posible otra educación, una propia. Por lo tanto, pensar un proyecto educativo desde una conciencia común y crítica fue fundamental en este proceso; identificar y reflexionar sobre nuestro ser como mujeres afroveracruzanas a la luz de injusticias compartidas ha permitido avanzar en propuestas concretas acerca de aquello que queremos transformar desde la educación comunitaria y escolar.

Ahora bien, para hablar concretamente de la experiencia como una categoría epistemológica en la investigación, partí de los debates de los feminismos negros que han teorizado, de manera más conocida, en Estados Unidos. Al respecto, Collins (2012) enfatiza que: “los retos comunes pueden promover ángulos de visión similares que lleven a saberes de grupo o a un punto de vista común entre mujeres afroamericanas. O puede que no” (p.

106). Aquí, las mujeres de las dos comunidades que colaboraron en la investigación, aunque no han vivido experiencias idénticas sí comparten similitud de rasgos, vivencias y opresiones que se encuentran (de raza, clase o género) y dicha convergencia constituyó una vía poderosa para debatir y establecer legitimidad sobre sus preocupaciones cotidianas. Organizarnos y dialogar desde esta perspectiva, ha sido uno de los elementos más relevantes que esta investigación propició. El capítulo cinco de mi trabajo presenta algunas de estas temáticas que reflejan cómo, a través de estos encuentros, emergen matrices epistémicas colectivas y un punto de vista compartido.

Aunado a lo anterior, una idea que comparto con la autora es la postura que asume para explicar qué puede entenderse por conocimiento, pues parte del conocimiento cotidiano, de las experiencias vividas diariamente para “resolver” las adversidades o situaciones de la vida diaria en contextos de racismo e injusticia; en otras palabras, el conocimiento se construye y transmite en esos espacios donde ocurre la vida día a día. Así:

Las ideas que comparten las mujeres negras unas con otras, de manera informal, cotidiana, sobre temas tales como los peinados, las características de los hombres negros «buenos», las estrategias para tratar a la gente blanca y las habilidades para conseguir lo que quieren proporcionan los cimientos para este conocimiento no valorado. (Collins, 2012, p. 120)

Por último, esta reflexión me lleva a reconocer la importancia de las prácticas, conocimientos y experiencias socio-ecológicas revisadas desde la perspectiva de las mujeres. Es fundamental considerar estas visiones y voces en la construcción de una agenda propia. Como señala Collins, estos procesos son relevantes y necesarios, ya que enfatizan la autodefinición y autoadscripción. En el contexto del feminismo negro, hablar en nombre de una misma y trabajar en la formulación de una agenda propia es esencial para empoderarse

(Collins, 2012). Este enfoque de autodefinición y construcción de una agenda propia no solo es una estrategia poderosa para el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres afrodescendientes, sino que también permite abordar de manera más efectiva las cuestiones que les afectan directamente. Al reconocer y valorar las perspectivas y experiencias únicas de estas mujeres en relación con la educación ambiental y las preocupaciones socio-ecológicas, se puede crear una base sólida para el cambio y la acción transformadora en sus comunidades y espacios cotidianos de incidencia.

3.5 El cuidado

Bajo el supuesto de que tendemos a cuidar y proteger aquello que valoramos y nos importa profundamente, uno de los objetivos fundamentales de esta tesis fue identificar las pedagogías del cuidado presentes en las poblaciones afrodescendientes, en particular en dos comunidades del estado de Veracruz. Se prestó una atención especial a las iniciativas lideradas por mujeres en estas comunidades, ya que sus perspectivas y esfuerzos desempeñan un papel crucial en la promoción del cuidado ambiental y social. Este enfoque reconoce que las pedagogías del cuidado no solo son relevantes en el ámbito ambiental, sino que también se extienden a las dimensiones culturales, sociales y educativas. Al comprender y documentar estas pedagogías del cuidado, se puede contribuir al fortalecimiento de prácticas que promuevan el bienestar de las comunidades afrodescendientes y la protección de su entorno, al tiempo que se destacan las contribuciones significativas de las mujeres en este proceso. Este ejercicio no fue sencillo dado que la investigación se inició en etapa de la pandemia de COVID-19 y porque además era un tema poco explorado con las mujeres de las comunidades.

Así, hablar de cuidado en contextos afroveracruzanos implicó iniciar por revisar roles asignados históricamente a las mujeres: quiénes alimentan, quiénes cuidan a los hijos, a los enfermos, cómo atienden las enfermedades, cómo eligen los alimentos, etc. Mies y Shiva (1998) precisan que “cambiar la actual división del trabajo implica que los cuidados estén a cargo de todas y todos” (p. 146). Por ello, la perspectiva del cuidado desde el principio femenino (Puleo, 2011) resulta fundamental para comprender qué se cuida, quiénes cuidan, cómo se cuida, por qué se cuida y viceversa. En palabras de Shiva (2004):

Los mundos de las mujeres, son mundos basados en la protección de nuestra dignidad y auto-respeto, del bienestar de nuestros hijos, de la tierra, de sus seres diversos, de aquellos que tienen hambre y aquellos que están enfermos. Protegerlos es la mejor expresión de humanidad. (s.p.)

Desde una aproximación crítica es importante destacar que, aunque inicialmente partí de una dualidad jerarquizada entre mujeres y naturaleza, las prácticas de cuidado que exploro en esta investigación enfatizan la importancia de aprender a cuidarnos mutuamente y de manera colectiva. En lugar de mantener una división rígida, estas prácticas promueven la idea de cuidado que abarca a todos y para todos. Recuperar y reconocer el principio femenino en estas prácticas orienta hacia nuevas formas de comprender nuestra relación con el planeta Tierra. Pone énfasis en valores como el amor, la compasión y la ternura, lo que permite visualizar una noción de cuidado que abarca una dimensión de interconexión profunda entre lo humano, lo no humano y la naturaleza en su conjunto. Esta perspectiva sugiere que cuidar el entorno y a los demás seres vivos es fundamental para la supervivencia y el bienestar de todas las formas de vida en la Tierra. Boff (2002), al hablar del cuidado también recurre al aspecto de la preocupación para atender la relación de proximidad y compromiso con los demás. El autor indica que:

Lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto; es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento, de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro. (Boff, 2002, p. 29)

Es así que el cuidado y los círculos de cuidado a los que hago referencia involucran no solo una acción-actitud individual sino con sentido de empatía, comprensión y respeto por el otro (humano y no humano) y por el entorno. Es decir, las emociones son consideradas relevantes en la búsqueda del cuidado de la vida e implican reconocer enfoques holísticos, feministas y críticos. Así, el cuidado, desde esta perspectiva está vinculado a la sanación, es decir curar-sanar es un proceso que se considera compartido. En el trabajo de campo muchas de las reflexiones estuvieron ligadas al cuidado de nosotras, de nuestras emociones, de sanar cuerpo-alma con el uso de plantas, la incorporación de la naturaleza (ríos, bosque, suelo); esta conexión espiritual permite construir otro tipo de relaciones hacia la naturaleza:

Ese revitalizarnos con la naturaleza, hacer nuestros actos de conciencia profunda de este tiempo que nos ha tocado vivir, sanar con las plantas, sanar con afectividades, sanar con el sueño intencionado. Traer al cuerpo la memoria de las hierbas y las infusiones. Traer al cuerpo la memoria de las afectividades entre cuerpos de mujeres.

Traer las historias, traer el arte como camino de sanación. (Salgado, s.f., p. 6)

Lo que la autora menciona es muy poderoso para mi investigación en el sentido de colocar como valiosa la unión-conexión del cuerpo y la mente para sanar. Pensar las historias y el arte como ese camino se vuelve sustancial para encontrar esas pistas que permitan cuidar, sanar, valorar, re-construir lo que como mujeres estamos haciendo y pensando respecto a nuestro papel en el entorno que nos cobija. Por otra parte, Melero y Limón (2017) aportan

que para poder avanzar hacia una construcción ciudadana ambientalmente democrática que favorezca la participación de las mujeres, es necesario:

Consolidar en nosotras una autoestima alta, sintiéndonos vinculadas a un territorio que nos anima a participar, nos necesita, nuestra voz es útil y puede participar en sanar nuestra realidad de “uso frenético de recursos” que se sustente en una ética autónoma, cuyos criterios y juicios podamos emitirlos desde los principios sanadores de una ética de mínimos. (p. 8)

Los espacios seguros de diálogo entre mujeres han resultado fundamentales, ya que permiten hablar desde el dolor que han experimentado debido a las opresiones, pero también desde la esperanza de un cambio. En este sentido, Sauvé (2004) destaca la importancia de una  tica de la responsabilidad que se centra en la entrega y el cuidado hacia los demás, tanto hacia otros seres humanos como hacia el entorno natural. Esta  tica implica una atención constante y amorosa hacia el prójimo. Sin embargo, para llevar a cabo esta  tica del cuidado, es necesario identificar y desafiar los sistemas heteropatriarcales, capitalistas y neoliberales que dominan nuestras sociedades. Estos sistemas promueven formas de vida individualistas, antropoc tricas (donde el ser humano se coloca en el centro de todo), androc tricas (donde la perspectiva masculina prevalece). En este contexto, cuidar y cuidarnos mutuamente ya no es simplemente una necesidad, sino una urgencia. La crisis socio-ecológica que enfrentamos obliga a repensar nuestras formas de vida y a adoptar una  tica de cuidado más profunda y colectiva. En este mismo cambio de paradigma nociones como espiritualidad se vuelven clave para transitar hacia círculos de cuidado que permitan recordarnos nuestra conexión con la Tierra y con el todo. Desde experiencias provenientes de Abya Yala, se dice que:

En efecto, la espiritualidad ecofeminista celebra la encarnación, el cuerpo como fuente de sabiduría. Esto ha desencadenado la irrupción de diferentes tipos de rituales,

meditaciones, celebraciones que frecuentemente están enlazadas con los ciclos de la Tierra y que recuerdan nuestra pertenencia a la Tierra y al universo. (Salgado, s.f., p.4)

En las charlas que tuve con el colectivo de mujeres esta espiritualidad ligada a rituales y celebraciones cuerpo-alma ha sido mencionada en varias ocasiones desde diversas experiencias y prácticas que conocen y/o llevan a cabo. Aunque aún subyace la idea de no concebir estas prácticas como fuente de sabiduría. De ahí parto para reiterar que este trabajo también ha detonado espacios importantes para la reflexión y la valentía de nombrar y legitimar mucho de lo que hacemos y somos las mujeres afromexicanas.

3.6 ¿Por qué hablar de supervivencia en el contexto de los pueblos afromexicanos?

Y cuando el sol amanece tememos
que no permanezca en el cielo,
cuando el sol se pone tememos
que no vuelva a salir al alba,
cuando el estómago está lleno tememos
el empacho,
cuando está vacío tememos
no volver a comer jamás,
cuando nos aman tememos
que el amor desaparezca,
cuando estamos en soledad tememos
no volver a encontrar el amor,
y cuando hablamos
tememos que nuestras palabras
no sean escuchadas
ni bienvenidas,
pero cuando callamos
seguimos teniendo miedo.

Por eso, es mejor hablar
recordando que
supuestamente, no íbamos a sobrevivir.

(fragmento del poema Letanía de la supervivencia;
Autora: Audre Lorde. Traducción de Michelle Renyé)⁴³

La presencia de las poblaciones afrodescendientes en México da cuenta en primer lugar de lo que ha significado la supervivencia en dichos contextos: mantener la vida. La palabra supervivencia deriva del latín *supervivens* (“que sobrevive”), y es la acción y efecto de sobrevivir. Este término también hace referencia a vivir después de un determinado suceso, vivir tras la muerte de otra persona o vivir en condiciones adversas y sin miedos.⁴⁴ Para el caso específico de los contextos que contempló la investigación, la supervivencia, además de implicar las definiciones anteriores, será entendida en correspondencia con lo que Lebrón (2020) llama cimarronaje contemporáneo o presente. Aquí lo relaciono directamente con las prácticas vigentes a las que los pueblos afrodescendientes siguen resistiendo ante la imposición de una historia única para nombrar la diversidad de México, ante el despojo (Leyva *et al*, 2021) y ocupación territorial que muchas comunidades rurales siguen viviendo en la actualidad y ante el cuidado de la vida frente a un mundo que cada vez está más cerca del colapso (Gutiérrez, 2022). Aquí también ubico la relevancia de pensar cómo se legitiman los conocimientos y cuáles son las “rutas de escape” para enfrentar un sistema educativo que apenas comienza a hacer visible los aportes afrodescendientes o para confrontar proyectos de fuerte impacto ambiental como el *fracking*⁴⁵ que están cada vez más cerca de las comunidades. Cabe mencionar en las dos comunidades donde se desarrolló la investigación cuentan con un sistema de autoridad local ejidal [así está organizado gran parte de del

⁴³ Poema completo en:

https://www.mujerpalabra.net/conoce_a/pages/audrelorde/letaniadelasupervivencia.html

⁴⁴ Recuperado de: <https://definicion.de/supervivencia/>. Consultado el 17 de abril del 2020.

⁴⁵ Consiste en una técnica de exploración profunda en yacimientos no convencionales con la finalidad de obtener petróleo o gas natural, se perfora a grandes presiones y profundidades lo que provoca temblores y otras consecuencias graves. En esta práctica se utilizan grandes cantidades de agua y otros químicos que se inyectan en las rocas, lo anterior contribuye significativamente a la disminución de ríos subterráneos y del agua en general.

territorio, en ejidos] que de cierta manera está pendiente y toma decisiones importantes respecto a este tipo de proyectos o prácticas que son perjudiciales para los territorios y atentan contra el cuidado de la vida, del entorno. ⁴⁶ Las tierras ejidales funcionan como núcleos agrarios autónomos y cuentan con una asamblea y representantes [con carácter legal] para posicionarse frente a alguna problemática social, ambiental o cultural de las comunidades: comisariado ejidal, asamblea de ejidatarios y consejo de vigilancia.

Otro aporte que tomo en cuenta para hablar de supervivencia tiene que ver con lo que implicó [y sigue implicando] la fuga, el escape, ya que:

no solo era una fuga, [o] un escape físico del orden colonial establecido: era ante todo un rompimiento y una oportunidad para crear otro mundo, es decir, otros relacionamientos entre las personas negras esclavizadas, para darse una organización social y económica sin jerarquías raciales y para recrear otras formas de relacionamiento entre los así llamados “varones” y “mujeres”. (Espinosa y Rodríguez, 2021, pp. 6-7)

Las relaciones y formas de organización social que resultaron de dichos escapes dan cuenta de la particularidad de conocimientos, experiencias y prácticas que permanecen y/o distinguen a algunas comunidades afrodescendientes; por ejemplo, recurrir a prácticas mágico-religiosas para curarse, utilizar plantas para los ensalmos, celebrar rituales mortuorios o consultar a culebreros⁴⁷ cuando alguien presenta mordedura de serpientes o

⁴⁶ En Veracruz, específicamente en el sur, un movimiento que está luchando arduamente para no permitir la entrada de proyectos extractivistas y transnacionales es el Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Marta. Se han posicionado en defensa de la vida y los derechos humanos y de los territorios. Para más detalles: <https://www.congresonacionalindigena.org/2022/10/13/boletin-de-prensa-del-proceso-de-articulacion-de-la-sierra-de-santa-marta-organizaciones-y-colectivos-de-veracruz-en-el-marco-de-la-accion-global-contra-la-militarizacion-y-la-guerra-capitalista-y-pa/> https://www.facebook.com/SurVeracruz/?locale=es_LA

⁴⁷ En la obra del antropólogo Alfredo Delgado Calderón “Historia, cultura e identidad en el Sotavento” (2004), encontramos otros elementos para asumir que la práctica de los culebreros que está presente en comunidades afrodescendientes como Chalcalapa, Veracruz, guarda relación con la herencia africana. El autor destaca que

insectos. Al respecto, Delgado (2004), puntualiza que “los culebreros cuya práctica consideramos afromestiza aún puede consultarse en comunidades y pueblos que históricamente tuvieron una fuerte presencia negra, como Acayucan, Chinameca, La Lima, Cuatotolapan, Chacalapa, San Andrés Tuxtla y Nopalapa. (p. 106)

Ahora bien, antes he mencionado también la relevancia que tiene “celebrar la supervivencia” (Smith, 2016). Este celebrar que puede reflejarse en aspectos de la vida cotidiana y festiva de las comunidades de Chacalapa y Coyolillo, es una categoría que me interesó abordar-situar debido a la relevancia que esta acción puede mostrarnos en términos de adaptación socio-ecológica y creación o recreación de sentidos y aprendizajes. La cocina, las fiestas, la música, los rituales para sanarse son ejemplos claros de resistencia y de celebración de supervivencia; se celebra la vida, se da un ritual especial a la muerte con comida, rezos y hasta con música.⁴⁸

Es especialmente relevante en los tiempos de tensión y preocupación que enfrentamos como sociedad global estudiar y comprender la supervivencia en términos de resistencias y adaptaciones. En este contexto, examinar cómo los grupos afrodescendientes en México han experimentado y construido sus propias estrategias de supervivencia adquiere una importancia crucial, pues las formas en que estas comunidades han enfrentado desafíos históricos y contemporáneos pueden arrojar valiosas lecciones sobre resiliencia. Para ampliar

“los rasgos de los culebreros afromestizos en el sur de Veracruz parecen ser exclusivos de tal grupo, pues son casi o totalmente desconocidos entre los grupos indígenas de la región con presencia de culebreros, como los nahuas, popolucas, mazatecos y chinantecos”. Delgado distingue que un elemento central es el rayado e indica que los rasgos de esta práctica registrados entre pardos y mulatos en los documentos históricos coinciden con los que se consideran afromestizos (pp.105-106). Según Leytón (2001) el rayado consiste en punciones en catorce partes de todo el cuerpo con colmillos de víbora durante cuatro años, los cuales son: 1 las manos (derecha e izquierda), 2 los antebrazos, 3 los brazos, 4 el pecho, 5 el centro del pecho, 6 las piernas de enfrente, 7 la punta de los pies, 8 la nuca, 9 las espaldillas, 10 los costados, 11 las nalguillas, 12 las pantorrillas, 13 la frente, y 14 la lengua.

⁴⁸ En Chacalapa se trata generalmente de son jarocho, son fandangos especiales de despedida y honor, se cantan sones con versada que puede ser adaptada a la despedida de la persona que ha fallecido. En Coyolillo existe un fondo común comunitario para apoyar a la familia que está viviendo la pérdida.

la noción de supervivencia y su complejidad en términos de prácticas y conocimientos socio-ecológicos, me remito a lo siguiente:

De todas las expresiones que emanan de una cultura, los conocimientos sobre la naturaleza conforman una dimensión especialmente notable, porque reflejan la acuciosidad y riqueza de observaciones sobre el entorno realizadas, mantenidas, transmitidas y perfeccionadas a través de largos períodos de tiempo, sin las cuales la supervivencia de los grupos humanos no hubiera sido posible. Se trata de los saberes, transmitidos por vía oral de generación en generación y, en especial aquellos conocimientos imprescindibles y cruciales, por medio de los cuales la especie humana fue moldeando sus relaciones con la naturaleza. (Toledo y Barrera-Bassols, 2008, p. 20)

Aquí quiero enfatizar nuevamente la importancia de adoptar un enfoque socio-ecológico para comprender los conocimientos que vinculan lo cultural y lo ecológico en las comunidades. Este enfoque nos permite explorar cómo, a través de sus procesos de transmisión, estas comunidades han desarrollado diversas relaciones y prácticas que son fundamentales para su supervivencia. Es evidente que necesitamos un nuevo modelo de sociedad que no sea patriarcal, colonial ni explotador, y que respete y proteja la naturaleza. Para lograr esta transformación, debemos prestar atención a los movimientos populares tanto en el Sur como en el Norte, que han luchado y continúan luchando por la supervivencia (Mies y Shiva, 1998, p. 211). Las autoras subrayan la importancia de valorar y reconocer el arduo trabajo de las mujeres en diversas esferas, desde las tareas cotidianas en el hogar hasta la siembra y la conservación de semillas. Acompañar y compartir estas prácticas entre todos y todas es una acción necesaria en el camino hacia una sociedad más justa y sostenible.

Finalmente, en el caso de las poblaciones afroveracruzanas, algunas de mis preguntas intentaron abordar cómo se han desarrollado estos procesos de transmisión en los contextos familiares, cotidianos y comunitarios locales. Mi acercamiento pone especial énfasis en la importancia de documentar, a través de las voces de las mujeres, prácticas socio-ecológicas que son valiosas, pero que a menudo no se mencionaban o se consideraban relevantes para la supervivencia, la resistencia y los cuidados. Esto nos permite nombrar, reconocer y colocar como valiosas dichas prácticas y conocimientos que son fundamentales para estas comunidades y que tienen que ver con resolver necesidades básicas de alimentación, vivienda hasta aspectos relacionados con hablar y ser tomadas en cuenta, pues encontrar y posicionar nuestras voces como mujeres afrodescendientes, también es un acto de resistencia.

CAPÍTULO IV. TEJER A PARTIR DEL CUIDADO Y LA AMISTAD: LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO DE CAMPO

Este capítulo contiene la exposición de la ruta metodológica que desarrollé para la presente tesis. Dicho camino tuvo que adaptarse debido a la modalidad híbrida que surgió a raíz de la pandemia del año 2020. Inicialmente, la investigación se llevó a cabo utilizando métodos en modalidad virtual, luego se realizó de manera semi-presencial y finalmente se logró la interacción cara a cara durante el trabajo de campo. La metáfora del tejido hace alusión a una apuesta metodológica que se logró a partir de diversas experiencias compartidas y sentidas entre las colaboradoras y mi posicionamiento epistemológico. El tejido, como los métodos y el análisis de material empírico, antes de lograr el punto final, establece pausas, avanza o retrocede con nuevos puntos, incorpora diversos matices y colores. Detenerse e incluso reacomodar algunas puntadas para lograr el diseño que se ha imaginado es parte de los aprendizajes de la investigación. En este sentido, tejer a partir del cuidado y la amistad simboliza que somos parte de una colectividad, que la ternura y la intersubjetividad son herramientas poderosas para construir redes de supervivencia y que, a pesar de los nudos, podemos encontrar oportunidades para resistir.

4.1 El escenario del trabajo de campo

Por las características propias de la investigación y el lugar que tuvo mi papel como investigadora dentro del contexto de estudio, he decidido incluir mi posicionamiento onto-epistemológico como parte del capítulo metodológico, mismo que puede ayudar al lector a identificar elementos clave en la elección de métodos, y paradigmas de investigación. Es importante mencionar que mi interés investigativo estuvo íntimamente influido por mi propia historia de vida profesional y por mis experiencias personales, lo que antes he llamado la experiencia vivida.

El hecho de desarrollar una propuesta de trabajo que involucra a mi comunidad significó asumir un compromiso ético sólido, y construir un escenario sanador y seguro implicó muchos retos personales y profesionales. Afortunadamente, en algunos momentos de la investigación, pude llevar a cabo trabajo de campo presencial, lo cual permitió generar relaciones más cercanas e incluso de amistad. De esta manera, el diseño metodológico se concibió para que los beneficios de la investigación tuvieran un impacto en la comunidad desde sus diferentes espacios de influencia, dando prioridad a la articulación de conocimientos locales y escolares entre la escuela y la comunidad. Por estas razones y pensando en las implicaciones que requiere un trabajo con dichas características, los trabajos de Smith (2016) y los de Denzin y Lincoln (2008; 2011) me han dado muchas pistas, pues tales autores insisten en la necesidad de hacer investigación con, por y para las comunidades⁴⁹ utilizando métodos que respondan a las condiciones del propio contexto.

Así, para la primera etapa de exploración en campo (virtual) me apoyé de las herramientas y condiciones que las colaboradoras tenían a su disposición e implementé una serie de estrategias que me permitieron acercarme a ellas para presentar y negociar los términos de la investigación en primer lugar. Una vez aceptada, procedí con la parte exploratoria de la misma para indagar y tratar de comprender de manera general cómo y a qué estaban asociadas las prácticas de cuidado y desde dónde hablaba cada una. Si bien esto planteó enormes desafíos, también condujo a la creación de algunas ventajas que el trabajo presencial no siempre permite. Una de ellas fue la capacidad de reunir una multiplicidad de voces, que incluían a mujeres de diversas edades, algunas profesionales, otras amas de casa,

⁴⁹ Los autores hacen referencia al trabajo con comunidades indígenas, no obstante, considero que es aplicable y traducible a todos los contextos donde se vive la injusticia, la opresión y la desigualdad social, entre otros factores de sectores no privilegiados.

autoridades locales, activistas, entre otros. Otra dimensión significativa que se logró con esta modalidad fue la incorporación de mujeres jóvenes.

Para la segunda etapa de campo, me he inspirado en los autores antes citados y también en bell hooks (2017; 2021), quien subraya la relevancia de pensar la escuela y el aula como un espacio de transformación. Dicha autora, junto con Collins (2012), me ha orientado para visibilizar la importancia de la experiencia vivida y potenciar los conocimientos que emergen de ésta, con el propósito de luego analizarlos en un sentido que invite a la movilización y la transformación. En este sentido, basándose en sus trabajos con mujeres afroamericanas, Collins (2012) enfatiza la necesidad de transformar prácticas para enfrentar las opresiones y hace hincapié en la trascendencia del trabajo en grupo, en colectividad:

El pensamiento feminista negro no puede desafiar las opresiones interseccionales sin empoderar a las afroamericanas. La auto-definición es clave para el empoderamiento individual y grupal y, por ello, ceder ese poder de auto-definición a otros grupos (no importa cuán bien intencionados sean o cuánto apoyo presten a las mujeres negras), en esencia, reproduce las jerarquías de poder existentes. (Collins, 2012, p. 122)

Esta propuesta de los feminismos negros ha sido también una herramienta útil para comprender la particularidad de mi aproximación al ecofeminismo, que en estos contextos (los afroveracruzanos) asume otras características y requiere otros lentes. Por ello, desde el capítulo uno hablé de mi atrevimiento para nombrar la investigación desde un enfoque afro-ecofeminista. Entonces inspirada por las metodologías críticas e indígenas y en los feminismos negros que han desarrollado las autoras antes citadas, mi trabajo reconoce la relevancia del contexto y se encamina hacia procesos colaborativos situados donde el cuidado es central. En tales condiciones, los conocimientos locales que se van construyendo rebasan

la conceptualización de ser meramente datos, pues son vistos como formas de construir, nombrar y actuar en el mundo. Además, ayudan a explicar-dimensionar varios aspectos de la crisis socio-ecológica desde las realidades locales. Con tales bases teóricas y epistemológicas, los paradigmas constructivista-interpretativo y crítico son los que guiaron la presente tesis.

Por otra parte, debo recordar que, ante el escenario de la pandemia, (inicios del año 2020) elaboré un plan de trabajo emergente-alternativo que se apoyó de las estrategias que a continuación describiré ya que inicialmente todo estaba planeado para que ocurriera de forma presencial. Así, a partir del mes de mayo de 2020 y mediante diversas conversaciones informales que redes de amistad y el trabajo comunitario permitieron, establecí contacto virtual con mujeres que, desde mi perspectiva, son líderes comunitarias en ambas comunidades (Chacalapa y Coyolillo). Dadas las circunstancias y tomando en cuenta que lo que busqué en la investigación fue tejer redes de colaboración, en el mes de agosto del mismo año y después de varias conversaciones que sostuve con otras compañeras que realizaban trabajo de campo virtual, decidí crear un grupo de *Facebook* que me permitiese presentar el proyecto y hablarles de mis intenciones investigativas a varias personas a la vez. Este grupo está dirigido e incluye, solamente a mujeres de Chacalapa, Veracruz y considerando que no todas tienen acceso a internet en sus casas, las doce colaboradoras destacadas⁵⁰ que la plataforma me indicó en su momento, fue para mí un comienzo esperanzador. A partir de las colaboradoras destacadas y del interés que mostraron en las conversaciones personales, abrí

⁵⁰ El término de colaboradora destacada hace referencia a las usuarias que tuvieron más interacción en el grupo de *Facebook*, esto puede representar que hicieron mayor número de comentarios, más reacciones o más vistas a las publicaciones.

otro grupo más pequeño de *WhatsApp*; en este grupo organizamos las reuniones colectivas y tomamos acuerdos generales del proyecto.

En el caso de Coyolillo, la creación del grupo de *WhatsApp* permitió que la comunicación fluyera un poco más y que a su vez nos conociéramos unas con otras. En esta comunidad solo conocía a dos de las mujeres que estaban en el grupo, entonces la colaboración requirió más estrategias de comunicación, tales como llamarles y escribirles de manera personalizada. Esta situación si bien me permitió conocerlas y concretar varias charlas, fue un espacio que no siempre se pudo mantener activo y al no tener contacto físico las formas de comunicación tuvieron que adaptarse a las circunstancias. Este cuidado de las colaboradoras (respetar sus tiempos y espacios disponibles) también ha sido un aprendizaje muy importante para mí y el intentar construir con ellas otro tipo de relaciones fue un elemento clave de mi aproximación. Aunque debo reconocer que, en los meses del 2021, las colaboraciones más cercanas fueron, sobre todo, gracias a Daniela López,⁵¹ una joven activista-feminista y líder de la comunidad que estuvo pendiente y en toda la disposición de colaborar desde el inicio de la investigación. Acercarme a Daniela fue un proceso muy enriquecedor, puesto que su experiencia guio en gran parte el trabajo pensado en la comunidad de Coyolillo. En cada oportunidad que tuve, le presenté mis avances y propuestas, y juntas decidimos algunas estrategias de campo, de hecho, parte de la historia y de la narrativa de la progresión de aprendizaje fue basada en su experiencia personal. A la par empecé a tener contacto con los docentes de la Telesecundaria de Chacalapa, primeramente, con la directora del plantel para presentarle la propuesta en general. Con ella, inicialmente sostuve intercambios telefónicos y conversaciones vía *WhatsApp*, y dado el interés mostrado

⁵¹ Las colaboradoras de esta investigación autorizan que sus nombres aparezcan en los apartados de esta tesis.

posteriormente, organizamos y celebramos reuniones virtuales por Zoom para que el resto de los docentes (en ese momento cuatro docentes más) conociera el proyecto, y el trabajo de colaboración que estaba llevando a cabo con las mujeres de la comunidad de Chacalapa.⁵² Para el año 2021, concretamente pudimos avanzar más con las capacitaciones a los docentes para que conocieran cómo pueden diseñarse e implementarse las progresiones y revisar la articulación de contenidos locales con los contenidos del programa educativo de cada grado de la Telesecundaria.

En ocasiones puntuales, también establecí diálogos con mujeres de ambas comunidades a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. En los casos donde hubo una comunicación más profunda, las reuniones virtuales individuales o grupales se trasladaron a la plataforma *Zoom* o *WhatsApp*, según fuera el caso. En junio y noviembre de 2021, pudimos celebrar reuniones presenciales, y el diálogo generado me permitió concretar propuestas de progresiones de aprendizaje, así como priorizar los temas centrales para la investigación y la toma de acciones. Estos temas por su puesto reflejaban las preocupaciones socio-ecológicas y prácticas de cuidado. Para febrero del 2022 oficialmente y bajo un acto protocolario, se inició con la implementación de la progresión de aprendizaje *Afro-veracruzanas-historias Otras-cuidados cotidianos*. Esta progresión que fue diseñada con los insumos de la documentación inicial con las mujeres de ambas comunidades fue implementada en la Telesecundaria de Chacalapa y se retroalimentó con la experiencia de los docentes. Cabe mencionar que dicha progresión se trabajó en los tres grados de la Telesecundaria, en cada una se hicieron las adecuaciones necesarias.⁵³

⁵² En el capítulo siete describo puntualmente el proceso de preparación, diseño e implementación de la progresión de aprendizaje, así como el trabajo de capacitación, retroalimentación y sistematización con los docentes de la Telesecundaria de Chacalapa.

⁵³ Véase capítulo VI

Aunque con distintos matices, en las dos comunidades la investigación en general fue aceptada y también retroalimentada. La posición de las mujeres se consolidó desde una postura crítica y propositiva. En algunos casos además de la presentación formal que hice de la investigación y de mi persona, me solicitaron presentar un resumen con las ideas principales que sustentaban la tesis, así como literatura que permita una mayor comprensión del tema. Y en este sentido, para hablar de ecofeminismo, feminismos negros o Educación Ambiental, traté de buscar las palabras, experiencias o prácticas que desde el contexto propio pueden equipararse. Es decir, el discurso académico no es traducido como tal a una mera alfabetización científica porque la idea de la propuesta metodológica apunta a la generación de teoría propia.⁵⁴ El nombrar y situar los ecofeminismos fue sustancial porque nos permitió explorar de manera crítica los aprendizajes de cuidado, y cuestionar el patriarcado en varias prácticas culturales de las comunidades. Por lo tanto, podría decirse que a pesar de no establecer un contacto cara a cara inicialmente, el trabajo de campo virtual:

- Abrió la posibilidad de compartir la investigación con más mujeres en menor tiempo.
- Sumó colaboradoras intergeneracionales y de diversas ocupaciones/profesiones: destacan las jóvenes, población que al momento inicial de plantear la investigación no estaba contemplada de manera sustancial.
- Permitted la interacción de las colaboradoras mediante la lectura de sus comentarios y propuestas en los grupos de las redes sociales creados para la investigación y propició la generación de propuestas de discusión colectiva.
- Favoreció el diálogo respetuoso, ameno y desde lo cotidiano con las mujeres y con los docentes de la Telesecundaria.

⁵⁴ Véase los métodos para la construcción y análisis del material empírico de este capítulo.

- Contribuyó a la construcción de un proyecto educativo situado, crítico y a su vez, permitió desarrollar la progresión de aprendizaje que incorporó una dimensión comunitaria.
- Favoreció el acompañamiento a los docentes para la planeación de los cuadrantes de la progresión, así como el seguimiento a las actividades que ellos propusieron con los estudiantes.

En cuanto a los retos de esta modalidad de trabajo híbrida, puedo mencionar los siguientes:

- La conexión a internet en las comunidades no fue buena y no todas tuvieron acceso a ella; lo anterior derivó en constantes fallas técnicas que impidieron la fluidez o profundidad de las charlas.
- No todas se sentían cómodas ante la cámara y no siempre tenían acceso a un dispositivo para conectarse.
- Los tiempos “libres” a veces no coincidieron y tuve que reprogramar las reuniones en más de una ocasión para encontrar un momento óptimo para todas.
- Un trabajo de carácter híbrido como el que desarrollé implicó un seguimiento puntual en redes para mantener activos los grupos.
- Las mujeres más jóvenes son las que estuvieron más familiarizadas con la tecnología.
- El trabajo con docentes implicó ser muy paciente, pues constantemente reprogramamos sesiones debido a la carga laboral de la escuela.

Ante este escenario y el reajuste metodológico que realicé, los aprendizajes que tuve me permitieron replantear la investigación y valorar lo que la virtualidad ofrecía, así como aprovechar los espacios en los que sí podía realizar trabajo de campo presencial. Y aunque las estrategias de comunicación con las colaboradoras fueron principalmente virtuales, los principios de las metodologías indígenas y críticas y las implicaciones de un trabajo

colaborativo que arriba destacó fueron guía de la investigación. Las formas de comprender cómo se fueron tejiendo los conocimientos en campo y las aspiraciones de la investigación, se describen en el siguiente apartado.

4.2 Paradigmas de investigación

Para esta investigación, que abarcó dos dimensiones principales, una de carácter virtual y otra, con trabajo de campo presencial, los paradigmas bajo los que fui construyendo el análisis fueron el constructivista y el crítico. En el marco del paradigma constructivista, me alineé con la perspectiva propuesta por Guba y Lincoln (2012). Estos autores enfatizan que, en este paradigma, "los criterios para evaluar la 'realidad' o la validez se derivan del consenso comunitario sobre qué es 'real' y qué es útil, [...]". Continúan señalando que "una parte sustancial de los fenómenos sociales involucra la creación de significado por parte de grupos e individuos en relación con esos fenómenos" (p. 53). Al abrazar esta premisa, una de las preguntas fundamentales con las que inicié esta investigación, que aborda una de sus dimensiones, fue indagar cómo dos comunidades afrodescendientes de Veracruz establecen relaciones con su entorno y qué significados le atribuyen. Mi enfoque no se centró en evaluar ni explicar cuáles prácticas o experiencias socio-ecológicas debían considerarse más importantes o verdaderas, sino en comprender cómo estas se han construido y desde qué perspectivas se narran en el contexto de estas comunidades.

La elección de estos paradigmas me permitió adoptar un enfoque que valora las construcciones y significados locales, reconociendo que las realidades y conocimientos están moldeados por la comunidad y sus experiencias compartidas. Esto encajó bien con mi

objetivo de explorar y colaborar con estas comunidades para comprender sus perspectivas sobre las prácticas y conocimientos socio-ecológicos.

En cuanto al consenso comunitario que sugieren los autores para otorgar validez a un estudio, una vía para atender dicha propuesta la desarrollé propiciando una investigación colaborativa, que implica la articulación de conocimientos locales y escolares, con discusiones y toma de acuerdos con las propias comunidades. En este ejercicio tanto las mujeres como los docentes, cuentan con espacios para dialogar con la investigadora y juntos tomar decisiones. En otras palabras, la autodefinición y autodeterminación que implica la implementación de una propuesta de un proyecto educativo propio es vista bajo dicha perspectiva.

Con estas aclaraciones señalo que mi aproximación se enfocó en lo que las mujeres de ambas comunidades saben (conocimientos), en lo que hacen con lo que saben (prácticas) y en cómo sienten o viven dicho conocimiento o práctica (experiencias). En estos procesos, los significados y lo que colectivamente podemos reconocer como valioso para ambas comunidades, fue central. Tal como indican Guba y Lincoln (2012), “las actividades creadoras de significado en sí mismas son de interés central para los construccionistas/constructivistas sociales, simplemente por la creación de significados/ la creación de sentido/ las actividades atributivas determinan la acción (o la inacción)” (p. 53). En tanto, movernos hacia la acción también fue un aspecto detonado a partir de una primera reflexión y documentación desde la experiencia vivida de las mujeres.

Además del paradigma constructivista, también elegí un enfoque crítico, que se alinea con la obra de autoras como bell hooks (2017; 2021) y Patricia Hill Collins (2012). Estos enfoques enfatizan la importancia de considerar las experiencias vividas y los conocimientos subyacentes para transformar prácticas y abordar las opresiones. Inspirada por estas

perspectivas, busqué visibilizar las experiencias de las mujeres en estas comunidades, reconociendo que su participación activa⁵⁵ y sus voces son esenciales para cualquier proceso de cambio significativo.

Así, en el transcurso de esta tesis, aunque inicialmente me adscribí al paradigma constructivista para acercarme a las comunidades, a medida que avanzó la investigación, incorporé una perspectiva crítica. Los sentidos o significados expresados por las comunidades se valoraron en función de lo que consideraron valioso, ya que, desde este paradigma, según la perspectiva de Guba y Lincoln (2012), el concepto de validez nunca es estático ni inmutable. En lugar de eso, "se crea a través de una narrativa comunitaria y está sujeto a las condiciones temporales e históricas que dan origen a esa comunidad" (p. 57). Este cambio hacia una perspectiva más crítica se debió a la comprensión de que, para abordar adecuadamente las cuestiones socio-ecológicas en estas comunidades, era esencial cuestionar las estructuras de poder y las dinámicas opresivas que las afectaban. Pasé de simplemente documentar las perspectivas locales a tratar de construir colectivamente nuevos caminos para comprender y abordar los retos contemporáneos y trabajar juntas para abordar las opresiones sistémicas experimentadas. Esta evolución en mi enfoque metodológico permitió una comprensión más profunda de las experiencias de estas comunidades y la posibilidad de co-crear soluciones que se alinearan con sus necesidades y aspiraciones en un contexto histórico y social específico

En resumen, la incorporación del paradigma crítico en esta tesis resulta pertinente ya que uno de los objetivos tuvo que ver con la gestión de espacios que facilitarían procesos de

⁵⁵ Al decir participación activa hago énfasis en una participación que no se limita a quienes colaboran en la investigación a ser meramente informantes. Participar activamente para esta investigación tiene que ver con procesos de reflexión y toma de decisiones; consiste en tener los medios, el espacio, la oportunidad y los tiempos necesarios para expresar lo que piensan y sienten.

transformación y que se visibilizaran sistemas de opresión y violencias (sistémicas, cotidianas, epistemológicas, etc.). En tanto, pensar un proyecto educativo propio desde estas aristas se pensó como un proceso relevante y pertinente para las comunidades que colaboraron. Consideré tanto la escuela como la comunidad como entidades clave desde las cuales se pueden transformar procesos, y valoré la capacidad de agencia de los docentes y las mujeres en estas comunidades. De esta manera, la escuela se concibió como un espacio donde se pueden crear conocimientos en lugar de simplemente reproducirlos, y la comunidad fue vista como una fuente valiosa de conocimiento que puede impulsar el aprendizaje situado. Por tales razones, la recuperación y documentación de narrativas e historias desempeñaron un papel importante en este enfoque.

Además, como parte del análisis de la tesis, contemplé la sistematización de las experiencias que ocurren en el campo, siguiendo la metodología propuesta por autores como Jara (2015) y Ghiso (2011). Esto favoreció una comprensión más profunda de los procesos de transformación y aprendizaje que se llevaron a cabo en las comunidades, pues:

La construcción de narrativas sobre la práctica en los procesos de sistematización no es lineal, ni son encadenamientos de hechos y razones triviales [...]; son complejos [...] y tienen bifurcaciones generadas por las distintas perspectivas que imprimen los sujetos involucrados en la experiencia. (Ghiso, 2011, p. 7)

Por tales razones, las emociones, las formas de pensar y expresarse y los modos de vida en general que todos tenemos, se valoraron con el mismo respeto que los conocimientos *per se* que las colaboradoras decidieron compartir. Entonces, como señala Ghiso (2011), “pensar en una sistematización de dicha naturaleza, requiere un ejercicio que trascienda la simple descripción” (p. 6). Esto supone que el análisis no ocurre solamente al final del trabajo de campo, pues durante el proceso de campo también reflexioné y escribí acerca de lo que iba

sucediendo; la experiencia del campo nutre la propuesta y a su vez, da pistas para generar los siguientes pasos.

En este sentido, el proceso de investigación no fue lineal porque trabajar desde estas metodologías, requiere de dar el espacio necesario a cada momento de la investigación y reconstruir la ruta de acuerdo con lo que vaya requiriendo el campo y las personas que participan de él. En suma, en ambos paradigmas, las subjetividades desempeñaron un papel crucial para la construcción y el análisis de los datos. Los criterios de validez y control no se ajustaron a los debates positivistas que buscan la "objetividad" o la "neutralidad". En su lugar, valoré la riqueza de perspectivas y experiencias individuales como parte integral del proceso de investigación, lo que me permitió una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos estudiados. Al respecto y para ampliar lo anterior, Guba y Lincoln (2012), destacan que:

Los teóricos críticos, en especial aquellos que trabajan para organizar la comunidad, son arduamente conscientes de la necesidad de que los mismos miembros de la comunidad o participantes de la investigación, tomen el control de su futuro. Los constructivistas desean que los participantes asuman un papel cada vez más activo en la postulación de preguntas de interés para cualquier investigación y en el diseño de canales para que los hallazgos se compartan más generalizadamente dentro de la comunidad y fuera de ella. (p. 53)

Todas estas consideraciones refuerzan la idea de que la metodología, epistemología y ontología subyacentes en los dos paradigmas mencionados contribuyeron a la operacionalización ética, y dialógica de los objetivos de la investigación. De esta manera, procuré que los métodos utilizados para la construcción y análisis del material empírico estuvieran en sintonía con estos principios fundamentales.

4.3 Locus de enunciación: ¿quién soy y desde dónde hablo en esta investigación?

En esta aproximación metodológica que considera dos dimensiones centrales, quiero resaltar la relevancia que tiene para mí este proceso formativo. Primeramente, señalo que, aunque la organización del trabajo de campo se pensó en dos momentos clave, ha estado sujeta a adaptaciones durante su desarrollo y consideró la posibilidad de regresar al campo las veces que fueran necesarias y permitidas por quienes colaboraron, es decir, se trató de una ruta flexible.

A lo largo de este proceso, he llegado a comprender que mi formación profesional se ha expandido más allá de la simple construcción de esta tesis. Mi participación en el equipo *CARE*, en colectivos de mi comunidad y en otros espacios educativos y culturales me ha permitido ampliar mi perspectiva investigativa y desarrollar una metodología que se adapte al contexto. He aprendido a ser paciente y a reajustar los métodos de investigación cuando ha sido necesario. Además, escribir desde un enfoque afro-ecofeminista ha requerido una revisión constante de mi lenguaje y de mis formas de pensamiento.

En este contexto, quiero destacar mi autoadscripción consciente y más reciente, que se desarrolló hace aproximadamente diez años en mi proceso de identidad y sentido de pertenencia como mujer afrodescendiente. Durante este proceso, he experimentado situaciones de discriminación y me he enfrentado a diversos sistemas de opresión. Mis aspiraciones académicas me han llevado a buscar oportunidades para obtener becas y acceder a la universidad, donde he completado una maestría y actualmente un doctorado. Estas decisiones me han llevado a salir de mi comunidad en busca de mejores oportunidades laborales y académicas. Sin embargo, siempre he mantenido un fuerte lazo con mi comunidad y he buscado maneras de contribuir y retribuir. Mi deseo de trabajar en y para la comunidad ha sido constante a lo largo de mi vida, a pesar de las adversidades. Cuando regresé a mi

comunidad, mi objetivo era iniciar un proyecto de investigación que fuera más allá de la investigación convencional. De esta manera, siento que nunca me he ido por completo; mi compromiso con la comunidad siempre ha sido una prioridad para mí.

Cuando decidí unirme al proyecto *CARE*, lo hice con una visión llena de esperanza. Desde el principio, imaginé un proyecto que fuera concebido, desarrollado y dirigido por las mujeres de mi comunidad. Esta elección no fue casual; estuvo impulsada por mis propias experiencias de violencia y opresión. A medida que me familiaricé con los feminismos negros y los ecofeminismos, esta decisión cobró aún más sentido. En particular, pensar en Coyolillo y en invitar a Daniela al proyecto ha sido profundamente significativo para mí. Aunque nuestras experiencias no son idénticas, compartimos vivencias que nos interpelan. Trabajar juntas nos ha llevado a reflexionar sobre otros enfoques y perspectivas vías menos agresivas para hacer investigación desde el cuidado, la amistad y la empatía.

En mi camino, he tenido la inspiración de conocer a otras mujeres afromexicanas que desde diferentes espacios, ya sea en sus comunidades o más allá de ellas, están comprometidas en desafiar y transformar la academia, la poesía, la música, el teatro y mucho más. Este encuentro ha generado reflexiones y preguntas que influyen en mi papel como investigadora educativa y en mi forma de percibir y cuestionar el mundo que nos rodea. Reconozco que, a pesar de las experiencias dolorosas que he atravesado, actualmente tengo el privilegio de estar cursando un doctorado. Este privilegio me brinda la oportunidad de regresar a mi comunidad con nuevas preguntas y propuestas. Aquello que antes consideraba 'normal' ahora lo nombro, lo cuestiono y lo pongo en el centro del debate, con la esperanza de contribuir a su transformación a través de un proyecto educativo propio. Aunque esta tarea no es sencilla ni rápida, mantener la esperanza en este mundo tan caótico es esencia.

La lectura de obras como las de Linda Tuhiwai Smith (2016), Chimamanda Ngozi Adichie (2015) y a bell hooks (1994) me ha permitido reconocermé y atreverme a imaginar un tipo de investigación radicalmente diferente. Esta investigación se caracteriza por cuestionar los modos tradicionales de representar al 'otro' y se niega a obedecer al patriarcado, al colonialismo o al racismo. En su lugar, se guía por principios éticos y se centra en ser relevante y beneficiosa para las comunidades involucradas. Desde mi perspectiva, creo fervientemente en la posibilidad de una educación alternativa y transformadora. Además, al considerar mis propias características y roles dentro de la investigación (mis yoes), he adoptado la práctica de hacerme preguntas constantes (Bishop, 2011). Estas preguntas me ayudaron a definir los alcances de mi tesis y a evaluar el grado de colaboración en ambas comunidades. Más allá de los logros académicos, esta reflexión constante me orientó hacia un aprendizaje continuo, no solo desde la academia, sino también a partir de las preocupaciones y demandas genuinas de las comunidades con las que colaboré y sigo manteniendo vínculos.

Por lo tanto, decidí que uno de los lugares para llevar a cabo mi investigación sería mi propia comunidad, Chacalapa, Veracruz, un área de carácter rural que dejé hace ocho años para mudarme a la ciudad de Xalapa, Veracruz. Soy consciente de que, en la investigación cualitativa más tradicional, se cuestionaría la “familiaridad” de la investigadora con los 'sujetos' de estudio, pero precisamente los paradigmas más contemporáneos que han guiado mi trabajo cuestionan y desmantelan la noción de imparcialidad u objetividad en favor de centrarse en lo que es relevante y pertinente para los participantes en la investigación. Es evidente (y válido) que mi conexión con una de las comunidades puede influir en mis interpretaciones, pero desde mi perspectiva, como mencioné anteriormente, considerar que los investigadores son totalmente neutrales, imparciales y objetivos no es realista:

La crítica posmoderna, que enfatiza la importancia de comprender la «situación» del etnógrafo (su género, su clase, su etnicidad, etc.), como parte de la interpretación del producto etnográfico, se destaca de modo particular porque las sociedades nativas remotas y tradicionales que constituían los recursos habituales de los antropólogos han desaparecido casi por completo. La mayor parte de la antropología cultural se lleva a cabo en comunidades que, si aún no están alfabetizadas, forman parte de sociedades alfabetizadas más extensas que son en sí mismas parte de redes de transporte y comunicación globales. (Angrosino, 2015, p. 206)

Desde este marco, los beneficios de la investigación trascienden la mera obtención de un grado académico, ya que también espero incidir en la transformación de prácticas que conduzcan a formas de vida más sustentables y justas, tanto con mi presencia en el campo como en mi ausencia. Por lo tanto, es fundamental destacar que la forma en que llevé a cabo esta investigación fue de suma importancia, ya que, como señalan Denzin y Lincoln (2011, p. 54), el modo sí importa. Confié en que mi cercanía y pertenencia a la comunidad posibilitaran que las colaboradoras se expresaran con mayor libertad, en un entorno de confianza y seguridad. No fui una figura completamente ajena en la comunidad, pues desempeñé diversos roles, como hermana, hija, artista, conocida o amiga, gestora cultural, bailadora de son jarocho y nativa-visitante. En este sentido, la investigación se convirtió en un proceso distinto para la generación del conocimiento, ya que la reflexión y la búsqueda de soluciones y transformaciones colectivas para un contexto común fueron parte integral de la razón de ser de esta investigación.

Con esta forma de ver y plantear la investigación no pretendo generalizar lo que sucede con toda la población afro en México y tampoco comparar a Chacalapa con Coyolillo, si no enriquecer, compartir y a su vez analizar lo que sucede en ambas comunidades, dado

que sus momentos de auto-adscripción afrodescendientes son distintos. No es mi intención evaluar si sus prácticas socio-ecológicas son “correctas” o no, me interesa explorar cuáles son y cómo se han constituido porque “no hay, pues, un relato ‘correcto’ del hecho” (Denzin, y Lincoln, 2011, p. 54). Me inclino por la identificación de procesos que potencien la creación de pedagogías socio-ecológicamente situadas y críticas, por tanto, cada conocimiento, práctica y experiencia importa: “cada narración, como la luz al golpear un cristal, refleja una perspectiva distinta sobre [un] incidente” (Denzin, y Lincoln, 2011, p. 54).

En resumen, consideré de suma importancia explicitar mi punto de partida en esta investigación, ya que esto ayuda a comprender mi posición en el contexto de la investigación, en la academia y en el mundo en general. Soy una mujer afrodescendiente que proviene de una comunidad rural, y es innegable que mis vivencias personales influyen en mi enfoque y diseño de la investigación. Y partiendo del principio de que “toda investigación es interpretativa; en alguna medida, es el resultado de las creencias y los sentimientos del investigador sobre el mundo, sobre la manera de estudiarlo y de comprenderlo” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 84), considero que la construcción del conocimiento es un ejercicio que abarca percepciones históricas, experiencias cotidianas y reconstrucciones tanto individuales como colectivas.

4.4 Creación y justificación de la propuesta metodológica

Las fases planteadas para esta investigación se han desarrollado de acuerdo con un cronograma que se fue ajustando a corto y mediano plazo, puesto que el trabajo de campo fue en modalidad híbrida, primero virtual y posteriormente, presencial. Por la situación especial que representó la pandemia y el trabajo virtual desde casa, tuve que reorientar la ruta

metodológica constantemente y aprovechar los momentos del trabajo presencial. Aunque han sido varios los retos a los que me enfrenté al rediseñar las estrategias de comunicación y los métodos, los principios éticos que guiaron la ruta metodológica fueron planteados desde una investigación que pretende ser útil a las comunidades, es decir un proceso desde, con y para las comunidades afro-mexicanas. Ha sido también un trayecto que favorece lo cercano, lo vivencial y lo sensible respecto a las cosmovisiones de las mujeres afro-veracruzanas.

Como se mencionó anteriormente, este proceso no siguió una línea recta y se organizó en tres fases distintas durante el trabajo de campo. La primera fase se centró en la documentación de las historias y conversaciones de las mujeres como parte de la sistematización de sus experiencias. La segunda fase implicó el acercamiento a docentes y estudiantes de la Telesecundaria. Por último, la tercera fase promovió la articulación de conocimientos locales y escolares, lo que se manifestó, por ejemplo, en la creación de una progresión de aprendizaje.

Es importante señalar que, en el ámbito escolar, la participación se limitó a la Telesecundaria de Chacalapa. Esto se debió a que las condiciones en el terreno de trabajo favorecieron la colaboración con esta institución. Personalmente, cursé dos años de mi formación en esta escuela, donde la directora asignada en mi periodo de campo fue mi profesora y una de las docentes actuales fue mi compañera de grupo. Esta familiaridad influyó en la disposición de los demás docentes a participar en el proyecto. Elegí trabajar con este nivel educativo porque consideré que es un espacio que, debido a su ubicación en zonas rurales, tiende a ser excluido o subestimado. Sin embargo, posee una gran riqueza de conocimientos y un currículum flexible que permite la incorporación de la progresión de aprendizaje. Los grupos de la Telesecundaria son pequeños, a veces con tan solo 20 estudiantes por grupo. En ocasiones, este nivel educativo representa el nivel máximo de

educación al que pueden acceder los estudiantes de las comunidades rurales, o es el nivel que la mayoría de ellos cursa.

Por lo tanto, consideré que la propuesta de avanzar hacia procesos reflexivos y transformadores para sus contextos cotidianos inmediatos sería especialmente relevante. Así, opté por proponer un trabajo colaborativo con los docentes, ya que consideré que, debido a su papel dentro de la escuela, desempeñan un papel fundamental para facilitar la articulación de las prácticas y conocimientos de la comunidad con los contenidos del currículo. En el próximo capítulo, describiré algunas experiencias de los docentes con respecto a su colaboración en el proyecto *CARE*.

Los docentes, a pesar de provenir de diversas áreas disciplinarias, comparten un espacio común en el sistema educativo que les permite articular conocimientos mediante diversas estrategias. Por ejemplo, esto les permite abordar la Educación Ambiental en un contexto complejo y llevar a cabo aprendizajes situados como respuesta a la crisis socio-ecológica. A través de la participación activa de estos actores, que incluyó a las mujeres de la comunidad y mi perspectiva como investigadora educativa, me enfoqué en fomentar una pluralidad epistémica en mi investigación. Reconocí la importancia de abrazar un enfoque interdisciplinario, ya que este enfoque no solo promueve nuevas condiciones para la investigación y la formación de recursos humanos en asuntos ambientales, sino que también actúa como un puente para fortalecer áreas del conocimiento que históricamente han estado excluidas. Además, facilita la creación de espacios académicos que permiten la práctica de la articulación de conocimientos (González, 2000).

