



Recibido: 22/06/2023 | Aprobado: 05/09/2023

Cuerpo, territorio y magisterio: el caso de una primaria rural de la Ciudad de México (Original).

Body, territory and teaching: the case of a rural elementary school in Mexico City (Original).

Cora Jiménez Narcia. Doctora en Pedagogía. Profesora Tiempo Completo. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ciudad de México, México. [corajimenez@filos.unam.mx] .

Resumen

En este trabajo se presenta la sistematización de una experiencia de investigación acción participativa feminista, realizada en el marco del proyecto de extensión universitaria “Florecer nuestra escuela en su tierra”, que se desarrolla en primarias públicas ubicadas en el territorio rural y suelo de conservación del sur poniente de la Ciudad de México. Específicamente, se aborda el proceso de diseño e implementación de un taller dirigido al colectivo docente de la primaria “Catalina Cardona Nava” que se encuentra en el pueblo de San Nicolás Totolapan. Este taller tuvo el propósito de construir un espacio de reflexión, en el marco de una propuesta de sensibilización sobre la importancia de una educación sexuada justa y situada, en torno a las afectaciones laborales y educativas que generan las prescripciones de género, raza y clase, derivadas de cierto referente identitario hegemónico que define el currículum y la práctica docente de la educación básica mexicana. Fue diseñado de forma conjunta con estudiantes de Pedagogía a través de una metodología llamada “progresiones de aprendizaje”.

Ante la heterogénea composición del colectivo docente y su concepción del centro educativo en el cual laboran como una “escuela de paso”, se encuentra la relevancia de promover procesos a través de los cuales los maestros y maestras que trabajan en estos territorios se conciben como sujetos de derecho al cuidado, dada la notabilidad de su rol en la construcción de la justicia

socio-ecológica y educativa, y subraya, además, la importancia de promover una formación universitaria integral.

Palabras clave: investigación acción participativa feminista; educación sexuada justa; prácticas socioeducativas territorializadas; progresiones de aprendizaje; pedagogías del cuidado

Abstract

This paper presents the systematization of a feminist Participatory Action Research experience carried out within the framework of the university extension project "Flower our school on its land" that takes place in public primary schools located in rural territory and conservation land in the south west. From Mexico City. Specifically, the process of designing and implementing a workshop addressed to the teaching group of the "Catalina Cardona Nava" elementary school located in the town of San Nicolás Totolapan is addressed. This workshop had the purpose of building a space for reflection, within the framework of a proposal to raise awareness about the importance of a fair and situated gendered education, around the labor and educational effects generated by the gender, race and class prescriptions derived from of a certain hegemonic identity referent that defines the curriculum and the teaching practice of Mexican basic education. It was designed jointly with students of Pedagogy through a methodology called "Learning Progressions". Given the heterogeneous composition of the teaching community and their conception of the educational center in which they work as a "school of passage", there is the relevance of promoting processes through which the teachers who work in these territories are conceived as subjects of the right to care, given the relevance of its role in the construction of socio-ecological and educational justice, and underscores the relevance of promoting comprehensive university education

Keywords: Feminist participatory action research; fair and situated sex education; territorialized socio-educational practices; learning progressions; pedagogies of