Así, la investigación colaborativa que desarrollé en un primer momento fue más virtual y recuperó elementos de la investigación interpretativa como la observación, pero se construyó bajo las propuestas de la investigación narrativa que discute Chase (2005). La

elección de la investigación narrativa se basó en su capacidad para capturar y compartir historias que se fundamentan en lo que cuentan, sienten y piensan las colaboradoras. Esta perspectiva proporcionó una vía para comprender las realidades desde la visión de las mujeres y para revelar sus posiciones en el proceso de investigación. Al enfocarme en las experiencias de vida de las mujeres, la investigación narrativa se convirtió en una herramienta valiosa para analizar cómo se manifiestan las relaciones de poder y las opresiones en sus interacciones y conexiones con otras mujeres en un contexto particular.

Al mismo tiempo, siguiendo la línea del enfoque constructivista, también presté atención al lenguaje utilizado durante las interacciones. Las expresiones de emociones, ya sea llanto, risa o asombro, desempeñaron un papel crucial en la sistematización de las experiencias. Mi mirada se centró en comprender los significados, las relaciones, las complejidades y el marco sociocultural que subyace en la construcción de estas experiencias:

The constructionist approach to narrative analysis may focus on the linguistic minutiae of the co-construction of a story between speaker and listener, but usually it also takes into account the broader social construction of that story within interpersonal, social and cultural relations. (Esin, Fathi y Squire, 2014, p. 204)

En cuanto al trabajo con docentes, la colaboración se gestó a partir del diseño e implementación de la progresión de aprendizaje, proceso que estuvo acompañado de métodos colaborativos que permitieron incluir en el análisis una dimensión de la sistematización de la experiencia (Jara, 2015; Ghiso, 2011; Clocier, 2014). Esta decisión tuvo que ver con la apuesta por la transformación social, con la recuperación de la experiencia vivida y con miras hacia un abordaje crítico de la educación. En este sentido, se propició la creatividad y agencia docente. De tal manera:

La sistematización de experiencias defiende el espacio de una investigación en la que se toma en cuenta las percepciones, opiniones, sentimientos e intencionalidades de quienes participaron de la experiencia objeto de sistematización y, además, les otorga el rol de investigadores, mismo que legítimamente les corresponde como actores y conocedores de sus procesos de vida. (Clocier, 2014, p. 4)

El propio proceso de la progresión de aprendizaje colocó a los docentes y a los estudiantes en una posición investigativa desde la que pudieron proponer, cuestionar y retroalimentar la investigación. Con el colectivo docente celebré varias reuniones virtuales y presenciales. De manera concreta, por parte del equipo *CARE*, durante el año 2021 los docentes recibieron un curso-capacitación para aprender a diseñar progresiones de aprendizaje y partir de febrero del 2022 se inició la implementación de la progresión de aprendizaje. Un aspecto que detallaré más adelante tiene que ver con otro de los métodos que incorporé en la investigación: la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2013). Por ahora, y a propósito de lo que he descrito arriba, solo mencionaré que este método me permitió analizar tanto acciones individuales como colectivas de la vida cotidiana en entornos particulares.

Precisamente las experiencias que ocurren en la cotidianidad han sido un foco de interés importante para esta tesis. Con la idea que la teoría también sea una práctica liberadora (hooks, 2019), me parece que la teoría fundamentada constructivista puede ser una herramienta útil que permita que mi rol como mujer afrodescendiente e investigadora no se despoje de lo que es ni de lo que me interpela. Según hooks (2019), la teoría en sí misma no es inherentemente sanadora, liberadora o revolucionaria. Solo adquiere estas cualidades cuando la utilizamos con ese propósito y la dirigimos hacia objetivos de liberación y cambio. Siguiendo esta premisa, he trazado una ruta metodológica que refleje dichas intenciones.

Lo anterior permitió que como tal los “métodos” no fueran rígidos, sino que pudieran desarrollarse de forma creativa y flexible. Es decir, aquí hablamos en parte de lo que Denzin (2014) ha llamado investigación performática, reflexiva, política porque la investigadora puede ir creando y rediseñando su enfoque de acuerdo con las necesidades de la investigación y de quienes colaboran. Y al incorporar una fase híbrida de trabajo de campo, este enfoque post-cualitativo del que hablé antes sigue siendo una guía, dado que:

These forms include not only performance autoethnography but also short stories; conversations; fiction; personal narratives; creative nonfiction; photographic essays; personal essays; personal narratives of the self; writing stories; self-stories; fragmented, layered texts; critical autobiography; memoirs; personal histories; cultural criticism; co-constructed performance narratives; and performance writing that blurs the edges between text, representation, and criticism. (Denzin y Lincoln, 2008, p. 12)

De esta manera, para establecer qué se entiende por lo “local” en el estudio que realicé y bajo la lectura de la teoría crítica, hago énfasis en cuestionar quién y desde dónde se hace la investigación. Estos aspectos también son puestos a discusión porque como menciona Denzin (2014), en las investigaciones también es importante revisar que la escritura no es ingenua, y que la creación de sentidos, así como la representación y legitimación deben revisarse con seriedad. Así:

The “local” that localizes critical theory is always historically specific. The local is grounded in the politics, circumstances, and economies of a particular moment, a particular time and place, a particular set of problems, struggles, and desires. There is a politics of resistance and possibility (Madison, 1998; Pollock, 1998) embedded in the local. This is a politics that confronts and breaks through local structures of

resistance and oppression. This is a politics that asks, “Who writes for whom? Who is representing indigenous peoples, how, for what purposes, for which audiences, who is doing science for whom? [...]”. (Denzin y Lincoln, 2008, p. 9)

Finalmente, en el contexto de un paradigma crítico, es esencial cuestionar tanto la teoría como los métodos utilizados. En esta sección, abordaré las implicaciones metodológicas que han surgido durante el trabajo de campo. Dada la naturaleza única de este estudio, ha requerido tareas y acciones específicas en las que mi compromiso personal y mi experiencia profesional han estado en juego en todo momento. He denominado a esta etapa del proceso como el "performance" en esta investigación, y lo explicaré en detalle en el próximo apartado.

El Performance en esta investigación: implicaciones metodológicas

En primer lugar, quiero destacar lo polifacético que resultó mi proceso de investigación, puesto que se ajustó a diversas condiciones y situaciones particulares. Un aspecto crucial se relacionó con el momento histórico en el que planteé la problemática afrodescendiente en dos comunidades específicas. No pretendo ignorar los antecedentes del movimiento afroamericano, pero subrayo que este momento particular permitió una exploración más profunda, no solo en el aspecto étnico o político de las poblaciones afro-veracruzanas, pues a su vez, las recientes modificaciones constitucionales colocaron el tema afrodescendiente en varios escenarios. Mi propio proceso de autoadscripción se estaba consolidando con más fuerza en ese momento, y mi experiencia se enriqueció a través de las relaciones interpersonales con otras mujeres afrodescendientes. Así, aunque en un primer momento mi intención estuvo centrada en trabajar con mujeres afroveracruzanas (cuidadoras, médicas tradicionales, parteras, etc.), mi experiencia dentro del movimiento y las condiciones de la

pandemia me llevaron por una ruta en la que fui encontrando principalmente mujeres activistas jóvenes.

Un elemento clave para el desarrollo de esta investigación indudablemente fue mi participación en eventos académicos y activistas vinculados al movimiento afroamericano. En estos eventos, se me invitó a hablar desde mi experiencia como mujer afroveracruzana, lo que, a su vez, me permitió reevaluar mi posición tanto dentro de la investigación como en la academia. Además, me llevó a reflexionar sobre el tipo de investigación que deseaba desarrollar en colaboración con mi comunidad. A principios de 2020, la mayoría de estos eventos se llevaron a cabo de forma virtual, lo que me brindó la oportunidad de asistir también como público. Durante estas conferencias, pude escuchar diversas perspectivas, hallazgos, preguntas y respuestas relacionadas con los intereses de las poblaciones afroamericanas. Todo esto influyó significativamente en la toma de decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas para esta tesis. Esta experiencia también consolidó mi deseo de colaborar con otras mujeres y con las escuelas. En este sentido, me hice consciente también del tipo de investigación que estaba construyendo y de mi lugar de enunciación. Me di cuenta de que la reivindicación como mujer afrodescendiente me llevó a la necesaria formulación de una agenda política y que mi papel como investigadora educativa en formación, se nutría a partir de la experiencia vivida. Dicha agenda se ha ido fortaleciendo a partir de diversos procesos personales y profesionales y ha sido una vía que me permite posicionarme y nombrar a través de lo que siento, digo y pienso.⁵⁶

⁵⁶ A partir del año 2021 formo parte de la coordinación de la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia (CUA), un grupo de estudiantes, egresados y profesorado de la comunidad de la Universidad Veracruzana que nos autoadscribimos como afrodescendientes. En noviembre del 2023, en colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural, celebramos el Primer Encuentro Afro UV <https://www.facebook.com/profile.php?id=61552708648961>

Esta ruta metodológica fue, en su mayor parte, un trabajo artesanal que se adaptó a los contextos específicos en los que se desarrolló. A lo largo del proceso, se abrieron varios caminos que permitieron que la investigación se volviera útil. Aunque la tesis tiene sus limitaciones, la creación de nuevos horizontes en colaboración con los docentes y las mujeres ha sido una experiencia muy valiosa para mí.

Por último, quiero destacar la importancia de la creación de redes de trabajo en formato virtual. Estas plataformas me permitieron comunicarme con mis colaboradoras y establecer relaciones, e incluso amistades, con ellas. También fueron fundamentales para establecer marcos generales de investigación.

4.5 Métodos para la construcción y análisis del material empírico

Es importante subrayar que gran parte del diseño metodológico se inspiró en el trabajo de Linda Tuhiwai Smith (2016), así como en las lecturas derivadas de los feminismos negros, incluyendo las obras de Collins (2012), Davis (2005) y hooks (2017 y 2021). Aunque Smith trabaja con metodologías descolonizadoras en contextos indígenas, en mi caso, adapté y apliqué estos enfoques al estudio de las poblaciones afromexicanas. Estos contextos también han sido marcados por el silencio y el olvido, y ambas comunidades han sobrevivido a la opresión, el racismo y la pobreza. Estas categorías son de suma importancia a la luz de los feminismos negros. Uno de mis principales intereses fue comprender cómo estos grupos étnicos, tanto indígenas como afrodescendientes, han resistido, utilizando la terminología de Smith, lo que ella llama *celebrar la supervivencia*.

Ahora bien, de los veinticinco proyectos propuestos por Smith (2016), seleccioné cuidadosamente cinco que consideré altamente compatibles y pertinentes para mi

investigación. Mi objetivo fue aprovechar lo cercano para fomentar la reflexión y así identificar experiencias valiosas y desafíos comunes. A continuación, describo los métodos que han sido útiles para la construcción y análisis del material empírico que hasta ahora he considerado pertinentes.

4.5.1 Métodos para la construcción y análisis del material empírico

4.5.1.1 La observación

El método de observación estuvo presente en varios momentos de la investigación; al respecto, un aspecto que quiero dejar claro es que “la observación pura es, primero, imposible de lograr en la práctica y, segundo, cuestionable desde el punto de vista ético, en particular a la vista de un mayor interés profesional respecto del consentimiento informado” (Angrosino, 2015, p. 210). Es decir, la mirada del observador nunca es ingenua, así como tampoco sus preguntas de investigación, pues éstas se configuran desde su propia historia de vida (personal y profesional) y están influenciados por su forma de ver y entender el mundo. Aunque la observación explícitamente no se desarrolló durante todo el trabajo, en eventos clave de la investigación sí registré y sistematicé aspectos significativos, tales como en las reuniones con mujeres y docentes. Los aspectos que tomé en cuenta para el registro de observación y el análisis tenían que ver con las formas de participar e interactuar tanto de las mujeres como de los docentes, la capacidad crítica y el rol propositivo que mostraban las mujeres (sobre todo en reuniones presenciales), la flexibilidad de los docentes para adaptarse al trabajo con la progresión y proponer trabajo colaborativo con sus pares. Específicamente con los colectivos de las mujeres también observé cómo se organizaban para discutir temas que para ellas representaban preocupaciones y cómo el propio ritmo de la investigación

propició consolidar un grupo intergeneracional e interactoral. En ambos espacios (con docentes y mujeres), observé que el diálogo respetuoso hacía que la palabra circulara, y con ello, permitió que no hubiera una sola voz o voces hegemónicas o de “control” de las reuniones. Para estos momentos puntuales, una herramienta que ayuda a caracterizar el tipo de observación que se llevará a cabo es lo que Angrosino (2015) ha denominado investigación observacional:

En la actualidad la investigación social observacional puede caracterizarse de acuerdo con los siguientes rasgos. Primero, hay un deseo creciente por parte de los etnógrafos de afirmar o desarrollar una identidad como «miembros» de las comunidades que estudian. Segundo, los investigadores reconocen la probabilidad de que no sea posible ni viable armonizar las perspectivas del informante y el observador con el fin de lograr un consenso sobre la «verdad etnográfica». Por tanto, hay un reconocimiento de que nuestros antiguos «sujetos» se han transformado en colaboradores, aunque con frecuencia hablen con una voz diferente a la voz hegemónica y autorizada de la ciencia. (p. 211)

En mi caso concreto formar parte de la comunidad o conocerla mediante sucesos clave, fue una situación que mantuvo distintos matices. En Chacalapa, ya me conocían por ser nativa, pero el rol de investigadora-colaboradora sí se ha tenido que explicitar a través del grupo de *Facebook* y las reuniones virtuales celebradas en *Zoom*. En el caso de Coyolillo, la dinámica fue distinta porque, aunque compartimos algunos intereses y experiencias, soy ajena a la comunidad y me identifican como investigadora externa. “Ganarme” la confianza en ambos espacios ha sido un logro central para dar continuidad a los objetivos de este trabajo. En cuanto a la búsqueda de la “verdad etnográfica” también ya he discutido que para mí no representó un objetivo del estudio, pues el interés estuvo fijado en comprender, desde una

mirada educativa, respetuosa y empática, las diferentes perspectivas que se han construido desde dos comunidades afrodescendientes para explicar, problematizar y atender lo socio-ecológico y el cuidado.

4.5.1.2 La entrevista

La posibilidad de realizar entrevistas estuvo sujeta a las propias condiciones que derivó el trabajo de campo y las participantes. Así, la forma de concebir la entrevista se inclina hacia:

Los nuevos enfoques empáticos –que– adoptan una posición ética en favor del individuo o del grupo. El entrevistador se convierte en defensor y socio en el estudio esperando poder utilizar los resultados obtenidos en la promoción de políticas sociales y mejoras de las condiciones del entrevistado. (Fontana y Frey, 2005, pp. 140-144)

Fue fundamental que las entrevistas trascendieran la mera formulación y respuesta de preguntas convencionales para transformarse en diálogos auténticos y enriquecedores. Por lo que, aunque inicialmente fueron concebidas como entrevistas, mi posición ética durante la investigación y la propia colaboración cercana permitió que estos canales de comunicación se convirtieran en conversaciones. Estas conversaciones se desarrollaron tanto en reuniones virtuales individuales como en encuentros grupales, y se centraron en el intercambio de historias y experiencias mediante un ambiente y lenguaje de confianza y empatía. Cada sesión iniciaba poniendo en el diálogo algunos aspectos de mi propia historia, identidad, mis aspiraciones para la colaboración y mis experiencias como mujer. Estas conversaciones se convirtieron en un espacio continuo donde compartíamos nuestros conocimientos, expresábamos nuestros pensamientos y emociones, y explorábamos nuestras demandas y preocupaciones compartidas. La manera en que me aproximé a la construcción y análisis del

material empírico se inclinó hacia el enfoque empático tanto de la entrevista (Fontana y Frey, 2005) como de la interpretación (Willing, 2014) porque amplió la posibilidad de reconocer las subjetividades de la investigadora y las colaboradoras. Cabe señalar que con algunas colaboradoras tuve más de un acercamiento y con ellas, el diálogo fue más profundo por lo que también me apoyé de las herramientas que la entrevista electrónica (Fontana y Frey, 2005) ofrece. En esta misma dinámica de intercambio, valoré las relaciones que se consolidaron con las mujeres de ambas comunidades; me atrevo a decir que con algunas la amistad constituyó una relación importante para fortalecer la confianza y respeto al momento de compartir historias.

A su vez, Tillmann-Healy (2003), “refers to friendship as method, a qualitative research approach, which involves researching with the practices, at the pace, in the natural contexts, and with an ethic of friendship” (p. 730). La sensibilidad hacia el ritmo y los contextos resultó ser un factor crucial en mi enfoque metodológico. Fui diligente en la creación de espacios donde las colaboradoras se sintieran cómodas y seguras. Observé que al adoptar un enfoque amistoso, las mujeres compartieron sus experiencias de cuidado de manera natural, sin sentir presiones ni apuros. Para mí, el proceso de tender hacia la amistad y el compromiso fue uno de los aprendizajes más valiosos. Esto me llevó a reconocer la amistad como una dimensión esencial del cuidado, tanto en el contexto de la investigación como en mi vida personal. Cultivar y nutrir estas amistades no solo en el marco del proyecto, si no a lo largo de mi trayectoria vital, es lo que me motiva y me impulsa a llevar a cabo una investigación que también promueva la felicidad.

Las entrevistas realizadas fueron dirigidas hacia las mujeres de ambas comunidades; fueron 15 mujeres entrevistadas, algunas más de una vez dado que inicialmente sostuve conversaciones de aproximación-presentación de la investigación y posteriormente

platicamos acerca del proceso de la investigación haciendo énfasis en lo que sucedió en las reuniones colectivas y en la celebración del Encuentro. Algunos temas de los que partía la entrevista tenían que ver con los siguientes aspectos:

- Quiénes somos, desde dónde hablamos
- Preocupaciones que reconocen dentro de su territorio o comunidad
- Temas que les resultan prioritarios de abordarse en su comunidad y en las escuelas
- Retos educativos y socio-ecológicos que reconocen en sus comunidades
- Cómo se cuidan, a quiénes cuidan, cómo conciben el cuidado
- Cómo han sido sus procesos de autoadscripción afrodescendiente
- Cómo se sintieron con su participación en el Encuentro de Mujeres
- Qué proponen para darle continuidad al proceso que se generó a partir de la investigación

Al tratarse de una entrevista que permite que la conversación sea en ambos sentidos (colaboradora-investigadora), al abordar algunas temáticas también a mí me preguntaban mi punto de vista acerca de algunos temas, o de cómo los docentes de la Telesecundaria estaban reaccionando ante el trabajo comunitario con las mujeres. Estas entrevistas me permitieron en un primer momento revisar desde dónde me estaban hablando las distintas colaboradoras, es decir, pude construir una base epistemológica que posteriormente fue guiando el resto de la investigación. Estas primeras entrevistas, en su mayoría fueron virtuales. En la fase de campo más presencial, pudimos profundizar en algunos aspectos y aunque el Encuentro se celebró de manera presencial, las entrevistas post-Encuentro también sucedieron de forma virtual; sin embargo, dado el proceso de maduración y confianza que ya habíamos generado, las conversaciones fueron más fluidas, críticas y con muchas propuestas de seguir colaborando juntas en cada comunidad e intercomunidades. Cabe mencionar que algunos de los temas arriba citados, también se discutieron en el grupo de *Facebook* que hice para la

primera fase de la investigación que fue principalmente de carácter virtual. En este grupo propuse varias preguntas generadoras que se relacionan con los temas mencionados anteriormente y las integrantes del grupo podían responder libremente. Así, el intercambio de experiencias y la comunicación inicial sucedió principalmente por esta red social y por *WhatsApp*. El grupo de *Facebook* finalmente quedó integrado por 81 miembros y en *WhatsApp* somos 27 mujeres que aún estamos en comunicación.⁵⁷ Dado que el grupo de *Facebook* es privado, pero las participantes pueden compartir contenido y responder de manera autónoma, algunas de sus aportaciones, durante el trabajo de campo virtual, según el algoritmo de la red social que asocia el número de veces que se menciona una palabra o frase como tema prioritario, se organizaron de la siguiente manera:

- 1.-Herencia africana
- 2.-Hacia una nueva pertinencia educativa
- 3.-Orgullosamente afromexicana
- 4.-Juntas libres y sin miedo
- 5.-Pueblos negros
- 6.-Conocimientos socio-ecológicos
- 7.-Mujeres afro Chacalapa y Coyolillo
- 8.-Aquí estamos
- 9.-Mujeres afromexicanas
- 10.-Construyamos un proyecto educativo propio
- 11.-Vivas nos queremos
- 12.-Porque lo que no se nombra no existe

⁵⁷ El grupo de Facebook está integrado por mujeres de Chacalapa, mientras que en el grupo de WhatsApp participan también mujeres de Coyolillo.

- 13.-Círculos de cuidado
- 14.-Contando nuestra propia historia
- 15.-Chacalapa afrodescendiente
- 16.- Nunca más un México sin nosotras
- 17.-Afrodescendientes
- 18.- Cocina afromexicana

Estos temas que aparecen como los principales dentro del grupo de Facebook dan cuenta de las aportaciones que las colaboradoras hacían al responder los planteamientos que les propuse a manera de preguntas generadoras iniciales. Como puede observarse las temáticas incluyen temas educativos, históricos, de reivindicación y orgullo afrodescendiente, de una historia pasada y presente, así como diversas preocupaciones que incluyen subtemas de cuidado de sus cuerpos, territorios y de la propia vida. Es relevante mencionar que en este grupo la mayoría de las participantes más activas son las mujeres que posteriormente se sumaron a las reuniones presenciales y al Encuentro.

4.5.1.3 Investigación narrativa

Por su parte, la investigación narrativa (Chase, 2005) se sumó en este andamiaje metodológico como una posibilidad para acercarse a las preocupaciones y experiencias de las dos comunidades que forman parte del estudio mediante procesos de activación de la memoria, puesto que “la narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (Chase, 2005, pág. 59). Este tipo de métodos me permitió valorar la oralidad y no sólo el lenguaje escrito y me dio la

oportunidad de escuchar a partir de los modos particulares de cada persona, lo que piensa, siente y está viviendo; es decir, aprueba y coloca a las colaboradoras como protagonistas de las historias y no como solo “informantes”. En el caso particular de esta investigación, desde el inicio las mujeres fueron invitadas a participar en la investigación tomando en cuenta que no sería un proceso extractivista. Me interesó construir narrativas que permitieran identificar problemáticas reales a partir de lo que ellas como mujeres experimentaban y analizar cómo dichas preocupaciones están ligadas con los procesos de opresión e injusticias (social, ambiental, epistémica).

Asumir que las mujeres fueran protagonistas y que sus conocimientos son valiosos para construir epistemologías implicó reconocer la relevancia de sus experiencias vividas, en donde diversos hechos, situaciones, prácticas y procesos involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, que solo pueden nombrarse y contarse por quienes las experimentaron, es decir a partir de una legitimación propia. No son informantes, son colaboradoras que deciden contar desde sus lugares de enunciación en sus propios ritmos, lenguajes e historias.

4.5.1.4 Progresión de aprendizaje como método

La progresión de aprendizaje como un método de investigación que incorpora una propuesta pedagógica dentro del proyecto *CARE* fue pensada para propiciar la articulación entre conocimientos locales y escolares y como un espacio de investigación para acercarme al

espacio educativo de la Telesecundaria, y desde ahí, generar colaborativamente la progresión de aprendizaje. De manera concreta Martínez (2021) ⁵⁸ menciona:

Las progresiones de aprendizaje ofrecen una oportunidad a los estudiantes para un aprendizaje más profundo y situado sobre un contenido temático que se aborde en el aula porque ellos investigan profundamente sobre un tema, participan en la construcción de su propio aprendizaje, analizan e identifican posibles soluciones sobre un problema socio-ecológico que exista en su comunidad y participan con reflexividad. Este método pedagógico establece una conexión con lo que se está abordando en el aula y con aquello que sucede en la comunidad, que preocupa y valoran las personas. (p. 137)

Desde esta perspectiva, lo que las progresiones buscan es incidir en una educación relevante y pertinente para las comunidades desde una participación activa de los propios habitantes y docentes de las escuelas. Pedagógicamente el diseño de las progresiones deriva de un modelo propuesto por Anne Edwards (2014), “que se ha encargado de trabajar con formación docente en educación secundaria en Reino Unido. Dicho modelo se fundamenta en la perspectiva vygotskiana, que enfatiza en la mediación sociocultural para generar aprendizaje situado, significativo y relevante” (Martínez, 2021, p. 137). En el caso de las comunidades afroveracruzanas la documentación de experiencias, prácticas y conocimientos fue la fuente de insumos principal para el diseño de la progresión, la cual se implementó en la Telesecundaria de Chacalapa, Ver.

⁵⁸ Paula Martínez es nahua-hablante egresada de la Maestría en Investigación Educativa y desarrolló su tesis diseñando y creando progresiones de aprendizaje en la zona de la Huasteca Veracruzana. Es pionera en la implementación del método dentro del proyecto CARE-México-UV.

De manera resumida, las progresiones se construyen a partir de cuatro cuadrantes en los que se busca reflexionar y actuar mediante diversas tareas en las que participan la escuela, los estudiantes y la comunidad. Se crean narrativas a partir de las historias que la gente de la comunidad (en este caso las mujeres) comparte sobre el cuidado en un sentido amplio y holístico. Por otra parte, se busca que las temáticas que desarrolle la narrativa se conecten con uno o varios temas del plan de estudio de la escuela, para entonces generar procesos de aprendizaje situado, es decir, que los contenidos escolares estén relacionados a su cotidianidad. Otro rasgo importante de esta propuesta es contribuir a una transformación socio-ecológica de aquellas prácticas o situaciones que interpelen a la escuela y comunidad.

Particularmente para este trabajo la dimensión de la progresión de aprendizaje trató de moverse hacia una progresión de tipo comunitaria, los propios insumos surgen a partir del trabajo con las mujeres. Es decir, se buscó que no solo se implementara en la escuela, lamentablemente, no se pudo implementar en otros espacios comunitarios, pero por solicitud de las propias colaboradoras, la progresión se compartió con los dos colectivos de las mujeres (Chacalapa y Coyolillo) y con otros grupos culturales como músicos y artesanos, y generó interés hacia otras personas de la comunidad.⁵⁹ En el siguiente capítulo describo los avances y retos que implicó el diseño colectivo.

4.5.1.5 Teoría fundamentada constructivista

En primera instancia es crucial esclarecer que “la frase ‘teoría fundamentada’ se refiere tanto al método de investigación como al producto de la investigación” (Charmaz, 2013, p. 271).

⁵⁹ En la comunidad de Chacalapa, por solicitud de los padres de familia, la propuesta del proyecto *CARE* también se presentó al grupo directivo y docente de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, pero no se concretó la colaboración debido a la carga de trabajo que manifestaron los docentes. Asu vez, la lectura de la narrativa también se realizó en dos reuniones de grupos de músicos tradicionales de la comunidad de Chacalapa.

Por lo tanto, esta tesis reconoce que el análisis de los datos no ocurrió hasta concluir el trabajo de campo si no desde que éste se inicia. Los enfoques de los que partí son constructivista y crítico. Por ello, me parece relevante destacar la siguiente aclaración donde Charmaz (2013) describe puntualmente que:

Los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. Uno de los puntos fuertes de los métodos de la teoría fundamentada está dado por las herramientas que brinda para analizar los procesos, los que se caracterizan por su gran potencial para estudiar las cuestiones de la justicia social. El enfoque de la teoría fundamentada alienta a los investigadores a mantenerse cerca de los mundos que estudian y a elaborar un conjunto integrado de conceptos teóricos a partir de sus materiales empíricos, los cuales no sólo sintetizan e interpretan esos materiales, sino que también revelan relaciones procesuales. Los métodos de la teoría fundamentada consisten en la recolección y el análisis simultáneo de datos que, a lo largo del proceso de investigación, se moldean y focalizan recíprocamente. (p. 271)

Por las características ontoepistémicas de mi investigación y dadas las estrategias que implementé para el trabajo de campo, este método de análisis resultó viable para la interpretación que construí durante y posterior al trabajo de campo. Desde la propuesta de la teoría fundamentada constructivista destaco que su elección para esta investigación reconoce que “adopta las pautas de la teoría fundamentada como herramientas, pero no se suscribe a las presunciones positivistas y objetivistas presentes en sus formulaciones anteriores” (Charmaz, 2013, p. 275). Es decir, desde esta propuesta se registran las subjetividades de la

investigadora y los contextos de donde emerge el material empírico y se prefiere una postura flexible sobre los modos de conocer y representar las formas de vida que se estudian. Dado todo el andamiaje teórico-metodológico que he descrito, pensar en generar nueva teoría fue una posibilidad que nutrió la investigación y respondió a los paradigmas que antes expliqué, pues apuestan por acercarse a otros modos no convencionales de describir, interpretar y valorar los procesos educativos dentro y fuera del espacio escolar. Así, para el análisis no solamente me orienté por las categorías de partida que enuncié más adelante, ya que a partir del material empírico de la investigación pude crear nuevas categorías que nacen de los modos de comprender, ser y representar preocupaciones educativas y socio-ecológicas de quienes colaboran en dicho proceso (mujeres afroveracruzanas y docentes de Telesecundaria). Situar las experiencias de las mujeres y teorizar desde una mirada que he llamado afro-ecofeminista deriva precisamente de un proceso de teoría fundamentada constructivista.

4.5.1.6 El Encuentro como método

El Encuentro entre mujeres que compartimos un sentido de pertenencia como afroveracruzanas fue un parteaguas para esta investigación, no sólo porque permitió conocernos cara a cara desde lo común y desde la diversidad, su relevancia también radicó en las dinámicas de interacción no convencionales que permitieron el intercambio de experiencias para colocar al centro preocupaciones socio-ecológicas al margen de un sistema (y unas comunidades) patriarcales, colonialistas y heteronormativas. Al pensar en este método no dimensioné todo lo que iba a significar para este proceso de investigación, ya que fue más un espacio planeado para fortalecer el intercambio de experiencias entre las

colaboradoras de ambas comunidades. En dicho espacio participamos 30 mujeres, 20 de la comunidad anfitriona de Chacalapa y 10 de la comunidad visitante de Coyolillo. El Encuentro contempló dos días de actividades intensas en un salón comunitario a puerta cerrada y 2 días más de convivencia en casas de algunas de las anfitrionas, así como la asistencia y participación en diversas actividades de la mayordomía de Chacalapa, que es una fiesta comunitaria muy importante. Las actividades realizadas en el salón fueron más en formato de taller: lluvia de ideas, círculo de la palabra, reflexiones individuales y colectivas, plenarias, elaboración de cartografías sociales, actividades artísticas y diversos espacios de convivencia. En cuanto a las dinámicas de la mayordomía, las mujeres de Coyolillo en un espacio público para la elección de reina de la feria de Chacalapa, presentaron algunos números artísticos de danza africana bajo la propuesta del grupo *Afrobalele*, además asistieron al fandango ⁶⁰ de la mayordomía y a los espacios de organización y preparación de comida para la mayordomía.

Desde la apropiación y ocupación del espacio físico, el no “control” de los tiempos para reflexionar y exponer en plenaria y la libertad de expresarse sin temor a ser censuradas, encontramos una serie de elementos que los métodos más convencionales como la entrevista o el grupo focal no permiten, pues en estos, generalmente la investigadora guarda distancia, no involucra su sentir, y controla los tiempos y las participaciones de cada una. En el capítulo seis presento de manera puntual los resultados de este método que también se convirtió en una experiencia vivida (y de análisis) de la investigación.

⁶⁰ El fandango es un espacio de convivencia musical que se realiza dos noches seguidas durante la mayordomía. Está constituido por músicos y músicas de la comunidad y la región, se ejecutan instrumentos tradicionales de cuerda como la jarana, el requinto y la leona (hace la función de un bajo). Alrededor de una tarima de madera se ubican ejecutantes y versadores, mientras que otras personas bailan al ritmo de los sonos jarochos que se interpretan. La gente acompaña el fandango, el cual se celebra en honor del santo que se está festejando, en este caso, San Juan Bautista. Los mayordomos ofrecen comida típica, así como bebidas a todos los asistentes. El fandango dura toda la noche.



Figura 8
Elaboración de cartografías sociales en el Encuentro.
Crédito: Guadalupe Mendoza Zuany



Figura 9

Participantes del Primer Encuentro de Mujeres afroveracruzanas: Otra educación es posible.

Créditos: Juan Carlos A. Sandoval

4.5.2 Fases de la investigación

A partir de los ajustes y adecuaciones que tuvo el trabajo de campo, en los siguientes párrafos presento la forma en que organicé las fases de la investigación.

4.5.2.1 Fase de campo virtual

En esta fase logré concretar y organizar grupos de trabajo en cada una de las comunidades. Aunque en algunos casos los acercamientos fueron individuales, en ambas comunidades presenté y negocié el trabajo, estableciendo acuerdos de colaboración. Esta negociación estuvo mediada principalmente por la solicitud que me hicieron los colectivos de mujeres en ambas comunidades: ser transparente con respecto a los objetivos y resultados de la investigación, y mantenerlas informadas sobre las intenciones de la investigación en todo momento. Esto se debió principalmente a que en ambas comunidades se han realizado investigaciones de las cuales nunca se informa o en las que solo se sienten utilizadas como informantes y no como parte integral del proceso.

Por la situación virtual, las mujeres jóvenes respondieron con más entusiasmo y además estuvieron más pendientes de las redes sociales, las cuales se volvieron un espacio importante para estar en comunicación Xalapa-Chacalapa. En el caso de Coyolillo, la estrategia para acercarme a las mujeres fue un tanto con la técnica de *bola de nieve*, ya que dos de las chicas con las que me acerqué al principio, decidieron a quiénes invitar para integrar el grupo. Esta fase tuvo la intención de generar lazos de confianza, que las colaboradoras conocieran quién era yo, y en qué consistía la investigación; también permitió

que se compartieran impresiones generales de una investigación con, desde y para las comunidades afromexicanas y detonó un primer diálogo para hablar acerca de lo que nos preocupa y de lo que cuidamos. En esta fase construí las primeras guías de entrevistas y subí al grupo de *Facebook* de Chacalapa una serie de preguntas generadoras iniciales.

Integración de colectivos de mujeres afroveracruzanas

En primer lugar, mencionaré algunos *ítems* que permitieron iniciar el diálogo con las mujeres, así como las preguntas orientadoras que propuse para la parte inicial y que contempló principalmente un trabajo de tipo virtual. Cabe señalar que como parte de la apertura y primer acercamiento antes de entrar a la discusión de temas socio-ecológicos, platicamos acerca de quiénes éramos cada una (compartir y contar nuestras historias) y la percepción general de las comunidades. Así, el trabajo de campo que describo en este apartado contempla los meses de mayo del 2020 a noviembre del 2021. En este periodo como tal, realicé las siguientes actividades:

- Creación de un plan de trabajo en contexto pandémico: diseño de estrategias de comunicación (a partir de junio 2020).
- Organización de un grupo de trabajo en cada comunidad (agosto-septiembre 2020)
- Colocación de una mirada ecofeminista para aproximarme a las experiencias, prácticas y conocimientos (compartidos) de las mujeres.
- Reuniones por *Zoom* y por *Whatsapp*. Las reuniones fueron individuales y grupales (a partir de julio de 2020). Con algunas también se intercambiaron correos electrónicos.

- Creación de grupo de *Facebook Mujeres afromexicanas: Chacalapa, Veracruz*. Integrado por 81 mujeres de la comunidad. Diez colaboradoras destacadas de acuerdo con el algoritmo de dicha red social.
- Participación en el Festival Afrodescendiente de Chacalapa (septiembre de 2020). Aquí me invitaron a compartir parte de mi investigación histórica acerca de la comunidad.
- Participación en el XXI Encuentro de Pueblos Negros (noviembre 2020). Mi participación consistió en compartir una reseña acerca de la fundación de Chacalapa y sus festividades identitarias más importantes.
- Reunión presencial con las mujeres de Chacalapa para revisar lo común y no común de los diálogos y priorizar los temas de cuidado que se incluirán en el diseño de progresiones (junio del 2020 y noviembre de 2021).
- Reunión presencial con Daniela López para priorizar los temas que se incluirían en la progresión, a partir de las conversaciones que tuve previamente con las mujeres de Coyolillo (septiembre 2021). En esta reunión se decidió incorporar una dimensión de progresión comunitaria.
- Diseño de primer borrador progresión de aprendizaje 1: *Afroveracruzanas-historias Otras-cuidados cotidianos* (octubre 2021).
- Reunión con el colectivo de mujeres Chacalapa para presentar y retroalimentar la progresión de aprendizaje (noviembre 2021 y febrero de 2022).

Integración del colectivo de mujeres en la comunidad de Chacalapa

En el caso específico de la comunidad de Chacalapa, previo a esta investigación no existía algún grupo o colectivo de mujeres que, a partir de su autoadscripción, estuviesen

participando activamente en proyectos educativos, feministas o ecologistas. Algunas, pertenecían a grupos independientes, en las que su labor era más desde la gestión cultural, pero se trataba de espacios que no eran única o exclusivamente para mujeres. Por ello, además de convocarlas –inicialmente desde el grupo de *Facebook*– organizamos un colectivo de trabajo a partir de quienes se mostraron interesadas. En los primeros intercambios con quienes tuve mayor acercamiento fue con mujeres más “jóvenes” (de 16 a 40 años en promedio), dado que este grupo tenía más acceso y familiaridad con las redes sociales. Conforme el trabajo de campo fue avanzando, también se sumaron mujeres más grandes de edad. En varios casos, eran las mamás de las mujeres más jóvenes.

Un aspecto relevante en la consolidación de este grupo fue que no todas las que respondieron en el grupo de *Facebook*, asistían a las reuniones presenciales del colectivo. Entonces, además del grupo de *Facebook* propuse la creación de un grupo de *WhatsApp* que agrupó a 12 participantes. Y aunque el grupo más pequeño es con quien pude colaborar a profundidad, cuando celebramos el Encuentro (junio de 2022). La invitación la realicé en ambos espacios y además de las colaboradoras más cercanas, acudieron otras mujeres que estaban en el grupo de *Facebook*. En total fueron 20 mujeres de Chacalapa las que nos acompañaron en el intercambio de experiencias en el Encuentro. En este sentido, cada espacio virtual tuvo características distintas. El grupo más grande, quizá con menos interacción al cierre de trabajo de campo, permitió convocar y dialogar con una mayor diversidad de mujeres de la comunidad. Este grupo de *Facebook* sigue abierto para las mujeres de Chacalapa, y aunque inicialmente éramos alrededor de 20 integrantes, conforme fuimos avanzando en la consolidación de nuestro proyecto educativo, se fueron sumando más mujeres. Actualmente somos 81. En este grupo no hay una limitación o filtro dado por la red

social para decidir quién puede unirse, lo que sucede es que, como administradora única, acepto exclusivamente a miembras de la comunidad.

Colectivo de mujeres Coyolillo

Para la integración del colectivo en la comunidad de Coyolillo, el proceso tuvo particularidades distintas al de Chacalapa. En primer lugar, porque aquí el contacto inicial fue a través de Daniela, con quien ya había tenido la oportunidad de dialogar previamente acerca de las intenciones generales de la investigación. En la etapa inicial, a finales de 2020, también me acerqué con Azucena, con quien establecí contacto por una amiga en común. Platicué virtualmente con ella y después la visité en su domicilio, en Coyolillo, ese mismo día recorrimos algunos sitios de la comunidad que para ella eran valiosos y también conocí las pilas. Posteriormente, fui testiga de cómo este último lugar (manantial) es muy importante para las mujeres de Coyolillo y representa un punto de reunión para varios habitantes de la comunidad.

A partir del contacto con Daniela y Azucena acordamos que cada una de ellas invitaría de manera voluntaria a 5 mujeres más de la comunidad, y así, formar un colectivo de 10 a 12 mujeres. Me pasaron sus contactos de celular y creamos un grupo de *WhatsApp* que reunió a 10 mujeres de entre 16 y 27 años. Me presenté de manera virtual y fui platicando de manera individual o en parejas, con la mayoría de ellas. De ese grupo, fueron 5 mujeres con las que pude compartir y dialogar de manera más profunda.

Con el paso de los meses, Daniela me explicó del trabajo que realizan en Casa Coyolillo y noté cómo la respuesta o incidencia de pensar un proyecto educativo propio para afroveracruzanas, hacía más eco en las mujeres que formaban parte de dicho colectivo. La mayor parte del registro y documentación de experiencias, la realicé de manera virtual (en

Zoom o por *WhatsApp*), aunque sí tuve la oportunidad de acercarme nuevamente a la comunidad en dos eventos importantes para Casa Coyolillo: *Festival de frente al Congo* en 2021 y el *Carnaval* en 2020. En ambos espacios pude convivir de manera más puntual con algunas de las mujeres que solo había interactuado de manera virtual y fue una experiencia muy significativa para mí porque, además, “*el proyecto Conchita*”, como ellas referían, por fin tenía cara, cuerpo y una voz en vivo. Ahí también me di cuenta del compromiso comunitario que, desde Casa Coyolillo, tienen. Al igual que en el caso del colectivo de Chacalapa, el Encuentro que celebramos de manera presencial en 2022 con mujeres de ambas comunidades, fue muy significativo para fortalecer los lazos de colaboración y amistad con las mujeres de Coyolillo. Para la asistencia a dicho Encuentro, y dado que algunas mujeres que estaban en el grupo de *WhatsApp* ya no mostraban el mismo interés que al inicio del trabajo de campo, junto con Daniela decidimos abrir la invitación a mujeres que colaboraban en Casa Coyolillo. Finalmente fueron 10 asistentes al Encuentro, y con ellas concretamos aspectos centrales para la investigación y para la agenda educativa que plantea este trabajo.

Integración del colectivo docente de la Telesecundaria de Chacalapa

En esta etapa inicial con los docentes, lo que busqué principalmente fue que se familiarizaran con la propuesta de la investigación en general, y con lo que implica el trabajo con progresiones de aprendizajes, en particular. Para ello fue importante que comprendieran que se trataba de una invitación y no de una imposición y que los tiempos de trabajo (capacitación y acompañamiento) estarían sujetos a la disponibilidad que ellos tuvieran. Así, las primeras reuniones fueron de manera virtual, a través de *Zoom* y tuve la oportunidad de compartirles la experiencia del trabajo con progresiones en otras escuelas y la relevancia de situar los aprendizajes tomando en cuenta los conocimientos de la comunidad. Aunque ninguno de los

docentes pertenecía a la localidad, la mayoría ya tenía varios años laborando en el plantel educativo; la directora más de 15 años de conocer la comunidad de Chacalapa. No obstante, la articulación de conocimientos locales y escolares se había explorado muy poco. De hecho, el tema de la afrodescendencia (que era el punto de partida de la progresión de aprendizaje) no se había revisado dentro de sus programas de estudio.

En tanto, cuando les hablé del trabajo previo que se había construido con las mujeres de la comunidad, les pareció relevante para plasmarlo en la progresión de aprendizaje y así, articularlo a los contenidos que tenían que revisar. En ese momento (2021), fueron 5 docentes involucrados, contando a la directora, quien también estaba frente a grupo.⁶¹ En esta etapa virtual estuve pendiente de las dudas que iban surgiendo y cuando pudimos visitarlos presencialmente, la formación con los docentes siguió siendo cercana, sensible y acompañada, tomando en cuenta que los plazos para que se pudiera implementar la progresión, dependía en absoluto de los tiempos que el colectivo docente decidiera. En esta experiencia particular que se sostuvo del proyecto *CARE*, por la carga de trabajo docente y las circunstancias iniciales de la virtualidad, el diseño de la progresión estuvo a mi cargo y fue retroalimentado por las mujeres y los docentes. Es decir, los docentes fueron principalmente implementadores.

⁶¹ Generalmente son 6 docentes que están frente a grupo, 2 en primer grado, 2 en segundo y 2 en tercero, pero por la situación de la pandemia, una docente estaba de incapacidad y se incorporó hasta 2022.



Figura 10

Reunión con mujeres de Chacalapa para compartir y retroalimentar la progresión de aprendizaje. Crédito: Itzel F. Cabrera



Figura 11

Reunión equipo CARE con docentes de la Telesecundaria en Chacalapa. Crédito: Javier Paredes

4.5.2.2 Fase de campo presencial con colectivos de mujeres y docentes

La intención de esta fase fue consolidar el trabajo colaborativo con los docentes de la Telesecundaria y sistematizar parte del trabajo virtual propiciado con las mujeres, puesto que, a partir de este proceso, la progresión de aprendizaje empezó a tomar forma. En el caso de la escuela Telesecundaria de Chacalapa, como mencioné, primero se presentó la propuesta de manera virtual y posteriormente se procedió a la capacitación de docentes de manera presencial, puesto que previamente había tenido contacto virtual con la directora de la escuela y ya habían aceptado colaborar en la investigación e implementar la progresión. Luego, bajo la filosofía del proyecto *CARE*, presenté a los docentes y a las mujeres el borrador del diseño de la progresión. Posteriormente, se planteó la implementación con la idea de promover el aprendizaje situado en la Telesecundaria. Esto se basa en las ideas discutidas anteriormente acerca de que los contenidos del currículo no deben estar desvinculados de las realidades locales que se viven en cada contexto. La progresión de aprendizaje recupera las experiencias de las mujeres afroveracruzanas y pone al centro el cuidado de las microhistorias, de los territorios, de los cuerpos; también cuestiona los modos patriarcales y coloniales de concebir la diversidad cultural del país, los ecosistemas locales y el cuidado de la vida. Al mismo tiempo es una invitación para transformar prácticas opresivas y modelos violentos que circulan en la cotidianidad de la escuela y la comunidad.

Otro elemento importante en la etapa de campo presencial fue la realización de reuniones presenciales con las mujeres de ambas comunidades para dar continuidad a los temas discutidos virtualmente y revisar hacia dónde queríamos llegar con la investigación.

En las reuniones presenciales que se llevaron a cabo a finales de 2021 y principios de 2022, logramos profundizar en los temas planteados inicialmente y nació la idea de celebrar un Encuentro entre las mujeres de ambas comunidades (Coyolillo y Chacalapa). En Coyolillo las dinámicas de las reuniones principalmente fueron más en función de los tiempos que las colaboradoras destinaban a partir de otros eventos que para ellas eran importantes, como el Carnaval o el festival *De frente al Congo*. En Chacalapa, las reuniones eran especialmente planeadas a partir de la convocatoria personal que hacía como parte de la investigación.

Finalmente, parte del trabajo de campo presencial fue la implementación de la progresión de aprendizaje en la Telesecundaria de Chacalapa, lo cual sucedió en febrero del año 2022.⁶² Por último, otro evento sustancial que pudo suceder de manera presencial fue la celebración del Encuentro. Del 21 al 24 de junio de este 2022, se llevó a cabo el Primer Encuentro de Mujeres Afro-veracruzanas: Otra educación es posible, donde nos conocimos cara a cara mujeres de ambas comunidades y dialogamos a partir de conocimientos y prácticas orientadas a propiciar otra forma de habitar el mundo y otra educación. Otro interés del encuentro fue revisar los avances del proceso iniciado en 2020 y sentar las bases de lo que he llamado un proyecto educativo propio.⁶³

4.5.2.3 Fase de sistematización y análisis

Una vez que las etapas anteriores concluyeron, comencé con el análisis del material empírico de manera más detallada. Esta etapa contempló un ejercicio auto-reflexivo que permitió organizar e interpretar lo encontrado y construido durante todo el trabajo de campo. La interpretación resultó trascendental en esta etapa de la investigación puesto que:

⁶² Véase capítulo VII

⁶³ En el capítulo VI presento detalladamente las dimensiones del Encuentro y los aportes para esta investigación.

Interpretation is the challenge at the heart of qualitative research. Without interpretation, we cannot make sense of our data. As qualitative researchers, we aim to find out more about people's experiences, their thoughts, feelings and social practices. (Willing, 2014. p. 136)

Desde estas premisas el “regreso a campo” para dialogar con algunas de las colaboradoras en torno a cómo se estaba organizando el análisis, se vislumbró como una posibilidad para reconfigurar la idea de proyecto educativo propio. Reitero que el tipo de investigación que propuse reconoce que el proceso de análisis e interpretación no se desarrolló únicamente al concluir el trabajo de campo, pues involucró un proceso que desde el trabajo de campo inicial (donde se toman decisiones importantes para la investigación) requiere ejercicios de pre-análisis.

De manera puntual quiero destacar que el análisis se llevó a cabo mediante la revisión, y sistematización del material empírico generado a través de cada método utilizado. Los datos se construyeron y analizaron a partir de fuentes orales, escritas y visuales que posteriormente se transcribieron y organizaron artesanalmente en categorías analíticas. Las entrevistas, el Encuentro, la observación, las reuniones colectivas, las interacciones y aportaciones de los grupos establecidos en las redes sociales y demás eventos significativos que se propiciaron con la colaboración fueron métodos que permitieron la identificación y agrupación de categorías de análisis que posteriormente se tradujeron en apartados de los capítulos cinco, seis, siete y ocho de la tesis. Con el material empírico construido mediante estos métodos se identificaron pistas e ideas clave para el análisis y la creación de teoría propia, siguiendo los principios de la teoría fundamentada constructivista y bajo un enfoque que destaca una investigación narrativa. Esto implicó la generación de teoría que se relacionara con las

posturas teóricas críticas que guiaron todo el proceso de investigación. De esta manera, el orden de presentación de los capítulos empíricos se ajusta a esos objetivos.

4.6 Categorías de partida que orientaron la investigación

A continuación, describo los cinco proyectos que he retomado de las propuestas de Linda Tuwihai Smith (2016). Cabe señalar que el desarrollo original de los veinticinco proyectos fue elaborado en inglés y la adecuación cultural que realicé se aterriza desde otro contexto, es decir, desde mi propia mirada y lectura como investigadora educativa afrodescendiente.⁶⁴ Los proyectos de la autora fueron vistos como guía de la investigación y orientaron el proceso de análisis dado que también pude ubicarlos como *ítems* para la construcción de los guiones de los *posts* del grupo de *Facebook* y de las charlas-entrevistas.

1.- El celebrar la supervivencia

Es un proyecto central que permite reconocer la capacidad de adaptación que los pueblos afroamericanos han logrado en este territorio a pesar de las condiciones adversas a las que se enfrentaron y cómo a través de diversas prácticas festivas mantienen su espíritu de celebración. En palabras de Linda Tuwihai Smith (2016):

Es una clase particular de acercamiento [...], es posible también celebrar lo que Gerald Vizenor llama la *survivance* para sugerir tanto supervivencia como resistencia. Esta frase acentúa la medida en que los pueblos y las comunidades indígenas han mantenido valores culturales y espirituales y una autenticidad en resistir el colonialismo. Este acercamiento se refleja a ratos en la historia contada, a veces en la música popular y otras veces como un evento en el cual los artistas y los narradores

⁶⁴ Smith ha trabajado con población indígena Maorí de Nueva Zelanda y sus metodologías son presentadas como descolonizadoras.

se reúnen para celebrar colectivamente un sentimiento de vida, de diversidad y de conexión. Los eventos y los relatos que se enfocan en la resistencia activa son importantes no sólo porque hablan de nuestra supervivencia, sino porque celebran nuestro ser a un nivel humano común y afirman nuestras identidades como mujeres y hombres indígenas [...]. El celebrar es una manera de difundir las luces. (p. 196)

En este caso, las formas en que han experimentado la supervivencia, resistencia y la conceptualización que hagan de manera individual y colectiva fue un foco de interés. Aquí hablamos entonces de contextos afromexicanos. De acuerdo con Smith (2016), en la celebración de la supervivencia, lo espiritual también es trascendente, por ello el mundo mágico y las formas de cuidar y sanar también fueron incluidas en la investigación.

2.- Demandas

Desde este proyecto lo que se buscó es que los métodos propuestos permitieran identificar y narrar las principales demandas que las mujeres afro-veracruzanas tenían en ese momento de la investigación, haciendo énfasis en sus expectativas educativas bajo un marco que sitúa y problematiza la crisis socio-ecológica. Esto es, dar espacio y oportunidad para que nombraran y describieran lo que ellas consideraban necesario que se escuchara: ¿cómo quieren ser representadas?, ¿bajo qué narrativas?, ¿quién puede contarlas? Conceptualmente, este proyecto es definido como:

Un enfoque que tiene algo de polémico. Sin embargo, los indígenas han transformado las demandas en un proceso interesante y dinámico. Se ha invertido bastante trabajo y energía para desarrollar metodologías que se relacionan con “demandar” y “reclamar”. [...]. Estas “historias” tienen un enfoque y un propósito: establecer la legitimidad de las demandas impuestas para siempre. Debido a que han sido escritas para respaldar las demandas por territorios y discursos o injusticias pasadas, estas han

sido construidas alrededor de relatos [...]. Pero, más importante aún, esta es una historia que no tiene final, ya que asume que una vez que una vez que ya no se haya hecho justicia, el pueblo continuará su camino. Puede ser que dentro de cierto tiempo las historias se tengan que reescribir basadas en otras prioridades. (Smith, 2016, p.193)

Considero que este mismo ejercicio de escribir la tesis, me permitió expresar mi sentir respecto a las deudas que se tienen con las poblaciones afroamericanas. Conocer demandas mediante la escucha de historias ha sido trascendental e histórico en ambas comunidades.

3. Testimonios

Este proyecto se relaciona con la posibilidad que las mujeres cuenten historias, (sus historias) en espacios seguros y que puedan expresar experiencias o situaciones que bajo otras circunstancias no sería posible contar; pueden incluir momentos dolorosos, festivos o donde se celebre la supervivencia y la cotidianidad. Apoyarme en este proyecto me permitió no evaluar si una historia es verdadera o no, más bien se refiere a documentar lo que para ellas resulta valioso, lo que cuidan y lo que les preocupa desde su visión como mujeres afroamericanas. Linda Smith (2016) establece que:

Los testimonios se intersectan con las demandas porque son medios a través de los cuales se presenta evidencia oral a un tipo particular de audiencia. Existe cierta formalidad en los testimonios, además de la idea de que se está revelando la verdad “bajo juramento”. Los testimonios indígenas son una manera de hablar sobre un evento o una serie de eventos extremadamente dolorosos. La formalidad del testimonio brinda una estructura dentro de la cual se pueden relacionar los eventos y expresar los sentimientos. Un testimonio también es una forma a través de la cual se le concede un espacio y protección a la voz de un “testigo” [...] Mientras la persona

que escucha puede hacer preguntas, los testimonios estructuran las respuestas, silenciado cierta clase de preguntas y formalizando otras. (p. 194)

De manera consecuente, el uso específico de este proyecto permite a la entrevistada o contadora de historias, decidir sobre su anonimato en la investigación. Para mí también implicó respetar los silencios, escuchar cómo querían colaborar de la investigación, ser flexible en cuanto al tiempo, momento y modo específicos en el que decidieran contar sus historias. Por ello, contemplar los principios de este proyecto, contribuyó a generar empatía, pues sus narraciones pueden recuperar temáticas antes no abordadas, que en ocasiones fueron dolorosas y, por tanto, no se expresaban abiertamente. Aquí sus cosmovisiones no fueron juzgadas, pues como señalan Guba y Lincoln (2012) las narraciones forman parte de un “cristal” que puede tener muchos significados (ondas de luz), dichos significados son los que importan; las diferentes ondas de luz que emite un cristal dependen de cómo se coloque y hacia dónde se gire; por eso, pueden ser distintas las conexiones que influyan según el proceso vivido.

4. *Conexión*

Por el propio posicionamiento epistemológico he privilegiado y suscitado cercanía y búsqueda de conexiones con otras mujeres afros, ya que esta situación coadyuva por una apuesta de cuidados, revalorización de rituales para sanar y generación de discusiones acerca de lo que implica un proyecto educativo autónomo. ¿Cómo lo imaginamos y de qué manera se puede operacionalizar?

Varios grupos minoritarios de investigadores han señalado la importancia de establecer conexiones y de afirmarlas. El conectarse coloca al individuo en una serie de relaciones con otras personas y con el medio ambiente. Por medio de la genealogía, muchas historias indígenas sobre la creación conectan a la gente con la tierra, con las

estrellas y otros lugares en el universo, con los pájaros, con los peces, con los animales, con los insectos y con las plantas. El estar conectado es estar completo. El conectarse también implica conectar a las personas con sus tierras tradicionales por medio del restablecimiento de rituales y de costumbres específicas. El conectarse se trata de establecer buenas relaciones. (Smith, 2016, p. 201)

Otra conexión esperada tiene que ver con lo que Smith (2016) plantea respecto a conectar a las personas con el medio ambiente, en este caso, por decirlo de manera sintética, el reto está en problematizar y conectar lo social-cultural con lo ecológico, (que como lo he explicado en el capítulo tres son elementos que no pueden separarse) y articular la escuela con la comunidad para avanzar hacia la conexión de conocimientos locales-escolares presentes en dichas esferas. Esta categoría también se relacionó con la propuesta de la investigación narrativa constructivista, antes expuesta.

5.-Mujeres al centro

La idea de poner a la mujer en el centro de esta investigación se sustentó en el proyecto de género propuesto por Linda Smith y ampliado por las aportaciones de Vandana Shiva, Alicia Puleo, Patricia Hill-Collins y bell hooks, respecto al ecofeminismo y los feminismos negros. Esta categoría me ha permitido reconocer y valorar el conocimiento y principio femenino, así como nombrar aquellas relaciones de poder que oprimen a las mujeres e intentan borrar su sabiduría. En el debate teórico que desarrollo en el capítulo tres destaco que muchas de las situaciones de opresión e injusticia que los pueblos indígenas de México han vivido, son compartidas por los grupos afromexicanos en términos de injusticia social, ambiental y epistémica. En el caso de las mujeres (afro en México), su invisibilización ha atravesado procesos dolorosos e injustos por la propia condición de ser mujer, negra y/o empobrecida. En cuanto a este proyecto específicamente Smith señala que:

La colonización es conocida por haber tenido efectos destructivos sobre las relaciones de género indígena, los cuales se extendieron a todas las esferas de la sociedad indígena. La organización familiar, la crianza de los niños, la vida política y espiritual, el trabajo y las actividades sociales fueron desordenadas por un sistema colonial que posicionaba a sus propias mujeres como propiedad de los hombres con papeles que eran principalmente domésticos. En muchas y diferentes sociedades indígenas las mujeres indígenas afirman tener una relación totalmente diferente, una que está arraigada en las creencias sobre la tierra y el universo, sobre la importancia espiritual de las mujeres y sobre los esfuerzos colectivos que se necesitaron para la organización de la sociedad. (Smith, 2016, p. 204)

Con esta base y pensando en las mujeres afroveracruzanas como un grupo que genera y transmite conocimientos cotidianos para la vida, transgredir el sistema colonialista-patriarcal bajo la luz de este proyecto y nombrar las opresiones que nos cruzan, ha resultado sumamente valioso. Por ello, identificar y situar cómo los sistemas de pensamiento son dualistas y jerárquicos dentro de las categorías mujer y naturaleza ha sido relevante para esta investigación. Cabe mencionar que otra categoría que surge del trabajo de campo está relacionada con la salud en un sentido amplio y revela los cuidados inherentes a las emociones, al cuerpo, al territorio y a la sanación. Incluso a concebir el cuerpo como territorio vivo. Para estos hallazgos me remito a Lorena Cabnal (2012), guatemalteca comprometida con el feminismo comunitario.

Las categorías que surgen a partir de la propuesta de la teoría fundamentada y que resultan posterior al trabajo de campo se presentan en los capítulos siguientes y están enfocadas en los siguientes aspectos:

-La experiencia como autoridad analítica

- La experiencia de ser mujer y ser mujer afrodescendiente en la construcción de un proyecto educativo propio
- Preocupaciones socio-ecológicas desde la mirada de mujeres afroveracruzanas
- Los cuidados
- Un proceso educativo de colaboración entre la escuela y la comunidad
- Un proyecto educativo en clave afro-ecofeminista
- Aportes a un proyecto educativo propio desde las matrices epistémicas de la diáspora africana en Veracruz.

**CAPÍTULO V.
EXPERIENCIAS Y
APORTES PARA UN
PROYECTO EDUCATIVO
PROPIO DESDE LAS
MATRICES
EPISTÉMICAS DE LA
DIÁSPORA AFRICANA
EN VERACRUZ**

El objetivo de este capítulo se centró en analizar y subrayar la importancia de considerar la experiencia como una categoría epistemológica fundamental en la construcción de un proyecto educativo con una perspectiva afro-ecofeminista. Esto supone una afirmación significativa porque desafía paradigmas tradicionales que a menudo han relegado la experiencia al ámbito subjetivo o personal, sin reconocer su valor como fuente legítima de conocimiento. Desde mi punto de vista, esta idea también implica reconocer la relevancia de los conocimientos y las preocupaciones cotidianas y su relación con otras epistemologías que permiten abordar la crisis socio-ecológica desde una perspectiva centrada en el cuidado.

Al mismo tiempo, en este capítulo, que marca el inicio del análisis del material empírico, cuestiono algunos de los esquemas jerárquicos de pensamiento binario que han marginado y desestimado los conocimientos y experiencias de las mujeres, especialmente en contextos rurales afrodescendientes, como es el caso de las mujeres de Chacalapa y Coyolillo. Estos esquemas suelen dividir el conocimiento en categorías rígidas y a menudo desestiman o ignoran el conocimiento de las mujeres y las comunidades marginadas. En el contexto afrodescendiente y rural de las dos comunidades antes citadas, estas divisiones binarias han sido especialmente excluyentes y en este capítulo busqué evidenciar esa exclusión al poner en valor los conocimientos y experiencias de las mujeres.

A partir de estas tensiones, mi enfoque interpretativo se expresará a veces en primera persona del singular, asumiendo mi identidad como mujer afro-veracruzana e investigadora educativa en formación. En otros momentos, me referiré a 'nosotras', ya que mi perspectiva se basa en una reflexión colectiva que se deriva tanto de mi propia experiencia en el campo como de la experiencia compartida con ambos colectivos de manera personal.

5.1 La experiencia como autoridad analítica: ¿desde dónde hablan las mujeres que colaboran en la investigación?

Para documentar las experiencias de mujeres afrodescendientes, en primer lugar, tomé en cuenta las particularidades de cada contexto y de cada una de ellas. En algunos casos era la primera vez que colectivamente y desde su experiencia como mujeres, dimensionaban la magnitud y presencia de la crisis socio-ecológica en sus comunidades. Aunque eso no quiere decir que no experimentaban las consecuencias de esta. Esta visión reduccionista de imaginar que desde lo cotidiano o local no encontramos puntos de partida relevantes, quedó desdibujada, pues conforme empezamos a dialogar nos dimos cuenta de que la experiencia vivida en la comunidad nos otorga unos conocimientos y prácticas únicos para comprender y situar nuestras preocupaciones socio-ecológicas.

Aquí, pensar en la experiencia como autoridad analítica crítica, constructiva y vivencial (hooks, 2017) remitió a una revisión onto-epistemológica de la experiencia para situarla y nombrarla desde los contextos afrodescendientes, desde donde están encarnadas las vivencias y relatos de las mujeres, así como a su conocimiento arraigado en las prácticas cotidianas vividas. Específicamente en esta investigación, que abordó la dimensión ecofeminista, estas experiencias se interpretaron en relación con la naturaleza y diversas prácticas socio-ecológicas. Estas experiencias, aunadas a preocupaciones y conocimientos resultaron fundamentales comprender y abordar la crisis socio-ecológica desde una perspectiva de cuidado. Esto implicó un cambio en la forma en que tradicionalmente se ha concebido el conocimiento, pasando de un enfoque centrado en el conocimiento científico, androcentrista y abstracto a uno que valora las preocupaciones y respeta los saberes locales y las experiencias cotidianas de las mujeres.

Dicho lo anterior, es necesario precisar que además de la perspectiva ecofeminista en toda la investigación, en los capítulos anteriores he adelantado que este proceso gestado entre las mujeres afroveracruzanas, implicó una mirada y análisis afro-ecofeminista. Aquí referirme a un análisis afro-ecofeminista además de lo arriba mencionado, subraya la necesidad de prestar atención a un enfoque interseccional para puntualizar quiénes colaboran- dialogan en torno a un proyecto educativo que apuesta por ser crítico y situado. Este grupo de mujeres afrodescendientes representa un conjunto particular de experiencias y contextos. En primer lugar, su identidad afrodescendiente abarca una diversidad de matices en cuanto a los procesos de autoadcripción colectivos e individuales, ya que cada una de ellas puede experimentar y expresar su herencia africana de manera única, lo que también resalta la importancia de no reducir esta identidad a una única categoría o estereotipo. En segundo lugar, estas mujeres provienen en su mayoría de contextos históricamente empobrecidos y/o no privilegiados, lo que conlleva desafíos adicionales en sus vidas. Sus voces y perspectivas han permanecido al margen y sus conocimientos y experiencias a menudo han sido pasados por alto o desestimados.

Así, el ecofeminismo que reconoce la intersección entre las opresiones de género y las opresiones hacia la naturaleza, proporciona una lente crítica para comprender la situación de estas mujeres. No obstante, al cruzar dicho enfoque con sus identidades como mujeres afrodescendientes, se destaca cómo sus experiencias se entrelazan con un contexto particular de opresiones, violencias e injusticias; situación que ayuda a comprender desde dónde y cómo se construyen los espacios de diálogo y acción para revisar experiencias socio-ecológicas en medio de la crisis civilizatoria en territorios y cuerpos-territorios afroveracruzanos.

La experiencia vivida por las mujeres que colaboraron en la investigación desempeña un papel fundamental en este escenario. Cuando hablamos de las exclusiones y omisiones que los afroamericanos hemos enfrentado en un contexto más amplio, podemos observar que el ámbito educativo no ha sido una excepción. Las políticas públicas en general han comenzado recientemente a reconocer y considerar la presencia, participación y representación de estos grupos. Sin embargo, este reconocimiento es tardío y no siempre se aborda con la seriedad y relevancia que merece. Por citar solo un ejemplo, recientemente (octubre del 2022) me invitaron a participar en el *Foro de consulta a los pueblos, indígenas, afroamericanos y personas con discapacidad para la armonización de ley general de educación superior en el estado de Veracruz*,⁶⁵ y fue lamentable cómo al momento de exponer las sugerencias y modificaciones que personas afroveracruzanas hacíamos desde nuestra experiencia en el tema, ninguna autoridad convocante o educativa, estuvo presente. Con esto no estoy diciendo que no se tomarán en cuenta nuestras opiniones, que parten del trabajo previo que hemos llevado a cabo en contextos afroamericanos, pero sí apunto la falta de seriedad y compromiso que se evidencia desde estos espacios donde se toman decisiones y acuerdos importantes. Es decir, las estructuras de poder que legitiman siguen reproduciendo en gran medida, prácticas racistas y verticales que no favorecen dignamente la diversidad cultural, ni consideran las preocupaciones y tensiones socio-ecológicas de la crisis actual.

Por ello, en este capítulo destaco que los conocimientos de las mujeres afrodescendientes son valiosos para comprender y abordar estas ausencias en el sistema educativo. Sus propias experiencias ofrecen una visión única de los desafíos que enfrentan

⁶⁵ <https://den.sev.gob.mx/forodeconsulta/>

las comunidades afrodescendientes en México y cómo estas dificultades se reflejan en los procesos educativos, los cuales generalmente no son situados.

La participación de las mujeres en esta investigación

La investigación, además de partir desde lo local, abogó por procesos autónomos en los que las mujeres pudieran participar de manera justa y digna, basándose en lo que saben, hacen y resuelven desde su vida cotidiana. A su vez, colocar la experiencia como autoridad analítica permitió repensar la propia legitimidad de lo que se considera valioso para replantear la educación y propiciar escenarios educativos más dignos y relevantes para las poblaciones afroveracruzanas. Coincido en que “las mujeres hemos sido excluidas y sometidas durante siglos y, en gran parte, por ello mismo, podemos aportar algo valioso en este momento de crisis civilizatoria” (Puleo, 2019, p. 12). Las aportaciones de las mujeres si bien no van a resolver del todo las preocupaciones identificadas, sí incentivan otro tipo de educación y otro tipo de aprendizaje e incorporan una visión del mundo basada en el cuidado de la diversidad de todas las formas de vida, elemento por demás significativo frente a prácticas de despojo y muerte de la naturaleza y de los seres humanos y no humanos.

Así, en primer lugar, he incluido algunos testimonios acerca de cómo se auto-reconocen, nombran y auto-representan las mujeres que colaboran en la investigación. Algunas experiencias revelan las opresiones vividas y los sentidos de pertenencia que, desde sus subjetividades son centrales para cuestionar el mundo, sus relaciones con el territorio y los procesos educativos de sus respectivas comunidades. En este apartado también se pone en discusión la relevancia de centrar la experiencia como un espacio importante para la generación y transmisión de conocimientos desde una postura que revela las asimetrías existentes en la configuración de un proyecto educativo propio. Esto quiere decir, que la

experiencia que se gesta de las cotidianidades de las mujeres puede constituir un insumo para la educación de las comunidades afroveracruzanas, pero su valoración también refleja una práctica en contra del racismo y extractivismo epistémico, que niegan, minimizan o se apropian de conocimientos invalidando quiénes aportan dichos conocimientos y desde dónde lo hacen. A partir de los espacios que hemos compartido, de las experiencias que nos interpelan (desde lo común y lo diverso), desde las conversaciones que hemos entablado a partir del inicio de trabajo de campo, del Encuentro que celebramos y que ha dado pauta a diversas rutas reflexivas, reconozco que aunque, no se han desarrollado de manera idéntica en todas las mujeres que colaboran para la investigación, sí existen puntos de vista en común (Collins, 2012), vivencias y opresiones que nos permiten creer y dimensionar la idea de construir otro tipo de educación.

Por esta razón, es crucial compartir nuestras experiencias, darles un nombre, apreciarlas y vincularlas con los aprendizajes para la vida, que pueden o no estar restringidos al entorno escolar. Desde mi perspectiva, el aprendizaje arraigado en la experiencia cotidiana es fundamental para avanzar hacia prácticas más significativas y relevantes. Esta forma de aprendizaje nos conecta con nuestro entorno, los seres vivos que nos rodean y las personas con las que interactuamos diariamente. Nos permite comprender la importancia de la interdependencia entre la naturaleza y la comunidad, fomentando un enfoque más holístico de la educación. Así, el aprendizaje basado en la experiencia no solo enriquece nuestras vidas, sino que también puede ser una fuerza impulsora para la transformación positiva en nuestras comunidades.

Concretamente desde el proyecto *CARE*, “nosotros consideramos que para enfrentar preocupaciones y retos apremiantes, es preciso reconocer conocimientos y prácticas locales cotidianas y conectarlos con conocimientos científicos y escolares para encontrar rutas para

una nueva forma de habitar el mundo” (Mendoza y Sandoval, 2021, p. 13). Con este proceso investigativo en particular, además de apostar por la articulación de saberes locales y escolares, un eje importante hace alusión a los aportes concretos de las mujeres afro-veracruzanas para un proceso educativo propio, autónomo, que toma en cuenta los marcos de desigualdad, racismo e injusticias que se viven en los contextos afrodescendientes del país. A partir de este escenario y de nuestros intereses y preocupaciones es que hablamos de proyecto educativo propio que trasciende la dimensión escolar.

Es preciso decir que esta investigación se ha llevado a cabo en un contexto de pandemia y reciente post-pandemia, del que emergen experiencias de cómo vivimos la pandemia, qué aprendizajes valiosos construimos y cómo nos ayudan a reconfigurar el cuidado. Para acercarme a lo que ellas estaban experimentando en este escenario les pedí que me contaran lo que significó el 2020 en términos de vivir una pandemia que nos tomó por “sorpresa”. A su vez, les pregunté –y también respondí– cuáles habían constituido los aprendizajes más valiosos. Las ideas más presentes estuvieron asociadas a la identificación de nuevos retos y a priorizar el cuidado en un sentido amplio (comer sano, hacer ejercicio, cuidar las emociones); aunado a ello, la unión familiar y la valoración del trabajo también fueron mencionados.

Otro aspecto obedece a una percepción de un cambio necesario pues la pandemia nos mostró lo vulnerables que somos y las consecuencias de no cuidar. Muchas de las colaboradoras son mamás y el cuidado de los hijos estudiando en casa también ha significado nuevos desafíos.

5.2 Experiencias, preocupaciones y conocimientos socio-ecológicos

En este apartado hablaré puntualmente de las principales categorías de análisis que se desprenden a partir del trabajo de campo respecto a las experiencias, preocupaciones y conocimientos de las colaboradoras de la investigación.

5.2.1 Experiencia de ser mujer

Para comprender la inserción de inquietudes socio-ecológicas a partir de las experiencias de las mujeres afroveracruzanas es fundamental reconocer el punto de partida sólido desde el cual ellas se expresan en un principio: su identidad como mujeres que habitan un cuerpo-territorio. Este concepto hace referencia al cuerpo mismo que ellas ocupan y a su relación con el entorno. Así, las preocupaciones que manifestaron al inicio del trabajo de campo y que reafirmaron durante el Encuentro, se originan principalmente en su condición de mujeres en contextos y situaciones específicas.

Desde esta complejidad inicial, surgen otras preocupaciones derivadas de su autoafirmación como afrodescendientes, un proceso que es relativamente reciente y que refleja una serie de prácticas opresivas e invisibilización propiciadas por el sistema heteropatriarcal, racista y colonialista. Entonces para este análisis, fue relevante considerar:

Para nosotras, entonces, el concepto de género es tan importante como el concepto de clase, tanto las relaciones de género como las relaciones de clase discriminan, explotan y oprimen a las personas, entonces hablar de género es una denuncia de las formas como se oprime y se discrimina también a las mujeres. (Paredes, 2017, p. 4)

El testimonio que a continuación se presenta refleja una de las características que el colectivo de mujeres de Chacalapa y Coyolillo manifestó en distintos momentos del proceso: una posición crítica y autónoma acerca de lo que como mujeres quieren posicionar en una agenda

política. Es decir, su capacidad de agencia para tomar decisiones importantes acerca de lo que necesitan priorizar para resolver aquello que les preocupa y que demandan como prioritario. La resistencia para posicionarse en un sistema patriarcal ha sido fundamental para encontrar diálogos y voluntades que permitan en primer lugar, reflexionar en por qué mi experiencia es valiosa y, en segundo término, qué de esa experiencia me permite aportar a un proyecto educativo digno y hacia la justicia social y ambiental.

Creo que Marlene tiene una virtud y esa virtud tiene que ver con la fortaleza, soy una mujer fuerte en mis tomas de decisiones, como todos tenemos debilidades, pero creo que en lo general me ha tocado pasar cosas fuertes en mi vida y las he sabido sobrellevar, a veces sola, a veces acompañada por mi familia, pero sí creo que me define muy bien eso. Una mujer fuerte y muy clara en las convicciones que tengo [...] creo que el momento más decisivo de mi vida fue hace como diez años que empecé a ser yo, porque pasaba yo en mi vida a través de alguien más, pero llegó el momento que fue justo a mis 30 años y dije, ya basta, es mi vida y soy yo quien debe de decidir. Y me ha tocado siempre eso, como partir de mi decisión. Y a partir de esa fecha todo cambió. Y he sido mucho más feliz. (M. Padua, conversación personal, 21 de mayo del 2021)

Cabe mencionar que las experiencias que han aportado las mujeres para dicho posicionamiento emergen desde diversas posiciones y dinámicas familiares, profesionales y comunitarias. En tanto, en algunos casos es más claro observar cómo el ocupar y transgredir los espacios en los que injustamente se nos ha excluido a las mujeres, también es otra de las demandas que las mujeres señalaron y compartieron en diferentes momentos:

Pues yo he pensado, por ejemplo, yo fui a una secundaria agropecuaria y yo sentía que en Coyolillo sería muy padre tener una secundaria agropecuaria porque pues te

enseñan lo de la siembra, el ganado, las especies y creo que eso es importante como la seguridad alimentaria. Se transmite en la comunidad de manera natural, pero si lo aprendes desde la escuela seguro se te van a ocurrir muchas ideas como hacer un pequeño huerto en tu casa, buscar los recursos que tienes ahí y sabes que no va a salir tan caro; y también porque eso solo enseñan a los hombres y pocas mujeres son las que se atreven a romper con las ocupaciones que les corresponden a las mujeres y a los hombres [...] Entonces sabemos que tenemos la capacidad porque en cualquier espacio creo que somos muy creativas y podríamos también estar sembrando cosas que se dan ahí en el traspatio. O muchas mujeres si lo hacen como las hierbitas para los chiles, pero qué más no, como cebollas, tomates, lo indispensable para la alimentación (D. López, conversación personal, 16 de octubre de 2020).

El reflexionar y posicionarnos desde un paradigma que nos permita vislumbrar que otra educación es posible, ha requerido en primer lugar, promover la autonomía. En otras palabras, esto ha implicado gestionar nuestros propios espacios de diálogo e irrumpir en prácticas opresoras que estaban normalizadas en las comunidades. Como afroveracruzanas tenemos claro que estos procesos son apenas el inicio de un caminar, pero que representan una dignificación hacia nuestras experiencias, las cuales, ante una sociedad y un Estado racista, colonial y patriarcal, no parecían significativas. De esta manera, desde el *CARE*, hemos definido que:

Nuestra afinidad con los ecofeminismos, además de su énfasis en el cuidado, estriba en que coincidimos en querer mirar y actuar de otra manera, despojándonos de los lentes del patriarcado, reflexionando y construyendo críticamente, para reposicionar lo que las mujeres y niñas saben, construyen, piensan, hacen, sueñan; para

reposicionar el lugar de los seres humanos en la naturaleza explotada y concebida como insensible (Mendoza y Sandoval, 2021, p. 11).

5.2.2. Experiencia de ser mujer afro

Si a la experiencia de ser mujer añadimos la experiencia del racismo, que Davis (2005) aborda en su obra *Mujeres, raza y clase* vemos cómo se evidencia la lucha y reivindicación de mujeres negras desde la experiencia en Estados Unidos. La autora recupera y analiza dichas experiencias desde un enfoque histórico, situado. Davis (2005) da cuenta de cómo operan las ideologías y prácticas del machismo, clasismo y racismo en varios espacios. También explica detalladamente cómo desde la experiencia de las mujeres (principalmente), se viven y constituyen las luchas por la libertad (el movimiento antiesclavista), la exigencia de derechos sexuales, la redistribución del trabajo doméstico, el ejercicio de derechos, como el de la educación, y otras demandas. En este último, Davis (2005) subraya la idea que figuraba en el imaginario de la sociedad dominante: la población negra era incapaz de avanzar intelectualmente.

Para comprender la posición desde dónde hablan las mujeres que aquí refiero, es necesario reconocer las dinámicas identitarias, las cuales no son objetivo central de este análisis, pero se toman en cuenta para dimensionar cómo a partir de dichas enunciaciones – algunas nacientes – se perfila un proyecto educativo propio encarnado en mujeres:

Me llamo Gemaly Padua [...], soy chacalapeña. Esta cuestión como de identidad, sobre cómo me asumo si afromestiza o afrodescendiente, todavía me cuesta. O sea la estoy trabajando porque como que ahora pienso, bueno ya de unos años para acá; entonces como que asumirme ahorita que soy afrodescendiente... pero siento que

buscarle todavía más, entonces estoy como en esa búsqueda todavía. Soy música tradicional, promotora de salud en formación, promotora cultural independiente, como que un poquito de todo. (G. Padua, conversación personal, 3 de febrero de 2021)

Este testimonio nos habla precisamente de que, aunque no hay una conciencia clara de lo que implica autonombrarse como afrodescendiente en el caso de varias mujeres, sí hay una posición de búsqueda para reivindicar sentidos de pertenencia, y hay también aportes importantes que desde la experiencia propia pueden abonar a un proyecto educativo, a un proceso que coadyuve al cuidado y permita colocar, como valioso, los conocimientos y experiencias de mujeres afroveracruzanas. Ahora bien, desde el título he mencionado que me parece relevante colocar a la experiencia como autoridad de análisis, puesto que abre la posibilidad de reivindicar conocimientos aprendidos y transmitidos por y desde mujeres afrodescendientes; conocimientos que históricamente han permanecido al margen, tanto en el espacio escolar, como en la agenda pública nacional. Angela Davis y Gina Dent, en el seminario dictado en Colombia los días 13 a 17 de septiembre de 2010, definieron a la experiencia como una categoría epistemológica central dentro del paradigma teórico-político del *Black Feminism*. Dichas autoras refieren que la experiencia es una construcción ideológica en tanto nuestras interpretaciones están alteradas por nuestras experiencias propias, por la forma cómo entendemos nuestra vida (Cuero, 2018).

Por eso enfatizo que el proceso educativo es complejo, pero no tiene por qué estar alejado de nuestras realidades o desarticulado de nuestra forma de entender la vida y de los aprendizajes cotidianos, de los aprendizajes para la vida. Por último, la valoración de estos espacios e intercambios con afroveracruzanas representa en sí mismos un acto de resistencia, puesto que se enfrenta a una matriz de dominación que refleja opresiones desde varios

sentidos: las voces y conocimientos que se silencian o invisibilizan por ser mujeres, por ser afrodescendientes, por ser mujeres rurales, por el color de piel no hegemónico, por promover un trabajo desde una posición ecofeminista. En tanto, otro elemento que debemos considerar en este análisis es que:

La resistencia afro reside en su cualidad encarnada, situada. En primer lugar, dando cuenta que las experiencias individuales no son anecdóticas y al ponerlas en común con otras, el *malungaje* afrodiaspórico se evidencia y así es posible trazar un mapa de complejidades donde es posible cartografiar manifestaciones geográficas de racismo. (Olivar, 2020, p. 1)

Dicho mapa de complejidades también da cuenta de las manifestaciones de clasismo y de racismo epistémico en la academia y en la vida cotidiana.

Por otra parte, el proceso de nombrar y redefinirnos como mujeres afrodescendientes también ha sido una forma de resistencia y de lucha contra la invisibilidad, racismos y opresiones que la mayoría de las que integramos los colectivos hemos enfrentado. El ejercicio de ubicar nuestros territorios (cartografías sociales) con características particulares, permitió reconocer la importancia de la interseccionalidad en las luchas y reivindicaciones que se han promovido o no, en cada comunidad. Es decir, se analizaron diversas experiencias como mujeres afrodescendientes vistas como intrínsecamente vinculadas al contexto geográfico y cultural, y que por tanto el tejido de los desafíos socio-ecológicos y educativos deben concebirse de manera integral y contextualizada.

Considero que uno de los desafíos más poderosos de quienes hacemos investigación con tintes feministas y como mujeres afro desde nuestras subjetividades, es enfrentarnos a los distintos sistemas de opresión que están encarnados y operan desde matrices patriarcales

cercanas a nuestra cotidianidad. Estas dinámicas que encaramos y encarnamos en diferentes espacios, requieren transgredir y dismantelar situaciones dolorosas que parecían inamovibles hasta antes de atrevernos a ser rebeldes, valientes y a sanar. En un sistema patriarcal, colonialista y racista como el nuestro, esto se refleja en todos los ámbitos de nuestra vida, desde sistemas de dominación hegemónica en espacios públicos y privados, desde la vida cotidiana. A partir de esas luchas en las que caminamos y nos vamos encontrando con otras experiencias que nos interpelan, dibujamos nuestros propios senderos.

Estas luchas las podemos encontrar en muchos territorios del mundo, sobre todo aquellos en los que encontramos historias no hegemónicas, eurocentristas o “universales”. Precisamente en esos espacios, con otras mujeres que también son rebeldes y que construyen su pensamiento propio a partir de sus experiencias y reflexiones Encuentro eco. En estas experiencias encarnadas que cuentan y posibilitan otras ontologías y epistemologías coloco este proceso con afro-veracruzanas. Como nos recuerda la feminista comunitaria, Paredes: “el feminismo, para el feminismo comunitario, es la lucha de cualquier mujer, en cualquier parte del mundo, en cualquier tiempo de la historia que lucha o se rebela ante un patriarcado que la oprime o la quiere oprimir” (Paredes, 2017, p. 3). Mientras que desde el ecofeminismo crítico, Puleo sugiere que:

Somos rebeldes con causa, una causa más que justificada, ya que nos están robando el futuro. Unos pocos están arrebatando el mundo a la inmensa mayoría de los seres vivos humanos y no humanos. Destruyen nuestra morada y de las generaciones venideras. (Puleo, 2019, p. 13)

Posicionarse desde esta rebeldía revela que hay injusticias que nos mueven hacia la acción. Este comportamiento para generar autonomía y resistencia, desde mi punto de vista y experiencia, se fortalece a partir de la propia experiencia vivida y del acompañamiento a

experiencias que devienen de las mismas raíces de opresión. Particularmente en el contexto afro-veracruzano donde desarrollé la investigación, plantear y llevar a la práctica una investigación que desafía los cánones comunitarios representó un acto de rebeldía; organizarnos y trabajar colectivamente desde nuestro ser-sentir como mujeres, también. Collins (2012), al referirse a los rasgos del pensamiento feminista negro, nos recuerda por qué estos grupos que desafían suelen ser reprimidos: “una razón clave por la que los puntos de vista de los grupos oprimidos son reprimidos es que los puntos de vista autodefinidos pueden estimular la resistencia” (p. 134).

Con ello no estoy afirmando que en el caso del trabajo colectivo con afroveracruzanas hemos logrado consolidar una autonomía que está resistiendo del todo, pero sí estamos fortaleciendo un proceso que se nutre de nuestros puntos de vista y nuestras experiencias. Estamos también promoviendo espacios para permitirnos sanar y repositionar nuestro lugar en el mundo, en nuestras familias y en nuestras comunidades.⁶⁶ Un aspecto central de la experiencia de ser mujer afro es aprender y desaprender juntas; la sanación, la rebeldía y la resistencia desde el amor entre mamás e hijas. Establecer relaciones más empáticas con nuestras mamás para cuestionar y sanar juntas, para mí también representa un acto de rebeldía, frente a un sistema que no prioriza los cuidados desde la ternura y el amor. Este hecho de colaborar juntas mamás e hijas, aunque no fue una intención inicial de la investigación, adquiere un significado relevante para complejizar y avanzar en un proyecto educativo propio desde la dignidad, la justicia y la esperanza. La experiencia que a continuación se presenta, de la comunidad de Coyolillo, nos habla de que el acompañamiento

⁶⁶ A partir del primer Encuentro de mujeres afroveracruzanas celebrado en junio del 2022, hemos mantenido lazos de amistad y comunicación y estamos trabajando en la organización de un segundo encuentro que permita dar continuidad a lo abordado en el primer encuentro.

mamás e hijas suscita una manera de aprender situada, en conexión, desde el cuidado mutuo, desde la experiencia encarnada.

Por ejemplo, el proyecto de Afro raíz para nosotras es como el grupo en donde trabajamos con nuestra mamá, Kelly está a su mamá, yo está mi mamá, están tías en común, están mamás de niñas del fútbol, están mamás de niñas de *Afrobalele* y de otros chicos que son parte del colectivo. Entonces como que es el grupo de las mamás y nosotras porque pues a veces somos compañeras, a veces somos maestras, a veces somos también alumnas; entonces como que eso está muy bonito. Y así es como nuestras mamás han entendido más de nuestro trabajo comunitario, de nuestra entrega, de nuestro punto de vista, porque no es lo mismo que nos vean a estudiando a que ya estemos esté moderando un taller con ellas, en donde también nos enteramos de cosas que en otros momentos no nos han dicho a pesar de que son nuestras mamás.

(D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022)

En el Encuentro celebrado con las mujeres de ambas comunidades, por lo menos en seis casos las hijas fueron acompañadas por sus mamás y viceversa. Este tipo de colaboración entre mamás e hijas propicia la valoración de otras vías para aprender-desaprender desde lo que sabemos y no sabemos, pero que queremos conocer. La misma referencia para responder de quiénes aprendimos a cuidar, nos remite a una experiencia con la mamá, la abuela o una figura femenina cercana: “aprendí a mi mamá, fue así de cuídate, cuídate de salud, en los temas de salud siempre fue muy cuidadosa conmigo” (S. Patraca, conversación personal, 8 de septiembre del 2020).

5.3 Preocupaciones socio-ecológicas de las mujeres afroveracruzanas

Cabe mencionar que las preocupaciones socio-ecológicas que a continuación se mencionan, fueron construidas a partir de reflexiones que promovieron un ejercicio crítico y situado de la crisis socio-ecológica y de su relación con la demanda-sueño de pensar y crear un proyecto educativo propio. Por su puesto que mis propias preocupaciones desde mi experiencia en un cuerpo de mujer y de mi proceso de auto reconocimiento como mujer afro interfieren en el posicionamiento inicial de la investigación y en la propuesta de análisis; cuestionar los modos convencionales de hacer investigación e intentar construir una investigación que sea útil y relevante para quienes colaboran implica dar espacio a la teoría creada desde la dignidad, desde la rebeldía, desde la experiencia encarnada.

Y ¿por qué era especialmente central que las mujeres afro habláramos de preocupaciones? Tomando en cuenta las referencias que he planteado desde el capítulo I, desde mi punto de vista en ambas comunidades las reflexiones respecto a lo socio-ecológico no habían tenido un espacio digno para ser dialogadas, mucho menos desde la perspectiva de las mujeres. Esto no quiere decir que no se tenía conciencia sobre lo que está pasando en sus-nuestras comunidades, a lo que refiero es que no habíamos dimensionado, ni valorado nuestra experiencia de una manera que nos permitiese profundizar y situar las preocupaciones a la luz de lo que ocurre en la vida cotidiana.

Debido a roles de género, general e históricamente impuestos, las mujeres cocinan, conocen los alimentos, atienden a los enfermos, conocen las siembras y plantas locales (comestibles y medicinales), el agua, están a cargo de los cuidados primordiales para la vida. No obstante, el sesgo androcéntrico que Puleo (2019) refiere en su obra, nos recuerda la desvalorización de dichas tareas y con ello, la invisibilización de las epistemologías provenientes de dichos procesos encarnados por mujeres. Este “sesgo androcéntrico” de la

cultura proviene de la bipolarización histórica extrema de los papeles sociales de mujeres y varones. Implica la desvalorización de todas aquellas capacidades actitudes y funciones que se han considerado femeninas” (Puleo, 2019, p. 70). En tanto, lo primero que hicimos en este ejercicio fue nombrar desde cada experiencia particular, sin evaluar o jerarquizar cada opinión, situación, vivencia. Por supuesto que este enfoque refleja distintos matices dado que se construyen desde diferentes posiciones, lo cual también fue valioso, dado que nos reunimos por un interés común.

En las primeras charlas pregunté directamente acerca de qué preocupaciones socio-ecológicas ubicaban en sus comunidades, así de manera general, aunque a veces el término socio-ecológico no resultaba tan cercano. Entonces decidí hacer preguntas más generales y afines al contexto en las que pudiéramos ir acotando primero lo social y luego lo ecológico, para finalmente reconocer la relación que guardan ambos aspectos. Las preguntas con mayor respuesta fueron las siguientes: 1) Pensando en el escenario de la crisis actual, ¿de qué manera crees que se vive en tu comunidad?, ¿cómo lo aprecias tú?; 2) Si tuvieras que nombrar situaciones, aspectos o cosas que te preocupan de tu comunidad, ¿qué dirías? Con estas preguntas, las charlas se lograban con más confianza y apertura y sus respuestas conectaban lo socio-ecológico sin que el término explícitamente se nombrara. Cabe mencionar que como describo en el capítulo metodológico, el trabajo de campo implicó entrevistas individuales con algunas colaboradoras además de las reuniones grupales. Incluso con dos de ellas, compartí desde el inicio, el planteamiento de la investigación, dado que les interesaba saber cómo estaba pensando la colaboración y por qué el proyecto sería benéfico para ellas y sus comunidades. Es decir, sus preocupaciones también fueron éticas y sugerían revisar/validar lo que yo desde la academia estaba construyendo.

El propio término de ecofeminismo fue discutido en una de las reuniones porque, aunque cotidianamente no es un concepto común, sí nos ayudó a cuestionar las tareas de cuidado y las opresiones que ocurren en función de nuestro género y hacia la Naturaleza. Las preocupaciones que las mujeres afrodescendientes identifican claramente son situaciones a las que se enfrentan en su vida cotidiana, y tienen un impacto significativo en la dinámica social y ambiental de sus comunidades.

5.3.1 Agua y alimentación

Esta problemática ha sido una de las más preocupantes, ya que se trata de una situación inesperada para ambas comunidades. Aunque a nivel mundial se conoce la crisis del agua, en estas comunidades no se había manifestado una escasez con tal magnitud hasta el momento. El año 2020 resultó especialmente significativo e impactante en este sentido. En el caso de Chacalapa, fue la primera vez que se enfrentaron a días sin acceso al agua potable, la cual se suministra desde un pozo profundo comunitario. Como respuesta a esta situación, algunos habitantes decidieron perforar pozos profundos en sus propias casas, lo que agravó la escasez de agua en el resto de las viviendas.

En Coyolillo, durante muchas de las conversaciones, las mujeres mencionaron que la sequía se está volviendo más intensa y que el suministro de agua del que disponían hace algunos años ya no es tan abundante. Observan que llueve menos que antes, lo que está teniendo graves repercusiones en los cultivos de los agricultores de la zona. El agua para uso doméstico también proviene de un pozo profundo que se encuentra en la comunidad.

Ante estas situaciones alarmantes, se puede decir que el impacto de la sequía en ambas comunidades es evidente y multifacético. Aunado a lo anterior también resalta la importancia

de abordar la crisis del agua desde una perspectiva de género, ya que las mujeres suelen ser las responsables de la recolección y gestión del agua en los hogares, lo que añade una carga adicional a sus responsabilidades diarias y a la aparición de problemas de salud debido al acarreo constante de agua.

Varios puntos de vista respecto a esta preocupación han sido comunes en las dos comunidades, las cuales además tienen similitudes demográficas: son poblaciones rurales con menos de 2500 habitantes y de acuerdo con el censo del INEGI de 2020, el número de mujeres y hombres es también muy similar. Llevan a cabo la siembra de cultivos, actualmente prevalece el monocultivo de maíz, y persiste un clima cálido-húmedo la mayor parte del año. En ambas comunidades algunos manantiales se han secado y las lluvias cada vez se presentan con menos frecuencia. La implementación de estrategias de adaptación, como la excavación de pozos privados, es una respuesta directa a esta crisis, sin embargo, no es una vía que favorezca el cuidado del agua. Consideraron que algunos de los factores clave que contribuyen a esta problemática incluyen el fenómeno del cambio climático, el cual propicia la disminución de las precipitaciones y el aumento de las temperaturas que afectan directamente la disponibilidad de agua en las comunidades rurales que dependen de fuentes naturales de agua, como pozos y manantiales. Es importante destacar la conciencia de la crisis del agua y la necesidad de adaptarse a esta situación como temas comunes en ambas comunidades.

Otro aspecto que emerge a partir de dicha preocupación tiene que ver con la desaparición de las milpas diversificadas, pues ahora se prioriza el monocultivo de maíz lo que puede aumentar la vulnerabilidad de las comunidades ante la escasez de agua. Así las mujeres resaltan la importancia de abordar la crisis del agua desde una perspectiva más amplia y considerar tanto las dimensiones ambientales como las sociales. Además,

demuestran la relevancia de involucrar a las comunidades locales en la identificación de soluciones y en la toma de decisiones relacionadas con la gestión del agua y con problemáticas asociadas. Un ejemplo concreto es un proyecto de huertos en Chacalapa, donde la mayoría de los participantes son mujeres, principalmente amas de casa, y solo un hombre participa. Esto a su vez refleja una división de género en las actividades relacionadas con la siembra y cosecha en los huertos, que se asocian a principios femeninos.

En Coyolillo, las mujeres también expresaron su preocupación por la pérdida de conocimientos y prácticas tradicionales relacionadas con la agricultura y el cuidado del entorno. Señalaron que la mayoría de las nuevas generaciones carece de conocimientos sobre cómo preparar la tierra, cómo sembrar y el uso de fertilizantes naturales. Además, notaron una disminución en el cuidado de los árboles y de acuerdo con las charlas, pareciera que la percepción de una crisis socio-ecológica es más evidente para ellas. También se mencionaron preocupaciones como la mala gestión de residuos, la quema de basura sin regulaciones adecuadas, las deficiencias en las tuberías de drenaje, la contaminación del río, la tala de árboles.

5.3.2 Ausencia de empleos locales y migración; visión del desarrollo basado en la industria

La migración es una problemática que ha surgido con mayor frecuencia en los testimonios de las mujeres de Coyolillo, aunque en Chacalapa también fue mencionado como una preocupación. En ambas comunidades, las mujeres observan que la migración es un fenómeno que afecta principalmente a los jóvenes y esto ha llevado a un abandono creciente de las actividades agrícolas y del campo en general. En Chacalapa, esta situación se agrava

con un sentimiento de desapego hacia las raíces y la comunidad. Las mujeres también expresan preocupaciones relacionadas con la falta de oportunidades de empleo en sus localidades, pues la escasez de trabajo en las áreas rurales a menudo impulsa a los jóvenes a buscar oportunidades fuera de sus comunidades, lo que contribuye aún más al problema de la migración.

5.3.3 Normalización de las violencias: discriminación por diversidad sexual, la homofobia, la violencia hacia las mujeres y niñas

Es fundamental destacar que esta problemática de las violencias de género y el machismo ha sido abordada de manera más explícita por las mujeres de Chacalapa, quienes utilizaron la plataforma de *Facebook* para señalar la normalización de estas violencias en la comunidad. En Coyolillo, aunque no se abordó de manera tan pública, se mencionó en comunicaciones privadas con el colectivo de mujeres. Las prácticas machistas y las violencias de género que se señalaron en estas comunidades son preocupaciones latentes y muy relevantes. Cuestionar y nombrar estas preocupaciones en contextos afrodescendientes ha sido un aspecto significativo en el proceso de investigación, ya que enmarcó una complejización y una reflexión profunda sobre la relación entre el cuerpo, el territorio y un sistema machista que afecta a dichas comunidades. En este sentido, este enfoque sobre las violencias de género y el machismo dentro de comunidades afrodescendientes subraya la importancia de abordar las intersecciones entre el racismo, el sexismo y otras formas de opresión. Además, destaca el papel crucial que desempeñan las mujeres en la lucha contra estas injusticias y en la construcción de proyectos educativos y comunitarios más justos y equitativos. Una preocupación asociada que mencionan las mujeres está relacionada con el fácil acceso a las

drogas en las comunidades, situación que se ha agravado en los últimos años. Esta accesibilidad a las drogas ha tenido efectos devastadores en las comunidades, y las mujeres están conscientes de las graves consecuencias que esto puede tener para la salud y el bienestar de sus familias y comunidades en general.

5.3.4 Falta de interés para conservar las tradiciones

En las dos comunidades las iniciativas culturales independientes son promovidas y gestionadas principalmente por jóvenes. En Coyolillo, gracias al colectivo *Casa Coyolillo*,⁶⁷ Se realizan diversos eventos que reivindican, sobre todo, la afrodescendencia en la comunidad. No obstante, las colaboradoras señalan que persiste un desinterés en las nuevas generaciones para involucrarse significativamente en cuestiones culturales y ambientales de sus comunidades y consideran que propuestas como las que se propone en la investigación (articulación de saberes locales-escolares en el binomio escuela-comunidad) pueden contribuir a que dichas generaciones participen de manera más activa. Es decir, aunque una parte de los jóvenes de las comunidades sí está inmersa en conservar y promover cuestiones identitarias-culturales, la mayoría no. Quienes ya participan de manera constante en procesos de reivindicación y cuidado, señalan los desafíos que esta labor implica:

Entonces se necesita mucho más acompañamiento del que estamos dando y es cansado y difícil. No es tan sencillo porque pues aparte con mujeres negras que hacemos trabajo comunitario, o con mujeres afro, o como mujeres, que decidimos hacer el trabajo social, trabajo comunitario, también estamos cuidando de nuestra familia, también estamos cuidando de nosotras mismas, también estamos buscando

⁶⁷ La mayoría de las colaboradoras de Coyolillo forman parte de dicho colectivo.

un empleo para sostenernos, para conseguir independencia económica. (D. López, conversación personal, 18 de enero de 2022)

5.4 Cuidados

Reconocer la necesidad de pasar a la acción para la atención de las preocupaciones sentidas y que esta acción debe estar fundamentada en el aprendizaje del cuidado ha sido una experiencia muy valiosa. Esto implica reconocer que, en un contexto de crisis socio-ecológica y desafíos significativos, es fundamental aprender a cuidar de nosotras mismas, de nuestras comunidades y del entorno natural, social y cultural. El aprendizaje del cuidado va más allá de simples medidas de conservación ambiental, pues esta experiencia de investigación invita a una revisión y comprensión profunda de nuestras relaciones con el entorno, con los demás y con nosotros mismos. Significa aprender a valorar y respetar la vida y la diversidad, a escuchar y comprender las necesidades de los demás, a tomar decisiones conscientes que tengan en cuenta las particularidades de los territorios y las opresiones vividas en las comunidades.

De esta manera, considero que, en un proyecto educativo con perspectiva afro-ecofeminista, el aprendizaje del cuidado se convierte en una parte integral de la formación de todas y todos. No se trata solo de adquirir conocimientos académicos o científicos, o de valorar los conocimientos locales, más bien una articulación de ambos para cultivar una conciencia crítica y una ética del cuidado en todos los aspectos de la vida.

Este escenario nos remite a lo que Puleo (2019) plantea para referir a las tareas de cuidado y al sesgo androcéntrico:

Las mujeres han sido y siguen siendo las encargadas de todas las tareas del cuidado indispensable para la vida humana: crianza de hijos e hijas, cuidado de las personas enfermas o ancianas, preparación de la comida, mantenimiento de la limpieza del hogar y de la ropa, apoyo y reparación emocional y un largo etcétera de la administración de la cotidianeidad [...]. (p.70)

Por eso, un proyecto como el que aquí he planteado, reconoce que los cuidados deben estar a cargo de todas y todos y que es necesaria la generación de espacios que favorezcan el aprendizaje transformador dentro y fuera de las escuelas. Es esencial valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje intergeneracionales y reconocer el sesgo androcéntrico que prevalece en los sistemas educativos, familiares y cotidianos. Este reconocimiento es fundamental para dirigirnos hacia procesos más justos y equitativos. La historia de exclusión de las mujeres de la esfera cultural y los ámbitos de poder ha generado un marcado sesgo androcéntrico en el mundo simbólico (Velasco, 2016). Este sesgo se manifiesta en diversos sistemas de dominación y también en la producción y legitimación del conocimiento. Para abordar esta cuestión, es importante reconocer la participación activa de las mujeres en la transmisión de conocimientos y valores a través de las generaciones. Esto implica reconocer y valorar el conocimiento y la experiencia de las mujeres en igualdad de condiciones con el conocimiento transmitido por los hombres. Esta perspectiva más amplia sobre el cuidado influye en la visión de un proyecto educativo propio que busca abordar y transformar estas preocupaciones desde una perspectiva afro-ecofeminista situada y crítica.

Para acercarme a discutir acerca del cuidado también diseñé preguntas más abiertas y lo más claras posibles (sin tecnicismos); algunas interrogantes que sirvieron de guía iban encaminadas hacia ¿qué cuidas?, ¿cómo cuidas?, ¿de quién aprendiste a cuidar? O sustituí la pregunta acotando en resumir, ¿a qué le das importancia?

Un elemento central al hablar de cuidados fue el tema de la salud. Las mujeres conocen su territorio a partir de una mirada y experiencia corporizada. No solamente ubican dónde se encuentran los manantiales de la comunidad, también saben cómo y de quién aprendió a curar la culebrera o la señora que cura los espantos mediante el ensalmo. Sobre todo, en Chacalapa, las mujeres han sido curadas con el ensalmo e incluso algunas de ellas saben cómo curar. Estos conocimientos que están al margen del sistema educativo representan un potencial para plantear otras maneras de ser (ontología), conocer (epistemologías) y de estar (ética) en un mundo que lo requiere con urgencia (Sandoval y Mendoza, 2021).

Para hablar de cuidados de la salud platicamos acerca de cómo nos curamos cuando enfermamos y a quién o qué recurrimos para sanar; también asociamos estas interrogantes a temas de autocuidado. En este aspecto, identifican aquellos aspectos que están ligados al cuidado personal y el cuidado de quienes están cerca de ellas, hablamos aquí de aseo personal, cuidados durante el embarazo y post-parto, así como de cuidados en la alimentación, la cual está a cargo en su mayoría por una o varias mujeres del hogar. Otro tema que surge a partir de las conversaciones e intercambios de experiencias es el cuidado de la salud emocional, que deriva en temas de autoestima o amor propio. El cuidado de la salud en varias ocasiones es vinculado a las conexiones del cuerpo y del espíritu; este tema en particular se reflejó en algunas narrativas que dan cuenta de prácticas y conocimientos para curarse desde casa, tales rituales tienen que ver con el ensalmo o rameada, la elaboración de infusiones o tés con plantas medicinales locales, la curación de las casas con el uso de inciensos y los baños con diversas plantas como la albahaca o cocuite (*Gliricidia sepium*). Si te enfermas, la primera opción a la que recurres está en casa:

De lo primero era té, ya sabes y ya después veías que las cosas que son más fuertes pues ve al doctor, ya el medicamento, pero primero era tómate este remedio. Es saber los remedios de la abuela, los remedios del vecino [...], té de mulato que también es bueno para la gastritis, toma té de cuachalalate, de manzanilla. (S. Patraca, conversación personal, 8 de septiembre de 2020)

Al respecto, puedo decir que estas prácticas ligadas a lo espiritual todavía son cuestionadas en algunos contextos y nombrarlas como valiosas es todavía un reto que tenemos; no obstante, discutir las en el colectivo ha detonado identificarlas y colocarlas como experiencias de cuidado-sanación que sí se conocen y practican. La experiencia de cuidar-sanar juntas en esta investigación se relaciona con la oportunidad de hablar abierta y libremente acerca de lo que nos duele y preocupa; este proceso trata de encontrar caminos menos violentos y más empáticos, cargados de amistad, solidaridad y ternura para avanzar hacia prácticas de cuidado en un sentido holístico y colectivo. En varios momentos, el colectivo de mujeres de Chacalapa, cuando tuvimos la oportunidad de reunirnos en persona, expresaron la importancia de simplemente sentarse y dialogar sobre sus diversas preocupaciones, espacios que normalmente no se promueven en la comunidad. Descubrir y acompañar cómo otras compañeras enfrentan, viven o resuelven sus inquietudes, preocupaciones y desafíos generó un sentimiento de esperanza que era igualmente necesario. Este proceso de diálogo y acompañamiento mutuo representó un espacio seguro y enriquecedor, pues brindó una oportunidad para tejer lazos de solidaridad y comprensión a partir de aquello que era común. En un mundo marcado por estructuras de poder opresivas, donde los estereotipos y prejuicios raciales, clasistas y sexistas pueden ser abrumadores, este tipo de encuentros se convierten en actos de resistencia, cuidado y sanación. Se trata de otro tipo de aprendizajes; son aprendizajes para la vida.

En el Encuentro, aspecto que abordaré detalladamente en el siguiente capítulo, identificamos también que estamos aprendiendo a cuidar y que si bien ubicamos aspectos que cuidamos, también aparecen aquellos que descuidamos. Alguno de los temas de cuidado y descuido, como se observa, aparecen en ambas columnas, dado que, si bien hay elementos que las mujeres identifican que están cuidando, no todas lo señalan desde la misma perspectiva. Aquí es importante señalar que estos ejercicios de reflexión se llevaron a cabo en equipos de trabajo, en tanto, no en todos los subgrupos ubicaban exactamente los mismos temas, o por lo menos para algunas representaban temas de cuidado, mientras que para otra esos mismos temas eran asociados a descuidos.

Tabla 2.

Transcripción de láminas de trabajo del Encuentro.

ENCUENTRO DE MUJERES AFROVERACRUZANAS		
Aprendiendo a cuidarnos	¿Qué cuidamos?	¿Qué descuidamos?
Familia, nuestra identidad, medio ambiente, nuestros cuerpos, hogar, tradiciones, nuestro cabello	Agua, animales, plantas, medio ambiente, calles, espacios públicos, familias, trabajo, salud, cabello, salud emocional, pueblos, historia	Planeta, tiempo, salud, alimentación, emociones
La formación que entra desde fuera, nuestra salud física y emocional, a nosotras mismas	Tradiciones, casas, música, artesanía, cuerpo, comida, hijos, amistades, relaciones, estudios, cosas materiales, las palabras, salud de otras personas, imagen-aspecto	Energía, origen, identidad, relaciones interpersonales, dinero, salud mental
Conocernos y reunirnos entre mujeres; la solidaridad y organización comunitaria. La alegría de nuestras comunidades, las fiestas, las mayordomías, el carnaval	Arte, cultura, personas mayores, entre mujeres, ideologías, posturas, creencias, individualidad, recuerdos	
Medicina tradicional (huesera, parteras,		

culebreras, ensalmadoras). Son jarocho		
Reactivar la agricultura tradicional. Enseñar a lxs niñxs las tradiciones y prácticas. Cuidar nuestro medio ambiente		

Fuente: Notas de campo 23 de junio del 2022

Los descuidos ocurren en la vida cotidiana y son aspectos que no han recibido suficiente atención o que han sido afectadas negativamente por la crisis socio-ecológica y otras presiones. Identificar los descuidos fue un ejercicio trascendental porque las mujeres ubicaron que muchos descuidos son hacia su propio cuerpo o persona. Y de esa reflexión surgieron ideas sobre la importancia de cuidar lo siguiente:

- Cuidado de los Recuerdos: la memoria y la preservación de las historias y recuerdos son fundamentales para mantener viva la cultura y la identidad de la comunidad y de las propias experiencias de cuidado familiares entre madres e hijas. Cuidar los recuerdos implica valorar las microhistorias que han sido transmitidas a lo largo de las generaciones.

- Cuidado del Cabello: en muchas culturas, el cabello es un aspecto importante de la identidad y la autoexpresión. En el caso de las mujeres afroveracruzanas este cuidado representa un acto político y de resistencia.

- Cuidado de las Palabras: el lenguaje y la comunicación son elementos esenciales en la vida de las comunidades, de hecho, al ser comunidades pequeñas, la mayoría de las familias se conoce. Cuidar las palabras implica fue asociado a cómo se comunican los pensamientos y sentimientos y cómo esto puede afectar significativamente la vida cotidiana de las comunidades. Destacaban cuidar qué se dice y cómo se dice y no dar espacio a chismes o palabras mal intencionadas.

- Cuidado de nuestra red de mujeres: implica gestionar un espacio para reunirnos y platicar sobre problemáticas que nos preocupen a todas; ser más empáticas, apoyarnos entre nosotras y propiciar el cuidado colectivo de nosotras y del entorno (como nuestra casa común); consolidar grupos de trabajo donde podamos compartir conocimientos ancestrales para mantenernos sanas físicas y emocionalmente; organizar talleres o charlas para abordar temas de violencia de género que incluyan el cuidado físico y mental; descubrir qué podemos compartir e intercambiar entre nosotras para cuidarnos mejor.

Todas estas reflexiones subrayan la particularidad de las experiencias de las mujeres afroveracruzanas, que se manifiestan a través de diversos espacios, prácticas y conocimientos. En esta investigación, dichas experiencias son centrales, relevantes y epistemológicamente reveladoras para la construcción de un proyecto educativo propio. Además, tienen una importancia más amplia en el contexto de transitar hacia propuestas educativas que coloquen en el centro de atención las preocupaciones y contribuciones de las mujeres como portadoras y creadoras de conocimientos. Si bien las mujeres afroveracruzanas representan una fuente de sabiduría y conocimiento que ha sido históricamente pasada por alto o marginada en los sistemas educativos convencionales, sus experiencias abren nuevas perspectivas para abordar las desigualdades, las injusticias y los desafíos socio-ecológicos que enfrenta la sociedad en su conjunto. Las mujeres afroveracruzanas, como protagonistas de este proceso, contribuyen significativamente a la construcción de un proyecto educativo que refleje dignamente sus preocupaciones y necesidades específicas, y que, al mismo tiempo, sea una herramienta para contribuir a la justicia social, ambiental y epistemológica en un sentido más amplio.

CAPÍTULO VI. LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON MUJERES AFROVERACRUZANAS

Este capítulo está dedicado a reflexiones más profundas para describir, explicar y analizar concretamente la experiencia del Encuentro entre mujeres afroveracruzanas, no sólo como un método de investigación, también como una experiencia que permitió identificar categorías clave desde dónde se construyen espacios educativos autónomos para repensar un proyecto educativo propio desde la colectividad, la colaboración, las emociones y el compromiso como mujeres afroveracruzanas. Desde el Encuentro encontramos aportes epistemológicos que he organizado en tres dimensiones: pedagógica, emotiva y política. Además abordo algunos elementos que, desde mi punto de vista, permiten comprender con más detalle las preocupaciones, los lugares de enunciación de las mujeres y algunas vías onto-epistémicas para avanzar en la construcción de un proyecto educativo que tenga el centro los cuidados desde una mirada afro-ecofeminista.

6.1 Las risas y el llanto como ejercicios de liberación y sanación entre mujeres

Sabemos que hablar de problemáticas socio-ecológicas es complejo, cuando agregamos la perspectiva ecofeminista con mujeres afrodescendientes rurales, las complejidades y desigualdades se hacen aún más evidentes. Nombrar desde lo que nos duele no es sencillo, posicionarnos desde ese marco de injusticias, tampoco lo es. En tanto, convocar y lograr un Encuentro a pesar de dichas opresiones, representa una celebración colectiva entre quienes participamos. Cuestionar nuestro lugar y quehacer como afroveracruzanas a la luz de las estructuras de poder que nombran y legitiman, ha sido y sigue siendo un gran reto, porque los estereotipos e imaginarios que circulan y se difunden acerca de cómo somos o deberíamos ser, son sumamente racistas y clasistas. Entonces, nos valemos de algunas herramientas que nos permiten desmontar y posicionar nuestros aportes y experiencias tejidos desde la diáspora africana en nuestros contextos:

El feminismo afrodiaspórico como estrategia de movilización social puede contribuir a deconstruir las representaciones estereotipadas de las mujeres afrodescendientes y de las comunidades a las que pertenecen. (Vergara y Arboleda, 2014, p. 110)

Dado que este ejercicio no es sencillo, mediante el Encuentro tanto la risa como el llanto permitieron nombrar y liberar aquello que nos duele y aquello que queremos transformar. Ambas fueron emociones válidas para expresarnos y para compartir nuestras historias, esas historias no hegemónicas y de las que, en la mayoría de los casos, no habíamos tenido oportunidad de contar y escuchar. Esto para mí, representó un acto de cuidado, un acto de amor, un intercambio solidario y empático:

El cuidado es preocupación, atención, protección [...] Es actitud y actividad libre cuando surge del amor por algo o alguien. Pero se valora poco y, a menudo, se convierte en una cadena para las mujeres porque venimos de una larga historia de exclusión y subordinación. Durante siglos nos han mantenido apartadas del mundo del poder político del conocimiento y de la creación cultural. (Puleo, 2019, p.69)

Sabernos libres y seguras para compartir, fue un acto de liberación en sí mismo. Sabíamos también que había complicidad y ternura en lo que esos días construimos. El aprendizaje sucedió de forma distinta, con nuestros cuerpos en el piso, riendo, bailando o aplaudiendo. Se recuerda de otro modo, se aprende de otra manera, de una manera cotidiana, de una manera especial. El poder racializado que opera y actúa sobre nuestros cuerpos en la mayoría de los espacios donde interactuamos las mujeres afrodescendientes, en el Encuentro no tuvo cabida, por lo menos yo no lo percibí y ninguna lo manifestó abiertamente. Esto no niega la posibilidad de que en algún momento haya sucedido, pero claramente, el Encuentro no lo propició en ningún sentido.

Por otra parte, si bien el Encuentro contempló una propuesta de trabajo que se planteó desde el día, las estrategias para ocupar el espacio del salón donde nos reunimos, y la organización del diálogo y del material presentado en rotafolios, no estuvo sujeta a ningún tipo de indicación por parte de quienes estuvimos coordinando. En uno de los días, incluso las participantes propusieron actividades extras, como la de recitar la poesía de Victoria Santa Cruz, *“me gritaron negra”*. Este acto performativo presentado por las mujeres de Coyolillo, provocó curiosidad entre el resto de las participantes y en otros momentos del Encuentro y del proceso investigativo, permitió profundizar más en los aprendizajes ligados a la autoadscripción y valoración como mujeres negras, morenas o afrodescendientes.

6.2 Encuentro entre mujeres afro-veracruzanas. Experiencias que nos sanan: nombrar desde el dolor, la dignidad y la esperanza

Uno de los momentos más significativos de todo el proceso de la investigación sin duda alguna fue la celebración de un Encuentro, de nuestro Encuentro. Cuando supe que por fin era posible que dicho sueño se volviera realidad, no dudé en agregarle la denominación de Primer Encuentro, porque representa precisamente el inicio de otro tipo de relaciones entre quienes formamos parte de él. Encontrarnos permitió no solo conocernos, sino reconocernos frente a otras mujeres con quienes compartimos luchas y sueños, mujeres que nos inspiran. El Encuentro nos permitió también reposicionar una agenda en la que nuestras preocupaciones y sentires sí son prioridad.

Así, el Primer Encuentro de Mujeres Afro-veracruzanas: Otra educación es posible, se convirtió en un espacio fértil para reunirnos con la intención de replantear de otras formas las experiencias y conocimientos de mujeres afroveracruzanas. Queríamos imaginar cómo hacer posible un proyecto y una agenda educativa propia que evidencie los sesgos

epistemológicos que en la actualidad subyacen en el sistema educativo mexicano y en general, en las formas de ver y validar los aprendizajes.

Desde una posición crítica, varias de las que participamos, sobre todo quienes teníamos un proceso de auto reconocimiento más claro, discutimos el por qué las comunidades afromexicanas hemos estado históricamente excluidas del campo educativo. Como coordinadora del Encuentro, facilité una propuesta de trabajo para los dos días de trabajo más intenso. La apropiación del espacio y la agencia para presentar y proponer actividades desde sus propias intenciones fue una de las características del evento. Sentirnos acompañadas, seguras y libres para expresar lo que sentíamos, también determinó en gran medida el ritmo del Encuentro:

Como que a mí en general me gustó cómo es ese ambiente, como de sentirnos acompañadas. Y en lo particular es darme unas cuentas como ella se auto adscriben, cómo fueron construyendo su propia historia; nombrarse mujeres afro, desde la diversidad de sus cuerpos, su cabello y de lo que les gusta hacer, desde los ritmos en este caso de la danza, y con quienes logramos convivir pues traían eso marcado.
(N. Pérez, conversación personal, 27 de agosto de 2022)

Este intercambio e interaprendizaje entre mujeres de ambas comunidades, con procesos distintos que se encontraban en algún punto en común fue un elemento muy valioso para posibilitar ejes de acción que nos interpelan a quienes decidimos estar en dicho evento. La pedagogía del Encuentro favoreció el juego, la risa, el llanto, el baile, la poesía y propició otras formas de aprendizaje; formas más empáticas desde la amistad y la ternura. En reflexiones posteriores al Encuentro, la legitimación del colectivo de la experiencia propia fue de los elementos más relevantes en el marco de la intención general de toda la investigación:

El Encuentro me hizo sentir más segura y orgullosa de mis raíces al conocer y convivir con otras mujeres afroveracruzanas y al darme cuenta de que tenemos un montón de similitudes, me gustó mucho por qué me sentí en confianza, escuchada y valorada. (L. E. Patraca, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

Desde la propuesta de los feminismos de la diáspora africana, dos autoras afrocolombianas a partir de una experiencia concreta que sucede en Colombia y que reúne a mujeres afrodescendientes, hablan de la posibilidad de pensar el Encuentro como una conspiración. Esto puede sugerir que los encuentros de este tipo transgreden lo hegemónico, potencian la rebeldía y favorecen la creación de espacios seguros. En palabras de las autoras, pensar el Encuentro como conspiración también puede ser entendido como un espacio de intercambio, reconocimiento, discusión, producción de conocimiento y complicidad entre las mujeres afrodescendientes (Vergara y Arboleda, 2014).

En la experiencia particular de nuestro Encuentro podemos ubicar varios puntos que dichas autoras sugieren, tales como la complicidad, el intercambio de experiencias cara a cara y el reconocimiento desde lo común y lo diverso. Conspiramos también porque nos organizamos desde la autonomía como mujeres afrodescendientes para posicionar nuestros sentires y avanzar hacia nuestra agenda frente a dinámicas socioculturales dominadas por hombres. En las comunidades, los puestos de poder y la toma de decisiones, en la mayoría de las veces no están a cargo de las mujeres. Si bien el Encuentro permitió arropar a mujeres de distintas incidencias y posiciones comunitarias, el aprendizaje que se propició permitió la valoración de conocimientos múltiples y la posibilidad de profundizar en otras dimensiones.

Así, quienes tenían una experiencia previa en cuanto a procesos de auto reconocimiento, compartieron a quienes por primera vez se hacían la pregunta para nombrarse como afrodescendientes. Las aportaciones en ambos sentidos enriquecieron el

diálogo porque se generó una esfera de múltiples complejidades que reflejan un abanico de preocupaciones socio-ecológicas.



Figura 12
Mujeres compartiendo en el Encuentro. Crédito: Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

En un ejercicio colectivo organizamos y priorizamos dichas preocupaciones dado que teníamos como puntos de partida los procesos de auto reconocimiento, algunas categorías en común que explicaré más adelante (nosotras mujeres, cultura, naturaleza, sentidos de pertenencia y transformaciones) y la idea de avanzar en el proyecto educativo propio. Para estos fines, desde el inicio he subrayado por qué es necesario dismantelar la hegemonía de los conocimientos eurocéntricos y colocar dignamente los aportes afrodescendientes para que otras epistemologías tengan lugar e incidencia. Desde el Encuentro, lo anterior fue una consigna política para reivindicar que otra educación es posible y necesaria. Desde esta

perspectiva, y a partir de los testimonios, vivencias y participación en el Encuentro, son tres las dimensiones principales que recupero:

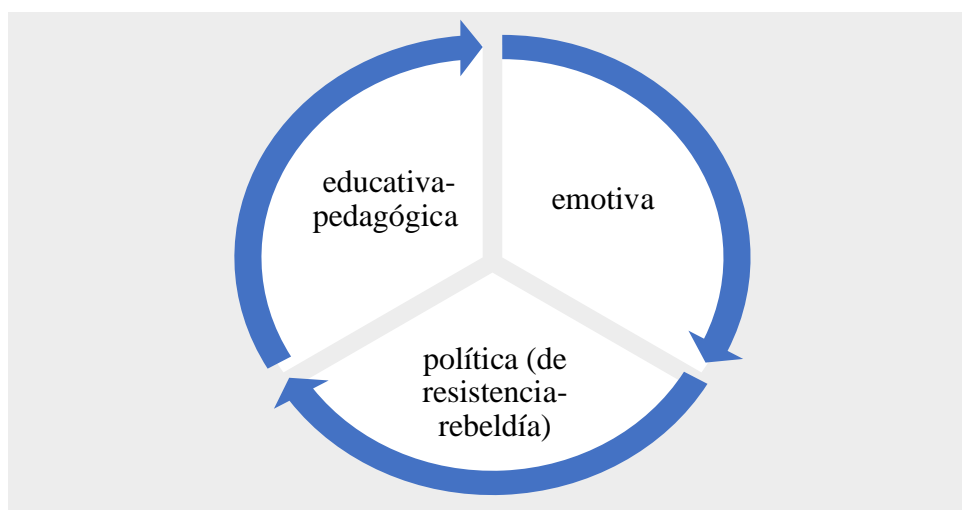


Figura 13

Dimensiones del Primer Encuentro de Mujeres Afro-veracruzanas: Otra educación es posible. Elaboración propia.

6.2.1 Dimensión pedagógica-educativa

Esta primera dimensión ubica las experiencias que se compartieron ligadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje comunitarios, familiares y entre mujeres. Responde también a esta idea de reconocer la presencia de las poblaciones afro-veracruzanas y a reivindicar las aportaciones de las que somos portadoras. Esta dimensión subraya también la relevancia de visibilizar los aprendizajes valiosos en y para la supervivencia-resistencia en un sentido amplio.

En primer lugar y a partir del reconocimiento a la diversidad socio-cultural que como grupo identificamos en nuestra comunidad, reflexionamos acerca de la relevancia de nombrarnos libremente como mujeres negras, morenas, jarochas, alegres, afrodescendientes. Es decir, nombrarnos en voz alta y con orgullo por nosotras mismas y no como alguien más quiere definirnos. Desde esta capacidad crítica de agencia para hablar y cuidar la escucha sin

la presión de un límite de tiempo (que reduce las posibilidades de expresar aquello que en otros espacios no se comparte) en el Encuentro fue muy valorada, al punto de extender la sesiones hasta que las colaboradoras decidieron que era momento de concluir:

Yo siento que cuando hablamos de nuestra comunidad y de todos estos espacios que representan algo daba para seguir hablando y hablando, tanto que nos agarró la noche. Como caer en cuenta de que hay cosas que no hablamos o que no nos habían preguntado, entiendo esa onda de la investigación, pero desde algo más colaborativo como tú decías; que la gente se siente escuchada que logre nombrar las cosas que ve en su comunidad y decir pues no nos habían preguntado de esto, y contar la historia que uno tiene. Eso fue muy interesante. Fue un ejercicio muy rico. (N. Pérez, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

En tanto, un aprendizaje relevante se asocia a la autodeterminación y al favorecimiento de diálogos no jerárquicos. Nombrarnos a partir de elementos que hemos identificado y asumido como nuestros porque nos permiten conectar con lo que somos y con lo que sentimos:

Me di cuenta que usar el traje disfrazado de acá me hacía conectar con todo esto, con todo lo que soy, me ayudaba a identificarme. Y pues me siento muy afortunada de haber ido a ese viaje porque fue autoconocimiento para mí; aprender de las demás mujeres estuvo muy bonito. (M. Acosta, conversación personal, 20 de agosto de 2022)

El uso del traje de disfrazado –que ahora también es de disfrazada–, representó un elemento transgresor importante para las mujeres de Coyolillo porque anteriormente ese derecho les era negado y ellas decidieron portarlo y posicionar su propia representación en la comunidad y en los demás eventos donde suelen participar. Ocupar los espacios que por años nos han sido negados por la distinción-opresión hombre-mujer es parte de un proceso formativo que

estamos encaminando y que desde el Encuentro se hizo tangible.⁶⁸ La valentía que reflejaban los testimonios para contar cómo la liberación del cabello o la danza les daban herramientas para desaprender historias únicas y eurocéntricas, me remitió a los legados de Freire, cuando señalaba cómo el papel de la conciencia era clave para una educación liberadora y que dicha liberación no se alcanza por casualidad, pues implica la praxis de su búsqueda. (Freire, 2005, p. 42)

Otro aspecto que resalta desde esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje intergeneracional, pues tal como lo manifestaron las colaboradoras, el Encuentro se convirtió en un espacio “para la reafirmación de la identidad y para valorar la tenacidad de nuestras ancestras” (J. González, conversación personal, 12 de agosto de 2022). Este tipo de aprendizaje si bien es un reto educativo, representa una oportunidad para avanzar hacia la justicia epistémica y superar la idea de que solo quienes están escolarizados poseen conocimientos valiosos. Desde el proyecto *CARE*, donde se enmarcó el Encuentro y en general, toda la investigación estamos conscientes que, por nuestra filosofía educativa, aunque la progresión de aprendizaje constituye una herramienta trascendental para el planteamiento de creación y fortalecimiento de proyectos educativos propios –desde abajo–, es un elemento concreto de entre muchos otros posibles (Mendoza y Sandoval, 2021, p. 23), como el Encuentro. En este tenor, los aprendizajes familiares, comunitarios y entre mamás e hijas que se traducen en espacios formativos intergeneracionales, aluden a la necesidad de imaginar, construir y posicionar un proyecto educativo con y para quienes participen de él. En otras palabras, abonan para que una educación situada y pertinente suceda.

⁶⁸ En uno de los días del Encuentro, las mujeres de Coyolillo presentaron la propuesta de *Afrobalele* en la que las disfrazadas ocuparon un lugar importante de la presentación. Este evento se desarrolló en un foro Chacalapa en el marco de la Mayordomía de San Juan Bautista, la fiesta comunitaria más importante de la comunidad.

Por último, un aprendizaje que durante todo el encuentro fue reflejado tiene que ver con la desmitificación de lo que “debería” ser una persona afrodescendiente o cómo debería verse. A través de varias dinámicas, se comprendió que ser una mujer afrodescendiente no se reduce al fenotipo exclusivamente:

Al final en la reflexión en la que no estuve, pues me pude dar cuenta del momento en el que está cada una en su proceso identitario. Unas diciendo que todavía no se auto reconocen, pero que quieren aprender más, otras diciendo que este en tal momento pues se han sentido más conectado con la red africana, cuando se disfrazaron, cuando están como en estos espacios, pero también otras pensando en que bueno como yo no tengo el fenotipo yo no soy afro. Y también desde qué ojos, cómo. Es que el tema de la piel es muy complejo, entonces si no lucen como yo, entonces no son afro; y estamos para decirles no, o sea la afrodescendencia es tan compleja que no sólo tiene que ver con el fenotipo, nosotros que somos una comunidad pues también tiene que ver con las costumbres y con el acento y con la cosmovisión de uno, la forma de ver el mundo. (D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022)

En el capítulo ocho dedico un apartado a este debate para aclarar que si bien no me interesa realizar una caracterización de las mujeres que colaboraron en esta investigación, sí discuto la relevancia de comprender que existe una diversidad de mujeres afro-veracruzanas, aunque para esta investigación partimos de aquellos retos y preocupaciones en común.

6.2.2 Dimensión emotiva

Desde el inicio de mi trabajo de campo con mujeres afrodescendientes, me di cuenta que estaba aprendiendo a valorar otro tipo de investigación, una investigación en la que los sentimientos y las emociones son parte integral. ¿Por qué dejarlas fuera? ¿Por qué seguir reproduciendo la idea patriarcal de razón versus emoción, desvalorizando esta última? Me di cuenta que necesitaba tener mis emociones presentes para acompañar un proceso sumamente sensible, que abordaba intersecciones que permitían expresar aquello que nos duele y oprime, las demandas que surgen desde nuestra experiencia como mujeres, los cuidados que perpetuamos y transmitimos, y la vida cotidiana en sí misma.

A través del encuentro con estas mujeres, no solo comprendí que las emociones me acompañaban en todo momento, sino que también aprendí a valorarlas y a construir desde esa subjetividad. El Encuentro se convirtió en una especie de catarsis, un espacio donde pudimos expresar emociones y fortalecer nuestra interioridad.

Esta reflexión destaca la importancia de reconocer y valorar las emociones en el trabajo de investigación, especialmente al abordar temas sensibles y personales. Romper con la dicotomía entre razón y emoción nos permite enriquecer nuestra comprensión de la realidad y construir conocimientos más auténticos y significativos. Al incorporar las emociones en el proceso de investigación, se abre la posibilidad de generar un diálogo más profundo y humano, y de comprender las experiencias desde una perspectiva más amplia y enriquecedora.

Por otra parte, en mi planteamiento teórico señalo cinco de los proyectos de Smith (2016) para reconocer y valorar el conocimiento y principio femenino, así como nombrar aquellas relaciones de poder que oprimen a las mujeres e intentan borrar su sabiduría:

- 1.- Celebrar la supervivencia
- 2.-Demandas

3.-Testimonios

4.-Conexión

5.- Mujeres al centro

Refiero aquí también el proyecto de conexiones porque el Encuentro permitió establecer lazos de proximidad para identificar retos en común y para repensar el uso de rituales y de costumbres específicas que nos conectan con nuestros territorios afrodescendientes. Smith apunta que celebrar es una manera de difundir las luces; en el encuentro celebrado, las risas, la danza, la palabra hablada y cantada, los juegos, la poesía y los abrazos iluminaron y trazaron un camino empático para sostenernos desde el amor, la amistad, la ternura: “es un gusto, un deleite compartir con mujeres nuestros saberes, inquietudes, dudas, además que como te digo creo que sí hacen falta más espacios dónde nos sintamos seguras de expresarnos tal y como somos” (L.E. Patraca, conversación personal, 31 de agosto de 2022). Cuidarnos y sanar, históricamente han estado excluidos en las prácticas educativas porque quedan al margen del modelo dominante que no recupera principios femeninos, y que sigue perpetuando relaciones de poder asimétricas en muchos sentidos. Como lo señala Puleo (2019):

Los sentimientos empáticos, la compasión y la capacidad de cuidado necesarios para las tareas adjudicadas a las mujeres han sido devaluados y se ha admirado y enaltecido, por el contrario, la conquista, el dominio y la competición ejercidas por los varones bajo sus diferentes formas: bélicas económicas, científicas, etc. (p.70)

Desde la experiencia particular del encuentro, identificamos que estos sentimientos nos permiten liberarnos y encontrarnos desde otras subjetividades, permitiendo conectar con nuestro cuerpo-territorio (Cabnal, 2012). “Creo que estos espacios son necesarios para sanar, para abrazarnos, para acuerparnos” (D. López, conversación personal, 8 de agosto de 2022).



Figura 14

Los abrazos colectivos durante el encuentro. Crédito: Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Convencidas de los retos que contempla posicionarse desde un lugar no privilegiado, tenemos claro que las historias tienen que re-escribirse basadas en otras prioridades (Smith, 2016). Para nuestro caso, algunas de estas prioridades fueron reveladas en el encuentro en forma de preocupaciones y prácticas a transformar. Y es que en un proyecto educativo crítico como el que estamos sembrando, implica transformar las formas de enseñar y de aprender y cuestionar cómo y quiénes legitiman los conocimientos. “queremos transformar la educación y contribuir a que habitemos este planeta en el marco de una justicia social, educativa y ambiental” (Mendoza y Sandoval, 2021, p. 24).

Dentro de esta dimensión emotiva también aparecen las risas sin censura, la libre decisión de acomodar los cuerpos para ocupar el espacio, los espacios para el desahogo a través del llanto o el baile, el abrazo como una práctica de solidaridad, de amor.

6.2.3 Dimensión política: el Encuentro como acto de rebeldía y resistencia

En este contexto, es importante resaltar cómo el Encuentro permitió la creación y, en algunos casos, el fortalecimiento de una identificación como mujeres afro-veracruzanas a través de una autoadscripción política. Se trata de un proceso de autodenominación que se fundamenta en la interseccionalidad y en el aspecto étnico-racial, implicando asumirse como afrodescendiente en un país marcado por el racismo y el clasismo.

Los debates generados durante el Encuentro reflejaron un carácter crítico y liberador en diversos aspectos. En primer lugar, se cuestionaron y rompieron los imaginarios eurocéntricos de belleza, reconociendo, por ejemplo, que el cabello rizado es hermoso. El cabello, como símbolo de liberación, no se limitó a ser un aspecto meramente estético. Más bien, en el Encuentro se reafirmó que el cabello representa un elemento político de identidad y resistencia entre las mujeres afrodescendientes. Este proceso de auto reconocimiento y valorización de la estética afrodescendiente va más allá de lo superficial, pues implica una reivindicación política y un acto de resistencia contra la opresión.

Hablar de lo propio y pensarlo desde la autonomía que como mujeres afro-veracruzanas señalamos y queremos colocar en una agenda educativa también fue significativo, dado que implica una serie de reflexiones y acciones para involucrar otros agentes que nos parecen centrales en la educación: las familias y las escuelas. Precisamente al preguntar a las colaboradoras sus imaginarios para comunicar a otras personas o a otros grupos importantes de la comunidad todo lo que nos preocupa y lo que queremos construir desde nuestra agenda como mujeres afroveracruzanas, señalan: “podríamos empezar con nuestras familias, nuestros hijos; de ahí pues las escuelas y poco a poco a toda la comunidad” (L. E. Patraca, conversación personal, 31 de agosto de 2022). Aunado a ello, también discutimos cómo desde otros espacios como *Casa Coyolillo* podemos aportar para colocar el

tema de la afrodescendencia en un sentido amplio que recupere el vínculo con el territorio y la importancia de avanzar hacia prácticas que sean justas desde la dimensión ambiental, social y educativa. En este sentido, una herramienta que resultó valiosa fue la idea de pensar qué estamos haciendo en primer lugar para cuidar de nosotras y rebelarnos ante un sistema que constantemente nos está minimizando:

Construir una agenda propia, ya hablamos de muchas cosas que en la comunidad identificamos o que identificamos como problemáticas ambientales, culturales, educativas y demás que a lo mejor a corto plazo no tenemos tanta incidencia, que son cosas más complejas, pero ver cómo esos problemas o situaciones podemos trabajarlo en lo colectivo del grupo que se está formando. Y ver qué podemos hacer primero, qué necesitamos nosotras como mujeres para después empezar a trabajar esos otros problemas comunitarios. Empezar por construir una base colectiva que nos permita estar fuertes, estar acompañadas. (N. Pérez, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

Esta base colectiva pensada desde la dignidad y la justicia recupera un pensamiento y una práctica ecofeminista que aboga por el respeto y cuidado de la vida en un sentido amplio. Al hacerlo desde una posición que reivindica la afrodescendencia, asumimos que este camino requiere de encaminar paralelamente otros procesos. Estos requerimientos no están separados del pensamiento ecofeminista, ni de los feminismos negros, pues implican repensar el cuidado en lógicas no dominantes ni opresivas y desde un planteamiento que recupera la valoración del principio femenino, dialogando y situando las historias propias y las historias no hegemónicas. Entonces, pensando el Encuentro entre mujeres de la diáspora africana como acto de rebeldía:

¿Podría una conspiración ser elaborada para convertirse en un acto de amor, de cuidado, de búsqueda de equidad, de igualdad, de valoración de nuestra belleza, garantizando el acceso a la alimentación, a la salud, la vivienda y un lugar de dignidad en la historia? (Vergara y Arboleda, 2014, p. 111)

En el siguiente apartado realizo un análisis más detallado basado en las categorías principales que surgieron durante el Encuentro. Es importante destacar que las sesiones del encuentro se centraron en el cuidado, la educación y los procesos de autoadscripción, con un enfoque particular en la importancia de reflexionar y avanzar hacia un proyecto educativo propio.

Estas categorías se consideran fundamentales para comprender la experiencia vivida durante el Encuentro y su relación con la construcción de una identidad afrodescendiente consciente y de un proyecto educativo propio. El cuidado abarca aspectos relacionados con el autocuidado, la salud física y emocional, así como el cuidado comunitario y colectivo y del territorio. La educación se entiende como un proceso integral que trasciende los límites de la escuela, involucrando la valorización de los saberes locales, la visibilización digna de la historia afrodescendiente y la creación de espacios de aprendizaje críticos y liberadores. Por último, los procesos de autoadscripción se refieren al reconocimiento y la afirmación de la identidad afrodescendiente, desafiando las narrativas dominantes situando como protagonistas las experiencias de las mujeres afroveracruzanas.

A lo largo de este análisis, mi objetivo ha sido profundizar en cada una de estas categorías y su relación con la construcción de un proyecto educativo propio que responda a las necesidades y demandas de la comunidad afrodescendiente. La elección de resaltar estos ejes temáticos como pilares fundamentales ha buscado proporcionar pistas y orientaciones para avanzar hacia una transformación educativa significativa y hacia la consecución de la

justicia social y ambiental que el proyecto educativo propio en clave afro-ecofeminista pretende alcanzar.

6.3 El Encuentro como posibilidad. Conocernos y reconocernos desde las matrices y experiencias de diáspora africana en Veracruz, ¿es posible otra educación?

Antes de abordar las categorías principales que enuncian el Encuentro como posibilidad, es importante recordar los distintos grupos de conciencia (hooks, 2017) que formaron parte de la investigación y del Encuentro, pues a partir de estas posiciones y autodeterminaciones se construyó el intercambio de experiencias. Las mujeres que participaron del Encuentro tenían las siguientes ocupaciones y/o profesiones:

- estudiantes de preparatoria y universidad
- amas de casa
- integrantes del centro cultural *Casa Coyolillo*
- comerciante
- psicopedagoga
- docentes de educación básica y superior
- gestoras comunitarias
- artesana
- cocinera tradicional
- agente municipal
- empleadas

Sus edades oscilan entre los 16 y los 64 años y en el grupo se contó con una edad promedio de 33 años. A partir de los temas que surgieron como prioritarios, las cinco

categorías que emergen para discutir acerca de los conocimientos y experiencias socio-ecológicas y su articulación a un proyecto educativo propio son las que a continuación se presentan.

6.3.1 Espacios relevantes en la organización comunitaria: relaciones de compadrazgo, madrinazgo y elementos culturales como la mayordomía, el carnaval (disfrazados), danzas, fandango, son jarocho, las festividades o celebraciones comunitarias, la gastronomía, la alegría de nuestras comunidades

Los vínculos que surgen a partir de los lazos de compadrazgo (Chacalapa) o madrinazgo (Coyolillo) desarrollan dinámicas de complicidad entre mujeres y son espacios importantes para la transmisión de conocimientos y prácticas comunitarias. En el caso de Coyolillo, una sola persona puede tener una gran cantidad de ahijadas y ahijados porque no solo se cumple con el rol de madrina o padrino mediante la celebración de algún sacramento que dicta la religión católica, también puede suceder el madrinazgo para otras celebraciones familiares como la celebración de cumpleaños. En el caso de Chacalapa, también se puede tener ahijadas y ahijados cuando la madrina o padrino, intercede ante alguna veneración religiosa católica (santa o santo) y “ramea”.⁶⁹ Otros espacios que se consideran relevantes son las celebraciones comunitarias como la mayordomía en Chacalapa y el carnaval en Coyolillo. Ambas celebraciones dan lugar a las representaciones afrodescendientes, ya sea mediante las danzas, el fandango y la propia organización comunitaria de las fiestas, la cual requiere de un arduo trabajo de las mujeres:

⁶⁹ Ramear significa utilizar flores o plantas para tocar al santo o la santa a la que se le piden favores para él o la ahijada. Las flores o plantas también son pasadas por el cuerpo de la persona por la que se pide. La planta usualmente utilizada es la albahaca.

Tabla 3.*Transcripciones de láminas del trabajo del Encuentro*

¿Qué cuidamos?	¿Qué descuidamos?	Prácticas valiosas
Familia (hijos, padres, abuelos)	Salud emocional Salud física	Lazos y compadrazgos
Salud física y emocional. Entre mujeres	Roles en los que no estamos acostumbradas a practicar	Acompañamiento en los momentos de duelo (en Coyolillo existe el grupo de apoyo a los difuntos)
Hogar, agua, ambiente (plantas), espacios comunitarios, costumbres y tradiciones	Ambiente, consumismo	Mayordomías, fandangos, los negros, comida música, apoyo a los enfermos. Disfrazarse, uso de la medicina tradicional, solidaridad
Cultura		Transformaciones Que las mujeres ejerzan cargos públicos comunitarios. Que las tradiciones no se distorsionen Que los hombres apoyen en la maternidad. Normalización de labores domésticas entre hombres y mujeres
Recetas		

Fuente: Notas de campo 23 de junio del 2022

El carnaval en Coyolillo, en Chacalapa pues las mayordomías. Como que las fiestas y las tradiciones de verdad que generan un vínculo tan fuerte en la comunidad y un un goce de la organización porque también observaba pues a las señoras que estaban sirviendo la comida en Chacalapa. Y como era tan parecido en Coyolillo, que ahí siempre va a haber un grupo de mujeres pilas que están moviendo la fiesta, moviendo la organización. Entonces yo creo que las tradiciones más fuertes deben estar sí o sí (en un proyecto educativo propio). (D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022)

Estos elementos son considerados como prácticas valiosas que a su vez requieren de cuidado para seguirse manteniendo y pueden ser un canal significativo para dignificar una educación relevante y en contexto. Una educación que permita conocer las microhistorias, ubicar las prácticas valiosas comunitarias, identificar las preocupaciones socio-ecológicas y promover aprendizajes hacia el cuidado de todas las formas de vida, incluyendo a los seres humanos, no humanos y a la naturaleza.

6.3.2 Nosotras mujeres: cuerpo, espíritu, mente, salud, amistad, solidaridad

Repensar la educación requiere de otros sistemas de construcción de conocimientos. Uno que implique movilizarnos hacia la acción y una crítica hacia el quehacer educativo en un sentido amplio. Desde lo que hemos descubierto con el Encuentro, estoy segura de que implica una nueva mirada de la enseñanza y del aprendizaje; una mirada empática, desde lo cercano, desde lo que nos interpela y desde lo que somos y sentimos. Tal como recuperan Turner y Pita (2002) cuando abordan la pedagogía de la ternura y citan la obra de Martí: la enseñanza es ante todo una obra de infinito amor. En este sentido, esta concepción del conocimiento y de la enseñanza refleja varios de los aspectos que, en el Encuentro, las participantes señalan como prioritarios ante su autodefinición como mujeres dentro de un espacio seguro y de colectividad:

Leí acerca de la pedagogía de la ternura y cómo los espacios de mujeres entre mujeres nos hacen sentir acompañadas porque son espacios en los que nos sentimos seguras; y en la medida en la que estos espacios vayan creciendo pues también ayuda como a nuestro propio bienestar emocional y a sabernos acompañadas. Creo que es muy importante. Y claro, sabernos acompañadas con las personas con las que coincidimos, al menos al reconocernos afrodescendientes, parte de esta comunidad

diversa no sólo como afrodescendientes sino afro-Chacalapeñas, que fue un rasgo que se empezó a hablar ese día. Y nombrarnos así porque claro somos afro, somos también de Chacalapa y eso nos da un rasgo especial, y como que me hizo mucho eco. (N. Pérez, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

Para hacer posible otra educación, es necesario dignificar nuestras historias, nuestras aportaciones como mujeres afrodescendientes y recolocar el valor de la historia local frente a la historia nacional y universal. Se requiere también transgredir el sistema de pensamiento que oprime la sabiduría de las mujeres y de otros grupos no privilegiados. Esto se traduce en romper jerarquías de pensamiento binario y por supuesto, en universalizar la ética de los cuidados (Puleo, 2019) que nos permitan asumir nuevos roles en la educación y nuestra relación e interacción con los otros, otras, el entorno y los seres no humanos. Para ello, tal como señalaron las mujeres en el Encuentro, tanto el cuerpo, como la mente y el espíritu son fundamentales para hacer posible otra educación. Desde la matriz de conocimientos que las mujeres afro-veracruzanas constituyen, los retos no son sencillos, puesto que implican cuestionar y trascender muchas prácticas opresoras que por años han permanecido:

El machismo su conexión con el sexismo y el clasismo y por tanto, el racismo internalizado en nuestras sociedades latinoamericanas son todos ejes de opresión actuales y persistentes sobre las poblaciones negras y afrodiaspóricas mundiales. (Olivar, 2020, p. 1)

No obstante, los procesos intergeneracionales que se gestan desde colaboraciones entre madres, hijas, primas, amigas, comadres, escuela y comunidad, pueden favorecer las redes de solidaridad y acompañamiento; espacios que también se vuelven relevantes para un proyecto educativo que valora lo que sucede en la escuela y los aprendizajes que ocurren fuera de ella dado que están íntimamente relacionados e interconectados con la vida

cotidiana, lo que a su vez puede favorecer y nutrir los aprendizajes situados y concebidos desde otras formas menos verticales. En esta tarea resulta trascendental empezar por ubicar nuestra propia historia como afrodescendientes y a partir de ahí mirar las otras historias, sobre todo aquellas que han sido impuesta como universales:

[...] la imperiosa tarea de reconstruir, conocer, reconocer, escribir, enseñar, y fortalecer en casa adentro la etnicidad de nuestra negritud, porque, si el racismo opera menoscabando nuestra identidad, no hay mejor manera de combatirlo que desarrollando habilidades y herramientas desde el orgullo de ser y existir afrodescendientes”. (Olivar, 2020, pp. 4 y 5)

6.3.3; Y dónde está la Naturaleza? Agua, animales, milpa, alimentos

El ecofeminismo implica una nueva visión empática de la Naturaleza que redefine al ser humano en clave feminista para avanzar hacia un futuro libre de toda dominación (Puleo, 2019, p. 20), estas dominaciones que se ven reflejadas en varios espacios públicos y privados de nuestra cotidianidad.

En tanto, eliminar el sesgo androcéntrico y antropocéntrico que ha permeado la relación con la naturaleza y que se manifiesta en esta nueva visión centrada en la naturaleza ha sido un proceso que comenzó en las comunidades afro-veracruzanas cuando empezaron a expresar sus preocupaciones socio-ecológicas desde sus propias cosmovisiones y experiencias vividas. El acto de nombrar estas preocupaciones, con el objetivo de identificarlas y transformarlas, marcó uno de los primeros pasos en el proceso de colaboración en ambas comunidades. Además, reconocer las relaciones y decisiones que han contribuido, a nivel local, a la crisis del agua, los temas de salud y atención a las enfermedades, a los desafíos en la siembra y preparación de alimentos o a la pérdida de la

milpa diversificada, también representó el inicio de una reflexión desde una perspectiva ecofeminista.

Este proceso de dejar atrás la visión androcéntrica y antropocéntrica ha sido fundamental para situar a la naturaleza como una entidad con su propio valor intrínseco y no solo como un recurso para el beneficio humano, y ha representado el inicio de unas reflexiones-acciones a nivel comunitario. En esta nueva visión, las mujeres de las dos comunidades afroveracruzanas que colaboraron en la investigación, repensaron el proceso de los cuidados hacia los seres no humanos; el propio enfoque crítico de la investigación se convirtió en una especie de invitación para apreciar y respetar la interconexión e interdependencia entre los seres humanos y no humanos y el resto de la naturaleza, reconociendo que cualquier daño causado tiene repercusiones directas en sus propias vidas y bienestar. Este cambio que quizá todavía requiere de más acompañamiento y reflexión se traduce en una nueva percepción del sentido de la vida misma y en un recordatorio de lo vulnerables que somos ante la cercanía del colapso planetario. Estos espacios de construcción, resistencia y lucha no son suficientes, pero representan nuevos caminos que apuntan hacia una relación más armoniosa y sostenible con el entorno y el cuidado de los territorios.

6.3.4 Afrodescendencia: sentidos de pertenencia o conciencia de la autoadscripción

Uno de los ejercicios colectivos que resultó fundamental en el Encuentro, fue el que refiere a los procesos de autoadscripción. Y es que, aunque desde el inicio del trabajo de campo reflexionamos acerca de cómo nos autoadscribíamos, el Encuentro permitió encontrar procesos comunes y conocer prácticas de rebeldía y resistencia dado que son distintos los procesos identitarios que vive cada una de las colaboradoras. Para ello, recurrimos a unas

preguntas que nos permitían expresar en qué medida nos asumíamos como mujeres afrodescendientes y a partir de qué elementos fortalecíamos dicho sentido de pertenencia.

Posteriormente con el abanico de posibilidades aparecieron también aquellas prácticas y conocimientos que a partir de la autoadscripción nos parecen valiosos de incluir en un proyecto educativo propio. A partir de lo anterior, reitero que para este proceso —que claramente no concluye con el cierre de trabajo de campo — es necesaria una educación feminista que derive en una conciencia crítica. (hooks, 2017)

Varias de las participaciones hicieron mención que asumirse o nombrarse mujer afrodescendiente no ha sido proceso fácil porque hubo procesos de discriminación y racismo y que es importante seguir trabajando en el proceso de reconocimiento comunitario y auto reconocimiento individual. Para este análisis es importante aclarar que nuestra intención no es evaluar qué tanto se asumen o no, interesó conocer cómo se han construido esos procesos y las conexiones que a partir de dichas experiencias se reflejan para imaginar y construir un proyecto educativo propio:

Creo que estar en Casa Coyolillo me ha ayudado mucho. Yo me acerqué ahí por el tema de la foto, pero me empecé a integrar porque quería saber y aprender más y estoy como en un proceso descubriendo qué es lo que me hace sentir o conectar. Y escuchar a las demás mujeres también me hizo preguntarme eso qué es, con lo que más me identifico si es con los disfrazados o como lo habían dicho, las comidas. Así que estoy en un descubrimiento se podría decir para definirme más. (M. Acosta, conversación personal, 20 de agosto de 2022)

Otro elemento valioso que ya he presentado en el esquema es el que refiere a la relevancia que cobra el acompañamiento de otras mujeres que se asumen como afrodescendientes; aprender de sus experiencias y de sus formas de resistir ante las prácticas racistas fue un

aspecto que se discutió en varios momentos del Encuentro y posterior a él; “en el Encuentro pudimos sentirnos acompañadas con-por otras mujeres afrodescendientes” (N. Pérez, conversación personal, 27 de agosto de 2022).

Y es que no hay un solo tipo de mujer afrodescendiente, pero el compartir cómo ha sido la autoadscripción a partir de la experiencia vivida, influye significativamente para dejar de invisibilizar nuestra historia y la de nuestras ancestras:

También el tema del racismo, pero es claramente que es en el que hay que poner más cuidado, cómo pues de una forma creativa; cómo abordamos el racismo de una forma creativa, quizás hay que desglosar esa pregunta. ¿Cómo empezamos a sensibilizar? porque si no se habla de racismo pues no podemos hablar de afrodescendencia. (D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022)

Por otra parte, como se aprecia en el esquema, la valoración de la historia local, familiar, comunitaria también influye en los procesos de reconocimiento; contar públicamente y con dignidad esas microhistorias de las comunidades negras del país, permite reconocernos en los relatos, en las vivencias, en el pasado y en el presente. Respecto a este sentido de pertenencia, algunas colaboradoras identifican que, a partir del Encuentro con otras mujeres, se abre la posibilidad para nombrarnos a nosotras mismas y reconstruir juntas las historias negadas de nuestras comunidades:

No creo que haya cambiado, más bien como que se reforzó al coincidir en el mismo espacio con otras mujeres afro, y decir sí nos reconocemos. No es sólo esta categoría de que los otros te nombren si no, yo me reconozco afrodescendiente porque encuentro en mí estos rasgos, como de la historia, de mi familia, de la negritud, de la comida, del pueblo o porque me gusta también nombrarme así, como hablamos ese día. No, no tengo el cabello rizado y tal vez no cumpla con el fenotipo afro, pero

yo lo reconozco porque me hace eco con la historia. Entonces pienso que reafirmar ese sentido de pertenencia al encontrarme con otras, pues te ayuda mucho y ojalá que no sea como el único, no sólo con las chavas de Coyolillo, sino con nosotros. Que no sea solo el proyecto como tu agenda en la investigación y un trabajo de campo, pues se pueden generar otros espacios para hablar de temas en común, de seguir reflexionando, o solo por el hecho de encontrarnos. (N. Pérez, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

A su vez, nombrarse para reconocerse en la diversidad cultural y la diferencia étnica del país y del mundo, reivindica la diversidad de sabidurías que existen y del pluralismo epistémico que prevalece en las comunidades afrodescendientes.

6.3.5 Transformaciones o prácticas a transformar

La categoría fundamental que se destaca en este apartado es la de las prácticas identificadas por las mujeres como transformadoras. Algunas de estas prácticas ya se están llevando a cabo dentro de las comunidades, pero la mayoría son demandas que requieren atención y transformación. En primer lugar, es crucial resaltar la importancia y la relativa novedad de contar con mujeres en cargos públicos, al menos en la comunidad de Chacalapa. En Coyolillo, por otro lado, aún prevalece la percepción de que existe poco apoyo comunitario a proyectos que propongan la participación de mujeres y/o jóvenes. En general, persiste la idea de que la sabiduría o experiencia está vinculada a la edad o al género masculino.

Aún con lo expuesto, desde mi punto de vista, la inclusión (histórica) de mujeres en cargos públicos marca un cambio significativo en la dinámica de las comunidades, ya que permite que las voces y las perspectivas de las mujeres se puedan reflejar en la toma de decisiones locales. Este avance representa un paso en temas de género y la equidad en la

participación política. Sin embargo, también se identifican desafíos relacionados con la aceptación y la autoridad cuando se trata de mujeres.

Otra transformación que se vislumbra como necesaria es la adopción de prácticas enfocadas hacia la Educación Ambiental, donde realmente se refleje una conciencia crítica y se implementen acciones concretas hacia el cuidado del entorno, de la vida, tanto humana como no humana, reconociendo que todas las especies cohabitamos el planeta. Estas acciones deben ser abordadas con urgencia, ya que las consecuencias de la devastación y el descuido ya se reflejan en varios espacios de las comunidades. Se requiere pues una movilización que promueva una Educación Ambiental transgresiva desde una mirada afro-ecofeminista, que reconozca la relevancia de la experiencia femenina, pero asegure el apoyo y compromiso a largo plazo de todas las personas que habitan en la comunidad, incluyendo a las escuelas, las autoridades y otros grupos estratégicos comunitarios. Esto implica un esfuerzo colectivo para cambiar las dinámicas sociales y culturales que han contribuido a la crisis socio-ecológica. La Educación Ambiental no debe ser vista como un esfuerzo aislado o limitado a un grupo específico de personas, si no como una tarea común que requiere la participación activa de toda la comunidad. En última instancia, la transformación hacia una educación ambiental efectiva y el cuidado del entorno no solo son responsabilidad de las mujeres afro-veracruzanas, sino de toda la comunidad.

Otras demandas se vinculan con la búsqueda de creación de redes que promuevan la igualdad de oportunidades, sin prácticas racistas, clasistas o discriminatorias. Señalan también la necesaria revisión de cómo se están transmitiendo algunas tradiciones en las comunidades, puesto que a veces reproducen patrones de racismo y violencia. En el caso de Coyolillo, por ejemplo, es innovador y trasgresor que ahora las mujeres también pueden disfrazarse en el carnaval pese a las pedagogías comunitarias heteropatriarcales previamente

instauradas y reproducidas. En el caso de Chacalapa, el colectivo manifestó su preocupación acerca de cómo la llamada danza de los negros ya no recupera ni se interesa por lo que originalmente fue: la representación en tono lúdico del proceso de esclavitud y liberación como pueblo negro. Ahora se incluyen otros elementos que explícitamente aluden a cuerpos femeninos con partes íntimas masculinas que pueden usar con otros hombres para “provocar” un momento de “jolgorío”. Dichas pedagogías culturales son vistas como preocupaciones y como prácticas a transformar desde un posicionamiento feminista crítico. La importancia de estas demandas radica en los roles o funciones que puede desempeñar dentro de los procesos educativos comunitarios, pues las pedagogías culturales se traducen en formas en que la producción cultural funciona como una forma de educación, puesto que genera conocimiento, moldea valores y construye identidad (Denzin y Lincoln, 2008). Otro señalamiento tiene que ver con el cuestionamiento acerca de quién asume las labores domésticas, lo que Federici (2013) llama trabajo doméstico, pues no tiene que ver exclusivamente con las tareas de limpieza o cocina y obedece a un sistema capitalista y patriarcal:

El trabajo doméstico es mucho más que limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidados de nuestros hijos –los futuros trabajadores- cuidándoles desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo. Esto significa que tras cada fábrica, tras cada escuela, oficina o mina se encuentra oculto el trabajo de millones de mujeres que han consumido su vida, su trabajo, produciendo la fuerza de trabajo que se emplea en esas fábricas, escuelas, oficinas y minas. (Federici, 2013, pp. 55 - 56)

Así, las reflexiones que emergen sobre el cuidado en las comunidades afroveracruzanas señalan una realidad fundamental: las mujeres asumen una carga desproporcionada de responsabilidades en lo que respecta al cuidado, ya sea del entorno natural o de la crianza y educación de los hijos. Esto a menudo conduce al agotamiento físico y emocional, así como a la manifestación de enfermedades relacionadas con el estrés y la sobrecarga de trabajo. Por eso, en este análisis también destaco la crítica al sistema patriarcal que perpetúa la idea de que las responsabilidades de crianza y cuidado deben recaer principalmente en las mujeres. Esta estructura de poder androcéntrica da por sentado que las mujeres deben ocuparse de estas tareas, lo que a menudo limita sus oportunidades y las coloca en una posición de desventaja.

Además del patriarcado, se identifica la presencia del machismo, que se manifiesta en actitudes y comportamientos que subordinan a las mujeres y perpetúan estereotipos de género perjudiciales. El adultocentrismo, que coloca a los adultos en el centro de la toma de decisiones y descarta las voces y perspectivas de los jóvenes, también se cuestionó en este contexto del Encuentro. Las masculinidades, es decir, las diferentes formas en que las mujeres observan que se construye la identidad de género masculina, también fue un aspecto que señalaron como importante de cuestionar.

Por último, una preocupación latente fue la relacionada con la desigualdad de género y los canales de atención jurídicos ante las distintas violencias que viven las mujeres, algunas niñas y niños. El tema de la inseguridad y de los vicios (adicciones como el alcoholismo y la drogadicción) también fueron marcadas como prácticas que requieren atención puesto que apuntan hacia el descuido de las personas y de los territorios. Revisar la relación con la naturaleza y a partir de ello replantear nuevas prácticas, también fue una demanda que supone una transformación.

Con este escenario, ¿por qué es necesario introducir el término afro a la propuesta ecofeminista? Teórica y epistemológicamente se requiere de dicho marco para responder a un planteamiento que nace desde “los márgenes”, pero analíticamente es necesario porque en las experiencias de mujeres afroveracruzanas descubrimos la importancia de aprender a nombrarnos desde la imbricación de la diáspora africana tomando en cuenta los sistemas de opresión que nos atraviesan. Reunirnos, evocar la memoria y el recuerdo, reconstruir nuestra historia como mujeres afrodescendientes es trascendental para una práctica feminista crítica y situada que implícita y explícitamente demanda una educación libre de dominaciones patriarcales, androcéntricas y antropocéntricas. Para este debate, se hace necesario subrayar la particularidad del grupo y contexto particular del que partimos: mujeres afroveracruzanas, porque por ejemplo, para hablar de las mujeres afroveracruzanas rurales y urbanas necesitamos de otro *corpus* epistemológico. No estoy diciendo que aquí las experiencias sean idénticas, pero sí encuentran más similitudes que diferencias:

En el Encuentro fue muy interesante el presentarnos y vernos observarnos y luego presentar a nuestra comunidad desde una cartografía para encontrar puntos en común; y y creo que en varias de nosotras dijimos “ah pues se parece a esta” [...] o sea como que empezamos a decir doña Cruz versión Chacalapa, Elvis versión chacalapeño, [...]. Aunque fueron surgiendo ese tipo de relaciones se sentía muy bonito, pero también, por ejemplo, a mí me hubiera gustado compartir mucho más (D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022).

Es fundamental destacar que este grupo de mujeres se reunió con el propósito de reflexionar y movilizarse en torno a lo que consideran valioso y digno de ser cuidado. En este contexto, es esencial visibilizar el impacto del racismo en las experiencias de estas mujeres, un factor que las sitúa en una perspectiva ecofeminista, ya sea de manera consciente o no. En tanto, la

experiencia vivida se considera fundamental para replantear epistemológicamente la idea de un proyecto educativo propio en el contexto de las comunidades afrodescendientes de Chacalapa y Coyolillo. Esta idea se basa en el reconocimiento de que el conocimiento arraigado en las prácticas cotidianas y las vivencias de las mujeres es esencial para comprender y abordar la crisis socio-ecológica desde una perspectiva de cuidado.

La experiencia como autoridad, como categoría y como eje central de dicho proceso posibilita que las mujeres de estas comunidades aporten conocimientos valiosos que han sido históricamente desestimados o ignorados por las estructuras de poder dominantes. La experiencia vivida como mujeres en contextos específicos, junto con su autodeterminación como afrodescendientes, ofrece una base sólida para repensar la educación y promover un enfoque más digno y relevante para sus comunidades.



Figura 15
Exposiciones durante el Encuentro. Crédito: Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

En este escenario se evidencian opresiones como el racismo, el cual se manifiesta como un producto inherente y central en el sistema capitalista colonial eurocéntrico. Este sistema se

sostiene en la cosificación de individuos, la fetichización de las corporalidades racializadas y, en última instancia, en la creación de un nuevo producto social que se utiliza como marcador de diferencias sociales (Olivar, 2020). Esto subraya la profunda conexión entre el racismo, el capitalismo y la opresión de género, elementos que también se entrelazan en las experiencias de estas mujeres. Reconocer y abordar el racismo es esencial para comprender las dinámicas de poder que influyen en estas comunidades para avanzar hacia una perspectiva ecofeminista que promueva la justicia social y ambiental desde una mirada compleja, situada y con conciencia de clase (Freire, 2005). En suma, el Encuentro evidenció cómo desde otros espacios de lucha, emancipación y resistencia pueden generarse procesos educativos que trasciendan modelos de aprendizaje convencionales y que respondan a los retos educativos y socio-ecológicos que están presentes en diversos territorios.

CAPÍTULO VII. LA TELESECUNDARIA COMO ESPACIO PARA LA ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS ESCOLARES Y LOCALES

El mundo académico no es el paraíso.
Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso.
El aula, con todas sus limitaciones,
sigue siendo un escenario de posibilidades
(hooks, 2021, p.221)

En este capítulo abordo el proceso de integración de conocimientos escolares y locales en la escuela Telesecundaria Lic. Fernando López Arias, situada en la comunidad de Chacalapa, Veracruz. La estructura de este capítulo presenta la planificación, el diseño y la implementación de la progresión de aprendizaje, destacando la singularidad de esta experiencia dentro de un contexto más amplio que busca establecer un proyecto educativo autónomo para la población afrodescendiente en Veracruz.

7.1 Un proceso educativo de colaboración entre la escuela y la comunidad

Este capítulo presta atención especial a la escuela en cuestión y los procesos asociados durante la ejecución de la progresión de aprendizaje. En tanto, aquí enfatizo el impacto de esta propuesta educativa en los docentes, ya que uno de los objetivos fundamentales estuvo ligado a la creación de aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje que se conecta directamente con la realidad y contexto de los estudiantes. Como lo he mencionado, en la Telesecundaria de Chacalapa se hizo la invitación al colectivo docente para que pudieran integrarse en la implementación de una progresión de aprendizaje que resultó del trabajo previo con las mujeres de la comunidad.

Es relevante señalar que, a pesar de que los docentes no fueron responsables del diseño inicial de la progresión, desempeñaron un papel activo en la toma de decisiones. Participaron en la elección de contenidos y en la articulación de los aprendizajes,

adaptándolos a los requisitos específicos de cada grado escolar. Su contribución fue fundamental para alinear la progresión con las metas pedagógicas y las planificaciones diseñadas para cada nivel educativo que previamente ellos ya tenían establecidas. Este enfoque colaborativo propició que la implementación se ajustara a las necesidades y características de los estudiantes en cada etapa de su educación.

Desde el primer contacto con los docentes de la telesecundaria, subrayé que, según lo observado en otras experiencias en otras escuelas con el proyecto *CARE*, las progresiones de aprendizaje ofrecen a los docentes un recurso valioso en la planificación de sus actividades. Se basan en una secuencia de procesos que pueden abordarse en diversas asignaturas y grados (Martínez, 2021), específicamente, en este caso, en el nivel de telesecundaria. Es decir, no se trató de asignar una carga adicional de trabajo; por el contrario, implicó una manera diferente de facilitar los contenidos, adaptándolos a sus contextos específicos.

Si bien en dicha escuela se implementó una sola progresión, para las etapas o cuadrantes la planeación se realizó por grado escolar (son tres grados y seis grupos)⁷⁰ y de acuerdo con los formatos institucionales con los que ellos trabajan regularmente.⁷¹ Este proceso de formación-capacitación estuvo acompañado desde sus inicios por el equipo *CARE*. Mediante sesiones virtuales y presenciales llevamos a cabo la capacitación a seis docentes, incluyendo a la directora de la escuela. Dado que los insumos para la progresión de aprendizaje provenían de las experiencias y preocupaciones documentadas con las mujeres de la comunidad, los docentes consideraron que iniciar por el tema de la afrodescendencia sí era muy relevante. Era la primera vez que en la telesecundaria iba a ofrecer un contenido

⁷⁰ Para noviembre del 2022 la telesecundaria de Chacalapa contaba con una matrícula de 110 estudiantes, los cuales están repartidos en dos grupos de primer grado, dos grupos de segundo y dos grupos de tercero. La directora también está frente a grupo.

⁷¹ Ver anexo 1

histórico local y que además permitía articular prácticas socio-ecológicas de acuerdo con el contexto.

Cabe mencionar que los docentes no son de la comunidad, pero sí conocen a grandes rasgos algunas de las pedagogías culturales más representativas. Por ejemplo, ubican las fechas y las dinámicas que se realizan en las mayordomías de la comunidad, así como las principales actividades que se llevan a cabo en esa ocasión y en otras fechas significativas. También reconocen las formas de organización comunitaria tales como los ejidatarios (y comisariado ejidal), la agencia municipal y los principales grupos culturales que organizan eventos en donde la escuela a veces se involucra. Por ello, en la progresión de aprendizaje, les propuse que algunas ilustraciones fueran del contexto y de la región para favorecer la creación de sentido local, reconocer el territorio donde se habita y generar referencias propias, no hegemónicas, ni estereotipadas o eurocéntricas. Uno de los aspectos en los que se prestó mucha atención, fue en la concepción y legitimación de los conocimientos que están fuera de la escuela, dado que para las progresiones una de las tareas fundamentales es permitir que las familias colaboren de manera activa e informada:

Las progresiones de aprendizaje no son posibles sin la colaboración entre escuela-comunidad-familias. Para las familias, las progresiones de aprendizaje constituyen una oportunidad para posicionar sus saberes y prácticas como elementos valiosos y necesarios en el proceso educativo (Mendoza y Sandoval, 2021, p. 19).

En todo el transcurso del proceso, los aprendizajes que se desarrollaron no estuvieron exclusivamente enfocados en los y las estudiantes. Las familias también se involucraron en las diversas actividades de los cuadrantes, permitiendo que los docentes adquirieran un conocimiento más profundo de la comunidad. Junto con los docentes tratamos de articular una propuesta educativa que fuera innovadora y pertinente para la comunidad, la escuela y

la etapa de desarrollo de los estudiantes. A partir de la sistematización de dicha experiencia de la implementación, pude constatar que la colaboración suscitada no solo benefició el aprendizaje académico, pues también fortaleció los lazos entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación en la que las familias son un eje importante en la formación de sus hijas e hijos.

7.2 Proceso para el diseño de progresiones de aprendizaje

Para esta etapa específica del diseño de la progresión es importante aclarar que los docentes más que diseñadores fueron implementadores. Aunque sí participaron en varios momentos de la planeación para revisar que los aprendizajes esperados se articularan a los contenidos locales propuestos. Así, en los siguientes dos subapartados describo lo que implicó diseñar la progresión de aprendizaje, así como el proceso particular que se desarrolló en el espacio de la Telesecundaria. Es importante destacar, que a diferencia de otras experiencias del proyecto *CARE*, aquí los insumos principales se construyeron a partir del trabajo colectivo con las mujeres afroveracruzanas de Chacalapa y Coyolillo.

7.2.1 ¿Qué implicó diseñar la progresión de aprendizaje?

La incorporación del diseño de progresión de aprendizaje en esta investigación se originó a partir del planteamiento general del proyecto *CARE*. Esta aproximación posibilitó la traducción efectiva de la articulación de conocimientos locales y conocimientos escolares. Más allá de ser simplemente una propuesta pedagógica, contribuyó a una revisión profunda de qué y cómo se desean compartir los aprendizajes. También destacó la importancia de la agencia del docente y la capacidad de los estudiantes para reconocer prácticas valiosas en sus familias y comunidades.

Debido a las fases (cuadrantes) que aborda, la progresión ofreció varios momentos para reflexionar, investigar, compartir y planificar una educación propia y contextualizada. A través de la progresión, se estableció un diálogo constante sobre lo que se busca transformar en el contexto de una crisis socio-ecológica, revelando así las preocupaciones fundamentales de la comunidad. La progresión de aprendizaje, arraigada en una narrativa local, fomenta que los estudiantes desarrollen herramientas para investigar en su propia comunidad. Estas herramientas se retroalimentan con los docentes y, una vez establecidas, los estudiantes "salen" a la comunidad para entablar diálogos con familiares o personas que ellos consideran relevantes para su investigación. Luego, regresan para compartir sus descubrimientos con el resto del grupo, identifican diferencias o similitudes, establecen conexiones con los contenidos escolares y proponen desafíos para el cambio con el objetivo de transformar situaciones identificadas como prioritarias.

Por otra parte, la progresión de aprendizaje integró las preocupaciones locales en el currículo, convirtiendo las microhistorias, que raramente son hegemónicas, en narrativas que promovieron que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera cercano, cotidiano, relevante y útil. Además, la progresión abrió la posibilidad de explorar la dimensión socio-ecológica de manera amplia, trascendiendo una materia o disciplina específica. En cada una de sus etapas, la progresión buscó recuperar y aspiró a reconstruir una nueva relación entre la escuela y la comunidad, reconociendo y valorando lo que el estudiantado aprende en casa, incluyendo los aprendizajes inesperados (Mendoza, 2020).

Indudablemente, este proceso ha sido un desafío para mí en múltiples aspectos. Los retos abarcan desde concebir y avanzar en un proyecto educativo propio que responda a las demandas y preocupaciones locales desde una perspectiva ecofeminista, hasta la creación colaborativa de materiales educativos que aborden las necesidades tanto de la comunidad

como de la escuela. Las colaboradoras también expresaron la importancia de generar procesos prácticos y beneficiosos en conjunto con y para las comunidades:

Sí me llama la atención eso de cómo vincular el conocimiento cotidiano y que esté relacionado con lo que se está hablando en las escuelas porque generalmente eso no pasa. Siempre se enseñan cosas que luego en la realidad no tienen nada que ver o están muy alejadas o que descontextualizan y rompen con las prácticas diarias de la comunidad. (G. Padua, conversación personal, 3 de febrero de 2021)

Por esta razón, el apoyo continuo al colectivo docente y la comunicación constante con las mujeres fueron aspectos fundamentales en la planificación de la progresión y de cada cuadrante en particular. Esta experiencia, a diferencia de los procesos similares de diseño e implementación de otras progresiones en el proyecto *CARE*,⁷² se inició con la documentación de las experiencias cotidianas de mujeres afrodescendientes para luego integrarlas en la progresión. Es el segundo caso en el país que implementa progresiones de aprendizaje en nivel Telesecundaria.

7.2.2 Características del proceso para diseñar la progresión de aprendizaje

Cabe mencionar que la propuesta de diseñar progresiones de aprendizaje en las escuelas siempre ha sido una invitación libre que desde el *CARE* hacemos a los docentes. A nadie se le obliga o condiciona. Personalmente, desde inicios del 2021 me puse en contacto con la directora de la Telesecundaria, quien además fue mi profesora cuando estudié en dicha

⁷² Las tres tesis de maestría que han propuesto el trabajo con progresiones de aprendizaje como parte del proyecto *CARE* son: 1.- *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana* (2021). Tesis de Paula Martínez Bautista. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248> 2.- *Educación ambiental sobre alimentos nativos para la seguridad alimentaria local en la telesecundaria de Planta del Pie*, Chiconquiaco, Veracruz. Tesis de Melecio Pérez Mendoza (2021) <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51471>; y 3.- *Prácticas ecológicas y culturales en educación preescolar indígena*. Tesis de María de los Ángeles Luis Cruz. <https://www.uv.mx/mie/files/2023/08/Maria-de-los-Angeles-Luis-Cruz.pdf>

institución. Le presenté la propuesta general del proyecto y aceptó sumarse, posteriormente el resto de los docentes también manifestaron su interés y disposición para colaborar. En este caso, como ya tenía parte de los insumos documentados mediante las historias y experiencias de las mujeres, me dispuse a diseñar un primer borrador de la progresión.

Dado que era un primer intento de implementar una progresión de aprendizaje, mi enfoque se centró en construir un panorama completo de lo que implica narrar esas "otras historias" de las poblaciones afrodescendientes. Se trató de situar conocimientos que no se abordan en los libros de texto, pero que son parte integral de la identidad de los afroamericanos. En esta progresión, también se buscó poner énfasis en el territorio de la comunidad, las relaciones con el entorno y los acontecimientos cotidianos en las familias.

A través de la historia de varias mujeres afroveracruzanas de Coyolillo y Chacalapa, y tomando inspiración de mi propia experiencia, la narrativa plantea la importancia de cuestionar los procesos de discriminación y racismo en un territorio específico que remite a paisajes naturales locales.⁷³ Se destaca la necesidad de reconocer la diversidad de nuestras historias, subrayando que no existe una única narrativa. Se aborda también el dolor asociado a los estereotipos y a los estándares de belleza eurocéntricos. Desde esta perspectiva, se consideró fundamental que la escuela se involucrara en este proceso, ya que representa una fuente crucial de conocimientos y contribuye a la educación de las familias; en otras palabras, se concibe como un espacio que legitima diversos saberes. En relación con estas "otras historias", la progresión de aprendizaje emerge como una herramienta útil para articular las

⁷³ En la narrativa se menciona un pequeño arroyo y sus afluentes, que son espacios significativos de convivencia para la comunidad. Sin embargo, estos cuerpos de agua son cada vez más reducidos debido a las sequías que han ocurrido. Estos lugares no han sido cuidados adecuadamente; a menudo, las familias conviven en ellos, pero dejan residuos de basura inorgánica.

experiencias que son consideradas valiosas y transgresoras para las mujeres afrodescendientes. Al respecto, López me compartió en una de las charlas:

En algún momento, nosotros, bueno cuando yo empecé en Casa Coyolillo con la investigación para la reconstrucción de la historia del pueblo, pues ya venían muchas ideas; desde incorporar una clase sobre afrodescendencia a nivel primaria, secundaria y preparatoria. Luego dijimos pues va a ser imposible porque cómo nos vamos a meter en sus planes de estudio, o sea no van a ceder los maestros, luego pensamos, bueno que sea un taller, un curso para enseñar sobre la afromexicanidad. Luego dijimos, la última reflexión fue, lo ideal sería un curso para los maestros que por años han estado en la comunidad y prácticamente no saben nada sobre la afrodescendencia. Entonces, nosotros darles un curso a ellos, a los maestros. (D. López, conversación personal, 21 de mayo de 2021)

En este sentido, identifiqué la necesidad de iniciar con una progresión que dignificara la historia y los territorios afrodescendientes en Veracruz, especialmente en las dos comunidades involucradas. A través de esta progresión, buscamos que se revisara la transformación del entorno, qué aspectos del paisaje han cambiado y por qué y quiénes han ocupado dicho territorio a lo largo del tiempo. También se incorporó la noción de cuidado del cuerpo, específicamente, del cabello afro. La progresión invita a reflexionar desde una perspectiva política —no estética— sobre las consecuencias socio-ecológicas de utilizar productos químicos en el cabello y el cuerpo, al mismo tiempo que destaca la importancia de valorar la diversidad de cuerpos y tipos de cabello. La revisión transversal teórica o de contenidos incorpora “*sabías que...*” que incluyen la revisión de temas de asignaturas como español, historia, geografía, educación socioemocional y biología.

Para este primer diseño, el borrador que presenté a docentes de la Telesecundaria de Chacalapa y al colectivo de mujeres estuvo sujeto a cambios y se retroalimentó en ambos espacios. Los docentes desde su experiencia en el aula identificaron los contenidos relevantes que pueden agregarse, así como los posibles *retos para el cambio* que, desde su perspectiva podían incluirse. A su vez, manifestaron asombro e interés en contar esa otra historia negada por siglos, la historia de un Chacalapa afrodescendiente. En cuanto a la dimensión de las preocupaciones socio-ecológicas, los docentes coincidieron con lo que el colectivo de mujeres había señalado. Los insumos para la progresión provinieron principalmente del trabajo previo de diálogo y documentación con las mujeres, aunque en la retroalimentación se toma en cuenta la experiencia de los docentes y las necesidades de aprendizaje situado que ellos señalan como prioritarios.



Figura 16

Revisión-retroalimentación de la progresión de aprendizaje con docentes de la Telesecundaria Chacalapa, Ver. Crédito: Javier Paredes

A partir de la visita presencial hecha en noviembre de 2021, acordamos continuar con el trabajo en modalidad virtual para concluir el diseño e implementarla en enero de 2022, la implementación se reprogramó un mes, y finalmente en febrero de 2022, se logró el arranque formal. Este acompañamiento se procuró con todos los docentes que colaboran con el proyecto CARE porque consideramos que es una manera de sostener los lazos de comunicación, colaboración y amistad. La retroalimentación sobre la progresión de aprendizaje también se llevó a cabo con las mujeres, quienes adoptaron una postura crítica y propositiva. Expresaron que la narrativa las interpelaba y plantearon preguntas que llevaron a considerar la inclusión de nuevos temas, como la idea de que ser afrodescendiente no se limita al fenotipo (ser negro o moreno, de cabello rizado, etc.). Compartieron experiencias en las que, al decidir hacer explícita su afiliación afrodescendiente, se enfrentan a situaciones en las que no cumplen con dicho fenotipo.

En una reunión también señalaron que, mediante la lectura de la narrativa y la revisión de la progresión, pueden nombrar o saber el porqué de ciertas prácticas cotidianas; es decir, encuentran un referente de lo que son y lo que representan como mujeres afroveracruzanas. Fue también un espacio para decidir qué otros temas les gustaría incluir en una próxima progresión. En ese tenor, priorizaron hablar de la gastronomía, de las fiestas comunitarias (mayordomías) y de cómo cada vez se utiliza más unicel para servir los alimentos en todas las festividades locales. Otro aspecto relevante que sugirieron fue incluir fotografías de la comunidad o de ellas en la cotidianidad, sin exotizar o folclorizar sus cuerpos. Esta sugerencia se planteó como un posible *reto para el cambio*, en la medida que, posteriormente, pueda diseñarse una progresión que se implemente en el contexto comunitario y no exclusivamente, en la Telesecundaria (lo que sí llevaron a cabo los estudiantes en acompañamiento docente, fue la siembra de plantas en el patio de la escuela). Es decir, una

progresión que a partir de la metodología CARE, incorpore elementos que puedan abordarse para diversos grupos de la comunidad, por ejemplo, para el colectivo de niñas, niños y jóvenes que participan en talleres de son jarocho. Este grupo se reúne de manera independiente en el parque central de la comunidad y además del son jarocho (como tema principal), desarrollan otras actividades artísticas y se involucran en un festival anual afrodescendiente. Esto supondría la generación de aprendizajes situados fuera de la escuela y a su vez, la revisión de conocimientos comunitarios valiosos que fomenten los cuidados en los diversos espacios de la comunidad, no solamente los escolares.

Es crucial destacar cómo el trabajo colectivo con las mujeres fue una oportunidad invaluable para reconsiderar la idea del proyecto educativo propio. Aprendí significativamente de sus experiencias, así como de su valentía y determinación para nombrar las opresiones y los dolores que enfrentan. Escuchar sus perspectivas, que revelan sus posturas políticas, éticas, étnicas o críticas, fue significativo. Aún más alentador fue escuchar sus propuestas para denunciar y transformar aquello que necesita cambiar, aprovechando el espacio que construimos juntas.



Figura 17

Elementos centrales que incluyen los cuadrantes (fases de la progresión). Para más detalles de la progresión de aprendizaje, ver anexo 3.

7.3 Implementación de la progresión de aprendizaje

En esta etapa de implementación los docentes participaron para el desarrollo de cada uno de los cuadrantes. Aunque la progresión fue la misma, cada grado avanzó a su ritmo y con sus propias actividades y métodos. En las sesiones de seguimiento comentaron que los estudiantes mostraron interés e involucramiento en una propuesta que además de relevante les pareció novedosa, diferente. En el nivel secundaria la edad de los estudiantes oscila entre 12 y 15 años, es la llamada etapa de la adolescencia; en tanto, los docentes hicieron énfasis que en esa edad es más difícil captar la atención de los estudiantes, pero que la progresión les provocó curiosidad y eso permitió que después del tiempo de confinamiento pudieran retomar con mayor interés los contenidos educativos.

Durante la implementación, se experimentaron varios momentos de participación de las familias, especialmente en el cuadrante 2. En esta fase, se llevaron a cabo entrevistas a personas consideradas importantes en la comunidad, como músicos y artesanos. También a mí me realizaron preguntas sobre aspectos afrodescendientes de la comunidad y la ocupación del territorio. Entre el cuadrante 1 y el 2, se realizaron adaptaciones en la narrativa, y además de leerla, se presentó en formato de obra de teatro. Este desempeño fue llevado a cabo por un grupo de segundo grado en un evento conmemorativo del Día de la Mujer. En el cuadrante 3, los estudiantes, bajo la guía de los docentes, optaron por presentar parte de sus descubrimientos a la comunidad durante la celebración de la mayordomía, la festividad más significativa de Chacalapa.



Figura 18

Lona presentada en la mayordomía. Elaboración a cargo de estudiantes de la Telesecundaria.⁷⁴ Crédito: María C. Patraca

⁷⁴ Ver Anexo 2: Insumos para la elaboración de la lona a cargo de estudiantes de la Telesecundaria de Chacalapa

7.3.1 Proceso de implementación de aprendizajes: ¿nuevos “sabías que...”?

El lanzamiento oficial de la progresión de aprendizaje "Afro-veracruzanas-historias Otras-cuidados cotidianos" tuvo lugar en febrero de 2022, en un evento al que asistieron por primera vez todos los estudiantes de la Telesecundaria de Chacalapa después del período de confinamiento. Este fue un momento crucial para el equipo CARE, ya que tuvimos la oportunidad de presentarnos ante todo el estudiantado y algunas madres de familia. En ese evento, se compartió la intención general del proyecto CARE y se presentó la progresión de aprendizaje, siendo recibidos con calidez. El mismo día, los docentes nos invitaron como equipo a las aulas para acompañar el inicio del cuadrante 1, que narraba la historia de "El cabello de Matea". Cabe mencionar que, aunque los docentes trabajaron con la misma progresión en los tres grados (1°, 2° y 3°), se realizaron ajustes en las actividades según los aprendizajes esperados de cada grado. De este modo, la narrativa compartida fue consistente en todos los niveles.



Figura 19

Evento para iniciar con la implementación de la progresión de aprendizaje. Crédito: María C. Patraca

En este proceso, “es importante no perder de vista que la educación aspira a la búsqueda y construcción de una sociedad democrática, inclusiva, equitativa y sustentable” (Sandoval *et al*, 2020, p. 3), por lo menos la educación a la que apostamos en el CARE. Por estas razones, la narrativa se diseñó con la intención de construir referentes y epistemologías desde lo cercano, orientándose hacia la justicia y dignidad. Aunque los docentes tuvieron la libertad de proponer actividades que consideraran más adecuadas para desarrollar la progresión, desde el principio se enfatizó la importancia de los aprendizajes situados que transitan hacia la acción. En el caso del cuadrante 1, desde el diseño se propusieron algunas preguntas para el debate, las cuales la mayoría de los docentes retomó en la implementación (al momento del arranque eran 5 docentes, al final se incorporó otra docente que también implementó la progresión de aprendizaje).

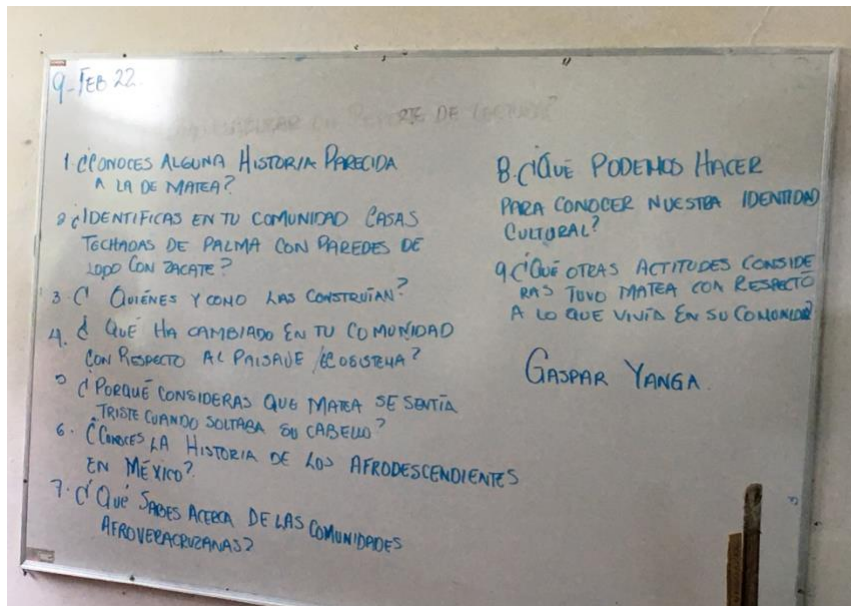


Figura 20

Algunas preguntas para discusión después de leer El cabello de Matea. Cuadrante 1.
Crédito: María C. Patraca

Tabla 4.*Preguntas para discusión grupal en la Telesecundaria*

Preguntas que propuso la Mtra. Patricia como ejercicio inicial a sus estudiantes después de la lectura de la narrativa
1.- ¿Conoces alguna historia parecida a la de Matea?
2.- ¿Identificas en tu comunidad casas techadas con paredes de lodo con zacate?, ¿quiénes y cómo las construían?
3.- ¿Qué ha cambiado en tu comunidad con respecto al paisaje/ecosistemas?
4.- ¿Por qué consideras que Matea se sentía triste cuando soltaba su cabello?
5.- ¿Conoces la historia de los afrodescendientes en México?
6.- ¿Qué sabes acerca de las comunidades afroveracruzanas?
7.- ¿Qué podemos hacer para conocer nuestra identidad cultural?
8.- ¿Qué otras actitudes consideras tuvo Matea respecto a lo que vivía en su comunidad?
9.- Investigar quién fue Gaspar Yanga

Fuente: notas de campo, 17 de febrero del 2022.

7.3.2 ¿Nuevos “sabías que...”? Qué y cómo preguntan los estudiantes

Otro aspecto crucial que surgió de la implementación de la progresión de aprendizaje se relaciona con la respuesta por parte del estudiantado. En uno de los grupos (3er grado), como resultado de compartir la historia, el docente optó por permitir a los estudiantes elaborar su propio guion de entrevista. Esto les brindó la oportunidad de investigar aspectos que consideraban relevantes basándose en la historia leída. Es decir, los estudiantes generaron una nueva forma de construir “*sabías que...*” al margen de sus inquietudes y en relación con sus aprendizajes esperados. Este acontecimiento fue significativo para mí por dos razones especiales. La primera tiene que ver con la identificación del tipo de preguntas que hicieron, cómo las estructuraron a partir de lo que consideraron importante saber, qué palabras utilizaron para nombrar y qué tipo de reacciones tuvieron al entablar la conversación. La segunda implicó un reto epistemológico, porque decidieron que yo fuera la persona que respondiera sus inquietudes; y aunque no me considero experta en el tema, sí fue valioso que pudiera compartirles mi cosmovisión al respecto e insistir en colocar una mirada digna sobre

la afrodescendencia en el estado y la comunidad. Esta actividad se desarrolló a través de la plataforma *Zoom*. Algunas de las preguntas que me hicieron fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué abarca la afrodescendencia?
- 2.- ¿Cuáles eran los desafíos que enfrentaban los afrodescendientes?
- 3.- ¿Por qué el término afrodescendiente?
- 4.- ¿Cuáles eran sus tradiciones antes y cómo son ahora? (afrodescendientes)
- 5.- ¿Cómo se define la población afrodescendiente?
- 6.- ¿Cómo es la gastronomía, vestuario, idioma de los afrodescendientes?

Estos diálogos permitieron comprender cuáles son las percepciones previas que los estudiantes tenían de lo afrodescendiente y cómo se van reconstruyendo los referentes a partir del acceso a otras historias, conocimientos y experiencias cotidianas. Por ejemplo, al finalizar una de las sesiones, una de las estudiantes expresaba:

Bueno creo que a los africanos y a nosotros como afrodescendientes son muy simples o tal vez muy concretas las palabras que nos describen, que sería en lo personal, alegre, valiente. Y en este caso por curiosidad hemos innovado en muchas cosas y creo que es una de las cualidades que más nos destacan, se podría decir. (Estudiante de tercer grado de la Telesecundaria Chacalapa, conversación personal, 17 febrero del 2022)

Por otra parte, como cité arriba, en uno de los grupos se ha hecho una re-apropiación y re-adaptación de la historia de *El cabello de Matea*. Los estudiantes tuvieron oportunidad de cuestionar cómo querían auto-representarse, cómo hablar, cómo relacionarse y puesto que la obra de teatro se presentó ante sus mamás, el ejercicio fue aún más interesante. Es decir, el aspecto intergeneracional de transmisión de conocimientos enriqueció la valoración de esa historia otra, esta vez, específicamente de los estudiantes hacia las mamás. Aquí quiero

destacar cómo la creatividad del docente fue valorada en todo el proceso de la progresión, desde la planeación de los cuadrantes hasta el desarrollo de actividades concretas dentro y fuera del aula.

Durante la implementación, se llevó a cabo un ejercicio adicional: la visita de las mujeres de Coyolillo a la Telesecundaria. Esta actividad se integró en el Encuentro de mujeres afroveracruzanas celebrado en junio de 2022. Durante este evento, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conectar con las mujeres que personificaban la narrativa y experimentaron la danza africana presentada por las visitantes. Se llevó a cabo una lectura colectiva de la narrativa "El cabello de Matea", y los docentes decidieron que solo un grupo reducido participara en la lectura. Aunque desconozco los criterios de selección, fue afortunado que tres estudiantes no seleccionadas para este círculo de lectura acudieran a mí para pedir participar. En esta actividad, aproveché para proporcionar detalles adicionales sobre algunos aspectos de la narrativa, incluida la elección del nombre Matea. De acuerdo con la tradición oral, Matea fue una de las fundadoras de la comunidad de Chacalapa, fue una mujer que pudo liberarse de la esclavitud y fue una de las fundadoras de la hacienda de los Rueda; Matea Rueda es ejemplo de una historia relevante de resistencia, valentía y libertad, pero poco se sabe de ella.

7.4 Sistematización de la experiencia

En el proceso de implementación y revisión posterior, identifiqué temas y subtemas que emergieron de las experiencias compartidas por las mujeres afroveracruzanas. Estos temas no solo revelaron las complejidades de sus vidas cotidianas, sino que también ofrecieron perspectivas y saberes que han sido históricamente marginados o menospreciados. Aunque

estas historias no necesariamente son las que predominan en la comunidad o en el ámbito educativo, representan una rica epistemología que refleja prácticas ontológicas y pedagógicas valiosas para comprender de manera más completa y respetuosa cómo vivir en el mundo, cómo relacionarse y cómo concebir la educación.

La clave aquí tiene que ver con el reconocimiento de voces y experiencias de estas mujeres, dado que pueden ofrecer conocimientos valiosos que enriquecen no solo la comprensión de su propia comunidad, sino también la manera en que concebimos y practicamos la educación en un sentido más amplio. Estos conocimientos no son periféricos o menos importantes; más bien, son esenciales para una comprensión completa y enriquecedora de la diversidad de formas de vida y de aprendizaje. Incorporar estas historias y perspectivas en futuras progresiones de aprendizaje podría ser una forma de reconocer y valorar estas epistemologías marginadas, contribuyendo así a una educación más justa, acompañada y situada.

7.4.1 Articulación de contenidos locales y escolares

Uno de los objetivos centrales de la progresión de aprendizaje fue lograr la articulación de contenidos locales y escolares, aunque los aprendizajes que suceden al interior de la implementación no se limitan exclusivamente a esta intención. Por la flexibilidad que implica pedagógicamente la metodología de la progresión de aprendizaje, cada docente propuso actividades que él/ella consideró adecuadas. En un caso específico para indagar acerca de la historia pasada y presente de los territorios afrodescendientes, la articulación de contenidos locales y escolares remitió a revisar que, por ejemplo, África es un continente muy grande y diverso:

Un ejemplo de ello fue cuando los alumnos hicieron la ruta del Congo al Senegal, ahí los jóvenes realizaron su ruta, en la cual se apoyaron de los libros de historia. Esa ruta recuerdo muy bien que les pedía a los chicos que llevara dibujos que representaran algo, que identificara al Congo o a Senegal y cada uno de los lugares por donde iba pasando la ruta hasta llegar a su punto final, que hubiera relación. Por ejemplo, la vestimenta, la cultura, el medio ambiente, los recursos naturales que hay en cada uno de los lugares, o en su defecto las actividades económicas que ellos realizan (Profr. V. Hernández, conversación personal, 21 de septiembre de 2022).

Por otra parte, la introducción de una metodología de trabajo novedosa, como es el caso de la progresión de aprendizaje, implicó varios retos significativos. Algunos de estos desafíos específicos incluyeron la toma de decisiones sobre la priorización de contenidos y la promoción de la participación de las familias. Además, se evidenció una preocupación subyacente relacionada con el proceso de evaluación.

La preocupación sobre la evaluación es comprensible, ya que la progresión de aprendizaje se centra en un enfoque distinto al tradicional, destacando lo que los estudiantes ya saben y cómo sus familias pueden enriquecer su aprendizaje. Esto difiere del modelo de evaluación convencional, que a menudo se enfoca en identificar las deficiencias de los estudiantes. La transición a un enfoque centrado en las fortalezas puede resultar desafiante, ya que requiere un replanteamiento fundamental de los métodos de evaluación. Por ello, durante la sistematización de dicha experiencia, me di cuenta que incentivar la participación de las familias puede implicar superar barreras culturales o logísticas, y que es fundamental encontrar maneras efectivas de involucrarlas en el proceso educativo para responder a los retos socio-ecológicos locales. Esta participación es relevante para el éxito de un enfoque

que busca integrar conocimientos locales y escolares, ya que las familias son portadoras de valiosas perspectivas y conocimientos que casi nunca se toman en cuenta en las escuelas:

Desde lo personal, la progresión es un espacio ajeno a mi currículum, pero es parte de él. El querer evaluar lo debemos hacer, pero las progresiones de aprendizaje nos permiten irnos por lo cualitativo, lo que la escuela no nos permite. La mayoría trato de ligar contenidos en las progresiones de aprendizaje, va al libro, vincular; ahí sí podríamos hablar de una evaluación cuantitativa, y tendríamos la libertad de evaluar cómo decidamos. Hay temas cualitativos y cuantitativos. La nobleza de las progresiones de aprendizaje es que puedo vincularlas a mis contenidos, y poner un examen. Acuerdos que podríamos tener es que cada escuela pueda evaluar, que todas las progresiones de aprendizaje se van a evaluar, y cada cuadrante se evaluará. Rúbricas, listas de cotejo, diarios de maestro/campo de la progresión de aprendizaje. Estamos añadiendo temas que no vienen en el libro de texto [...]. (Profr. C. Velasco. Encuentro de docentes del proyecto CARE, 12 de noviembre del 2022)⁷⁵

Y es que la progresión de aprendizaje precisamente responde a otra lógica de aprendizaje, una ligada a lo situado, que parte de las preocupaciones locales y entonces sus alcances también rebasan al currículum. Así, “este enfoque pedagógico intenta crear un contraste con las formas tradicionales de enseñar, poniendo a disposición de los docentes y los estudiantes una forma distinta de enseñar y aprender” (Martínez, 2021, p. 49). Lo que sucede fuera del

⁷⁵ Del 10 al 13 de noviembre del 2022 se llevó a cabo el Primer Encuentro de Docentes del proyecto CARE. Participaron docentes del país que han trabajado con progresiones de aprendizaje en nivel preescolar, primaria y secundaria. Dicho evento fue organizado por la Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/prensa/eventos/iie-uv-realizo-encuentro-nacional-del-proyecto-care-mexico/>

aula, aunque es relevante en términos educativos, aún no se valora con la misma importancia que lo que el modelo educativo estándar exige.

Aun así, esos aprendizajes se quedan en la comunidad y transforman situaciones educativas desde otras aristas, es decir, logran tocar procesos transformadores y justos. Por ejemplo, fue gratificante observar cómo estos aprendizajes también tienen efectos en las trayectorias educativas individuales. Un ejemplo ilustrativo es el testimonio compartido por el profesor Víctor durante el encuentro de docentes del proyecto *CARE*. Según este testimonio, un estudiante de la Telesecundaria experimentó un cambio significativo a través de las actividades de la progresión de aprendizaje. Este estudiante pudo desarrollar una mayor seguridad en sí mismo, superando el temor a expresar sus pensamientos y sentimientos. Además, adquirió la valentía necesaria para hablar en público, habilidad que a menudo se relaciona con el desarrollo de la autoconfianza y las habilidades de comunicación efectiva. Este testimonio resalta cómo la implementación de enfoques pedagógicos innovadores no solo tiene un impacto inmediato en el entorno educativo, pues también puede moldear las habilidades y actitudes de los estudiantes, preparándolos para desafíos futuros en diversos contextos.

Ahora bien, en el proceso que implicó la articulación de contenidos locales y escolares también los docentes tuvieron que investigar y abordar más acerca de la historia afrodescendiente del país, del estado y de la comunidad, dado que fue el tema medular del cual derivaron los demás contenidos (*sabías que...*). Es decir, en la escuela no se había tocado el tema de la afrodescendencia de manera seria, ni tampoco de forma situada. Los métodos de cada docente en gran medida dependían de su propia autonomía curricular y agencia:

[Tuvimos que] enfocarnos en el proyecto y relacionarlo con las asignaturas que llevamos en Telesecundaria. Encontrar ese punto que nos apoya para relacionar

ambos aspectos y lograr proyectarlo, el ver que fue interesante conocer aspectos de su entorno y orígenes. (Profa. L. Hernández, conversación personal, 30 de septiembre de 2002)

Por otra parte, con la progresión se subrayó la idea de que lo social, lo cultural y lo ecológico está interconectado. Desde la implementación del cuadrante 1 se insistió en la necesidad de hacer ejercicios reflexivos que permitieran a la comunidad educativa movilizarse hacia la acción de aquellas prácticas que necesitaban cuidado y/o transformación. Las prácticas culturales ocurren en un territorio específico y desde ahí, las preocupaciones socio-ecológicas también son particulares, con causas y consecuencias específicas. Este aspecto también fue una intención central de la progresión de aprendizaje.

7.4.2 Una forma alternativa de enseñanza-aprendizaje

Aunque en muchos sentidos la progresión de aprendizaje en la Telesecundaria representó un reto, también significó una motivación para que la agencia docente se manifestara. Al ser una propuesta que trasciende el trabajo dentro del aula, posibilita que la participación de los estudiantes sea más diversificada. Incluso la manera en la que investigan y posteriormente presentan los hallazgos (videos, fotos, dibujos) no está sujeta a un formato estricto y da espacio a la articulación de contenidos que de por sí tienen que facilitar en cada grado: “para mí fue muy bonito el poder trabajar con este proyecto, ya que en los cuadrantes que se presentan ahí, pues tuve que vincular los contenidos del proyecto con los contenidos de mis asignaturas del tronco común” (Profr. V. Hernández, conversación personal, 21 de septiembre de 2022). Y es que precisamente, “el aprendizaje situado parte de que el contexto

cultural y social debe considerarse en el proceso de aprendizaje a través de una mediación entre lo que ofrece el contexto y lo que ofrece el currículum” (Martínez, 2021, p. 49).

Ante los programas de estudio estandarizados y ajenos a los contextos diversos del país, la progresión de aprendizaje ofrece la posibilidad de poner en diálogo lo que sucede en la comunidad y lo que los contenidos “deben” reflejar, pero desde una óptica situada, empática y con perspectiva del cuidado. Para ello, la progresión de aprendizaje busca ser relevante y cercana a las preocupaciones socio-ecológicas de la comunidad, no ignora lo que sucede en el mundo, pero sí parte de una realidad local, de los aprendizajes que se generan en las propias dinámicas familiares y comunitarias. Es por eso, que no ha interesado establecer el proyecto *CARE* a gran escala, nos interesa que quienes colaboren estén comprometidos con una educación transformadora y hacia la justicia social, epistémica y ambiental.

Tal como señala otro de los docentes de la telesecundaria: “lo motivante es que todos estamos desde un compromiso [...], navegamos contra marea, pero con progresiones de aprendizaje, valió la pena” (C. Velasco, conversación durante el encuentro, 12 de noviembre del 2022). Navegar contra marea se traduce en ir en contra de un sistema educativo que unifica y establece estándares para determinar qué y cómo deben aprender los estudiantes y cómo evaluarlos, sin distinguir la particularidad del contexto o las condiciones en las que viven los estudiantes. Desde esta perspectiva, resulta central que dentro de las funciones de los profesores se pueda reflejar atención y valoración de la presencia de todo el estudiantado, y se reconozca constantemente que todos pueden aportar (hooks, 2021).

La reciente política educativa en el país, a través del nuevo marco curricular, propone seis ejes articuladores del currículum en educación básica que, en teoría, valoran procesos de construcción social e histórica y conciben al aprendizaje como hecho histórico contextual:

[...] el aprendizaje en la educación básica crea un área de desarrollo potencial de los sujetos en su contexto y condición particular; también estimula y activa procesos internos a través de diversas interrelaciones históricas, sociales, culturales, económicas y educativas, en el marco de la comunidad-territorio (Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana, p. 82).⁷⁶

Los seis ejes articuladores de este marco curricular son: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Fomento a la lectura y la escritura, Arte y experiencias estética, y Vida saludable. No obstante, siguen desdibujadas cuáles serían las metodologías o rutas pedagógicas para que esto sea posible. Si bien existen algunas coincidencias entre lo que desde el proyecto *CARE* proponemos (por ejemplo, hablar la comunidad como eje articulador en los procesos educativos), es importante aclarar que las progresiones de aprendizaje que hemos diseñado e implementado derivan de un proceso de documentación de historias locales e implican una formación acompañada hacia los docentes. Además, ponen al centro el cuidado del entorno natural, social y de las personas humanas y no humanas. A partir de estos principios, la metodología construida es flexible y se adapta a cada contexto para situar –y colocar en el currículum de educación básica– preocupaciones, conocimientos y experiencias socio-ecológicas: “nosotros consideramos que para enfrentar preocupaciones y retos apremiantes, es preciso reconocer conocimientos y prácticas locales cotidianas y conectarlos con conocimientos científicos y escolares para encontrar rutas para una nueva forma de habitar el mundo las progresiones tienen este espíritu” (Mendoza y Sandoval, 2021,p. 12).

De hecho, a partir de algunos ejercicios de sistematización posterior a la

⁷⁶ Documento disponible en:
https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

implementación de la progresión de aprendizaje en la telesecundaria, algunos docentes hicieron hincapié en cómo la progresión de aprendizaje les otorgó herramientas y capacidades para comprender qué significa concebir a la comunidad como un eje articulador en los procesos educativos. En este sentido, trabajar con la progresión de aprendizaje “se convirtió en una experiencia muy acorde a las necesidades actuales para el desarrollo de un aprendizaje más significativo, puesto que la elaboración del proyecto estuvo basada en la narrativa local” (Profa. J. Ramírez, conversación personal, 28 de septiembre de 2022). Esta reflexión destaca cómo la progresión no solo se centró en la transmisión de conocimientos, sino que también fomentó una conexión más profunda entre la escuela y la comunidad. Dicha perspectiva va más allá de ver la educación como un proceso aislado en el aula y reconoce la influencia significativa que la comunidad puede tener en la experiencia educativa. Al entender la comunidad como un elemento central, los docentes pueden adaptar mejor los enfoques de enseñanza y aprendizaje para que reflejen las realidades y los valores locales, creando así un entorno educativo más relevante y significativo para los estudiantes.

7.4.3 Participación de las familias

Durante la progresión de aprendizaje existieron momentos específicos para la participación de las familias y la documentación de conocimientos locales. De manera concreta durante el cuadrante 2 se realiza una investigación comunitaria:

El cuadrante 2 tiene como esencia la investigación que desarrollan los niños y las niñas en su entorno familiar y comunitario; tiene como objetivo que escuchen a los actores comunitarios, abuelas, abuelos, padres, madres, etc., como sabedores que son de las prácticas locales que les han permitido sobrevivir e intentar lograr una

vida buena, afrontando retos locales y globales con conocimientos que han construido y transmitido por generaciones. (Mendoza y Sandoval, 2021, p.15)

En el caso de la telesecundaria, dado que los estudiantes son mayores que en la primaria, las madres y padres de familia se involucran un poco menos, pero sí son convocados en algunos momentos por el colectivo docente. Generalmente son tomados en cuenta para decisiones administrativas de la institución. Con la progresión de aprendizaje se intentó que ese nivel de participación trascendiera y que pudieran ser parte activa en la formación de sus hijas e hijos. Ante la posibilidad de indagar con sus familiares y demás sabedores de la comunidad, los estudiantes tomaron algunas decisiones acerca de a quién preguntar y esta experiencia distinta de construir conocimientos, también fue apreciada por los docentes:

Saber que era la primera vez que se realizaba este proyecto y quería que se realizara un buen trabajo; además de involucrar a las personas de la comunidad que participaron en el proyecto, pero al ver la motivación y participación de todos fue una grata experiencia. En este caso uno de mis alumnos investigó a una persona muy involucrada con el fandango, que es música cantada en versos, y hay personas que bailan. Algo de lo que desconocían y ahora se interesaron en ello. (Profa. L. Hernández, conversación personal, 30 de septiembre de 2002)

Esta autonomía que se pudo promover entre los estudiantes para investigar en su contexto y a partir de sus propios criterios, promovió un proceso que involucraba actividades dentro y fuera de la escuela, reconociendo que en la comunidad existen personas que pueden aportar a la escuela; Así las familias dejaron de ser solamente acompañantes y pudieron involucrarse de manera más cercana con los aprendizajes de sus hijos e hijas:

Bueno, participaron ellos, platicándole a sus hijos la historia de la comunidad, [...] no nada más padres, también miembros de la comunidad. Recuerdo muy bien que

mi alumno [...] entrevistó a uno de los iconos más grandes de la comunidad y él le hacía preguntas de los orígenes de Chacalapa. Para mí es algo muy bonito, también cuando se solicitó a los padres que dejarán a sus hijos participar dentro y fuera de la escuela en actividades relacionadas con el proyecto también lo hicieron. Fueron facilitadores con sus hijos; incluso por ahí como anécdota tenemos que los mismos chicos también hicieron entrevistas a sus padres, esa fue una forma de participación.

(Profr. V. Hernández, conversación personal, 21 de septiembre de 2022)

En este sentido, los aprendizajes se generaron dentro y fuera del aula y la familia se convirtió en otra fuente de conocimientos importante. Al propiciar que los estudiantes decidieran qué y cómo preguntar se favorecieron procesos educativos que respondían a aquello que a los estudiantes les interesaba, preocupaba o desconocían. No interesó validar si las historias contadas eran “oficiales” o verdaderas, su relevancia se centró en lo que representaban para quien las contó y escuchó. Así, lo que ocurre en este proceso tiene que ver con lo que se sabe y se aprende, pero también con lo que se siente y se descubre al entrar en contacto con aprendizajes cotidianos para la vida o para la supervivencia.

7.4.4 Elementos clave de las progresiones de aprendizaje en la Telesecundaria

Como expuse anteriormente, las progresiones de aprendizaje se han implementado con más frecuencia en escuelas primarias, en Telesecundaria, solo dos casos que hemos acompañado desde el proyecto *CARE*. Dada esta situación, una de las reflexiones posteriores a la implementación se centró en ubicar aquellos elementos, que desde la experiencia de los docentes de Chacalapa, son clave para el trabajo con progresiones en dicho espacio educativo. Considerando los planes y programas que sirvieron de base en la Telesecundaria

al momento del diseño y de la planeación, los docentes identifican que la progresión de aprendizaje debe tener los siguientes elementos.

Tabla 5.

Elementos que debe considerar la progresión de aprendizaje en Telesecundaria

1.-La planeación debe enfocarse en los aprendizajes esperados
2.-Se requiere de una planeación que permita reorganizar actividades
3.-Se debe contemplar qué actividades van a realizarse (acciones)
4.-Hay que determinar los responsables (quiénes van a estar involucrados en cada actividad)
5.- Se deben ubicar todos los actores que participarán en la progresión de aprendizaje
6.- Es importante determinar la fecha de aplicación (que sirva de guía y no como calendario rígido)
7.-Desde la planeación, la progresión de aprendizaje debe ser flexible (que pueda ajustarse a los tres grados)
8.-La progresión de aprendizaje debe tener seguimiento y evaluación

Fuente: notas de campo, 23 de septiembre del 2022.

Como puede observarse, estos elementos están señalando sobre todo aspectos de planeación y de administración docente que permiten implementar una progresión sin interrumpir los objetivos del currículum. Destaca también la ausencia de elementos ligados a la vinculación comunitaria o a la documentación de historias, puesto que, en esta experiencia, los docentes participaron sobre todo como implementadores y no como diseñadores. Estos dos escenarios son posibles desde el proyecto *CARE*, ya que no siempre los docentes cuentan con espacio y tiempo disponible para llevar a cabo el diseño total de la planeación. Sin embargo, siempre se les consultan las decisiones trascendentales de la progresión de aprendizaje, así como la propuesta en general. Cabe señalar que, para este caso, los contenidos y los aprendizajes esperados sí fueron propuestos por ellos y también las actividades de investigación y de cuadrante 3 y 4.

Finalmente, para la progresión de aprendizaje en Telesecundaria, los docentes elaboraron planeaciones por cuadrantes y por grado escolar. Estas planeaciones las revisamos

y retroalimentamos de manera colectiva. Las asignaturas que se vincularon de manera más puntual fueron: español, historia, geografía, formación cívica y ética. “En lengua materna se trabajó la comprensión lectora, la elaboración del guion de la entrevista; en historia, la ubicación espacial y el conocimiento de la cultura africana; en formación cívica, la diversidad cultural, la inclusión, la identidad (J. Ramírez, conversación personal, 28 de septiembre de 2022). En cuanto a los retos del cambio que se contemplan dentro del cuadrante 4, hubo algunos avances significativos. Los retos planteados fueron:

- 1.-Sembrar árboles y/o plantas nativas /Rescate de plantas y su cuidado
- 2.-Elaboración de composta
- 3.-Elaboración de la Antología comunitaria
- 4.-Monitores de uso y cuidado del agua

Cada grupo y docente avanzó a su propio ritmo y se enfrentó a diversos retos. Compartir la experiencia de cada uno ha sido significativo sobre todo para reconocer que la práctica docente puede ser creativa e incentivar la agencia o autonomía. Personalmente, uno de los logros más valiosos ha sido colocar por primera vez la historia local en el marco de la historia universal, y a partir de ahí, reconocer la diversidad biocultural del estado y de la comunidad. Esto no solo permite historizar los conocimientos, pues abordarlo en el aula e involucrar a las familias, abre la posibilidad de construir una educación más relevante y digna desde, hacia y para las comunidades afrodescendientes. A la par, los docentes se involucran en conocer el contexto donde laboran y las preocupaciones socio-ecológicas de los territorios donde cotidianamente ejercen su profesión. Y pensar que desde esos espacios se pueden trazar rutas de transformación, es esperanzador y sumamente necesario.

Por ello, la progresión de aprendizaje en esta investigación se ha convertido en una herramienta didáctica valiosa para avanzar hacia la construcción de un proyecto educativo

propio. Tal como señalan colectivamente los docentes, esta experiencia aportó una visión diferente, un compartir con la comunidad, un trabajo que involucra a docentes, familias y estudiantes; fue novedoso y permite adaptarse a cada grado de la Telesecundaria. Esta propuesta no pretende dar soluciones puntuales a la crisis socio-ecológica, pero sí se inclina hacia procesos que busquen la transformación y el cuidado del entorno desde las preocupaciones locales. Pedagógicamente implica varios retos porque requiere del compromiso docente y comunitario.

Los docentes señalan que es un trabajo arduo e invita a superar las situaciones de planear sin analizar; también reconocen que es importante ver empáticamente las cuestiones más complejas de lo que provocó la progresión de aprendizaje desde las impresiones de las familias. Como docentes, la progresión les permitió entender cuestiones de diferencias étnicas y culturales e identificar la diversidad de estudiantes que tenían en cada aula, así como lo que cada uno podía aportar. Y aunque esto último supuso dedicar horas extra de jornada laboral, manifiestan que fue un aprendizaje valioso.



Figura 21

Sembrando plantas en la Telesecundaria como parte del reto para el cambio⁷⁷ Crédito:
Profr. Víctor Hernández

⁷⁷ El reto para el cambio forma parte del cuadrante 4 de la progresión de aprendizaje.

**CAPÍTULO VIII. UN
PROYECTO EDUCATIVO
PROPIO EN CLAVE
AFRO-ECOFEMINISTA:
IMPLICACIONES,
APRENDIZAJES Y
RETOS**

Para la construcción de este capítulo he tomado en consideración dos aspectos clave de todo el proceso de la investigación: el primero, tiene que ver con las implicaciones de pensar, proponer y desarrollar una propuesta educativa desde un enfoque ecofeminista en un contexto con mujeres afroveracruzanas; lo segundo, se relaciona con la ética y relevancia comunitaria de todo el proceso, puesto que en todo momento tomé en cuenta que el proyecto educativo propio debía responder a las preocupaciones, demandas y procesos locales de quienes se fueron sumando a la investigación. Así, por las características de dicho proceso y por mis propias intenciones no solo como investigadora, sino como mujer afroveracruzana, me di cuenta que finalizar mi proceso académico, abría muchas posibilidades para seguir avanzando en una agenda propia que reflejara todo aquello que se activó a partir de reunirnos, repensarnos y movilizarnos hacia lo que nos duele, hacia lo que cuidamos y hacia lo que queremos transformar. Y en este sentido, la investigación refleja también los retos de construir conocimientos multisituados y gestados en espacios comunitarios, académicos, escolares, locales.

8.1 Pasar del silencio al discurso y del discurso a la práctica: ¿cómo seguir alimentando los procesos educativos escolares a partir de esta experiencia?

Uno de los aprendizajes que destacan de esta experiencia tiene que ver con la trascendencia de situar un proyecto educativo a partir de la colaboración de múltiples actores, quienes han construido experiencias desde diversas matrices epistémicas. En el caso de las mujeres, validar su propia voz, conocimientos y experiencias dentro de un colectivo que les interpela y con el que descubren otras formas de estar, nombrar, aprender y sanar, generó un espacio educativo de libertad no convencional. En esta circunstancia, pensarse como sujetas

epistémicas capaces y dignas representa también un acto de resistencia frente a prácticas opresoras que invisibilizan estas otras formas de enseñar-aprender y colaborar. En tanto, reunirnos, hablar, encontrarnos significó un acto transgresivo en varias dimensiones:

Para los oprimidos, los colonizados, los explotados y los que luchan codo con codo, pasar del silencio al discurso es un gesto de desafío sanador que hace posible una vida y un crecimiento nuevos. Ese acto de discurso, ese “responder” que no es un mero gesto de palabras huecas, es la expresión de nuestra transformación de objeto a sujeto, es la expresión de voz liberada. (hooks, 2022, p. 20)

Pasar del silencio al discurso como bien señala hooks (2022) es un gran desafío; pasar del discurso a la práctica lo hace todavía más retador. Es aquí donde la apuesta por las pedagogías críticas y moverse hacia la acción requiere una perspectiva afro-ecofeminista. Llevar las reflexiones y aportes de las mujeres al espacio escolar alimentó una pedagogía que en todo momento buscó la reflexión-acción. La propia naturaleza de la progresión de aprendizaje y del proyecto *CARE* no se concibe sin el componente de transformación y justicia social, ambiental y epistémica.

La colaboración entre docentes, familias, mujeres permitió que todos los involucrados se replantearan lo que significa ser afrodescendiente en un territorio-entorno específico. Por su puesto que esto no necesariamente quiere decir que se ha logrado un cambio total de paradigmas o sistemas de pensamiento, pero sí se inició un proceso que subraya la importancia de construir desde los márgenes, de valorar los aprendizajes intergeneracionales e inter actorales, de dignificar y situar los aportes afrodescendientes. En el caso de las mujeres, este proceso también cuestionó quién tiene la legitimidad para hablar en la comunidad y en la escuela. Además, evidencia que reconocer la experiencia vivida bajo los lentes de la interseccionalidad, es trascendental para ubicar las opresiones que históricamente

hemos vivido y desde ahí dimensionar y valorar nuestras matrices epistémicas. Movilizarse hacia la acción sigue siendo un interés vigente, por lo menos en el colectivo de mujeres y desde un proceso que busca ser autónomo y emancipatorio se siguen sumando propuestas que buscan transformar diversas preocupaciones y temáticas comunes tanto en Chacalapa como en Coyolillo.

8.2 Imaginar y construir un proyecto educativo propio desde una aproximación afro-ecofeminista

Sin duda alguna, llevar a cabo esta investigación transformó en primer lugar mi propia perspectiva de lo que implica ser y vivir en un cuerpo de mujer afrodescendiente atravesada por diversas dinámicas sociales, culturales y políticas. Transgredir las formas convencionales de “hacer investigación” me llevó por caminos de múltiples aprendizajes y desafíos en los que me replanteaba constantemente cómo se construyen los conocimientos y para qué. Conforme el proceso investigativo fue avanzando, me sentí abrazada por otras mujeres afrodescendientes con las que las experiencias comunes y no tan comunes permitieron dimensionar desde diversas aristas lo que ha implicado trazar una investigación distinta; un proceso encarnado, sentido y esperanzador, es decir, que a pesar de las múltiples opresiones, vislumbra otras posibilidades de educación, acción y transformación. Durante mi formación doctoral conocí más de cerca algunos ecofeminismos y encontré un camino teórico-metodológico para guiar el proceso de investigación. Me interesó que, de entrada, no existe un consenso para hablar de ecofeminismos, esto quiere decir que no hay una sola forma de concebirlo o plantearlo, aunque la mayoría de las autoras revisadas tienen puntos de contacto en sus planteamientos centrales. Esta premisa abrió la posibilidad de reflexionar y atreverme

a incluir algunas propuestas teóricas acerca de cómo se explicarían los ecofeminismos para los contextos particulares donde propuse y realicé esta investigación. Ya en el capítulo de marco teórico he expuesto los planteamientos que tomé en cuenta para este proceso particular y en este último, intento recuperar ideas más concretas de dicha teorización, las cuales se construyeron a partir del trabajo de campo y la revisión de las primeras bases teóricas bajo la propuesta metodológica de la teoría fundamentada.

Ahora bien, ¿por qué vi necesario destacar una aproximación afro-ecofeminista? Mi atrevimiento surge a partir de la observación de mis registros de campo. El acercamiento que tuve con las mujeres afroveracruzanas, me permitió descubrir que para nuestros contextos era importante situar las preocupaciones socio-ecológicas, dado que las referencias ecofeministas que consulté estaban cargadas principalmente de discursos y temáticas europeas. Esto no quiere decir que las referencias consultadas no estaban aportando al análisis; de hecho, las obras de Puleo (2011; 2019)⁷⁸ me permitieron dimensionar la relevancia de abordar este estudio con un enfoque ecofeminista. Trasladar dicho debate al contexto afroveracruzano fue la vía para comprender que, al situarlo, era necesario nombrarlo de otra manera. Esta mirada crítica es la que yo he llamado afro-ecofeminista. Y es que como señala Collins, “la existencia de cuestiones centrales no significa que todas respondan del mismo modo” (2012, p. 109), las herramientas de las que disponemos para nombrarnos, sanarnos y legitimar nuestras experiencias son diversas. Entonces pensar un proyecto educativo en clave afro-ecofeminista fue, ante todo, retador, por todas las dimensiones-

⁷⁸ Alicia Puleo, nacida en Argentina y radicada en España. Es una filósofa feminista catedrática de Filosofía Moral y Política de la Universidad de Valladolid. En este contexto es que ha consolidado su obra y es pionera en aportaciones al tema del ecofeminismo.

opresiones que esto representa. Se trataba pues de un sueño, un sueño que tenía varias intenciones:

1.- Colocar la experiencia de las mujeres afroveracruzanas desde una mirada que reconoce su potencialidad y relevancia para construir conocimientos y puentes epistemológicos entre la escuela y la comunidad. Dignificar la historia pasada y presente de las poblaciones afrodescendientes, especialmente las afroveracruzanas. Al respecto, algunas autoras, desde una perspectiva étnica-racial, hablan de necesarias reparaciones:

Cuando hablamos de reparación señalamos en primer lugar este olvido selectivo para alzar en la memoria colectiva una fracción de la historia pretendidamente olvidada y extinta, como forma de lograr cambios culturales profundos en la percepción y construcción de nuestras identidades étnico-raciales y así orientarnos hacia rutas de desarrollo endógeno en clave de africanía. (Olivar 2020, p. 2)

Es decir, que en primer lugar hablaríamos de reconocer que se trata de mujeres, que provienen de contextos no privilegiados, empobrecidos y que se autoadscriben como afrodescendientes. A su vez estas dinámicas de autoadscripción y los procesos de resistencia-emancipación se van consolidando dentro de unas estructuras de poder que reproducen opresiones y diversas violencias en las que, por supuesto, la clase social, el género y la autoadscripción étnica importan. Así, las mujeres afrodescendientes particularmente en México, sabemos que estas luchas de reivindicación y valoración positiva son complejas.

2.- Reconceptualizar el patriarcado (Guzmán, 2022), entendiendo que este sistema reproduce y genera múltiples opresiones. Y hablar de machismo, clasismo y racismo en las comunidades afrodescendientes fue valioso, pero llevarlo a las aulas fue revelador. Aunque estoy convencida que estos temas no deben abordarse exclusivamente con población afrodescendiente, específicamente hablar de racismo es un tema que tendría que trasladarse

a todos los ámbitos de la sociedad. Ahora bien, más allá de reconocer que el patriarcado opera bajo diversas lógicas de dominación, lo trascendental sería avanzar hacia prácticas que permitan nombrarlo, situarlo y contribuir a la transformación de prácticas no patriarcales a partir de la particularidad de cada contexto.

3.- Promover una “visión empática de la Naturaleza” (Puleo, 2019) desde la perspectiva del cuidado de todas las formas de vida humanas y no humanas, hacernos conscientes de las dominaciones que las mujeres y la Naturaleza hemos vivido desde hace siglos. A partir de ello trabajar en reflexiones que nos hablen de percepciones, experiencias y prácticas socio-ecológicas (ligadas al aspecto social, ecológico y cultural), pero no como aspectos disociados, sino desde un enfoque que permita identificar acciones necesarias para la transformación social en función del territorio común que habitamos y que posee características y preocupaciones propias, según su contexto. En este sentido, el cuidado se convierte en un acto de resistencia y supervivencia construido por todas y todos, como una forma de habitar el territorio poniendo al centro la vida misma. Este acto de resistencia involucra replantearse las formas de habitar el planeta, pero también las relaciones con las y los otros y alejarse de visiones antropocéntricas que siguen perpetuando la idea de que la Naturaleza es un recurso-servicio a disposición de la humanidad.

4.- Dimensionar que como mujeres afrodescendientes necesitamos hablar y avanzar hacia prácticas que nos hagan “volver a nosotras”, para ello es central develar y situar las complejidades que implican particularmente las opresiones de género, raza y clase en/con mujeres afroveracruzanas (Davis, 2005). Lo anterior nos permite comprender cómo surgen y se interrelacionan las desigualdades, revelar cómo se configuran sentidos de pertenencia e identificar el lugar de las mujeres como depositarias de conocimientos asociados a los cuidados. Estas desigualdades se reflejan también en las formas que se han concebido los

quehaceres de las mujeres, hombres, niños, niñas y adultos mayores, y los cuidados, que históricamente han sido relegados a las mujeres. Es así, que replantear un proyecto con una apuesta afro-ecofeminista implica situar, referenciar y enunciar las injusticias y desigualdades desde los marcos opresivos que precisamente han colocado a las mujeres afrodescendientes en escenarios de desventajas, casi siempre invisibilizadas. Pese a ello, en la mayoría de los casos, desde los márgenes, se han trazado caminos que dibujan otras rutas para reconceptualizar aportes, experiencias y conocimientos que valoran otras epistemologías, esas que no han sido universales, mucho menos colocadas como importantes, pero que son valiosas.

5.- A partir de lo anterior, una acción que acompaña este enfoque tiene que ver con la generación de pedagogías colaborativas y críticas que incentiven aprendizajes situados para lograr pertinencia y relevancia en la educación, poniendo en el centro preocupaciones del entorno local, natural y social y sus vínculos con fenómenos globales, es decir replantear las tareas de la educación a la luz de los nuevos retos, qué y cómo enseñar y qué y cómo aprender ante las nuevas realidades. Desde esta perspectiva, considero que este sueño de proyecto educativo propio en clave afro-ecofeminista se sigue nutriendo; logró sembrarse la semilla, ha germinado en algunos espacios, y lo más importante, se ve como una potencial propuesta que puede seguir alimentado el ámbito comunitario y escolar.

Esta apuesta se trata también de un proyecto creado a partir de la matriz de las opresiones y de la interseccionalidad y de las experiencias principalmente de mujeres afrodescendientes de la diáspora en Veracruz. No se trata pues de una aproximación “sobre” lo que ocurre con estos procesos, más bien hablo de un proyecto que se construya con, desde y para las poblaciones afroveracruzanas y que revele las injusticias sociales, ambientales y epistémicas. Esto supone también la búsqueda colaborativa de otras vías de reparación,

resistencia y cuidado. Por ende, esta posibilidad es compleja, no ha sido sencillo dimensionarla, pero refleja sueños y demandas de mujeres afroveracruzanas que apuestan por otro mundo y otro tipo de educación. En dicho caminar hay muchas pesadillas que atraviesan estas posibilidades porque el sistema patriarcal lleva siglos reproduciendo desigualdades e injusticias; no obstante, seguimos resistiendo y activando intenciones desde pequeños espacios. Necesitamos seguir siendo “Respondonas” (hooks, 2022) y construir ese sueño pensándolo también como un acto de sanación y liberación en el que constantemente tendremos que enfrentarnos a un sistema que nos quiere calladas, invisibles:

Hablar con franqueza no es un gesto de libertad sencillo en una cultura de dominación. Con frecuencia, nos dejamos engañar (sí, incluso quienes hemos experimentado la dominación) por la ilusión de la libertad de expresión y creemos, de manera errónea, que podemos decir lo que queramos en una atmósfera de apertura. Si no existieran los mecanismos opresivos que silencian, reprimen y censuran, ni siquiera tendríamos que hablar de la necesidad de que los oprimidos y los explotados encuentren su voz y articulen y redefinan la realidad. Pensamos que hablamos en un entorno que valora la libertad y, por eso, con frecuencia nos sorprendemos cuando vemos que nos atacan y que descalifican nuestras palabras. (hooks, 2022, p. 30)

Ahora bien, es importante destacar que este sueño no ha concluido, es apenas una invitación a seguir soñando otros mundos posibles, es una posibilidad para seguir nutriendo nuestra agenda como mujeres afroveracruzanas. Este sueño representa también las esperanzas de construir una educación crítica, situada, amorosa y empática, de potenciar vínculos de amistad, empatía y sanación entre mujeres, de fortalecer las redes de colaboración entre la

escuela y la comunidad y es también el inicio de un manifiesto que como afroveracruzanas queremos consolidar y posicionar.

8.2.1 Características del proyecto educativo propio

Hasta aquí ya he mencionado varias características que un proyecto educativo propio que desde esta experiencia de investigación colaborativa se descubren y proponen. Concretamente hablamos de un proyecto justo, digno, situado, crítico y construido desde la colectividad. El trabajo de campo intenso y el acercamiento con diferentes actores de las comunidades pone de evidencia que en un proyecto educativo propio es central incorporar aprendizajes locales de las familias, haciéndolas partícipes de la acción educativa escolarizada y comunitaria. Identificar y transformar los silencios, las ausencias y las prácticas racistas que circulan en los diversos ámbitos cotidianos de la escuela y comunidad, ha sido una de las demandas puntuales que las mujeres señalan, sobre todo porque para algunas colaboradoras, cuando se habla de racismo se revelan prácticas que hablan acerca de cómo y desde dónde se construyen algunos sentidos de pertenencia o autoadscripción afrodescendiente.⁷⁹

Hablar acerca de cómo opera el racismo ha sido una de las demandas puntuales que las mujeres señalaron durante la investigación. El tema del racismo, que también es epistémico, se reflejó en los espacios de diálogo con las mujeres y en algunas reuniones de planeación-colaboración con los docentes. En ambos espacios ocurre con dinámicas distintas, pero con principios similares que apuntan hacia la generación de discursos y prácticas que explícita e implícitamente privilegian el color de piel blanca y los conocimientos que desde

⁷⁹ Nota de campo, 18 de agosto del 2022.

esos cánones se reproducen. Históricamente ha sido así, sabemos que está ahí, encarnado, pero qué implica cuestionarlo, encararlo, nombrarlo y transformarlo. Nuevamente nos enfrentamos a grandes murallas de opresión. En tanto, abrir brechas ha sido trascendental, en la escuela Telesecundaria de Chacalapa, los estudiantes por primera vez tuvieron la oportunidad de aprender a partir de una historia local que les hablaba de un pasado y de un presente afrodescendientes con preocupaciones socio-ecológicas y retos para el cambio. Esa historia Otra se les presentó como una fuente central, como una pedagogía situada. Historizar desde lo local, desde las historias no hegemónicas, acceder a información que ha sido negada representó una experiencia revolucionaria para los estudiantes, docentes y por supuesto, para mí. En la comunidad de Coyolillo, las mujeres también identifican que la creación de referencias cercanas es importante:

Pues como lo habían comentado que en los libros no hay tanta información, estaría chido que personas afro hicieran como un libro o que fueran las escritoras, o ayudaran en la visión del libro para que haya más información y tuviéramos esa oportunidad de integrarse. Que haya más información porque aquí la gente no está muy informada sobre eso, lo toman como no sé, cómo no le dan tanta importancia a eso. Ahorita se está dando más importancia, pero yo la verdad nunca había escuchado bastante información hasta que me acerqué a casa Coyolillo, como nos decían que somos afromestizos. Hay muchas cosas que aún no sé de mi propio pueblo. (M. Acosta, conversación personal, 20 de agosto de 2022).

Este aspecto que tiene que ver con lo generacional he podido observar en las dos comunidades y demás espacios de mujeres afromexicanas con los que he tenido contacto, es decir, son las “nuevas generaciones” quienes, por lo general, están incentivando y promoviendo la dignificación y visibilización de la presencia de poblaciones

afrodescendientes en territorios mexicanos. Dicha movilización está inmersa en varias preocupaciones y demandas, en algunos casos más desde el ámbito jurídico y/o cultural. La preocupación más desde lo educativo y comunitario al borde de la crisis socio-ecológica es la que hemos intentado discutir desde esta investigación. Lo anterior no significa que las demandas culturales o aquellas que señalan la ausencia de leyes y políticas no nos sean relevantes, más bien a partir de dicho escenario es que se ha pensado en un proyecto autónomo y emancipatorio que dimensione y coloque nuestras demandas desde un enfoque educativo que permita situar y atender dichas problemáticas localmente.

Otro elemento que se enuncia principalmente a partir del Encuentro celebrado en junio del 2022 tiene que ver con pensar el proyecto educativo propio a partir del intercambio de experiencias significativas para las mujeres. Dichas experiencias recuperan elementos que les han permitido nombrarse desde la propia cotidianidad y cercanía con sus territorios; descubrimientos que reivindican la alegría, el ser, el sentir, el compartir. Es decir, la convivencia y celebración de la supervivencia (Smith, 2016) como un acto político de resistencia:

Como esta idea de la ayuda mutua y la comida y claro hay como diferencias muy marcadas en cuanto a cómo ellas [Mujeres de Coyolillo] han retomado la danza, como el baile, que acá no es tan visible en ese sentido desde la africanidad, pero sí desde el son jarocho, desde el fandango, que tiene pues otro sentido también con sus raíces africanas y demás. Ojalá que nosotros podamos también ir a su comunidad para reconocer esos otros territorios. (N. Pérez, conversación personal, 31 de agosto de 2022)

La autonomía que puede germinar en este tipo de proyectos requiere la valoración de miradas multi-actorales, pero sobre todo de voces y experiencias que “tradicionalmente” han estado

al margen y que quizá un proyecto más convencional no necesariamente ubicaría como prioritarias. Se trata pues de procesos de autoadscripción, autodescubrimiento y acción colectiva. En un proyecto educativo en clave afro-ecofeminista no es suficiente la reflexión, es trascendental la transformación y acción colaborativa a partir de un análisis interseccional. En este sentido, el feminismo negro no solamente permite teorizar desde el espacio que las mujeres afrodescendientes hemos defendido, también traza un camino para construir puentes epistemológicos y prácticas emancipatorias. Al seguir dialogando con las mujeres que colaboraron en esta investigación, identifican que el feminismo negro es necesario en un proyecto educativo propio dadas las luchas que se han encaminado a partir de este sendero:

Creo que también el feminismo, pero el feminismo negro. O sea el hecho de saber que existía una lucha desde las mujeres negras creo que es ahí también donde puedes encontrar referentes porque uno de los temas principales que se pueden abordar también un plan de estudios sobre lo afro, pues son los referentes. O sea, quién nos bombardea: la televisión. ¿A qué sí tenemos acceso? ¿a qué no tenemos acceso? ¿cómo buscamos nuestros referentes? ¿en dónde los buscamos? O sea, porque como que los afro no tenemos referentes y entonces lo que me bombardean son otras cosas, otras personas que no se parecen a mí. Y entonces, en el feminismo negro podemos encontrar mujeres referentes, ¿en dónde más? quizás en un cuento, en un podcast. Como que también ese plan educativo pues te puede llevar a generar referentes a buscar referentes en tu comunidad. (D. López, comunicación personal, 18 de agosto de 2022)

Precisamente, situar las experiencias se han convertido en un aspecto central al pensar un proyecto educativo propio debido a las condiciones de exclusión que han enfrentado las

poblaciones afrodescendientes en general. En este contexto, resulta relevante ubicar y reconocer prácticas, conocimientos y preocupaciones a partir de las comunidades con territorios específicos, y no simplemente basarse en las coordenadas que indican su ubicación espacial. Es fundamental considerar la importancia de situar las experiencias y vivencias de las comunidades afrodescendientes en sus contextos geográficos, sociales, políticos y culturales particulares. Lo anterior permite comprender cómo la particularidad de los territorios influye en las oportunidades y desafíos que enfrentan estas comunidades, y cómo esto se relaciona con su acceso a la educación y otras formas de bienestar. Permite también reflexionar acerca de cuáles son y cómo se establecen las relaciones con la Naturaleza, los seres humanos y no humanos.

Dicha complejidad favorece una comprensión más profunda y contextualizada de sus realidades, preocupaciones y necesidades específicas. Por ejemplo, el ejercicio de cartografías sociales que se realizó en el Encuentro (2022) detonó que las propias mujeres identificaran los caminos, lugares y referencias, que desde sus experiencias ubican como importante dentro de sus territorios. Y aunque ambas comunidades cuentan con tierras ejidales, comuneros y pequeños propietarios, la distribución y uso de la tierra tiene particularidades y prácticas distintas. Otros elementos que destacan de la propuesta del proyecto educativo propio se han mencionado en los capítulos cinco y seis, los cuales incluyen las experiencias de los docentes de la Telesecundaria y de las mujeres que colaboraron en esta investigación.

8.2.2 Asumirse afroveracruzana desde una dimensión política-educativa

Como mencioné anteriormente en este documento, los procesos de autoadscripción que me han compartido las mujeres incluyen diversos matices. Durante las reuniones que sostuve para dialogar y conocernos, compartimos que varias de estas experiencias identitarias se han fortalecido al conocer a otras mujeres afrodescendientes. Otro aspecto que ha sido fundamental es contar con espacios donde pueda abordarse el tema a partir de la autodeterminación, con personas cercanas, digamos un proceso genuino y no impuesto. De este modo, los posicionamientos de pertenencia a los pueblos afro pueden ser más explícitos en algunos casos y en otros, son cuestionamientos y autopercepciones más recientes. Sin embargo, lo que es común es que a partir de la categoría "mujer" encontramos un punto de partida que nos ha permitido descubrir y nombrar quiénes somos y desde dónde lo hacemos.

En estas interacciones, hemos podido reconocer nuestras identidades compartidas y abrazar la diversidad de experiencias dentro de la comunidad afrodescendiente. Por ejemplo, en el Encuentro de 2022, el hecho de identificarnos colectivamente como mujeres afrodescendientes ha sido un proceso liberador y emancipatorio, ya que nos ha permitido visibilizar nuestras historias, culturas y desafíos compartidos:

Sí hubo algo significativo porque en el Encuentro me di cuenta que tenía como, yo no me había dado cuenta que no tener el cabello como lo debería tener así una persona afro, estaba pasando como que un trauma. Yo siempre me hacía trenzas, quería tener el cabello chino me compré una enchinadora para tener los chinos y no me salían los chinos, y pues me gustó mucho porque aprendí de las demás mujeres,

de sus experiencias y de por qué se consideraban afros. (M. Acosta, conversación personal, 20 de agosto de 2022)

Además, el encuentro con otras mujeres afrodescendientes nos ha brindado un espacio seguro para expresar nuestras preocupaciones y demandas en relación con la educación y otros aspectos de nuestras vidas que nos parecen centrales para transformar. Hemos encontrado un apoyo mutuo y una solidaridad que nos ha impulsado a trabajar juntas para incidir en la construcción de una agenda educativa propia y pertinente para nuestras comunidades. Es importante destacar que el reconocimiento de nuestra identidad como mujeres afrodescendientes no significa que nuestras experiencias sean homogéneas. Cada una de nosotras tiene su propia historia y contexto, pero el hecho de construir colectivamente la categoría de "mujer afrodescendiente" "mujer afroveracruzana" ha sido un punto de encuentro que ha enriquecido nuestras perspectivas y ha fortalecido nuestra lucha por la equidad y el reconocimiento en el ámbito educativo, social y comunitario.

8.2.3 ¿Coyolapa, Chacalillo? Aprender a cuidarnos y a nombrarnos desde la colectividad

En el capítulo cinco de esta tesis, ya he descrito algunos elementos centrales que las mujeres identifican como relevantes en sus procesos de autoadscripción. En este mismo, he destacado que los procesos para nombrarse han sido atravesados por diversas dinámicas, casi siempre violentas o de poca valoración, debido a opresiones relacionadas con la clase social, el género o racismo . Ahora me interesa precisar cómo los procesos de autoadscripción colectiva

favorecen que la autoadscripción sea aprendida como un proceso liberador y sanador. Una acotación que me parece importante de señalar es la forma en la que he decidido nombrar este apartado, pues no es una decisión arbitraria. Después del Encuentro cara a cara, las mujeres se apropiaron de un discurso que, de cierto modo, reveló preocupaciones e intereses comunes y reafirmó el proyecto educativo en su carácter de ser propio. Así, considerando que el nombramiento tiene el potencial de afirmar y/o crear un *mundo*⁸⁰ propio distinto al *mundo* euromoderno y es parte del proceso de afirmar autonomía ontológica (Lebrón, 2020) decir Coyolapa o Chacalillo provocó una resonancia colectiva que asumía una complicidad y un acto de resistencia para nombrarse desde lo que ellas identificaron como importante o valioso.

Tabla 6.

Elemento de autoadscripción afrodescendiente en el Encuentro

Afrodescendencia	
Elementos para la autoadscripción	
¿Te asumes como afrodescendiente? ¿A partir de qué elementos?	
Sí, a partir de la gastronomía	Sí, a partir de la historia oral de la comunidad
Sí, a partir del reconocimiento de mi cabello	Si, mediante la Universidad Veracruzana Intercultural
Sí, reconociéndome a través de otras mujeres afrodescendientes	Sí, para nombrarme y nombrar a los otros
Sí, conociendo a otras mujeres negras	Sí, evocando recuerdos y memoria colectiva
Sí, liberando mi cabello	Sí, pero no fue un proceso fácil
Sí, a través del son jarocho	Sí, a través de reconectar con mi historia familiar y comunitaria
Sí, hubo procesos de discriminación	Sí, a través de amigas en el Centro Cultural de Coyolillo

Fuente: notas de campo, 21 de junio del 2022.

⁸⁰ Cursivas del autor

A través de los encuentros y diálogos con otras mujeres afrodescendientes, las participantes han experimentado un proceso transformador en su autoadscripción y su agencia personal y colectiva. Se han activado y valorado los recuerdos y se han imaginado otros procesos educativos para seguir trabajando juntas, integrar a más mujeres y sobre todo dar continuidad al proyecto que se ha ido construyendo a partir de esta investigación ⁸¹. En la tabla anterior podemos identificar algunos de los elementos principales que han contribuido a una autoadscripción afrodescendiente consciente entre las mujeres de Chacalapa y Coyolillo que participaron en el Encuentro. Varios aspectos se posicionan a partir del intercambio de experiencias con otras mujeres, es decir, son procesos identitarios que se han ido fortaleciendo al conocer e interactuar con otras mujeres que se asumen como afrodescendientes o negras. Otros elementos están ligados a las historias locales, familiares y comunitarias, las cuales generalmente se comparten de manera oral. El cabello, la gastronomía y la música tradicional también son elementos que han estado presentes en los procesos de autoadscripción.

En esta reflexión fue relevante escuchar cómo las mujeres destacan que el fenotipo de mujer afrodescendiente (que normalmente circula para crear estereotipos y prácticas racistas) no necesariamente ha representado un aspecto para asumirse-nombrarse afro. No obstante, varias mujeres reconocen que la apariencia de sus cuerpos y el color de piel, sí se ha traducido en prácticas de discriminación y racismo en varios espacios. En este sentido, autonombrarse como mujer afrodescendiente se ha ido alimentado principalmente de procesos autónomos y de acompañamiento colectivo de otras mujeres. Esto por supuesto que representa varios desafíos dentro de un sistema de opresiones múltiples.

⁸¹ Nota de campo, 20 de agosto del 2022.

La autoadscripción colectiva generada a partir de esta investigación se convirtió en un espacio autónomo, seguro y de emancipación, donde las experiencias e identidades compartidas se valoraron y reivindicaron mutuamente. Al identificarse como parte de una comunidad de mujeres afrodescendientes, dicho grupo pudo encontrar fortaleza, experiencias comunes y el apoyo necesario para enfrentar las dinámicas de violencia y desvalorización que han experimentado en sus procesos individuales de autoadscripción:

Me pareció muy agradable aprender de otras personas de otras comunidades que también son afros y eso me ayudó mucho, cuando volví [del Encuentro] como que tenía unas ideas de todo lo que ellas pasaron para la aceptación que ellas fueron guiando durante todo el proceso. Y pues que aún no es cien por ciento logrado, pero pues están haciendo una lucha día con día. Al igual yo, la aceptación de ser afrodescendiente nos está causando como un efecto a todas y ya de eso como que me ayudó mucho también en el trabajo. Yo trabajo en un mariposario y cuando tenía que hablar con las personas para explicarles sobre las mariposas, como que me daba nervios, y ya de las reuniones y de las charlas que tuvimos allá [en Chacalapa], como que me fui desarrollando más y al llegar [a Coyolillo] como que ya no sentía ese nervio de antes. (N. López, conversación personal, 18 de agosto del 2022)

Colocar las preocupaciones socio-ecológicas como punto de partida para este trabajo ha dado lugar a prácticas y experiencias de cuidado que abarcan desde la amistad y solidaridad hasta la organización y toma de acción como mujeres afrodescendientes. Al concebirnos como sujetas activas y participantes en el cuidado del entorno, hemos reconceptualizado el significado de la naturaleza, la violencia y la autonomía. El enfoque socio-ecológico y la perspectiva ecofeminista han sido clave para entender que nuestras acciones y decisiones

tienen un impacto en el entorno en el que vivimos y viceversa, pero que no a todas y todos nos impacta de la misma manera. Al tomar conciencia de esta interconexión, los procesos de cuidado se convierten también en actos de resistencia y supervivencia.

Además, dialogar a partir de los principios del ecofeminismo en nuestros territorios y condiciones revela otras nociones de violencia, que quizá habían estado normalizadas históricamente. Se reconoce que la degradación del medio ambiente también es una forma de violencia, especialmente para las comunidades más vulnerables, como las afrodescendientes. En tanto, el concepto de autonomía también ha sido redefinido en este contexto. Desde los colectivos de mujeres, hemos iniciado un camino para valorar nuestra agencia y nuestra capacidad para tomar decisiones informadas y responsables y empáticas. Desde la amistad y la solidaridad, procuramos avanzar en la construcción de una agenda propia y de redes de apoyo que fortalezcan nuestro trabajo conjunto por un entorno más sostenible y justo en que las mujeres afrodescendientes también podemos ser agentes clave para la denuncia y la acción.

8.3 La Naturaleza y el cuidado desde un territorio afrodescendiente

El acercamiento que tuve con las mujeres de Coyolillo y Chacalapa permitió revelar situaciones y preocupaciones en cada comunidad, acompañadas de reflexiones que evidenciaban la relación que existía con la naturaleza. Inicialmente, las nociones de tipo naturalista apenas asociaban esta relación entre ecología y mujeres o medio ambiente y feminismo. Aunque en el caso de Coyolillo ya existía un trabajo previo que visibilizaba temas feministas, y en Chacalapa había antecedentes de prácticas de cuidado ligadas más hacia la

participación de las mujeres, la asociación política de los roles, estructuras de poder y dominación en función de las mujeres y la naturaleza no estaba tan explícita.

En este sentido, el proceso de acercamiento y reflexión con las mujeres de ambas comunidades, desde una perspectiva ecofeminista que propuse, ha sido esencial para visibilizar y problematizar esta relación entre género y naturaleza. A través de las conversaciones y la participación activa, se han descubierto concepciones y creencias arraigadas que vinculan a las mujeres con la naturaleza de manera estereotipada y limitante. En el caso de Coyolillo, donde ya se había trabajado en temas feministas, se pudo profundizar en la comprensión de cómo las concepciones naturalistas sobre las mujeres también pueden perpetuar relaciones de poder y desigualdad. A través de este acercamiento, se ha podido cuestionar y redefinir estas nociones, promoviendo una visión más crítica de la relación entre género y naturaleza. Sobre todo, hemos podido revisar que en ambas comunidades las mujeres han asumido históricamente los roles de cuidado, la siembra de hortalizas o el uso de plantas medicinales para tratar diversas enfermedades. Esto por mencionar solo algunos ejemplos puntuales.

En Chacalapa, donde existían prácticas de cuidado ligadas a la participación de las mujeres, el proceso de reflexión ha permitido explorar cómo estas prácticas pueden estar influenciadas por estructuras de poder y dominación. Por supuesto que estos ejercicios no han sido sencillos porque implican develar opresiones y situaciones que se viven cotidianamente con personas cercanas. Se ha identificado la necesidad de analizar críticamente las implicaciones de estas prácticas y de buscar formas más igualitarias y

respetuosas de relación con la naturaleza. Y es que es necesario tomar acción, defender nuestros territorios y mirar críticamente lo que sucede en las comunidades:

A estas alturas de la degradación ambiental, no se trata ya solo de defender los derechos de las generaciones futuras (un objetivo que, sin duda, sigue siendo correcto y relevante) sino de actuar en defensa de quienes viven hoy en el mundo, en particular de las poblaciones más vulnerables de los países empobrecidos, y entre ellas, de las mujeres y las niñas y niños, primeras víctimas humanas de la devastación ambiental por depender estrechamente del ecosistema local. (Puleo, 2019, p. 21)

El acercamiento con estas mujeres ha sido un proceso de aprendizaje mutuo, donde se han compartido conocimientos y perspectivas diversas. La integración de un colectivo intergeneracional abrió la posibilidad de dialogar desde experiencias multi situadas. La relación entre ecología y género se ha enriquecido con nuevas miradas y se ha profundizado en la comprensión de la interseccionalidad de estas temáticas. Desde esta perspectiva no solamente se evidenciaron las relaciones de dominación, pues también se avanzó en un proceso educativo que valora los conocimientos, prácticas y experiencias de mujeres cuidadoras, cocineras, médicas tradicionales, activistas y feministas.

En este proceso de caminar juntas, hemos intentado construir una visión propia de la crisis socio-ecológica y hemos identificado los efectos que particularmente afectan nuestros contextos. En nuestras reuniones grupales, hemos compartido experiencias que evidencian cómo algunas enfermedades propias de las mujeres están estrechamente ligadas al uso de

pesticidas nocivos que se utilizan en los campos de siembra de nuestras comunidades, sin medir el impacto ambiental que pueden llegar a tener.

Por ejemplo, en Chacalapa, un grupo de mujeres trabaja en la *Casa de Salud Popular* desde hace varios años, atendiendo diversas enfermedades en la comunidad. Estas mujeres han enseñado y aprendido a cuidarse y a cuidar a otros a partir de tratamientos alternativos, que buscan reducir el uso de productos químicos y promover un enfoque más sostenible y respetuoso con el medio ambiente. Este trabajo en la *Casa de Salud Popular* es una muestra concreta de cómo las mujeres están liderando iniciativas para abordar los problemas de salud y medio ambiente en sus comunidades. Su enfoque alternativo y centrado en el cuidado y el respeto hacia la naturaleza es un ejemplo inspirador de cómo podemos contribuir a la construcción de soluciones más sostenibles y conscientes. De hecho, varias de las mujeres que participan en el colectivo que hemos integrado saben identificar plantas medicinales y es común que las siembren en sus patios, que en el caso de Chacalapa, casi siempre son espacios amplios que colindan con sus demás familiares. A través de estas experiencias compartidas, hemos identificado la necesidad de promover prácticas de siembra y agricultura más responsables con el entorno, evitando el uso de pesticidas dañinos y buscando alternativas más amigables con la naturaleza.

En las reuniones que hemos celebrado posterior al Encuentro, dentro de la agenda se ha planteado que en un segundo encuentro se puedan realizar talleres diversos, entre ellos, aprender a preparar tinturas o jarabes naturales. Asimismo, nos hemos dado cuenta de la importancia de fortalecer los espacios de atención en salud que tomen en cuenta las particularidades de género y su relación con el medio ambiente.

Este proceso de reflexión y acción nos ha llevado a reconocer nuestra capacidad para generar cambios significativos en nuestros contextos, aunque esto es apenas un primer paso. Al compartir conocimientos y prácticas, hemos construido una visión colectiva que nos lleva a transitar por caminos más empáticos para enfrentar los desafíos de la crisis socio-ecológica y trabajar por un futuro más saludable y equitativo. En tanto superar la idea de la naturaleza como recurso, ha sido uno de los objetivos de las reuniones. Desde nuestra condición como mujeres afrodescendientes abogamos por espacios sanos, dignos, respetuosos y nos asumimos como partícipes en la preservación y el bienestar de nuestros territorios y comunidades.

8.4 Más allá de una propuesta pedagógica. Diálogos para un aprendizaje situado y hacia la transformación

El proyecto educativo propio al que se hace referencia en esta tesis tuvo como objetivo central reconocer y visibilizar la presencia y los aportes (pasados y presentes) de las poblaciones afromexicanas. Sin embargo, no se limita únicamente a eso, sino que también busca resaltar la importancia de incorporar aprendizajes valiosos que sean relevantes para la supervivencia en un sentido más amplio. La idea es que el proyecto educativo propio no se centre únicamente en la transmisión de conocimientos académicos convencionales, sino que también incluya aprendizajes situados en contextos reales y significativos para las comunidades afromexicanas. Estos aprendizajes pueden abarcar diversos aspectos, como la historia, la cultura, las tradiciones, las prácticas sostenibles, el desarrollo comunitario y otras habilidades y conocimientos que sean relevantes para la vida cotidiana.

El proyecto educativo propio tiene como objetivo principal la transformación social. Esto implica no solo brindar oportunidades de aprendizaje a las comunidades afroamericanas, sino también fomentar la reflexión crítica, el pensamiento autónomo, la participación ciudadana y la búsqueda de la equidad y la justicia social. El enfoque no se limita a la educación individual, sino que busca generar cambios a nivel colectivo, impulsando la creación de procesos creativos, críticos y justos.

Efectivamente, la crisis socio-ecológica y la situación de la pandemia global han generado la necesidad de replantear y repensar el tipo de educación que se requiere en este mundo en constante cambio. En este sentido, es vital considerar la importancia de construir puentes epistemológicos entre las experiencias cotidianas de las comunidades y los aprendizajes situados, como una manera de abordar los desafíos educativos y las preocupaciones locales de manera más efectiva. La revisión de los contenidos de los programas educativos estandarizados y la política educativa en relación con la población afroamericana permite identificar ausencias significativas en términos de las historias y contribuciones de estas comunidades. Es necesario avanzar hacia prácticas educativas que incorporen de manera digna las aportaciones afrodescendientes, reconociendo la diversidad cultural y promoviendo una educación situada.

Imaginar y llevar a cabo esta transformación educativa representa un desafío en muchos sentidos, pero también brinda una oportunidad para construir un sistema educativo relevante y con pertinencia social, cultural, ecológica. Al integrar digna y críticamente los conocimientos, experiencias y perspectivas de las comunidades afroamericanas en el currículo y en las prácticas pedagógicas, se fomenta la valoración de la diversidad y se promueve una educación más significativa, útil y pertinente. En resumen, la crisis socio-ecológica y la situación de la pandemia nos llaman a repensar la educación y a construir

puentes entre las experiencias cotidianas y los aprendizajes situados. Esto implica revisar y transformar los contenidos y la política educativa para garantizar una educación más justa, que reconozca y valore las contribuciones afrodescendientes y responda a las necesidades y preocupaciones de las comunidades locales.

Un componente importante para trasladar estas reflexiones a una propuesta pedagógica, implica mirar críticamente las experiencias y decidir colectivamente cuáles se consideran valiosas y cuáles son necesarias transformar. Se habla de un diálogo precisamente porque esta vía permite imaginar un proyecto con dichas características. Este proceso requiere de intercambiar puntos de vista y deconstruir patrones de pensamiento racistas, clasistas y heteropatriarcales y moverse hacia la acción. En este sentido, es crucial trabajar por un proyecto relevante y pertinente e incorporar una dimensión de acción y construcción de conocimientos (Sandoval *et. al*, 2020), en donde la escuela y la comunidad tengan incidencia, pues:

La educación tradicional, a pesar de que a veces utilice la palabra diálogo, convierte a este, o bien en un instrumento mediante el cual la persona educadora impone «su verdad», o bien la concibe como una mera conversación sin otra utilidad que ella misma, sin objetivos instrumentales. (Flecha, 2004, p.30)

Es preciso reiterar que con la idea de proyecto propio no se pretende validar o evaluar si una práctica educativa es correcta o no, tampoco caracterizar a la población afromexicana porque su composición es diversa y dinámica. Lo que sí se privilegia es la representación y sentires de las colaboradoras porque abre la posibilidad para nombrar y denunciar libremente las opresiones, así como sus procesos de auto-reconocimiento y, a partir de ello, decidir cómo encaminar un proyecto educativo con el que se sientan dignamente partícipes. Las historias Otras, aquellas que no son dominantes en el pensamiento moderno colonial, sí importan y es

valioso reconocer cuáles son y cómo se han constituido. En este tenor, la praxis de los feminismos negros pone al centro la experiencia vivida para desde ahí vislumbrar la posibilidad de resistir y con esa resistencia construir otras vías para la representación y sanación.

Por lo tanto, es importante destacar que en la investigación realizada no se busca imponer una perspectiva propia ni calificar de manera unilateral. Sin embargo, se reconoce la importancia de tener en cuenta dicha perspectiva para enriquecer y dimensionar la investigación en general, debido a mi sentido de pertenencia hacia la comunidad afromexicana.

La documentación de experiencias y el diálogo colectivo se orientan principalmente hacia la generación de un proceso colaborativo crítico que involucre a aquellos que forman parte de la reflexión-acción. Este enfoque permite cuestionar, reflexionar y generar nuevas perspectivas y conocimientos de manera conjunta. El desarrollo de la investigación está estrechamente ligado a la identificación de procesos que promuevan la creación de pedagogías situadas y críticas. Se reconoce el valor de cada conocimiento, práctica y experiencia, ya que todas ellas aportan de manera significativa a la comprensión y transformación de la realidad educativa de las poblaciones afromexicanas. En tanto, la investigación se desarrolla con un enfoque colaborativo y crítico, donde se valora y respeta cada conocimiento, práctica y experiencia. No se busca imponer una perspectiva única, sino generar un diálogo que enriquezca la comprensión y promueva la creación de pedagogías situadas y críticas para el beneficio de las comunidades afromexicanas.

8.5 ¿Qué están aportando los dos colectivos para avanzar en el proyecto educativo propio y desde qué posicionamientos?

Es notable y valioso el enfoque de colaboración e intercambio de experiencias entre las mujeres de las comunidades afroveracruzanas en el desarrollo de esta tesis. La diversidad de conocimientos y vivencias presentes en estos colectivos (de Chacalapa y Coyolillo), que abarcan diversos ámbitos como la danza, la educación, el activismo, el liderazgo comunitario, el arte, el trabajo doméstico y el estudio, permite un análisis polifacético del tema de la autoadscripción como mujer afrodescendiente.

El hecho de que el proceso de auto-reconocimiento como mujer afrodescendiente no haya sido impuesto, sino que haya surgido a partir de las vivencias compartidas por otras mujeres afrodescendientes, resalta la importancia de las experiencias personales y colectivas en la construcción de la identidad y sentidos de pertenencia. Al tener la oportunidad de conocer y dialogar con otras mujeres afrodescendientes, se genera un espacio en el cual las vivencias individuales se entrelazan y enriquecen mutuamente, permitiendo una comprensión más completa y personalizada de la autoidentificación.

Esta perspectiva colaborativa, polifacética, multi-actoral e intergeneracional contribuye a una mayor comprensión de las experiencias y perspectivas de las mujeres afrodescendientes, evitando generalizaciones simplistas y reconociendo la diversidad de formas de autoidentificación y vivencias dentro de la comunidad. Además, permite una reflexión crítica sobre los aspectos socioculturales y estructurales que influyen en la construcción de la identidad afrodescendiente y en los procesos educativos dentro y fuera del espacio escolar.

El tema de la autoadscripción es fundamental en el replanteamiento del proyecto educativo propio, ya que a través de este proceso se reflexiona sobre cómo nos nombramos

a nosotras mismas, cómo queremos ser reconocidas y qué elementos son importantes para construir dichos sentidos de pertenencia. Durante el trabajo de campo, se ha evidenciado la importancia de nombrarnos y reconocernos por nosotras mismas, como mujeres afrodescendientes. Sin embargo, también se reconoce que este proceso puede ser complejo debido a la invisibilidad histórica de la población afrodescendiente en México. La falta de reconocimiento de la historia afrodescendiente en el país ha llevado a que los términos como "afromexicanos" y "afrodescendientes" sean relativamente nuevos en el contexto educativo y social. De hecho, son términos que circulan generalmente en el ámbito académico.

Por ello, es importante considerar que la autoadscripción y la construcción de la identidad no son procesos estáticos ni unificados. Cada individuo y comunidad puede tener diferentes perspectivas, momentos y preferencias en cuanto a cómo nombrarse y cómo se sienten más identificados. El reconocimiento de esta diversidad y la apertura a diferentes formas de autoidentificación son aspectos esenciales en la construcción de un proyecto educativo propio. Las colaboradoras han señalado cómo en sus comunidades el tema de la autoadscripción no siempre es claro o sencillo de abordar, sobre todo porque atraviesa procesos donde se involucran otros actores como la Academia. Desde este espacio, por ejemplo, se han hecho investigaciones sobre las poblaciones afro en México y se han introducido términos como el de afromexicanos que no necesariamente son palabras cercanas o familiares para quienes van construyendo o descubriendo sus identidades ligadas a las afrodescendencias en nuestro país.⁸²

Esta capacidad crítica acerca de la autoadscripción y que fue más visible en las colaboradoras de la comunidad de Coyolillo, me parece sustancial para fortalecer y seguir

⁸² Notas de campo, 18 de agosto del 2022.

avanzando hacia la consolidación de un proyecto educativo propio, porque precisamente dicho proceso coloca al centro las preocupaciones, demandas y sabiduría de las comunidades afroveracruzanas. Mirar y pensar críticamente es esencial para fortalecer y avanzar en la consolidación de un proyecto educativo propio, asumirse consciente y libremente como afrodescendiente a partir –y a pesar– de las diversas matrices de opresión, favorece la construcción de un enfoque educativo que sea relevante, significativo y hacia la transformación de injusticias sociales, ambientales y educativas.

En estas reflexiones ha sido crucial la categoría de mujeres desde una posición que valora las subjetividades y sentires, es decir la corporalidad de la experiencia y lo que implica un trabajo colectivo que no sea efervescente. Al dialogar acerca de las estrategias para dar seguimiento a la colectividad y mantener la comunicación, se proponen varias rutas:

Podemos empezar con charlas pequeñas, talleres de autoestima a lo mejor, un tallercito de hacer un postrecito antiguo, como los alfajores que hace Luz, que ella nos podría enseñar, o una comidita ancestral. ¿Por qué?, porque eso provoca ese acercamiento entre nosotras, en que haya más confianza, en que unamos más los lazos, es como un desahogo. Porque nosotras no sabemos cuántas mujeres de aquí sufren de ansiedad o de depresión [...]. (J. González, conversación personal, 12 de agosto de 2022)

Esta parte del desahogo, ligado al cuidado y a la sanación entre mujeres se ha reflejado tanto en el Encuentro como en reuniones posteriores a este. En tanto, las temáticas que las mujeres priorizan reflejan sus preocupaciones y su disposición para seguir avanzando en una agenda propia. La parte histórica, de la diáspora africana en Veracruz y la historia contemporánea de

las comunidades afroveracruzanas también ha sido un elemento importante para incluir en el proyecto educativo propio. Romper los silencios, contar las historias negadas:

Dignificar la historia de África. Sí aplica porque de repente pues África es todo un continente y no tenemos casi nada claro de África, y entonces pues ahí está un algo súper alejado que tiene que ver con nuestra raíz, pero que no hay cosas a nuestro alcance para entender África. Y entonces sólo nos quedamos con lo que el mundo globalizado nos ha hecho que signifique. O sea, como que África, y hasta ese error grande: África es un país, cuando sabemos que es un continente...de personas negras, pobres, aunque con una belleza paisajística de flora y fauna y pues África es mucho más, entonces creo que el tema de dignificar la historia de África es importante. (D. López, conversación personal, 18 de agosto de 2022)

Por último, se dibuja un aporte que tiene que ver con la percepción de los cuidados de los cuerpos femeninos en función de su relación con la naturaleza y los alcances o medios de servicios de salud. Las mujeres han identificado cómo se han asociado mitos, temas tabúes al conocimiento de sus cuerpos y cómo se han popularizado, por ejemplo, alternativas que no son ecológicas para atender la menstruación:

Generar estos espacios comunitarios también ayuda para que se vaya corriendo la voz y se vaya generando como esa cosquillita en los demás de ir haciendo acciones.

Otro tema tiene que ver con la cuestión ambiental y el estigma que hay de la menstruación. Pensaba yo como cuando niñas es un tema como tabú; qué pasa si me mancho, el típico que no me vean, el estigma que hay en algo que es tan natural de nuestros cuerpos y sobre todo de la mujer que tiene que ver con nuestro ciclo reproductivo. Y por otro lado el impacto que tiene conocer nuestro cuerpo, las

toallas, los tampones. Cómo podemos ir desde nosotras mismas o con nuestras hijas, quienes tienen hijas, pues ir generando estos procesos de menstruación consciente y pensar que la toalla no es la única alternativa para nuestro cuerpo [...] hay toallas ecológicas, calzones ecológicos, las copas. Para todos los cuerpos hay alternativas que podemos ir conociendo y cómo se puede ligar eso a nuestro cuidado (N. Pérez, reunión grupal, 26 de junio de 2021).

La educación sexual y el cuidado de los cuerpos que en general se ha perpetuado y pensado desde un sistema heteropatriarcal, en las comunidades afrodescendientes ha tenido también una brecha de atención significativa. Las mujeres subrayan que otro de los temas que les gustaría incluir como parte del proyecto educativo propio sea el derecho a la salud sexual y reproductiva, dadas las violencias que las mujeres negras han atravesado históricamente.

El trabajo colaborativo y los intercambios intercomunitarios son considerados como ejes sustanciales para trabajar desde una perspectiva afro ecofeminista. Esta perspectiva va más allá de lo teórico y de la mera enunciación de ideas, ya que se centra en la toma de acción concreta en un territorio con características específicas. Se reconoce la importancia de actuar desde el lugar y la incidencia que pueden tener las mujeres afrodescendientes, a pesar de transitar en un sistema que impone múltiples opresiones. Apostar por un enfoque colaborativo se basó en la idea de que juntas podemos retroalimentar experiencias y trazar caminos de acción que no sean incipientes. Esta colaboración entre mujeres afrodescendientes de dos comunidades permite enriquecer la perspectiva y el enfoque de trabajo, abordando de manera más crítica y cercana los desafíos que enfrentamos en la crisis socio-ecológica.

Así, los intercambios intercomunitarios son concebidos como una herramienta valiosa para compartir prácticas, saberes y soluciones entre diferentes comunidades. Estos intercambios nos permiten conocer y comprender las particularidades de cada comunidad, así como los problemas y desafíos que enfrentan en relación con el medio ambiente y el género. La perspectiva afro-ecofeminista reconoce que las mujeres afrodescendientes están sujetas a múltiples opresiones, que incluyen la discriminación racial, el sexismo y la desigualdad económica. Sin embargo, también destaca la resistencia, autonomía y la capacidad de agencia de dichas mujeres para transformar sus realidades.

CONCLUSIONES

La teoría no es intrínsecamente sanadora,
liberadora o revolucionaria.
Sólo cumple esta función cuando le pedimos que lo haga
y cuando dirigimos nuestras teorizaciones hacia este fin
(hooks, 2021, p. 78).

La idea de convertir un sueño en un proyecto educativo propio ha implicado varias posibilidades y retos. El análisis que he presentado en esta tesis recupera los principales aportes y experiencias de mujeres afroveracruzanas, que, a partir de un piso político común, abonan para la construcción de un proyecto educativo propio. Dichas reflexiones se nutren de una base crítica desarrollada desde prácticas sentidas, vividas, corporizadas y revela sus preocupaciones, expectativas y demandas como mujeres afroveracruzanas. Al respecto, es relevante mencionar que los posicionamientos y demandas que subyacen de este trabajo de investigación, si bien reflejan diversas miradas que se expresan como parte de una autoadcripción afrodescendiente, son también el resultado de una postura que deja ver sus propias preocupaciones como mujeres y la particularidad de sus procesos de supervivencia y resistencia.

Como describen Espinoza y Rodríguez (2021), para el caso de otro grupo de mujeres afrodescendientes, esta resistencia es, en cierta medida, la defensa de un modo de vida. Las autoras enfatizan que las expectativas de la norma de género, tanto por razones de raza como de clase, se reconfiguran de manera distinta y que una de las razones tiene que ver con el legado de la organización social cimarrona (p.21). Con las mujeres afroveracruzanas lo que se pudo observar estuvo ligado a cuestiones que señalan la defensa y preocupación de territorios-tierra y de territorios-cuerpo vistas desde lógicas no eurocentradas. Destacaron escenarios que corresponden con estas dos dimensiones de cuidados de territorios. A su vez

nombraron conocimientos para curar y curarse de distintas enfermedades. En otras palabras, reconocieron su lugar como depositarias de una sabiduría especial; lo que en palabras de Espinosa y Rodríguez, (2021) “las convierte en guardianas de los misterios de la vida y la muerte” (p. 20). Este ejercicio reflexivo tuvo mayores precisiones cuando elaboraron las cartografías sociales de su comunidad, bajo los elementos que ellas mismas identificaron como relevantes y/o necesarios de nombrar como valiosos. Dichas experiencias visibilizan la construcción de un proyecto educativo propio desde la perspectiva afroveracruzana, considera sustancialmente las necesidades y preocupaciones específicas de las mujeres dentro de este contexto.

Desde estas premisas, el análisis de los aportes y experiencias de las mujeres afroveracruzanas que colaboraron, permite identificar temas y problemáticas que son relevantes en su proceso de construcción de un proyecto educativo propio, pero también ofrece pistas acerca del cómo se puede implementar dicha propuesta. Entre estos temas se encuentran la valoración y reconocimiento de los aportes afrodescendientes, la necesidad de una educación situada y crítica que respete las diversidades étnicas y promueva la eliminación de pensamientos dualistas jerárquicos y la importancia de una educación que fomente la articulación de conocimientos locales y escolares respondiendo a los retos educativos y socio-ecológicos contemporáneos. Asimismo, este análisis también revela los retos a los que constantemente nos enfrentamos en el camino hacia la construcción de un proyecto educativo propio. Estos retos incluyen el acceso a recursos y oportunidades, la superación de estereotipos y prejuicios (ligados al género, la clase social y el racismo), y la necesidad de contar con espacios y plataformas que permitan expresarnos y hacer valer nuestras voces.

Respecto al proceso metodológico, las rutas tienen que ver con procesos cercanos y alejados del extractivismo epistémico y la neutralidad, pues se requieren posicionamientos claramente explícitos, encuentros presenciales, propiciar amistad y colaboración y permitir que las mujeres marquen los tiempos y la prioridad en lo que se requiera abordar.

Por otra parte, la traducción-mediación de dichos conocimientos hacia el contexto escolar está atravesada por mi propia experiencia como mujer afroveracruzana e investigadora, así como por el ejercicio docente de las y los profesores de la Telesecundaria que también formaron parte de esta investigación. Pensarlo en este sentido, es decir, pasar de lo local a lo escolar y promover la creación de aprendizajes que sigan circulando en y para la comunidad, implicó también un reto epistemológico, pero al mismo tiempo abre la puerta para que las diferentes formas de conocimiento puedan ser compartidas y enriquecidas. Dichos puentes posibilitan que las epistemologías –pensadas desde lo cercano y vivencial–pasen del silencio al discurso (hooks, 2022). En consecuencia, los métodos que se crearon para potenciar dichos procesos incentivan que el discurso se concrete en la práctica. En tanto, se requiere de métodos que sean flexibles y adaptables a las necesidades y contextos locales. No se trata de imponer un modelo universal, sino de promover la diversidad y valorar los conocimientos y perspectivas de cada comunidad, en este caso, las afroveracruzanas.

Ahora bien, otro aspecto que quiero resaltar tiene que ver con la consolidación de los fundamentos de investigación, es decir, cómo los planteamientos iniciales de la investigación se enriquecieron a lo largo del proceso, nutriéndose de nuevas propuestas, eventos y discusiones que surgieron desde las comunidades como de algunas instituciones y

organizaciones de la sociedad civil ⁸³ a partir del año 2019, que inicié esta tesis. Estos aportes han sido valiosos para poder situar mi investigación en el contexto educativo actual y abordar aspectos que históricamente habían sido invisibilizados. Gracias a ellos, he podido identificar nuevas líneas de investigación, enriquecer mi marco teórico y generar propuestas relevantes y útiles para el contexto donde realicé la investigación.

Las nuevas propuestas de ley, los foros, las consultas y los conversatorios son también ejemplos de espacios de participación y diálogo que han surgido en torno a la población afroveracruzana en los últimos años. Estas iniciativas comunitarias e institucionales permitieron contar con insumos valiosos para problematizar temáticas relevantes y actuales en el ámbito educativo. Es importante destacar que, si bien estos aportes influyeron en el desarrollo de la investigación, no dirigieron los objetivos de manera unilateral, dado que lo que se deriva de los foros o las consultas no necesariamente refleja lo que las poblaciones afrodescendientes demandan. En cambio, me permitió situar debates emergentes y relevantes dentro del campo educativo, generando una mayor comprensión de las necesidades y preocupaciones de las comunidades afroveracruzanas.

Sí, es cierto que en México ha habido una mayor atención y difusión de estudios sobre las comunidades afrodescendientes en los últimos años. Sin embargo, también es cierto que aún existe un pendiente en la implementación de proyectos concretos que reflejen los aportes históricos y contemporáneos de estas comunidades. A pesar de que algunas universidades y otras instituciones han mostrado intenciones de abordar el tema de manera trascendente, todavía no se ha reflejado operativamente en programas o currículos de formación académica

⁸³ Algunas instituciones convocantes a foros, debates y conversatorios fueron el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC), la Universidad Veracruzana (UV), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México Negro A.C, Red de Mujeres Afrodescendientes CDMX.

de manera generalizada. Esto significa que, aunque se haya generado una mayor conciencia sobre la importancia de los estudios afrodescendientes, aún falta mucho por hacer para que este conocimiento se incorpore de manera completa, contextualizada y digna en la educación.

Es necesario implementar proyectos y programas que incluyan de manera justa y explícita los aportes históricos y contemporáneos de las comunidades afrodescendientes, tanto en el ámbito universitario como en otros niveles educativos. Esto implica no solo la inclusión de temáticas específicas en los currículos, sino también la formación de docentes especializados en el tema y la promoción de la diversidad en el ámbito académico. Además, es importante tener en cuenta que el diseño de proyectos o programas no solo debe centrarse en lo académico, su trascendencia sería más relevante si se traduce en acciones y políticas que promuevan la igualdad de oportunidades para las comunidades afrodescendientes en todos los ámbitos de la sociedad y hacia todas las personas, no exclusivamente las poblaciones afrodescendientes.

Para tales efectos, es crucial reconocer que los cambios en los programas y currículos educativos pueden llevar tiempo y requerir de un proceso de reflexión, discusión y colaboración entre diversas partes interesadas, incluyendo dignamente, a las comunidades afrodescendientes mismas. La inclusión de los aportes históricos y contemporáneos de estas comunidades en la formación académica requiere de un compromiso real y sostenido por parte de las instituciones educativas.

Sin embargo, es alentador que se esté empezando a colocar el tema como un asunto trascendente en algunos espacios académicos. Esto puede ser el punto de partida para impulsar cambios en los programas y currículos, así como en las metodologías y enfoques educativos, que reflejen de manera más integral y justa la diversidad de experiencias y conocimientos de las comunidades afrodescendientes. Para ello será importante reconocer

que esta tarea requiere implementarse en todos los niveles educativos. En esta investigación particularmente el tema afrodescendiente lo he abordado a partir de mi acercamiento a la educación básica con la Telesecundaria de la comunidad de Chacalapa ⁸⁴ y los debates que he propiciado han sido también desde mi propio proceso de investigación en educación superior. Sin embargo, debo mencionar que en educación media superior y superior hay un vacío de oportunidad más amplio.

Ante tal escenario, se requiere un cambio epistemológico-paradigmático en cuanto a cómo la agenda afro se debe investigar desde otras perspectivas. No se trata de investigar “a” sino de investigar “con”, desde y para las poblaciones afrodescendientes, incorporando la experiencia vivida, el ser. En suma, es fundamental realizar un cambio en la forma en que se aborda esta agenda, alejándose de perspectivas que solo buscan generar conocimientos y datos para un beneficio exclusivamente académico, institucional o personal. La investigación entonces requiere procesos reflexivos y revisados a la luz de los intereses de todos los que formarán parte de ella: ¿para qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Cuáles son los roles que se asumirán? ¿A quién o quiénes beneficia?

Al respecto, quiero destacar la existencia de los proyectos autónomos que desde las comunidades mismas se están impulsando porque a partir de dichas intenciones se pueden desarrollar programas educativos escolares y comunitarios. Esta experiencia con mujeres de Chacalapa y Coyolillo refleja claramente que existe interés, conocimientos y herramientas metodológicas para replantear el sentido de la educación en el país. La existencia de proyectos educativos autónomos impulsados desde las comunidades refleja el potencial y la capacidad de estas para replantear el sentido de la educación.

⁸⁴ Véase capítulo VII

Particularmente este proceso que tuvo como intención principal la búsqueda y construcción de un proyecto educativo propio para dos comunidades afroveracruzanas, destaca algunos elementos clave para que el proyecto sea relevante, pertinente y sostenible, y se alinee con las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

Participación activa y protagonismo de las mujeres afrodescendientes.

Desde esta experiencia resulta sustancial que las mujeres afrodescendientes sean las protagonistas en la construcción del proyecto. Sus experiencias, saberes y prácticas deben ser reconocidos y valorados como elementos fundamentales para el diseño y desarrollo de las estrategias educativas. Esta idea no pretende minimizar la colectividad, pues el proceso político de reconocimiento y autoadscripción, implicó momentos clave pensados desde lo colectivo. Así, desde el inicio las mujeres fueron concebidas como sabedoras y dignas partícipes para la gestión de un proyecto educativo propio; no obstante, las características y matices que fue adquiriendo la investigación, reflejaron un proceso pedagógico sentido, encarnado, y con mayor profundidad del que inicialmente había pensado. En este sentido, resulta crucial que las mujeres cuenten con espacios de liderazgo y participación activa en la toma de decisiones relacionadas con la educación y el bienestar de las comunidades afrodescendientes. Esto puede contribuir a que sus voces sean escuchadas y sus perspectivas sean tomadas en cuenta con la seriedad y compromiso que merecen.

Asimismo, es importante reconocer que las mujeres afrodescendientes han enfrentado y siguen enfrentando múltiples formas de racismo y discriminación, tanto por su género como por su origen étnico o clase social, tal como señala Carlos (2023):

la discusión sobre el racismo ha movido su epicentro y de centrarse en la cultura, ahora se centra en hablar de la desigualdad étnico racial, lo cual ha implicado poner la mirada no solo en las ideas sobre la construcción social de las ideas entorno a la “raza” sino también entrecruzarlo con la experiencia de clase y de género. (p. 295)

En los contextos que aquí he abordado estas experiencias se expresaron en diversas formas discursivas, y no siempre se nombraron como prácticas racistas, aunque sí revelaron opresiones vividas por la apariencia física o fenotipo, el género y la clase social o el lugar de enunciación de cada una.⁸⁵ Por lo tanto, es deseable que las estrategias educativas dirigidas hacia dicha población aborden de manera integral estas problemáticas y vislumbren ejes multidimensionales del racismo.

Una perspectiva afro-ecofeminista requiere apostar por el enfoque interseccional

Considerar la interseccionalidad de género, raza y clase social en la elaboración del proyecto permite identificar desde dónde encarnan las matrices epistémicas y hacia dónde se inclinan las intenciones del colectivo que transita en territorios y condiciones específicas. Reconocer cómo estas dimensiones interactúan en la vida de las mujeres afrodescendientes permitirá abordar las múltiples opresiones que enfrentan y fortalecer la inclusión de todas las voces, representaciones y realidades dentro de la comunidad. Estudiar la interseccionalidad de género, raza y clase social implica comprender cómo estas tres estructuras de poder interactúan, se cruzan y ejercen dominación en la vida de las mujeres afrodescendientes. Para

⁸⁵ Véase Tabla 6. Elemento de autoadscripción afrodescendiente en el Encuentro

esta tesis, el concepto de interseccionalidad si bien es retomado desde la propuesta que se atribuye a Kimberlé Crenshaw en 1989, se aproxima a lo que Collins (2000) destaca, al tomar en cuenta las narrativas de identidades y plantearlo como un paradigma alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que cuestiona las dicotomías que estructuran la epistemología occidental (Viveros, 2016, p. 6). Este posicionamiento también me permitió analizar y proponer un proyecto que, aunque se gestó desde los márgenes, coloca al centro las experiencias de mujeres afrodescendientes y sus preocupaciones, como puntos de partida relevantes para la justicia social, ambiental y epistemológica.

Esta vía de análisis permite cuestionar y comprender cómo el género, la raza y la clase social se intersecan y se superponen para configurar de manera particular las experiencias y las luchas de las mujeres afrodescendientes. Lo anterior, implica reconocer que las mujeres afrodescendientes enfrentan múltiples opresiones que pueden ser enunciadas desde distintos momentos de origen y que son atribuidas a distintas causas, las cuales son complejas y casi siempre están relacionadas categóricamente. Estas opresiones se entrecruzan y se refuerzan mutuamente, lo que lleva a una marginación y exclusión más profunda. Desde esta perspectiva resultó trascendental que como parte del análisis examinara las categorías a la luz de dichos niveles de complejidad e interrogar las interacciones entre estos. Por último, dado que la interseccionalidad como paradigma requiere desarrollos tanto teóricos como empíricos (Viveros 2016, p. 6), la tesis que he presentado intenta evidenciar que desde el planteamiento del problema existe una postura que revela las particularidades del contexto de enunciación, el cual está atravesado por experiencias profesionales y particulares y obedece a una postura de carácter político e intersubjetivo.

Reconocimiento de saberes ancestrales y conocimientos tradicionales

Las comunidades afrodescendientes tienen un rico legado de conocimientos ancestrales y tradicionales que deben ser reconocidos dentro del proyecto educativo, pero con una perspectiva crítica. Si bien la mayoría de estos saberes son fundamentales para la identidad cultural y la sostenibilidad de las comunidades, existen ciertas prácticas que deben transformarse. Estas prácticas incluyen, por ejemplo, los roles de género asignados tradicionalmente en estas comunidades, que a menudo pueden perpetuar desigualdades y discriminación. Es importante abordar estas cuestiones de manera crítica y situada para promover procesos de cuidado en todas las esferas de la vida comunitaria. Además, es necesario reconocer que los conocimientos ancestrales y tradicionales de las comunidades afrodescendientes no son estáticos, sino que evolucionan con el tiempo y que la historia pasada y presente representa diversos conocimientos y aportaciones. Por lo tanto, es fundamental fomentar un diálogo intergeneracional para asegurar que estos conocimientos se mantengan vivos y relevantes en el contexto actual.

Un enfoque de cuidados

Dado que el eje del cuidado atraviesa toda la propuesta educativa será importante considerar un enfoque ecológico y de respeto por el entorno, por los seres humanos y no humanos. El proyecto educativo debe insistir en un enfoque que supere a la naturaleza como un mero recurso. Fomentar prácticas de cuidado es esencial para asegurar la supervivencia de las comunidades afrodescendientes a largo plazo. La propuesta educativa deberá incluir la importancia de cuidar el entorno natural, respetar la biodiversidad y comprender la

interdependencia entre los seres humanos, no humanos y la naturaleza. El enfoque ecológico y de respeto por el entorno también implica promover prácticas de cuidado de la salud y el bienestar de las comunidades afrodescendientes. Esto requiere fomentar hábitos de vida saludables, acceso a servicios de salud de calidad, así como fortalecimiento y valoración de la medicina tradicional y ancestral.

Participación comunitaria y diálogo intergeneracional

La construcción del proyecto habrá de concebirse como un proceso participativo que involucre a toda la comunidad, incluyendo a diferentes generaciones. El diálogo intergeneracional es enriquecedor y permite que las visiones y aspiraciones de todas las personas sean tomadas en cuenta. Los aprendizajes intergeneracionales permiten acercarse a las preocupaciones socio-ecológicas desde diversas experiencias vividas y promueven procesos más empáticos entre madres-hijas, abuelas-nietas, tías-sobrinas, nietos-abuelos, etc. La inclusión de diferentes generaciones en el proyecto puede fortalecer las relaciones familiares y comunitarias, fomentando un sentido de pertenencia y cuidado mutuo.

En el contexto de las preocupaciones socio-ecológicas, la participación de diferentes generaciones es fundamental. Las personas mayores, por ejemplo, han vivido y presenciado los cambios ambientales a lo largo de su vida, por lo que su visión puede ser crucial para comprender la importancia del cuidado del entorno. Por otro lado, las personas jóvenes pueden convertirse en agentes de cambio y estar más involucradas en movimientos y acciones medioambientales, así como aportar ideas y propuestas innovadoras.

Articulación de las necesidades locales al currículum escolar

Por otra parte, pensando en la relevancia de situar los aprendizajes, también destaco que un elemento central del proyecto educativo propio tiene que ver con la articulación de las necesidades locales al currículum escolar. Es importante que el proyecto educativo propio responda a las necesidades y realidades específicas de cada comunidad afroveracruzana. La identificación de las problemáticas y desafíos locales permitirá orientar las acciones educativas de manera pertinente y contextualizada. Para ello será importante mantener la reflexión y las prácticas de movilización para atender retos educativos y socio-ecológicos. Esto implica no solo adaptar el currículum a las necesidades locales, sino también involucrar a la comunidad afroveracruzana en la identificación de problemas y desafíos específicos. En resumen, el proyecto educativo propio debe ser flexible, adaptado a las necesidades locales y orientado a la construcción de aprendizajes situados de los estudiantes.

Como este proceso lo ha señalado, las alianzas y redes de colaboración han sido fundamentales para generar diálogos y tomar acción. La búsqueda y construcción del proyecto puede fortalecerse a través de alianzas y redes de colaboración con otras organizaciones, instituciones educativas y actores relevantes en la región. Estas alianzas pueden potenciar el impacto y la sostenibilidad del proyecto.

Y, por último, un elemento clave tiene que ver con la evaluación y seguimiento constante de lo que suceda con el proyecto. La evaluación no estaría pensada para “medir su efectividad”, más bien se propone como un ejercicio que permita revisar los alcances del proyecto y realizar ajustes cuando sea necesario. Esto permitirá que las acciones educativas estén en línea con los objetivos y necesidades de las comunidades. Es importante recordar

que la construcción de un proyecto educativo propio es un proceso continuo y que requiere tiempo, esfuerzo y perseverancia. Aunque puede haber obstáculos y desafíos en el camino, la importancia de trabajar desde, con y para las comunidades afrodescendientes para abordar la crisis socio-ecológica y promover la justicia social es para mí, indiscutible.

Por otra parte, quiero señalar que esta experiencia me permitió ubicar que la generación de un proyecto educativo propio desde, con y para la población afrodescendiente de Coyolillo y Chacalapa, Veracruz, a partir de la articulación de conocimientos locales y escolares, tiene un potencial significativo en varios aspectos. Al colocar las historias locales como historias valiosas, se fortalecen los procesos de autoadscripción y sentidos de pertenencia a la comunidad afrodescendiente. La propia autonomía y emancipación que este proceso puede generar permite que las personas de dichas comunidades expresen libremente lo que sienten, piensan y cómo se nombran a sí mismas, permitiéndoles hacer valer su voz y tener incidencia en las decisiones que afectan su educación y su futuro.

En cuanto a la pertinencia y relevancia que puede generar la colaboración escuela-comunidad, estoy convencida que la articulación de conocimientos locales y escolares permite revisar de manera contextualizada las realidades que se viven actualmente en las poblaciones afrodescendientes. Situar los temas y problemáticas que realmente impactan a estas comunidades, influye significativamente en una educación más significativa y útil. En este sentido, la participación de las familias, la agencia docente y la valoración de los conocimientos de estudiantes se inclina hacia la generación de aprendizajes mutuos, lo que a su vez puede incidir en el enriquecimiento de perspectivas. La experiencia con los docentes

de la Telesecundaria de Chacalapa precisamente dejó ver cómo con dichas articulaciones se abren oportunidades para la innovación y la mejora continua.

La identificación de retos para el cambio o la transformación en función de que habitamos un territorio que está afectado por la crisis socio-ecológica, la articulación de escuela-comunidad implica mirar críticamente las problemáticas locales y promover prácticas de cuidado en función de las realidades actuales. En tanto, la incorporación de saberes puede contemplar la transmisión de conocimientos, pero también la construcción de nuevas formas de estar y habitar en el entorno. Por ello, la sabiduría ancestral será importante, pero la sabiduría contemporánea también será necesaria para resolver retos emergentes y vislumbrar las adaptaciones e innovaciones generadas o que se puedan generar para la supervivencia en dichos territorios.

Es fundamental que los proyectos educativos y los programas de formación académica reconozcan y valoren los aportes históricos y contemporáneos de las comunidades afrodescendientes, y los integren de manera transversal en diversas disciplinas y áreas de estudio. Esto es lo que por derecho corresponde, al pensar respetuosa y dignamente la diversidad cultural y étnica de México. Al reconocer y valorar la diversidad cultural y étnica, se fomenta un sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes afrodescendientes, lo cual puede contribuir a su desarrollo personal y académico. Se les da la oportunidad de verse reflejados en las materias de estudio y de encontrar modelos a seguir que compartan su origen étnico. En tanto, aunque aún queda trabajo por hacer, es alentador que se esté empezando a dar mayor atención al tema de las comunidades afrodescendientes en algunos espacios académicos. El qué y el cuándo son aspectos importantes en la concreción de las intenciones de abordar los aportes de las comunidades afrodescendientes en la educación. Sin embargo,

es igualmente relevante prestar atención al cómo se desarrolla este proceso y a través de qué actores o instancias se lleva a cabo.

El cómo se desarrolla implica considerar las metodologías, enfoques y prácticas pedagógicas que se utilizan para integrar los aportes históricos y contemporáneos de las comunidades afrodescendientes en el proceso educativo. Esto implica adoptar enfoques colaborativos, participativos y respetuosos que permitan una representación justa y equitativa de estas comunidades en el currículo y en las actividades educativas.

Además, es importante involucrar a los actores relevantes en este proceso, incluyendo por supuesto, en primer lugar, a las comunidades afrodescendientes, también a docentes, investigadores, organizaciones de la sociedad civil y representantes institucionales. La participación activa de estos actores puede favorecer que se escuchen las voces y perspectivas diversas, y se promueva la co-creación de propuestas educativas más inclusivas y pertinentes.

Para que el reconocimiento constitucional se traduzca concretamente en políticas educativas, aún hay varios caminos que se deben recorrer. En materia jurídica, las propuestas de ley han tenido un avance importante, pero no conocemos a detalle qué tanto reflejan las demandas y preocupaciones reales de las poblaciones afrodescendientes o cuáles serán los mecanismos que hagan efectiva su aplicación. Ahora bien, a la par de estos procesos, las comunidades gestan sus propias dinámicas para posicionarse como afroveracruzanas. Concretamente con los dos colectivos que estuve y sigo estando cerca, se han trazado varias posibles rutas. Una tiene que ver precisamente con la libertad de auto adscribirse como afroveracruzanas en un contexto de diversidad, es decir, una forma en la que ellas mismas se asumen como afrodescendientes a partir de diversos elementos pensados y validados por ellas mismas. En varias reflexiones colectivas la voz en común nos habla de una postura en la que “podemos hablar, pensar y hacer por nosotras mismas”. El mismo Encuentro que celebramos

en junio de 2022 nos permitió revelar nuestras voces entendiéndose también como actos de supervivencia, resistencia y esperanza; actos significativos, que en dichos contextos pueden representar huella de un cimarronaje contemporáneo (Lebrón 2020; Espinosa y Rodríguez, 2021). Y es que sabemos que hablar no es el único canal que necesitamos para desarrollar una agenda propia, pero sí representa un camino necesario dados los marcos opresivos a los que las mujeres hacemos frente. Como bien señala hooks: “encontrar la voz es un acto de resistencia”:

[...] Para las mujeres pertenecientes a grupos oprimidos que se han visto obligadas a contener tantas emociones (desesperación, ira, angustia) y que no hablan, como escribe la poeta Audre Lorde, por “miedo de que nuestras palabras no se escuchen y sean bienvenidas” encontrar la voz es un acto de resistencia. Hablar se convierte tanto en una manera de implicarse en la transformación personal activa como en un rito de paso en el que una deja de ser objeto y se convierte en sujeto. Solo podemos hablar en calidad de sujetos. En calidad de objetos, seguimos siendo carentes de voz y nuestros seres definidos e interpretados por los demás. (hooks, 2022, p. 25)

Ante estas reflexiones, un aspecto central que debo distinguir en esta investigación es lo que se refiere a la forma de concebir los conocimientos, la educación, la escuela, la comunidad. La idea de proyecto educativo propio navega en un camino que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje útiles y relevantes para las comunidades. Apuesta por una ruta que refleje preocupaciones locales privilegiando la construcción y no solo reproducción de conocimientos, tomando en cuenta lo que las familias, los docentes y los estudiantes saben. Es decir, las propias comunidades mediante sus procesos autónomos tienen la posibilidad y el derecho para incidir en la visibilización de la presencia y los aportes de las poblaciones

afroveracruzanas. El acompañamiento que pude dar a partir de la invitación que les hice inicialmente, permitió colocar una mirada ecofeminista para dibujar una ruta posible a partir de lo que estaba sucediendo ya en los contextos.

En este caminar fue necesario que desde el inicio del proceso las colaboradoras estuvieran al tanto de las intenciones del trabajo dado que, aunque es una investigación gestada en la academia, busca ser útil y relevante para quienes participan. Así, cuestionar las prácticas y pedagogías culturales comunitarias también implicó cuestionar y transformar las formas de hacer investigación. Es decir, las colaboradoras fueron cercanas a la investigación y tuvieron la oportunidad de preguntar cómo se estaba construyendo el conocimiento, para qué, para quiénes, quién estaba llegando a la comunidad, qué intención se tenía con la investigación, en qué medida juntas podíamos cuidar nuestros procesos de autonomía: “eso justo, tener la confianza de decirnos tú qué piensas de esta nueva investigadora que está llegando a la comunidad o, ¿tú la conoces?, como que tú ser aliada para preguntarnos cosas que a veces como que nos quedamos con las dudas” (D. López, comunicación personal, 18 de agosto del 2022).

Por otra parte, elegir el camino de los feminismos negros para teorizar y sanar, no fue sencillo, apostarles a formas empáticas y dignificantes que evidenciaran las opresiones que históricamente hemos vivido las mujeres afrodescendientes fue doloroso y retador en varios sentidos. Reconocer mi activismo como una herramienta valiosa para promover espacios de escucha segura y autonomía fue un gran aprendizaje. Encontrar mi voz dentro de la diversidad y sabiduría de otras mujeres afrodescendientes fue trascendental.

Ahora bien, ¿existe un tipo de mujer afro-veracruzana?, evidentemente no. Con esta investigación quiero enfatizar que si bien, desde otras voces “reconocidas” por estructuras de poder, se están reproduciendo ciertos estereotipos –a veces folkloristas–, las mujeres afro-

veracruzanas somos diversas. No existe un solo tipo de mujer afrodescendiente, sino que hay una gran diversidad dentro de esta comunidad. Las mujeres afrodescendientes en general, provienen de diferentes países, culturas, contextos sociales y económicos, lo que les otorga identidades únicas y experiencias individuales. La diáspora en Veracruz también se ha consolidado de diversas maneras. Dentro del mismo país, México, las regiones son diversas. En el estado de Veracruz la diversidad de expresión y representación afrodescendiente también es amplia. Esto significa que la experiencia y la identidad de las mujeres afroveracruzanas pueden variar significativamente. Algunas mujeres afroveracruzanas pueden haber sido criadas en comunidades rurales, mientras que otras pueden haber crecido en áreas urbanas.

Por ello, es importante reconocer y celebrar la supervivencia, resistencia y diversidad dentro de la comunidad afrodescendiente, ya que cada mujer tiene su propia historia, perspectivas y desafíos; esto también significa que las experiencias y necesidades de las mujeres varían ampliamente, aunque puedan existir retos y puntos de partida comunes. En la investigación aquí desarrollada llegamos a compartir varios procesos en común y nos dimos cuenta que las opresiones que nos atraviesan tienen los mismos orígenes, pero nuestros procesos de auto adscripción y las formas de nombrarnos y expresarnos puede ser distinta índole, dado que son construidas por experiencias de vida particulares en territorios que también cuentan con prácticas y características específicas.

Desde estas reflexiones es central reflexionar y reconocer las tareas específicas que han jugado las mujeres afroveracruzanas en cuanto a los cuidados, y destacar los roles que cumplen como sanadoras, cocineras, ensalmadoras, artesanas, culebreras; mismos que pueden considerarse servicios y rituales espirituales van de la mano de la atención a la salud y la enfermedad (Espinosa y Rodríguez, 2021, p. 13). Para el caso específico de las

comunidades de Chacalapa y Coyolillo existe un sincretismo importante que ha permitido que algunas de las mujeres que son líderes cocinando o curando, también son mujeres que colaboran activamente en los servicios religiosos de la comunidad, principalmente católicos. Hasta el momento no se han presentado dinámicas que les impidan, por ejemplo, ensalmar a una persona para aliviar un malestar, por pertenecer a dicha credo religioso; situaciones que sí se observan en otros contextos donde el fenómeno de la fuerte entrada de iglesias evangélicas que persiguen y condenan las prácticas espirituales tradicionales de origen africano, atemorizan a la población con la idea de que son prácticas satánicas (Espinosa y Rodríguez, p. 14). De hecho, en el Encuentro, algunas de las mujeres reconocían que tienen conocimientos relacionados a los poderes curativos de las plantas y esto no se contrapone a su religión, claro que hay tomar en cuenta que muchas de estas prácticas y sabiduría apenas se está identificando y reconociendo como afrodescendiente.

Finalmente quiero destacar lo sanador y relevante que el encuentro entre mujeres puede significar. Además de ser un espacio seguro y de autocuidado permite generar y validar pedagogías propias encarnadas a partir de lo que las mujeres viven, les preocupa y cuestionan cotidianamente. Ahí la escucha es respetuosa y nadie tiene un papel legitimador acerca de lo que se dice o hace, más bien la propia colectividad valida o cuestiona lo que se dialoga. Por eso hemos pensado que queremos organizar un segundo encuentro y dar continuidad a nuestro proyecto educativo propio. La primera experiencia nos cobija y nos muestra un camino; juntas creemos en la posibilidad de soñar y volver realidad otro mundo posible.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1972 [1946]). *La población negra de México, Estudio etnohistórico*. (2ª. Edición). Fondo de Cultura Económica.
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la investigación. En: Denzin y Lincoln (Coords.). *Manual de Investigación Educativa Vol. IV*. Traducción de Ezequiel Méndez. Gedisa.
- Bartra, A. (2013). Crisis civilizatoria. En R. Ornelas (Coord.). *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 25-72). Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446356088007>
- Bello, L. Meira, P. y González, G. É. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 505-532.
- Berkes, F., & Folke, C. (1998). Linking social and ecological systems for resilience and sustainability. En F. Berkes & C. Folke (Eds.), *Linking social and ecological systems: Management practices and social mechanisms for building resilience* (pp. 1-26). Cambridge University Press.
- Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En: N. K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*, pp. 231-282. Gedisa.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Trotta.
- Cabnar, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En ACSUR, *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25).

- Cámara E. *et al* (2018). Ecologismo libre de patriarcado. *Revista Ecologista n° 95*.
<https://www.ecologistasenaccion.org/95000/ecologismo-libre-de-patriarcado/>
- Caride, J., y Meira, P. (2001). La educación ambiental como estrategia y prácticas: Señas de identidad y perfiles históricos. En J.A. Caride y P. A. Meira. *Educación ambiental y desarrollo humano* (pp. 131-187). Ariel.
- Carlos, G. (2023). ¿Quiénes ponen el cuerpo? Racismo y prácticas lingüísticas en el espacio universitario. En G. Czarny, *et al.* (Coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 279-300). CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales & Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, A. (2017). Territorio y movimiento social afrodescendiente en Latinoamérica: miradas desde México y Colombia. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 7(1), 204-228.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41955103400>
- Castillo, T. A. (2022). *Afrodescendencia, racismo y acciones contra el racismo desde el colectivo "Entre Caña y Cenizas" en Yanga, Veracruz* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/meis/files/2022/07/DR-MEIS-Tomas-Castillo.pdf>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 58-112). Sage Publications Ltd.

- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Clocier, L. (2014). Sistematización de experiencias. Una práctica senti-pensante para la transformación social. *Biblioteca Virtual sobre sistematización de Experiencias*, 1-21. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1001>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*. <https://repositorio.cepal.org/items/cde62576-7fc5-4548-964c-9f7751b36272>.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. 2021. *Ficha temática. Discriminación de los pueblos y comunidades afrodescendientes*. <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PueblosComunidadesAfrodescendientes%2081%29.pdf>
- Corbetta, S., y D'Alessandre, V. (2012) Educación y afrodescendientes: hacia un balance en materia de políticas educativas. *Revista Exitus*, 2 (1), 55-77.
- Cruz, S. (2020, abril, 12). Presencia africana en la región circuncaribe I. <https://formato7.com/2020/04/12/presencia-africana-en-la-region-circuncaribe-sagrario-cruz-carretero>
[i/?fbclid=IwAR1ODRyciHu0KcDpQIMfem8Vcnm4nmMpnzRNIKpwUvxrsdeO7UHN-gCDWTYQ](https://www.facebook.com/1000000000000000/?fbclid=IwAR1ODRyciHu0KcDpQIMfem8Vcnm4nmMpnzRNIKpwUvxrsdeO7UHN-gCDWTYQ).
- Cruz, S. (2020, abril, 3). Percepciones AfroMexicanas. Actualización CENSO 2020. [Conversatorio virtual]. The International Institute on Race, Equality and Human. <https://www.facebook.com/raceandequality/videos/238779503974525/?fref=mentions>
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Routledge.

- Collins, P. H. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jobardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de sueños.
- Cuero, A. (2018). *¿Es la experiencia el fundamento de las prácticas políticas feministas de las sujetas mujeres racializadas?* Inédito.
- Davis, A. (2005). *Mujer, raza y clase*. Akal.
- Delgado, A. (2004). Historia, cultura e identidad en el Sotavento. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- De Luca, A. (2022, 13 de mayo). *Seminario feminismo, mujeres y ciencia*. <https://www.facebook.com/ciesasoccidente/videos/1179609429472096>
- Demol, C. (2018). *Protección y cura: medicina tradicional en comunidades negras de la Costa Chica, Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln y Linda Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 1-20). Sage Publications Ltd.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Denzin, N. K. (2013). Writing and/as Analysis or Performing the World. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 569-584). Sage Publications Ltd.
- Esin, C., Mastoureh, F., & Corinne S. (2014). Narrative Analysis. The Constructionist Approach. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 203-216). Sage Publications Ltd.
- Espinosa Y., & Rodríguez C. (2021). Documentar el sistema moderno/colonial de género y sus efectos: el caso de Los Mercedes, una comunidad descendiente de cimarrones en el

- Caribe Hispano. *Sociocriticism* [En línea], XXXV (2), 3-25. <http://interfas.univ-tlse2.fr/sociocriticism/3059>
- Farhad, S. (2012). Los sistemas socio-ecológicos: una aproximación conceptual y metodológica. Conference paper. Brock University. https://www.researchgate.net/publication/304115271_Los_sistemas_socio-ecologicos_Una_aproximacion_conceptual_y_metodologica
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción, y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203>.
- Flick, U. (2014). Mapping the field. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Sage.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 140-202). Sage Publications Ltd.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Fry, K. (2000). Learning, Magic, & Politics: Integrating Ecofeminist Spirituality into Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5 (1), 200-212.
- Gallaga Murrieta, Emiliano y Vera Tiesler,. (2013). La arqueología y el pasado afromexicano. *Arqueología Mexicana*. (119), pp. 24-27. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/afromexicanos-nuestra-tercera-raiz>
- García de León, A. (2006). *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Instituto Veracruzano de la Cultura.

- García de León, A. (2011). *Tierra adentro, mar en fuera. El puerto de Veracruz y su litoral a Sotavento, 1519-1821*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Veracruzana. Secretaría de Educación del estado de Veracruz.
- García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. En: *Trayectorias políticas e intelectuales afrocolombianas: perspectivas y metodologías para su estudio*, (pp. 17-45).
- Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8.
- González Gaudiano, E. (2000). Complejidad en Educacion Ambiental. *Tópicos en educación ambiental*, 2(4), 21-32.
- González Gaudiano, E. (2003). Atisbando el desarrollo conceptual de la Educación Ambiental en México. *Horizonte Sanitario*, 2(1), 34-44.
- González Gaudiano, E. (2012). Educación y cambio climático: aportes de las representaciones sociales. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14), 369-397.
- González, G. E. y Puente, J. (2010). El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana: Rasgos, retos y riesgos. *Trayectorias*, 12(31), 91-10.
- Gough A. (2003). El poder y la promesa de la investigación feminista en la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental* 3(9), 7-23.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Gutiérrez, B. J. M. (2018). ¿Educación? ¿Qué educación? En *Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno* (pp. 79-85). Bubok.

- Gutiérrez, B. J.M. (2022). *Competencia ecosocial. Crisis global, transición ecosocial y educación*. Bubok.
- Hernández P. A. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Revista Dilemata*, 4 (10), 329-355.
- Hoffmann, O. (2006). Negros y afroestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado. *Revista Mexicana de Sociología*, 68, (1), 103-135.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños. Traductoras: Esteban Beatriz, Lozano Lina, Moreno Mayra, Puertas Maira y Vega Sara.
- hooks, b. (2019). La teoría como practica liberadora. *Nómadas* 50, 123-135. DOI: 10.30578/50 a8. Traducción de Pélaez, D.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Transgredir. La Educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing Libros.
- hooks, b. (2022). *Respondona: pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- Hopwood, B., M. Mellor., y G. O'Brien. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development* 13, 38–52.
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. *Docencia*. 55.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers and profound benefits. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln y L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 135-156). SAGE.
- De la Torre, J. (2022, mayo, 17). Vestirse todos los días con su tierra: la política del vestido de Francia Márquez. EL PAIS. <https://elpais.com/america-colombia/2022-05-18/vestirse-todos-los-dias-con-su-tierra-la-politica-del-vestido-de-francia-marquez.html>.

- Demaria, F., & Latouche, S. (2019). Decrecimiento. En A. Kothari, et al (Coords.), *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo* (pp. 204-207). Icaria Antrazyt.
- Lander, E. (2010). Texto preparado para el seminario 10 años después: desafíos y propuestas para otro mundo posible, Porto Alegre, Brazil. <https://www.alainet.org/en/node/138966?language=es>
- Lebrón Ortiz, P. (2020). Teorizando una filosofía del cimarronaje. *Tabula Rasa*, 35, 133-156. <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.06>
- Leyton, R. (2001). *Los culebreros: medicina tradicional viva*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Leyva, X., et al. (Coords.). (2021). Presentación. En X. Leyva y R. Icaza. (Coords.), *De despojos y luchas por la vida. Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso* (pp. 7-20). Cooperativa Editorial Retos.
- Lezama, J. L. (2008). *La construcción social y política del medio ambiente*. 1ª. Reimpresión. Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. El Colegio de México.
- López, N. (Coord.). *La Educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011.
- López, N.J. (2017). *Visibilizando nuestra identidad: personas afrodescendientes en la sierra de Zongolica de Veracruz* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Universidad Veracruzana Intercultural.
- López, O. et al. (2021). *De mi Coyolillo les voy a contar*. Historias del pueblo y su gente. Universidad Veracruzana.
- Lotz-Sisitka H. y J. Lupele. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sisitka., O. Shumba., J. Lupele., y D. Wilmot

- (Eds.), *Schooling for Sustainable Development*. (pp.3-24). Springer International Publishing Switzerland.
- Malo, M. (2021). Prólogo. En b.hooks, *Enseñar a Transgredir. La Educación como práctica de la libertad*. (pp. 3-16). Capitan Swing Libros.
- Martínez, A. L. (2018, marzo, 2018). ¿Para qué sí importa el color de piel en México? Centro de Investigación en Política Pública. <https://imco.org.mx/importa-color-piel-mexico/>
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*. (Tesis de maestría). Repositorio Universidad Veracruzana. México. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248>
- Martínez, P. (2021). Narrativas sobre el cuidado del entorno y de las personas a través de progresiones de aprendizaje para una educación situada, pertinente y de calidad. En R. G. Mendoza y J. C. Sandoval (Eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. (pp. 42-76). Universidad Veracruzana.
- Masferrer, C. V. (2019). Racismo y afrodescendencia en la Educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En M. E. Velázquez, (Coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-424). Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.
- Melero, N., y Limón, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763961>
- Meléndez, M. P. (2019). *Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y construcción identitaria* [Tesis de especialidad, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50319>

- Mendoza Zuany, R. G. (2020, mayo, 29). Los aprendizajes in-esperados en casa para el mundo post-covid19. *Milenio*. <https://www.milenio.com/aula/los-aprendizajes-in-esperados-en-casa-para-el-mundo-post-covid19>.
- Mendoza Zuany, R., y Sandoval Rivera, J. (2021) Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (Eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Universidad Veracruzana.
- Mendoza Zuany, R. G., Sandoval Rivera, J. C. y Martínez Bautista, P. (2023). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela. *Nóesis. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 31(61), 114–133. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>
- Mies, M. y Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo*. Icaria.
- Moreno Figueroa, M. G. (2022). Entre confusiones y distracciones: mestizaje y racismo anti-negro en México. *Estudios Sociológicos*, (XL número especial), 87-118. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/2084/2059>
- Ngozi, C. (2009). El peligro de la historia única. [Conferencia] TED Global. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-1576.
- Nieves, R. M. (1998). *Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad del Desarrollo*. Unidad Mujer y Desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5867/S9800082_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Ocoró, L, A. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU*, 1(4), 41-68. doi:<http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232021000490>
- Ofogo, B. (2021, del 16 al 17 de marzo). Cómo se forma un narrador en África. La cultura de la palabra oral. [Taller]. Xalapa, México.
- Olivar, F. (2020). Contribuciones del afrofeminismo para comprender el devenir de la actualidad, *Academia Edu.* (pp. 1-5) https://www.academia.edu/44248950/Contribuciones_del_afrofeminismo_para_comprender_el_devenir_de_la_actualidad>.
- Pandey, A. (2013). Globalization and ecofeminism in the South: Keeping the Third World alive. *Journal of Global Ethics*, 9 (3), 345-358.
- Paredes, J. (2017). El feminismocomunitario: la creación de un pensamiento propio. *Revista Corpus*. 7 (1), 1-9. DOI: 10.4000/corpusarchivos.1835
- Pineda, E. (2016). El racismo como estigma: experiencias de las mujeres afrodescendientes en la sociedad venezolana. *Contra Relatos desde el Sur*, (14), 63-72.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Universitat de Valencia. Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Riechmann, J. (2012). Frente al abismo. En J. Riechmann. *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)* (55-88). Editorial Proteus.

- Riechmann, J. (2012). Acerca de la condición humana. En J. Riechmann. *Interdependientes y codependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)* (115-160). Editorial Proteus.
- Salgado J. (s.f). Aportes teóricos del ecofeminismo latinoamericano y el feminismo comunitario de Abya Yala para la comprensión de los cuerpos/territorios. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://es.scribd.com/document/508927873/SALGADO-JUDITH-Aportes-teoiricos-del-ecofeminismo-latinoamericano-y-el-feminismo-comunitario-de-Abya-Yala>.
- Sandoval, J. et al. (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Primera edición. Universidad Veracruzana.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental. *La investigación en Educación Ambiental*. Université du Québec à Montréal. (pp. 17-46). http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, 41(1), 83-101.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Editorial horas y HORAS.
- Shiva, V. (2004). La mirada del ecofeminismo. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, 3. (9). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500908.pdf>.
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Paidós.

- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Traducción de Kathryn Lehman. Lom Ediciones.
- Terreblanche, C. (2019). Ecofeminismo. En A. Kothari, et al (Coords.), *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo* (pp. 236-239). Icaria Antrazyt.
- Tillmann-Healy, L. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729-749.
- Toledo, V. (2016). ¿Qué es la conciencia de especie? La Jornada. 03 de marzo. <https://www.jornada.com.mx/2016/03/29/opinion/012a1pol>.
- Toledo, V. y Barrera-Balssols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.
- Turner, L. y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Pueblo y Educación.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10 (19), 61-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es.
- Vargas, V. (2019). *El cuerpo como categoría política y potencial de lucha desde la diversidad*. En X. Leyva y R. Icaza. (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*. (pp. 179-198). Cooperativa Editorial Retos, ISS / EUR.
- Velázquez, M.E., & Iturralde, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Instituto Nacional de Antropología e Historia. <http://sindis.conapred.org.mx/investigaciones/afrodescendientes-en-mexico-una-historia-de-silencio-y-discriminacion/>

- Velázquez, M.E. (2014). Gonzalo Aguirre Beltrán: aportes, polémicas y paradigmas. *Rutas de campo*, enero-marzo, 40-46. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/rutasdecampo/article/download/9649/10424>
- Velázquez, M. E. (Coord.). (2019). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.
- Velázquez M. E., e Iturralde G. (2020). *Afromexicanas: trayectoria, derechos y participación política*. Comité Editorial del Instituto Electoral de la Ciudad de México.
- Vergara, A. y Arboleda, K. (2014). Feminismo afrodiaspórico. Una agenda emergente del feminismo negro en Colombia. *Javeriana*, doi:10.11144/Javeriana.UH78.fafn.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17.
- Willing, C. (2014). Interpretation and Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 136-150). SAGE Publications Ltd.
- Zárate, R. (2018). *Hacia una educación intercultural para los medios. Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana*. [Tesis de doctorado, Universidad, Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Rodrigo-Zarate-Moedano.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Planeaciones para trabajar con la Progresión de Aprendizaje en Telesecundaria

**ESCUELA TELESECUNDARIA “LIC. FERNANDO LÓPEZ ARIAS” CLAVE 30DTV0901G
CHACALAPA, MUNICIPIO DE CHINAMECA, VER.
PROYECTO CARE
SEGUNDO GRADO**

Aprendizajes esperados	Acciones	Responsable	Fecha de aplicación	Seguimiento y evaluación
<p>Lectura: Compartiendo una historia... El cabello de Matea</p>	<p>1.-De forma grupal se realizará la lectura antes señalada. En voz alta iniciará el docente, seguido de los alumnos que serán mencionados por el mismo.</p> <p>2.-Al terminar la lectura se les pedirá a los estudiantes comenten lo que leyeron y escucharon.</p> <p>3.-Se “lanzarán” preguntas detonadoras sobre la lectura con el fin que los jóvenes vayan asimilando la temática y relacionándola con su contexto:</p> <p>¿Conoces alguna historia parecida a la de Matea? ¿Identificas en tu comunidad casas techadas de palma con paredes de lodo con zacate? ¿Quiénes y cómo las construían? ¿Qué cambiado en tu comunidad con respecto al paisaje/ecosistema? ¿Por qué consideras que Matea se sentía triste cuando soltaba su cabello? ¿Conoces la historia de los afrodescendientes en México? ¿Qué sabes acerca de las comunidades afro-veracruzanas? ¿Qué podemos hacer para conocer nuestra identidad cultural?</p>	<p style="text-align: center;">Docente de grupo</p>		<p>Para cerrar la sesión se les pedirá a los jóvenes comenten lo escuchado en la lectura en casa y pregunten si ellos saben de alguna “Matea”, que vivió en Chacalapa.</p> <p>Tomar nota sobre el tema de discriminación.</p>

	¿Qué otras actitudes consideras tuvo Matea con respecto a lo que vivía en su comunidad?			
Lectura: Sabías que... La importancia de la diversidad cultural de México y de nuestra afro descendencia.	<p>1.-Inicia la sesión haciendo la lectura: La importancia de la diversidad cultural de México y de nuestra afro descendencia.</p> <p>2.- Los alumnos comentarán la lectura y lo que ellos saben o conocen sobre el tema de afrodescendientes.</p> <p>3.- Investigará la biografía de Gaspar Yanga, destacando su figura como principal actor de la opresión colonial.</p>	Docente de grupo		<p>2.- Reseña sobre la diversidad cultural en México, especificando el contexto veracruzano.</p> <p>3.- Biografía ilustrada impresa.</p>
Lengua Materna Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes	<p>1.- Se mostrarán los mapas de la lectura y haciendo uso de Google Maps, se hará “un viaje virtual” para conocer Angola, Congo y Senegal hoy en día.</p> <p>2.- También se hará uso de la sugerencia de material audiovisual. Veracruz Afrodescendiente. Sur de Veracruz y Región de los Tuxtles. https://www.youtube.com/watch?v=HiYkfZOdXSg</p> <p>3.- Iniciarán una pequeña investigación, sobre: África, Angola, Congo y Senegal.</p> <p>1.- La vida de los esclavos traídos durante la Colonia.</p> <p>2.- Poblaciones afrodescendientes, que viven hoy en nuestro país.</p> <p>3.- El ejercicio se llevará a cabo de forma individual, cada alumno podrá elegir un tema a investigar siguiendo los pasos que ya conoce para indagar un tema.</p>	Docente de grupo		<p>1.- Toma de nota sobre el “viaje virtual”: Angola, El Congo y Senegal.</p> <p>3.- Lista de cotejo para valorar la investigación, así como la exposición que realizarán los alumnos.</p>

	<p>4.- Al finalizar se presentará una exposición con sus hallazgos, tratarán de encontrar similitudes entre las investigaciones.</p> <p>5.- Presentarán una infografía general.</p>			
<p>Lectura: Sabías que... Cabello afro: trenzas y peinados.</p>	<p>1.- Los alumnos realizarán la lectura.</p> <p>2.- Se les pedirá que identifiquen aquellas palabras que les resulten desconocidas y las enlisten en su libreta de Lengua Materna para después buscar su significado.</p> <p>3.- Volverán a hacer la lectura y se comentará si el conocer el significado de las palabras les ayudó a comprender mejor el contenido del texto. También se les preguntará su opinión sobre los peinados y el significado que en ese entonces tenían.</p> <p>4.- Una vez realizados los comentarios sobre la lectura, se les dará una hoja y se les pedirá que imaginen un peinado como los descritos en la lectura que los lleve de su casa a la escuela, deberán ser creativos para poder plasmar la idea en una hoja, imaginando que es un peinado de una mujer afro.</p>	<p>Docente de grupo</p>		<p>4.- Tomar fotografía de los dibujos sobre peinados.</p>

ESCUELA TELESECUNDARIA “LIC. FERNANDO LÓPEZ ARIAS” CLAVE 30DTV0901G
 CHACALAPA, MUNICIPIO DE CHINAMECA, VER.
 PROYECTO CARE
 GRADO

Aprendizaje esperado	Acciones	Responsable	Fecha de aplicación	Seguimiento y evaluación
La variedad de las fuentes históricas.	<p><u>2do grado:</u> (Lengua materna)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Investigar sobre la variedad lingüística”. Secuencia 3, bloque 1. ● Actividad de investigación Elaboración de una historieta basada en la investigación. 	Cada docente con su grupo	DURANTE TODO EL MES DE MAYO DEL 2022	
Permanencia y cambio en la historia.	<p><u>1er grado: (Lengua materna y Formación cívica y ética)</u> <u>Lengua materna</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Hacer un pequeña investigación”. Secuencia 3, bloque 1. ● Actividad de investigación: Elaborar preguntas de investigación propuestas por el esquema de la secuencia. <p><u>Formación cívica y ética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Somos con otros: las identidades”. Secuencia 3, bloque 1. ● Ubicar a los estudiantes como individuos pertenecientes a una familia, comunidad y país. <p><u>3er grado: Historia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Pasado – presente. Problemas actuales de México. ● Actividad de investigación. La historia de mi familia y de mi comunidad, mediante la elaboración 	Cada docente con su grupo	DURANTE TODO EL MES DE MAYO DEL 2022	

	de ensayo con base en la investigación y formulación de preguntas.			
Los principales obstáculos al cambio en México.	<p>2do grado: (vida saludable)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Higiene personal y comunitaria” ● Actividad de investigación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Llevar a cabo el tema de higiene personal y bucal. ✓ Identificar las consecuencias del mal cuidado buco/dental. ✓ Trabajar la ficha 11, 12 y las páginas 55 y 56 del Manual de vida saludable. 	Cada docente con su grupo	DURANTE TODO EL MES DE MAYO DEL 2022	
<u>Observaciones y/o adecuaciones</u>				

Lista de cotejo para la entrevista

I	Aspectos a evaluar	EX	MB	B	R
1	En el Guión de entrevista se identifica la introducción se explica claramente quien es la persona entrevistada, los objetivos de la entrevista y la importancia del tema que aborda.				
2	Las preguntas y respuestas presentadas en formato de diálogo contienen la información más relevante en términos del objetivo planteado.				
3	La narración y los comentarios se aportan información complementaria sobre el tema y permiten reconstruir el desarrollo de la entrevista.				
4	A lo largo del informe se utilizan adecuadamente los signos de puntuación y el formato para presentar los diálogos o para incluir citas de lo dicho por el entrevistado dentro de la narración. La puntuación y ortografía es adecuada.				
5	El resumen final contiene los puntos más relevantes de la información obtenida y el comentario de las impresiones producidas por el entrevistado y la situación.				

PUNTAJE PARA CADA ASPECTO DE LA LISTA DE COTEJO

PUNTOS	DESCRIPCIÓN
10/9	De manera completa presenta en el reporte nombre de entrevistado y entrevistador.(nombre con apellidos) Con claridad el objetivo de la entrevista. Describe ampliamente el desarrollo de la entrevista. Argumenta los puntos de vista de la entrevista.
8	Solamente menciona los nombres del entrevistado y entrevistador. De manera parcial presenta el objetivo de la entrevista. Presenta algunas partes del desarrollo de la entrevista. Faltan puntos argumentativos que validan la opinión.
7	Menciona solamente que se hizo una entrevista. El objetivo de la entrevista no es claro. Son muy breves los puntos del desarrollo de la entrevista. No aporta suficientes argumentos.
6	Redacta el reporte de manera general y con faltantes en cada parte del reporte.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TEXTO DESCRIPTIVO

CATEGORÍA	4	3	2	1
PRESENTACIÓN	El texto tiene título, la tipografía empleada es adecuada y la presentación está muy cuidada.	El texto tiene título, la tipografía empleada es correcta y la presentación está cuidada.	El texto tiene título, pero la tipografía no es adecuada y / o la presentación no está demasiado cuidada.	El texto no tiene título, la tipografía no es adecuada y la presentación es descuidada.
COHERENCIA	La información está organizada de forma clara y los párrafos se distribuyen siguiendo un orden lógico.	La información está bastante bien organizada y la división en párrafos es adecuada.	La información no está demasiado bien organizada y la división en párrafos no es demasiado adecuada	El texto está mal organizado y no se distribuye la información en párrafos.
COHESIÓN	Se utilizan correctamente los signos de puntuación y los conectores de discurso.	Se utilizan correctamente los signos de puntuación y, aunque aparecen conectores de discurso, no existe variedad en los mismos.	Existe un uso no demasiado correcto de los signos de puntuación y los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	Existe un uso incorrecto de los signos de puntuación y apenas se utilizan conectores de discurso.
ADECUACIÓN	El texto sigue fielmente las consignas propuestas y en él se utiliza un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa.	El texto respeta las consignas propuestas y, en general, el registro lingüístico empleado se ajusta a la intención comunicativa.	El texto, en general, respeta las consignas propuestas, pero el registro empleado se ajusta en pocas ocasiones a la intención comunicativa.	El texto no tiene en cuenta las consignas propuestas y/o registro lingüístico empleado no es el adecuado.

Modelo de Escritura: Redacción de una historia corta				
CATEGORIA	4	3	2	1
Introducción (Organización)	La introducción es atractiva, plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo.	La introducción claramente plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo, pero no es particularmente atractiva para el lector.	La introducción plantea el tema principal, pero no anticipa adecuadamente la estructura del trabajo o es particularmente atrayente para el lector.	No hay una introducción clara del tema principal o la estructura del trabajo.
Secuencia (Organización)	Los detalles son puestos en un orden lógico y la forma en que son presentados mantiene el interés del lector.	Los detalles son puestos en un orden lógico, pero la forma en que son presentados o introducidos algunas veces hacen al escrito menos interesante.	Algunos detalles no están en un orden lógico o esperado, y distraen al lector.	Muchos detalles no están en un orden lógico o esperado. Hay poco sentido de organización en el escrito.
Añadiendo personalidad (Voz)	El escritor parece estar escribiendo de conocimiento o experiencia. El autor ha tomado las ideas y las ha hecho suyas.	El escritor parece estar escribiendo de su conocimiento o experiencia, pero hay falta de autoridad en el tema.	El escritor relata algo de su propio conocimiento o experiencia, pero no añade nada a la discusión del tema.	El escritor no ha tratado de transformar la información en una forma personal. Las ideas y la forma en que son expresadas parecen pertenecer a alguien más.
Gramática y ortografía (Convenciones)	El escritor no comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido.	El escritor comete de 1-2 errores de gramática u ortografía lo que distrae al lector del contenido.	El escritor comete de 3-4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El escritor comete más de 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.
Uso de mayúsculas y puntuación (Convenciones)	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.	El escritor comete 1 ó 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.

Selección de palabras	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector. La selección y colocación de palabras parecen ser precisas, naturales y no forzadas.	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector, pero ocasionalmente las palabras son usadas inadecuadamente o se usan demasiado.	El escritor usa palabras que comunican claramente, pero al escrito le falta variedad o estilo.	El escritor usa un vocabulario limitado que no comunica fuertemente o captura el interés del lector. Jerga o clichés pueden estar presentes y restan mérito al contenido.
Fluidez y ritmo (Fluidez de la oración)	Todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta. Cada oración es clara y tiene un énfasis obvio.	Casi todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero 1 ó 2 son complicadas y difíciles de entender.	La mayoría de las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero varias son complicadas y difíciles de entender.	Las oraciones son difíciles de leer en voz alta porque suenan complicadas, son repetitivamente molestas o difíciles de entender.
Enfoque en el tema (Contenido)	Hay un tema claro y bien enfocado. Se destaca la idea principal y es respaldada con información detallada.	La idea principal es clara, pero la información de apoyo es general.	La idea principal es algo clara, pero se necesita mayor información de apoyo.	La idea principal no es clara. Parece haber una recopilación desordenada de información.

Rúbrica de entrevista						
CATEGORÍA	5.- Excelente	4.- Notable	3.- Bueno	2.- Suficiente	1.- Insuficiente	TOTAL
Presentación	El entrevistador saluda, y se dirige con educación a la persona entrevistada de una manera muy efectiva.	El entrevistador saluda, y se dirige con educación y naturalidad a la persona entrevistada.	El entrevistador saluda, y se dirige con suficiente educación y naturalidad a la persona entrevistada.	El entrevistador no saluda, y se dirige con suficiente naturalidad y educación a la persona entrevistada.	El entrevistador no saluda	
Texto introductorio	El entrevistador hace una introducción sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar en la que recoge toda la información necesaria.	El entrevistador hace bien una pequeña introducción sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar.	El entrevistador hace una introducción suficiente sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar aunque no incluye toda la información.	El entrevistador hace una introducción suficiente sobre el tema a tratar.	El entrevistador no hace una introducción sobre el tema a tratar y ni sobre la persona que va a entrevistar.	
Preguntas realizadas	Las preguntas realizadas corresponden muy bien a diferentes aspectos del tema que se está tratando con coherencia.	Las preguntas realizadas corresponden bien a diferentes aspectos del tema que se está tratando.	Las preguntas realizadas corresponden suficientemente a diferentes aspectos del tema que se está tratando.	Las preguntas realizadas corresponden al tema que se está tratando.	Las preguntas realizadas no se corresponden a los diferentes aspectos del tema que se está tratando.	
Lenguaje corporal	Muestra buena posición corporal mirando permanentemente a su entrevistado, articula y pronuncia claro, lenguaje preciso y apropiado.	Tiene buena postura mirando permanentemente a su entrevistado, articula claramente, la pronunciación es correcta.	Ocasionalmente se mantiene erguido, habla con voz un poco baja y comete algunos errores de pronunciación, pero es	No logra mantenerse erguido, habla con voz un poco baja y comete errores de pronunciación.	Su presentación no es muy clara, habla a menudo entre los dientes, no se le entiende.	

			comprensible en general.			
Cierre	El cierre de la entrevista expresa la respuesta final del entrevistado o el comentario final del entrevistador con un respectivo agradecimiento.	El cierre de la entrevista expresa la respuesta final del entrevistado o el comentario final del entrevistador.	El cierre de la entrevista expresa la respuesta final del entrevistado.	El cierre de la entrevista es abrupto; una despedida con comentario.	No presenta cierre.	

Anexo 2 Insumos para la elaboración de la lona de la Telesecundaria de Chacalapa

EL PUENTE ENTRE NUESTRO PASADO, PRESENTE Y FUTURO.

Cuadrante 2
 Proyecto care
 Valentina de los Angeles Maya Pérez 3^{ra} "A"
 Telesecundaria Lic. Fernando López Arias, Chacalapa,
 municipio, Chinameca, Veracruz.

La fundación de Chacalapa fue debido a que personas de origen Africano, que traían los españoles, en sus barcos y que éstos escaparon de ahí al llegar a tierra firme en Puerto México (hoy conocido como coatzacoalcos), dicen que estos empezaron a construir pequeñas casas entre el monte, pues no querían ser encontrados.

Dicha comunidad fue fundada por personas Africanas, la historia que conozco acerca de la fundación de la comunidad, es la antes mencionada, se que somos un pueblo afrodescendiente debido a nuestros antepasados y los orígenes de estos.



yway, I had

Si he sufrido de discriminación debido a mi manera de hablar, me considero una persona empática, solidaria, cordial, respetuosa, lo que más me gusta de mi comunidad son sus grandes festividades de junio y julio (mayordomías)

Mi entorno es lugar lleno de alegría, solidario, y folklórico.



Escuela Telesecundaria
 "Lic. Fernando López Arias"
 30DTV0901G
 Primero "B"

SAN JUAN BAUTISTA





Handwritten notes on a piece of paper, partially legible, mentioning 'San Juan Bautista' and 'mayordomías'.

Decorative elements: a string of colorful circular ornaments and a string of colorful triangular bunting flags.

CHACALAPA

EL PUENTE ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

ORIGEN

En 1712 fue fundada la comunidad San Francisco del Rosario, hoy conocida como Chacalapa. Cuenta la historia que fue fundada por 12 familias negras de esclavos que desertaron de las haciendas que había en Chinameca, propiedad de los españoles.



CULTURA

En la actualidad se festejan diferentes tipos de eventos, desde el primer cumpleaños de un bebé hasta una boda, por más simple que sea.

En la música persiste el son jarrocho tradicional, habiendo cuatro grupos y demás que siguen practicando esta tradición.



TRADICIONES

La comunidad celebra todos los años su principal fiesta que es la patronal, en honor a San Juan Bautista entre el 23 y el 25 de Junio. Festividad que es reconocida internacionalmente por la comunidad jaronesa, debido a la forma particular en que se ejecuta la música y el baile de son jarrocho tradicional, que en conjunto es conocido como fandango y del 24 al 26 de julio la mayoría de San Juan Acostol.



GASTRONOMÍA

En cuestiones gastronómicas, los platillos han cambiado, ahora preparan diversos guisados, siendo la barbacoa el más sobresaliente.



LLUVIA HERNANDEZ CRUZ 3º "A"

Tradicional fandango al Santo patrono



El fandango es dónde los jaranero canta versos para todas las personas



El 24 de junio todas las personas bailan para divertirse

Myka Morales Salazar
Telesecundaria Lic.
Fernando López Ariqs



Anexo 3 Progresión de aprendizaje



Afro-veracruzanas- historias Otras-cuidados cotidianos



Universidad Veracruzana



‘Aprendiendo a cuidar a los demás para cuidarnos mejor a nosotros mismos y al entorno que todos compartimos’

Universidad Veracruzana, 2021

Handprint CARE - México

Material elaborado por María Concepción Patraca Rueda

Colaboradora: Daniela López Carreto

Este material está diseñado para que sea utilizado por maestros y maestras de educación básica, así como para talleristas y gestores culturales-educativos de la comunidad; forma parte del proyecto de investigación: “Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas y su articulación al currículum nacional”.

Para solicitar información sobre otros materiales y talleres de capacitación para aprender a utilizar este material, escribir al siguiente correo: proyectocaremexico@gmail.com.

¿QUÉ QUEREMOS ABORDAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE?

COMPONENTE CURRICULAR	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL O SOCIAL	ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	ASIGNATURAS
Lenguaje y Comunicación	Artes	Conocimientos regionales	Lengua materna /Español
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.	Educación Socioemocional	Proyectos de impacto social Nuevos contenidos relevantes	Historia Educación Socioemocional

LENGUA MATERNA ESPAÑOL

El propósito de la asignatura Lengua Materna. Español para la secundaria, es que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje. Se espera que en este nivel logren:

Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.

Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos.

Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas.

Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos.

Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.

Valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.

Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista.

Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión personal y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia.

Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo.

10. Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción.

11. Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles.

APRENDIZAJES ESPERADOS

SECUNDARIA 1°	SECUNDARIA 2°	SECUNDARIA 3°
<p>Elige un tema y hace una pequeña investigación.</p> <p>Presenta una exposición acerca de un tema de interés general.</p> <p>Escribe una monografía.</p> <p>Entrevista a una persona relevante de su localidad.</p> <p>Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas.</p>	<p>Compara una variedad de textos sobre el tema.</p> <p>Elabora resúmenes, que integren la información de diversas fuentes. Escribe un texto biográfico.</p> <p>Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.</p>	<p>Lee y comenta textos argumentativos.</p> <p>Participa en un debate.</p> <p>Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.</p> <p>Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales para reflexionar sobre problemas cotidianos.</p> <p>Investiga alguna normativa nacional o internacional, por ejemplo, la <i>Declaración universal de los derechos humanos</i>.</p>

HISTORIA

Propósitos para la educación secundaria

- **Comprender** en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral.
- **Ubicar** en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.
- **Analizar** fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.
- **Investigar** las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.
- **Valorar** el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones.

APRENDIZAJES CLAVE QUE ABORDAREMOS

TEMAS	SECUNDARIA 2°	TEMAS	SECUNDARIA 3°
	APRENDIZAJES ESPERADOS		APRENDIZAJES ESPERADOS
La variedad de las fuentes históricas	Identifica los tipos de testimonio del pasado que nos sirven como fuentes históricas. Reconoce que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico.	Permanencia y cambio en la historia	Reconoce los cambios más trascendentales en la historia de México. Identifica las prácticas y las costumbres más resistentes al cambio. Reflexiona sobre las fuerzas de la tradición y la innovación.
El conocimiento histórico en un país colonizado	Reflexiona la relación entre la historia nacional y la historia mundial. Analiza las razones por las que la historia de Occidente es también parte de nuestra historia	Los principales obstáculos al cambio en México	Analiza sobre los cambios más urgentes en el país. Reconoce sobre los principales obstáculos al cambio y las vías para retirarlos. Reflexiona y debate sobre el futuro de nuestro país

Propósitos para la educación secundaria

- **Fortalecer** estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición.
- **Reforzar** la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodirigirse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable.
- **Adquirir** habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales.
- **Enfatizar** las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad.
- **Desarrollar** y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.
- **Afirmar** la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas.
- **Valorar** el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.
- **Contribuir** a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.

INDICADORES DE LOGROS

SECUNDARIA 1°	SECUNDARIA 2°	SECUNDARIA 3°
<p>Expresa motivaciones, necesidades, deseos, emociones y pensamientos característicos de esta etapa de la vida e identifica sus causas y efectos.</p> <p>Identifica juicios, estereotipos o etiquetas de sí mismo y analiza cómo limitan su desarrollo.</p> <p>Valora la importancia de expresar las</p>	<p>Identifica que el proceso de regular la atención requiere tomar conciencia de los propios pensamientos y sensaciones corporales, y elaborar un plan para el logro de metas.</p> <p>Asume responsabilidad sobre su bienestar y lo expresa al cuidar de su cuerpo y su mente; y aplica estrategias</p>	<p>Analiza las consecuencias que tienen los estereotipos prevalecientes sobre la expresión de emociones en hombres y mujeres, en su propia expresión emocional y en su contexto sociocultural.</p> <p>Analiza la influencia que los comentarios de</p>

<p>emociones de forma auténtica sin exagerar o valerse de éstas para conseguir algo.</p>	<p>para lograrlo en el corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Reconoce la complejidad y discordancia emocional ante diversas situaciones de la vida.</p>	<p>otros y los medios de comunicación tienen en la imagen de sí mismo, en sus deseos y valores. Se involucra en actividades que contribuyen al bienestar personal, familiar, entre amigos, pareja, escuela y sociedad.</p>
--	--	--



Al finalizar la progresión de aprendizaje se esperan los siguientes logros:

- Abordar los aprendizajes esperados
- Identificar aprendizajes relevantes desde y para la vida cotidiana de acuerdo con los retos educativos y socio-ecológicos que se identifiquen

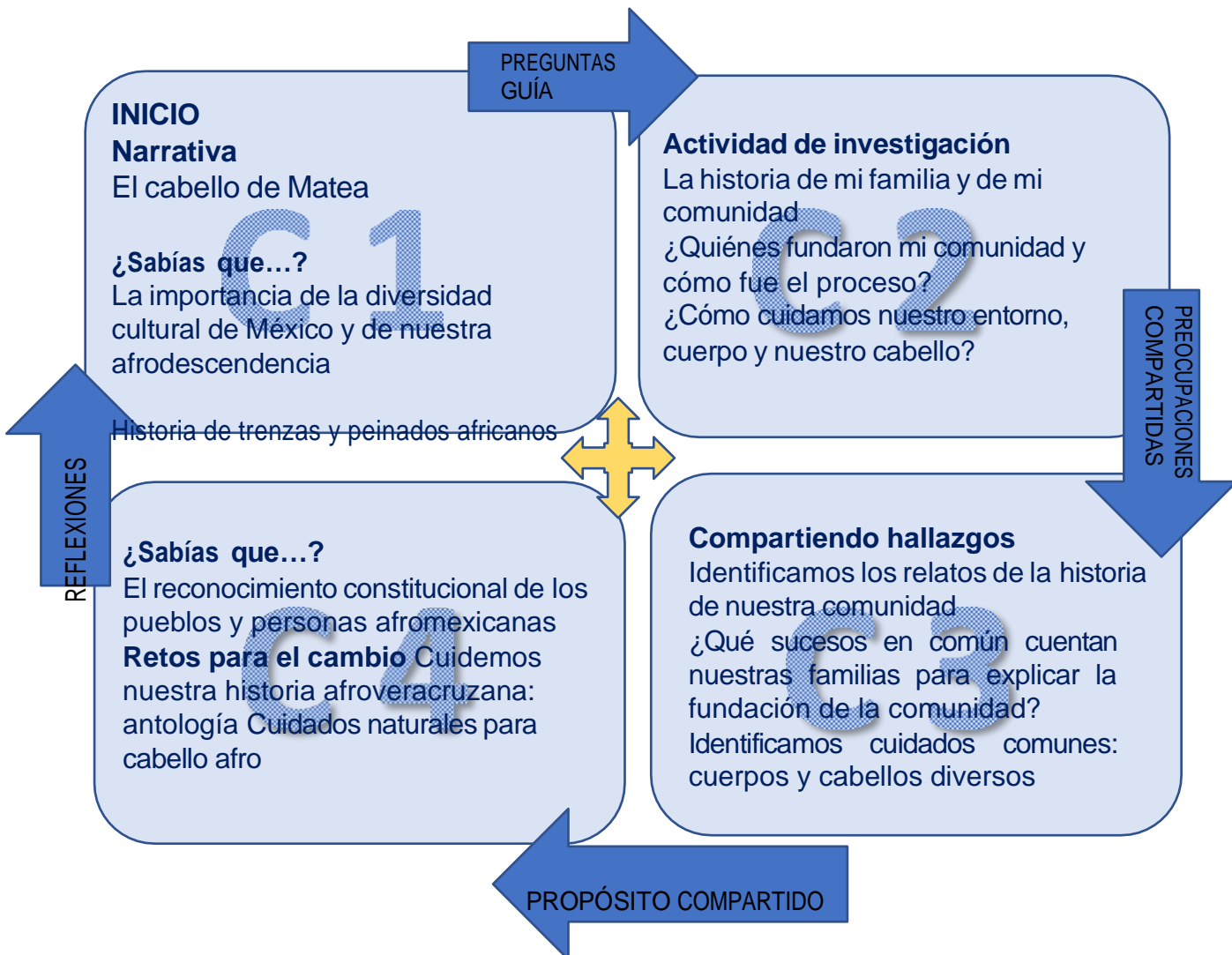
- Revisar y valorar la historia local de las comunidades afro-veracruzanas
- Analizar las prácticas, conocimientos y experiencias valiosas de la comunidad

- Dignificar la diversidad cultural del país y comprender la importancia de los procesos de autoadscripción afro-veracruzana
- Implementar actividades que promuevan el conocimiento cotidiano local, así como la transformación de prácticas necesarias.



Universidad Veracruzana

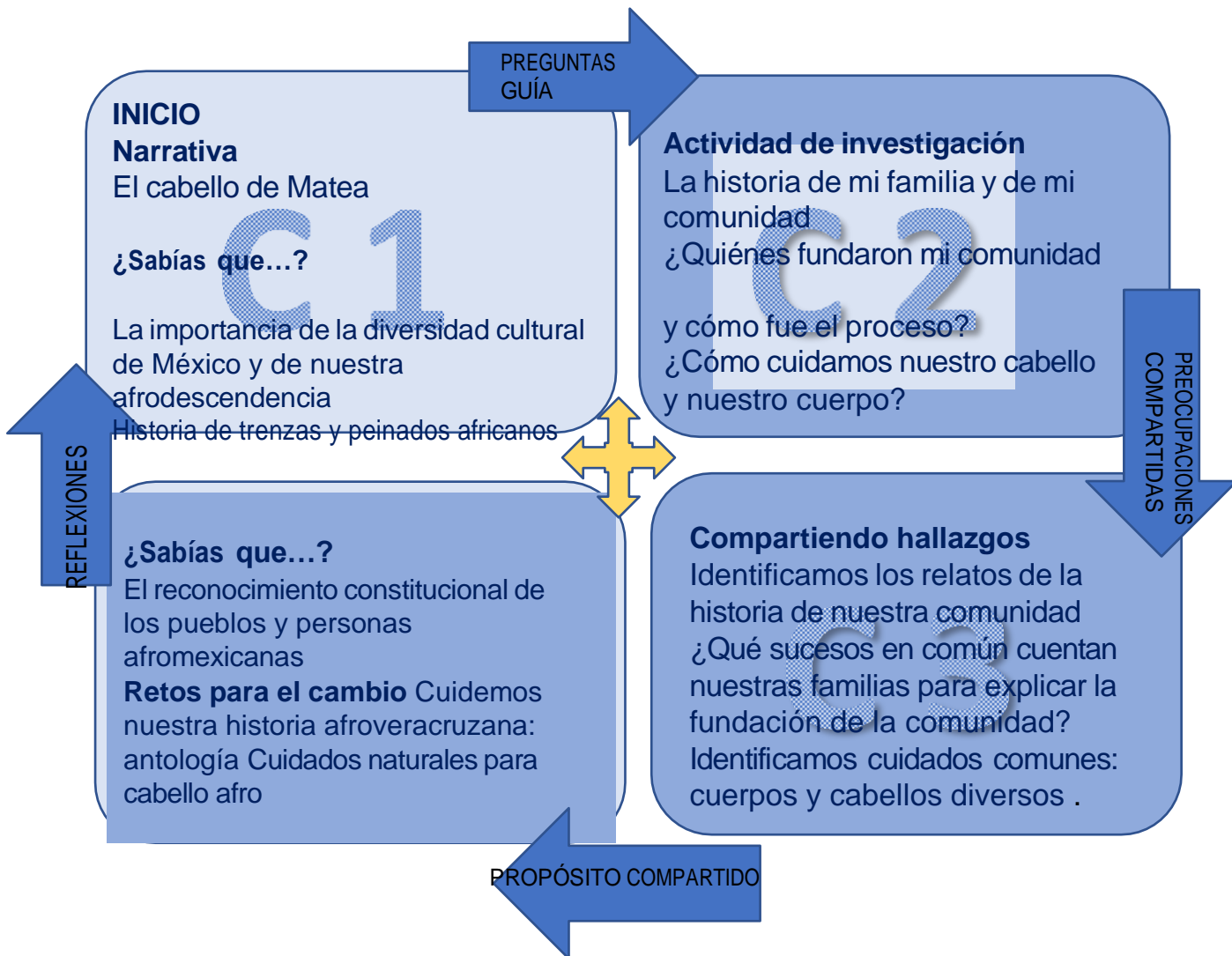
Progresión de aprendizaje





Universidad Veracruzana

Trabajando con el cuadrante 1

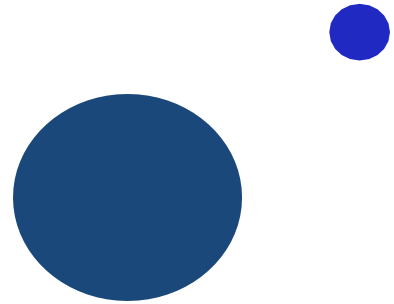




Cuadrante 1 Compartiendo una historia

En el cuadrante 1 (C1) se abordan los temas del currículo en conexión con los conocimientos locales expresados en una narrativa creada previamente.

Este cuadrante consta de dos elementos: 1) conceptos clave referidos a temas curriculares y aprendizajes esperados a abordar a través del “¿Sabías que...?” Y 2) una narrativa previamente creada para conectar los temas. A partir de dichos elementos, se puede explorar lo que ya se sabe localmente y lo que se conectará con el nuevo conocimiento.





Compartiendo una historia

El cabello de Matea

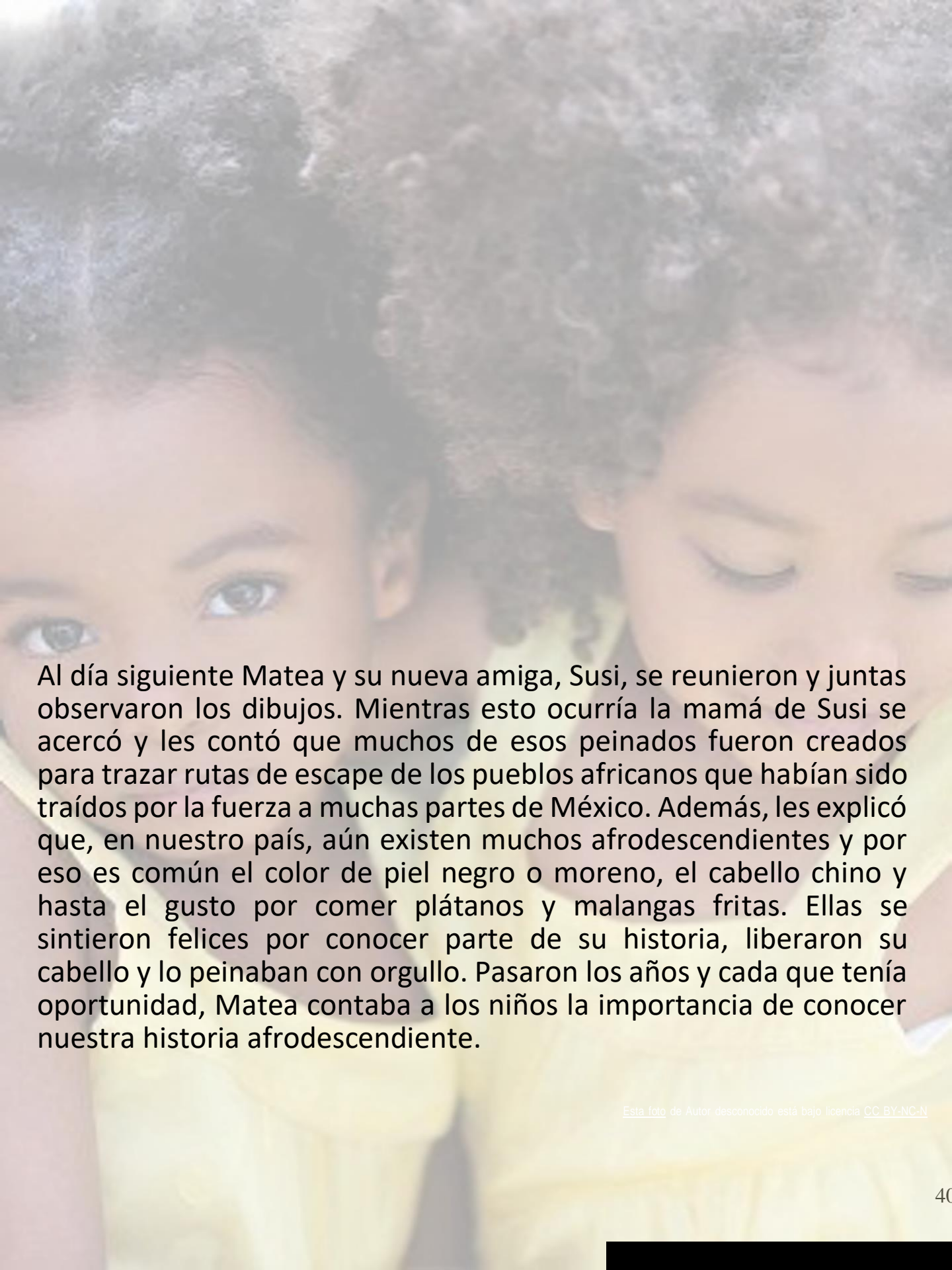
Por: María Concepción Patraca Rueda

En un pueblo pequeño de no más de tres mil habitantes vive Matea. Su casa es pequeña, pero muy fresca; el techo de palma y las paredes cubiertas de lodo con zacate permiten resistir los tremendos calores que se sienten sobre todo en la época de secas. En casa todas las tardes están reunidos papá, mamá, Matea y sus dos hermanas menores. Cuando baja el sol, Matea aprovecha para que su mamá acaricie y peine su cabello. Utilizan algunos aceites de coco o mamey, que su mamá reserva para esas ocasiones especiales. Cuando su mamá tiene tiempo también usan mascarillas de sábila y sus rizos quedan definidos y radiantes.

Aunque Matea regularmente prefiere tener su cabello recogido porque en su escuela ha notado que sus compañeros hacen bromas cuando lo lleva suelto, libre. La mayoría de sus compañeros son morenos, pero en la comunidad dicen que son “morenos claros” y como la piel de Matea es más oscura, constantemente recibe “bromas” respecto a su color de piel y a su cabello. Matea recuerda que desde que era más pequeña, a solas y encerrada en el baño de su escuela, sus ojos se han llenado de lágrimas porque no comprende cómo un color de piel o un tipo de cabello pueden provocar que sus compañeros se burlen.

Cerca de la casa de Matea, hay un pequeño arroyo. Una tarde de abril Matea y sus hermanas fueron a nadar y se encontraron a otra familia que fue a refrescarse junto al agua.

Entre risas y juegos Matea no se dio cuenta cuando su cabello se soltó, disfrutaba mucho el momento y no tuvo espacio, ni ganas de volver a recogerlo. Una de las niñas que estaba con la otra familia, notó que el cabello de Matea era muy bonito, abundante, negro y muy rizado, muy parecido al de ella. En ese momento no dijo nada, pero cuando llegó el momento de despedirse le dijo: “Oye tienes un cabello muy bonito, se pueden hacer muchos peinados y trenzas, en mi casa tengo dibujos que he hecho con muchas ideas para cuidar y peinar los chinos. Te espero mañana para mostrártelos”.



Al día siguiente Matea y su nueva amiga, Susi, se reunieron y juntas observaron los dibujos. Mientras esto ocurría la mamá de Susi se acercó y les contó que muchos de esos peinados fueron creados para trazar rutas de escape de los pueblos africanos que habían sido traídos por la fuerza a muchas partes de México. Además, les explicó que, en nuestro país, aún existen muchos afrodescendientes y por eso es común el color de piel negro o moreno, el cabello chino y hasta el gusto por comer plátanos y malangas fritas. Ellas se sintieron felices por conocer parte de su historia, liberaron su cabello y lo peinaban con orgullo. Pasaron los años y cada que tenía oportunidad, Matea contaba a los niños la importancia de conocer nuestra historia afrodescendiente.

[Esta foto](#) de Autor desconocido está bajo licencia [CC BY-NC-N](#)

- Observaciones y notas del docente
- (¿se añadieron otros aprendizajes esperados?, ¿qué adaptaciones-innovaciones se hicieron?, ¿se articularon aprendizajes de otras materias?, ¿cuál fue el impacto en los estudiantes?, etc.).

Para discutir de manera grupal

- ¿Conoces alguna historia parecida a la de Matea?
- ¿Identificas en tu comunidad casas techadas de palma con paredes de lodo con zacate?, ¿Quiénes y cómo las construían?
- ¿Ha cambiado el entorno de tu comunidad? ¿En qué medida? ¿Cuáles crees que sean las causas?
- ¿Por qué consideras que Matea se sentía triste cuando soltaba su cabello?
- ¿Conoces la historia de los afrodescendientes en México?
- ¿Qué sabes acerca de las comunidades afro-veracruzanas?
- ¿Qué podemos hacer para conocer nuestra identidad cultural?

Observaciones y notas del docente

¿Sabías que...?



1.-La importancia de la diversidad cultural de México y de nuestra afrodescendencia

Estamos viviendo el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024). Sabías que la ONU “reconoce que los afrodescendientes representan un grupo específico cuyos derechos humanos deben promoverse y protegerse”. Esta misma organización señala que “alrededor de 200 millones de personas que se identifican a sí mismos como descendientes de africanos viven en las Américas. Muchos millones más viven en otras partes del mundo, fuera del continente africano” (2)

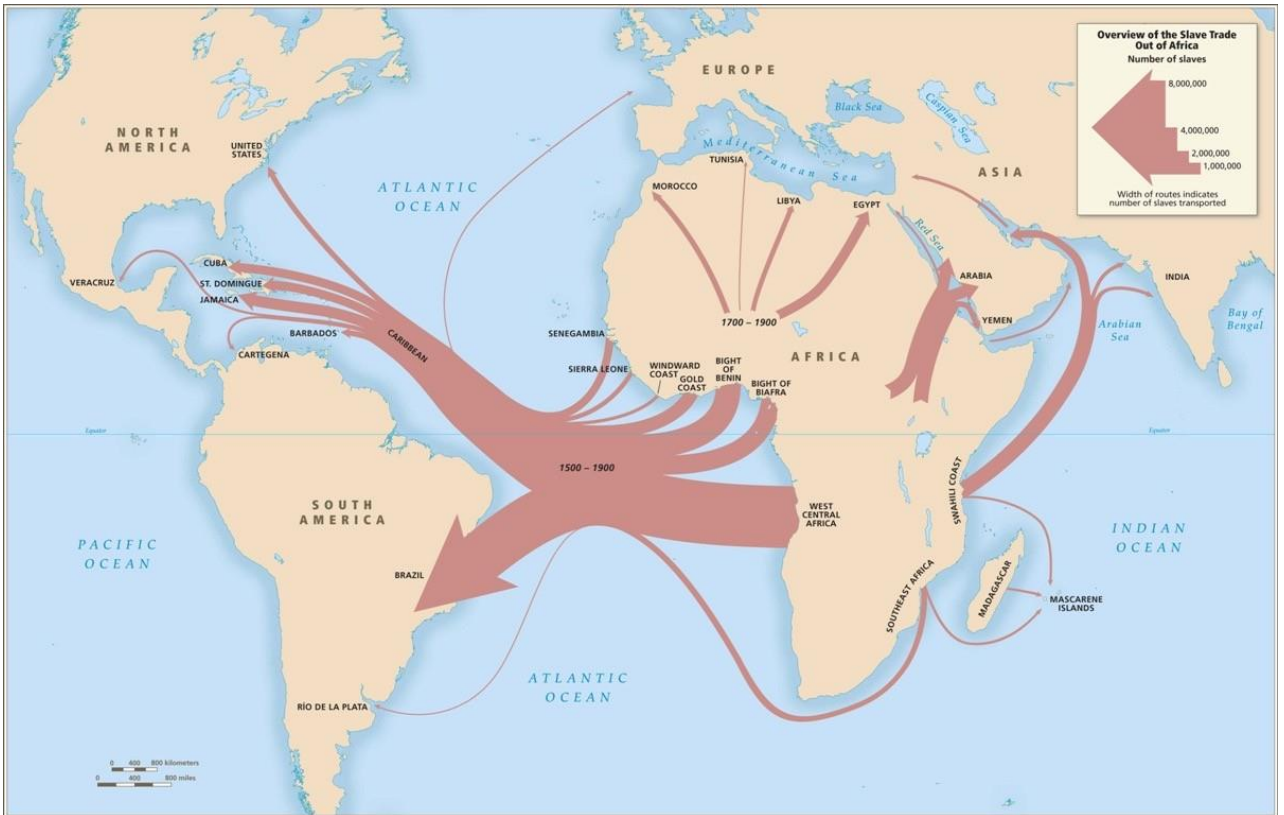
Pero ¿qué implicó este doloroso proceso?

“Durante más de 400 años, 15 millones de hombres, mujeres y niños fueron víctimas del abominable comercio transatlántico de esclavos, escribiendo así uno de los capítulos más oscuros de la historia de la humanidad” (2).

En el caso de México, las Historias Otras que por siglos se han silenciado o borrado nos cuentan un pasado ligado a varias partes de África. En algunas comunidades del sur de Veracruz, la tradición oral y algunas investigaciones nos conectan con el territorio de Angola.

Y tú, ¿te asumes como afromexicano, afromexicana, afrodescendiente o persona negra?

Observa detenidamente los siguientes dos mapas



Mapa 1: Información general sobre el comercio de esclavos de África, 1500-1900. David Eltis y David Richardson, Atlas de la trata transatlántica de esclavos (New Haven, 2010)

Mapa 2. África el Continente



Si observamos los dos mapas podemos y ubicar algunos de los territorios africanos que tuvieron contacto en nuestro país. No es de asombrarnos que, en la memoria oral colectiva de nuestros abuelos, aún recuerden y asocien historias ligadas a países como Angola, El Congo o Senegal.

Sugerencia de material audiovisual.
Veracruz Afrodescendiente. Sur de
Veracruz y Región de los Tuxtlas

<https://www.youtube.com/watch?v=HiYkfZOdXSg>



Pero ¿por qué no es común que dichas experiencias se conozcan y se valoren? Precisamente las prácticas racistas en varias partes del mundo han promovido una sola Historia. Aunque afortunadamente cada vez exploramos más en nuestras conexiones con África y nos damos cuenta de que somos más afrodescendientes de lo que pensamos.

México es un país megadiverso en muchos sentidos. Nuestras prácticas culturales son tan diversificadas que podemos encontrar un gran número de paisajes, gastronomía, música, lenguas, rituales de siembra. A lo largo de la historia de nuestro país hemos compartido conocimientos con pueblos indígenas y mestizos, pero ¿qué sabemos de los pueblos y las personas afrodescendientes? Este capítulo de la historia de México ha estado invisibilizado por siglos a pesar de las notables aportaciones y experiencias afrodescendientes.

Ahora bien, el reconocimiento de los países como pluriculturales tiene significados importantes. Por un lado, significa que nos enorgullece ser culturalmente diversos y, por otro, implica reconocer que la diversidad no amenaza nuestra unidad, como durante tanto tiempo se pensó, sino que, por el contrario, la afianza y fortalece (Schmelkes, 2013).

Particularmente en México, los procesos de reconocimiento constitucional han sido bastante lentos, la herencia colonial y racista que se instaura posterior a la “Conquista” ha permeado la exclusión e invisibilización de los afrodescendientes.

El término **afromexicanos** es utilizado para identificar a los mexicanos de ascendencia africana, también llamados de manera general afrodescendientes.



[Esta foto](#) de Autor desconocido está bajo licencia [CC BY-NC-ND](#)

Por poner un ejemplo de invisibilización afromexicana, tenemos que, apenas en 2015 la Encuesta Intercensal incluyó por primera vez una pregunta acerca de la población afrodescendiente. Los datos publicados por el INEGI mostraron que el 1.16% de la población nacional se identificaba como afrodescendiente, negra o afromexicana.

¿Y, dónde están los afrodescendientes en México?

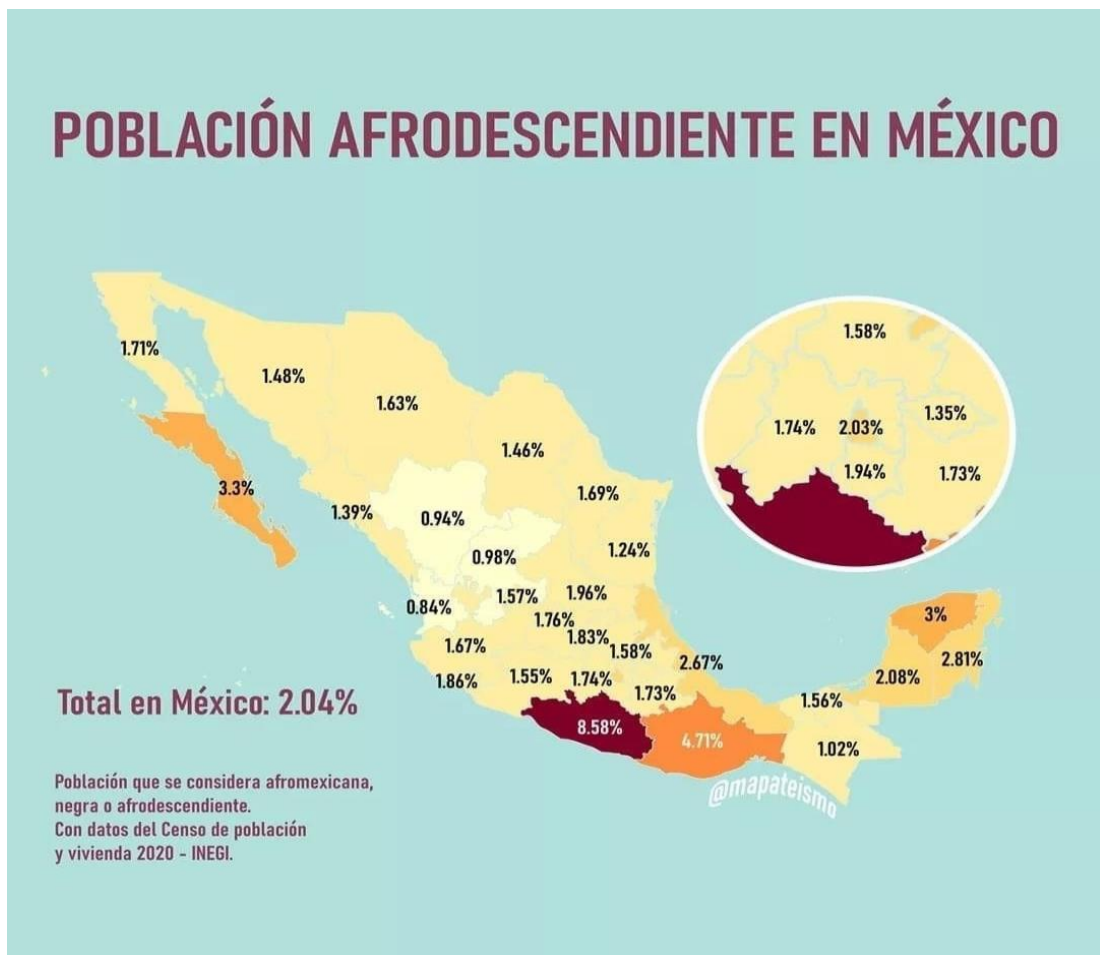


Prácticamente en todo el país, aunque existen estados con mayor presencia y autoadscripción: Guerrero (8.58%), Oaxaca (4.71%), Baja California Sur (3.3%), Yucatán (3%) y Veracruz (2.67%).

Los resultados del censo INEGI 2020, reportan un total de 2,576,213 afromexicanos, lo que corresponde a un 2.04%.

Particularmente en el caso de Veracruz, algunas localidades con presencia e identidad afromexicana son Yanga, Tamiahua, Cosamaloapan, Coyolillo, puerto de Veracruz y Chacalapa, entre otras.

En el siguiente mapa puedes ubicar la distribución de la población afrodescendiente en México, de acuerdo con los resultados del último censo INEGI 2020.



Mapa 3: Población afrodescendiente en México. Crédito: Francisco Ricardo. Descargado de la red social facebook: *Encuentro de Pueblos Negros*

Cabe mencionar que en México la integración de una pregunta respecto a la población afrodescendiente es el resultado de muchas luchas y esfuerzos colectivos, pues es hasta 2019 que se otorga el reconocimiento constitucional a las pueblos y personas afromexicanas.



¿Sabías que...?

2.- Cabello afro: trenzas y peinados



El mundo es diverso, las personas lo somos, pero ¿por qué se privilegia el color de piel blanco, los cuerpos delgados y el cabello liso? La generación y reproducción de dichos estereotipos como un referente de “belleza” deriva de la instauración de un sistema colonialista, heteropatriarcal, opresor y heteronormativo. El racismo es una muestra clara de cómo estas prácticas se han encarnado en muchos espacios. Sin embargo, debemos saber que este asunto estético, es también un asunto político, es decir, nosotros podemos construir nuestros propios modelos de “belleza” a partir de lo que somos y lo que queremos ser, alejándonos de los estereotipos europeos.

Durante siglos se han utilizado un montón de nombres despectivos para referirse al pelo Afro, antes, durante y después de la esclavitud. En la década de 1960, -los negros-, finalmente, dimos un paso adelante y después de décadas de sujetarnos a los estándares europeos de belleza, decidimos recuperar nuestro cabello. Esta recién descubierta autoaceptación fue ampliamente conocida como el movimiento *Black Hair* que estuvo vinculado inicialmente al *Black Power* (Gabbara, 2017).

Actualmente todavía es común escuchar o experimentar situaciones donde el cabello afro o rizado parece tener una menor aceptación entre los estándares de belleza que el mundo globalizado favorece. No obstante, son solo eso, estereotipos. ¡El cabello afro es hermoso!



Para recordar...

Activistas políticos como Angela Davis, Huey P. Newton y Jesse Jackson lucieron con orgullo sus Afros, mientras luchaban contra la opresión: El Afro se convirtió rápidamente en un símbolo de la belleza Negra, de liberación y de orgullo (Gabbara, 2017)

[Esta foto](#) de Autor desconocido está bajo licencia [CC BY-NC-ND](#)

Finalmente, encontramos que, durante el período en el comercio de personas esclavizadas en el Atlántico, cuando millones de africanos fueron arrancados brutalmente de sus hogares y enviados al Nuevo Mundo (América), los esclavos capturados eran afeitados no solo como un medio sanitario, sino también para quitarles su propia cultura e identidad. El cabello africano también es bastante pesado y, según algunas fuentes, durante la era de la trata se consideraba “ingobernable”, por lo que, para mantener una apariencia limpia y ordenada, los africanos comenzaron a usar el cabello en trenzas apretadas como las cane rows’ y otros.

...tal vez la forma más importante en que las trenzas ayudaron a la población de esclavos africanos fue proporcionar una forma discreta y fácil de ocultar y crear mapas para transferir las rutas de escape y así huir de sus captores (1). Sí, ¡mapas de escape! Otras historias cuentan que incluso en sus peinados guardan semillas para asegurar su alimentación en caso de lograr la fuga. ¿Qué te parece? ¿No crees que es una historia increíble de libertad y supervivencia?

Dado que a los esclavos rara vez se les daba el privilegio de escribir o incluso si lo tenían, este tipo de mensajes o mapas en las manos equivocadas podrían crear muchos problemas para las personas en cuestión, los trenzados eran la manera perfecta de ocultar esta valiosa información.

Nadie cuestionaría ni pensaría que se podrían ocultar mapas completos en su peinado, por lo que fue fácil hacerlos circular sin que nadie se enterara. (1)

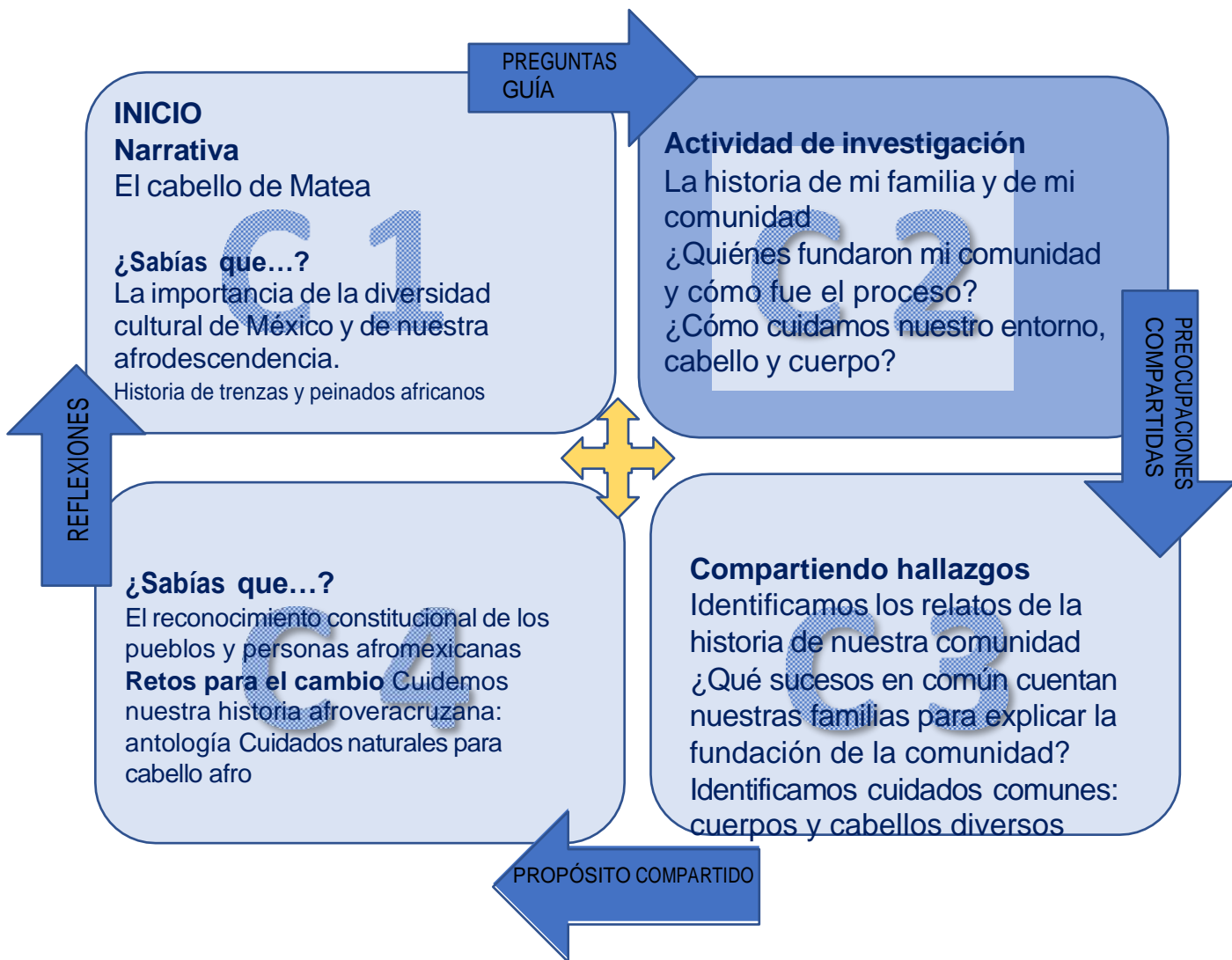
Por lo tanto, recordemos siempre que los cuerpos y las identidades culturales son diversas y valiosas; particularmente ser afrodescendiente representa un cúmulo de conocimientos y experiencias muy importantes, entre ellas la supervivencia. ¡Aprendamos a nombrar y a dignificar nuestras historias y cuerpos diversos!

Observaciones y notas del docente



Universidad Veracruzana

Trabajando con el Cuadrante 2



Actividad de investigación



Después de haber leído los "Sabías que...", realizaremos una investigación en nuestra comunidad. Haremos entrevistas o exploraciones en nuestra casa, con nuestra familia, vecinos o amigos u otras personas que nos puedan dar información sobre los siguientes temas:

La historia de mi familia y de mi comunidad

¿Quiénes fundaron mi comunidad y cómo fue el proceso?

¿Qué sabemos de la historia afrodescendiente?

¿Cómo cuidamos nuestro cabello y nuestro cuerpo?

Aquí trabajaremos específicamente con los siguientes aprendizajes esperados:


- **La variedad de las fuentes históricas**
- **Permanencia y cambio en la historia**
- **El conocimiento histórico en un país colonizado**
- **Los principales obstáculos al cambio en México**

También esperamos que al final de este cuadrante podamos lograr que los estudiantes:

1. Identifiquen juicios, estereotipos o etiquetas de sí mismo y analicen cómo limitan su desarrollo.
2. Asuman responsabilidad sobre su bienestar y lo expresen al cuidar de su cuerpo y su mente; y apliquen estrategias para lograrlo en el corto, mediano y largo plazo.
3. Analicen las consecuencias que tienen los estereotipos prevalecientes sobre la expresión de emociones en hombres y mujeres, en su propia expresión emocional y en su contexto sociocultural.

Día Mundial de la Cultura Africana y de los Afrodescendientes

24 enero



El puente entre nuestro pasado, presente y futuro.

Para realizar las entrevistas recomendamos lo siguiente:

- Piensa las preguntas que podrías plantear a partir de los temas mencionados (Cuadrante 2)
- Anota tus preguntas
- Piensa quién o quiénes podrían platicarte sobre los temas mencionados
- Recuerda que esta actividad puedes realizarla con las personas que viven en tu casa y comunidad.

Aquí te presentamos algunas preguntas que puedes retomar; puedes agregar las que consideres necesarias.

- 1.- ¿Cómo se fundó la comunidad?
- 2.- ¿Quiénes la fundaron?
- 3.- ¿Qué historias conoces acerca de la fundación de la comunidad?
- 4.- ¿Qué sabes acerca de la comunidad como pueblo afrodescendiente?
- 5.- ¿Te han discriminado por tu color de piel o forma de hablar?
- 6.- ¿Cómo te describirías a ti mismo?
- 7.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?
- 8.- ¿Cómo describirías el entorno?

Recuerda que puedes entrevistar a personas distintas para cada temática

- 1.- ¿Qué piensas acerca del cabello afro, chino u ondulado?
- 2.- ¿Te gusta tu cabello y tu color de piel?
- 3.- ¿Cómo cuidas tu cabello?
- 4.- ¿Podrías compartirme algunos cuidados específicos para mantener sano el cabello “chino”?
- 5.- ¿Sabes cómo cuidar el cabello?, ¿qué productos tienes a tu alcance para cuidarlo?
- 6.- ¿Conoces formas naturales para cuidar tu cabello?, ¿podrías compartirlas?
- 7.- ¿Qué es lo que más te preocupa de tu comunidad?



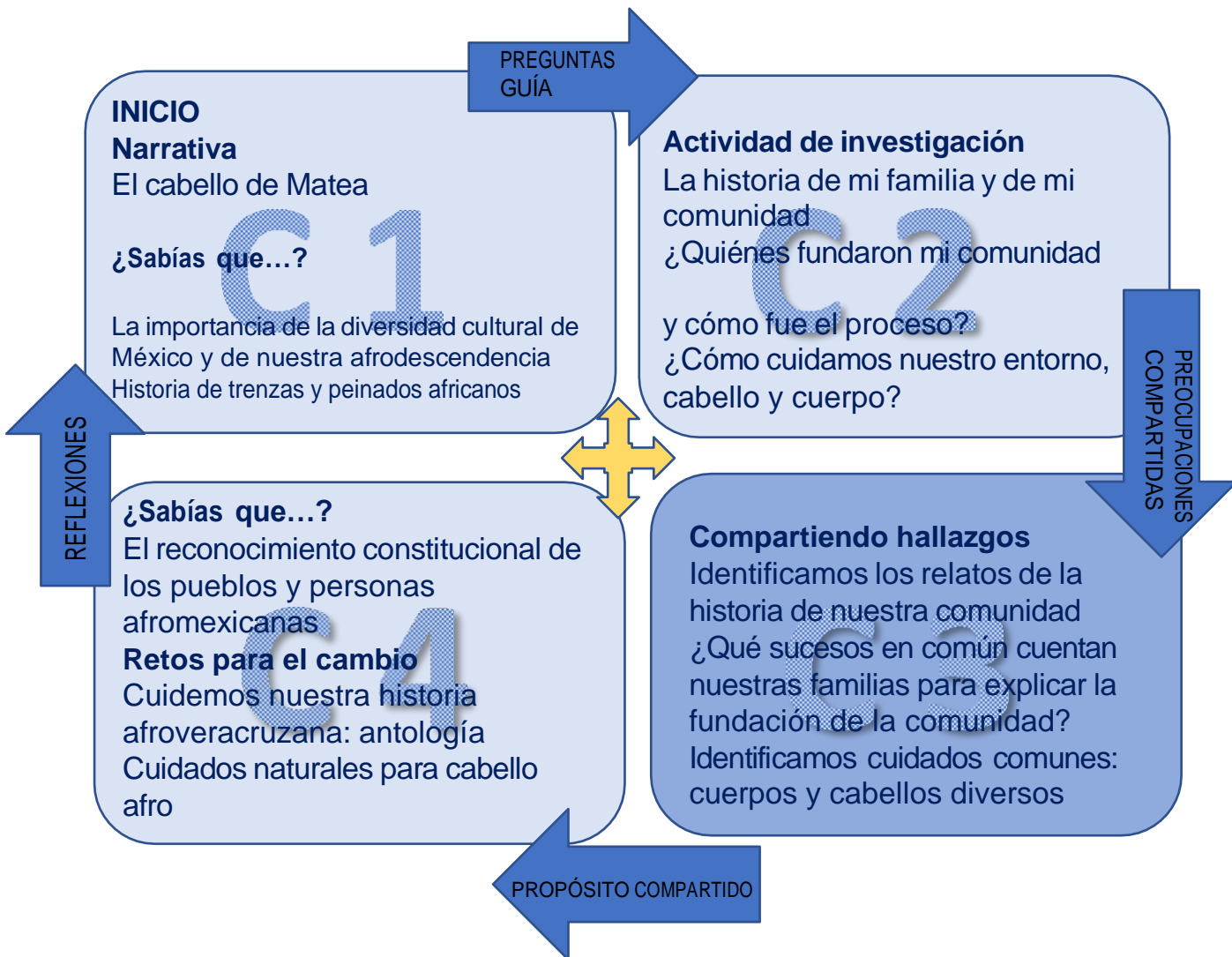
Observaciones y notas del docente

Observaciones y notas del docente



Universidad Veracruzana

Trabajando con el cuadrante 3





Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia [CC BY-NC-ND](#)

El Cuadrante 3

Consiste en compartir los hallazgos del grupo y realizar un proceso de análisis de las entrevistas que se llevaron a cabo. Esta actividad se lleva a cabo en el aula de manera colectiva, con el fin de enriquecer la exploración. En esta fase es posible encontrar similitudes y tendencias, comparar preocupaciones y experiencias y discutir qué acciones están al alcance de los y las estudiantes.

En este espacio docente y estudiantes identificaremos posibilidades para transformar nuestro entorno, nuestra Historia y aprender a cuidarnos mejor.

Aquí también podemos profundizar en el abordaje de conocimientos escolares y locales. Además, vamos a proponer un Reto para el cambio con la finalidad de contribuir a la resolución o transformación de las problemáticas identificadas.

Así que organicemos los hallazgos de la indagación.

¡Manos a la obra!

Notas del docente

(Puede describir qué tipo de actividades implementará para desarrollar este cuadrante)

Compartiendo,

comparando y enriqueciendo entre todas y todos los hallazgos en el aula

Identifiquemos las Historias o relatos comunes acerca de la fundación de la comunidad

Enlistemos sucesos y personas relevantes acerca de los orígenes de la comunidad

Nombremos historias comunes afrodescendientes de la comunidad

Nombremos aquellos elementos que identificamos como parte de la Historia Afrodescendiente de la comunidad

Nombremos prácticas o experiencias racistas

Observaciones y notas del docente

Trabajemos con el cuadrante 4

¿Sabías que...?

Ser afrodescendiente no se limita al fenotipo. Entre la población afromexicana hay una gran diversidad de rasgos físicos y otras características que no tienen que ver exclusivamente con la apariencia física de una persona. La gastronomía es una muestra clara de esta situación: guisar y comer plátanos en diferentes presentaciones, preparar agua de jamaica, cocinar caldos y atoles espesados con masa o freír en aceite profundo. Todo esto lo revisaremos con más calma en otra progresión de aprendizaje.

¿Quieres saber más acerca de la población afromexicana en tu país, estado y municipio?

Te invitamos a que conozcan el sitio del INEGI y revise los últimos datos del CENSO 2020.

El apartado de etnicidad te indicará cuántas personas asumieron su adscripción en dicho Censo.

Ubica tu municipio y revisa las cifras correspondientes, ¡te sorprenderás!

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_ver.pdf

Para datos más precisos, solicita a tu docente, el archivo PDF que contiene detalladamente los datos de cada municipio de Veracruz.



- **¿Sabías que...?**

El entorno de nuestra comunidad ha cambiado en los últimos años debido a la incorporación de "nuevas" formas más "cómodas" para vivir. La famosa cultura del confort. Estas "formas" no siempre son armoniosas con los ecosistemas, con los animales y con los humanos, pues generalmente asociamos ideas erróneas del "progreso" o "desarrollo" de nuestra comunidad. Es importante que revisemos nuestras prácticas cotidianas de cuidado en nuestro hogar y con nuestras familias, para así, incorporar solamente aquellas que resulten respetuosas con la vida, con el entorno, con los Otros.

¡Aprendamos a cuidar y a cuidarnos!

Para recordar...

Un ejemplo latente y preocupante en nuestra comunidad la escasez de agua, que ha derivado de varias razones. Una de ellas es que cada vez hay menos árboles, no se cuidan los manantiales comunitarios, tampoco se cuida el agua y su uso no se hace de manera justa. Piensa, ¿qué pasaría si nos quedamos sin agua?, ¿qué podemos hacer para evitarlo?, ¿qué acciones inmediatas podemos implementar?

¿Sabías que...?

¿Qué pasa con el cabello?

El cabello es considerado hoy por hoy por muchas mujeres y hombres como una parte importante e imprescindible de su imagen personal. No obstante, los cánones de belleza se han centrado en promover un solo tipo de cabello: liso. ¡La realidad es que los cabellos son diversos y todos son dignos de belleza!

Estructura:

De acuerdo con algunas fuentes, “el cabello se encuentra en la piel como un árbol en la tierra, el tallo del árbol se consideraría aquí tallo piloso y la tierra se consideraría aquí folículo piloso”. Es por tanto una estructura filamentosa implantada en una cavidad de la epidermis denominada folículo piloso. Así, cada uno de los pelos consiste en una raíz ubicada en un folículo piloso y en un tallo que se proyecta hacia arriba por encima de la superficie de la epidermis. La raíz se agranda en su base. La zona papilar o papila dérmica está compuesta de tejido conjuntivo y vasos sanguíneos, que proporcionan al pelo las sustancias necesarias para su crecimiento.

Cada cabello empieza cerca de 4 mm bajo el cuero cabelludo en un pequeño tubo llamado folículo.

A medida que el pelo crece sale de la raíz, fuera del folículo, a través de la piel, donde puede ser visto. La parte que vemos, que forma la fibra del cabello (eje), de hecho, está biológicamente muerta. El eje del pelo es una estructura compleja que consiste en una estructura interna o núcleo (llamado corteza) y una serie de capas protectoras exteriores (cutícula).

Y tú, ¿has observado cuánto y cómo crece tu cabello?, ¿sabes en qué momentos es más adecuado cortarlo?

Composición química

El cabello está compuesto por: proteínas, lípidos, oligoelementos, agua, pigmentos y otras sustancias.

- 28% de proteínas.
- 2% de lípidos.
- 70% de agua, sales y otras sustancias (urea, aminoácidos, etc.).

Por otra parte “las proteínas capilares son en su mayor parte queratina, la queratina del cabello y de las uñas tienen mayor contenido en azufre, que la de la piel.

Podemos diferenciar entre dos tipos de queratina, queratina dura y blanda. La queratina dura presente en la corteza y en la cutícula y la queratina blanda se observa en la médula del pelo”. La ruptura de la queratina se debe a la acción de álcalis fuertes y reductores, en esto se basa el proceso de cambio de forma permanente.

Por otro lado, debes saber que existen diversos productos capilares, como champús, cremas, acondicionadores, aceites, tintes y tratamientos con fuertes químicos que pueden dañar tu cabello y generar severas consecuencias, que van desde su debilitamiento y caída, hasta cáncer. Esa información normalmente no se hace pública, pero es importante que lo sepas.

Un dato interesante que encontramos nos dice que, de acuerdo con investigadores del **Instituto Nacional de Envejecimiento de Estados Unidos**, los diversos productos capilares para el cuidado del cabello no cuentan con suficientes argumentos respecto a su funcionalidad, así como estudios que avalen que no causan daños al cabello, a corto, mediano o largo plazo.

Por todo lo anterior, dentro de la gama de productos capilares, actualmente se prefieren aquellos que tienen sólo ingredientes de **origen natural y vegetal**, así como los minerales; sin embargo, muchas de las marcas comerciales contienen elevados niveles de sustancias que pueden dañar el cabello.

¿Conoces productos naturales para cuidar tu cabello? (se sugiere discusión grupal)

Observaciones y notas del docente

¿Qué otros **Sabías qué** podemos incluir a partir la propuesta revisada y su experiencia docente y en la comunidad?

Reto para el cambio

1.- Elaboración de Antología comunitaria afrodescendiente

*Documentar con fotografías, pequeños relatos, mapas o dibujos, la historia afrodescendiente de tu comunidad

*Agrupar y ordenar la información para presentarla en formato de Antología

*Compartir y difundir la Antología en tu escuela y comunidad

Reto para el cambio

2.-Monitores de uso y cuidado del agua

Monitorear y registrar semanalmente cuánta agua se usa en tu casa (aproximadamente)

Anota detalles de su uso y observa si se reutiliza

Comparte el monitoreo con tu familia y compañeros de clase

¿Por qué hacerlo?

1.-Porque así podemos identificar si estamos o no cuidando el agua

2.-Porque podemos identificar si estamos implementando prácticas de cuidado o si es necesario empezar a implementarlas

3.-Porque cuidar el agua es indispensable para nuestra supervivencia y la del entorno

Reto para el cambio

3.- Plantar y cuidar una planta Investiga cuáles son las plantas que pueden sembrarse en tu comunidad.

Identifica un espacio en tu hogar o escuela donde puedas sembrar una planta.

Siembra y cuida tu planta o arbolito de manera orgánica y registra tus observaciones.

¿Por qué hacerlo?

Los árboles son muy necesarios para la vida en nuestro planeta... “Haciendo cálculos, el ser humano necesita entre **300 y 600 litros de oxígeno a la hora** lo que supone unos **7200 a 8000 litros al día**.”

Con esto, si queremos calcular cuánto oxígeno genera un árbol tenemos que saber que, el oxígeno diario que necesita una persona es el equivalente al que generan **22 árboles en todo el planeta”**.

REFERENCIAS

Princess Gabbara.(2017). The History of the Afro *Revista. Ebony*.
<https://www.ebony.com/style/the-history-of-the-afro/#ixzz4aYyXQBQX>.
Blog afrofé minas.

Schmelkes, Sylvia. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado en 14 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.

Otras páginas de internet consultadas:

(1) <https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/>

(2)<https://www.un.org/es/observances/decade-people-african-descent>
<https://mapamundiparaimprimir.com/wp-content/uploads/2018/07/mapa-mundi-africa-politico-con-nombres.png>

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7484.pdf>

<https://www.salud180.com/salud-dia-dia/5-productos-capilares-que-danan-tu-cabello> <https://okdiario.com/curiosidades/cuanto-oxigeno-produce-arbol-2365661>

Créditos de fotografías

- Javier Manzola (mayordomía 2019 de Chacalapa)
- Daniela López C. (cuenta personal de Facebook)
- Brianda Rueda V. (cuenta personal de Facebook)
- Chacalapa afrodescendiente (cuenta de Facebook)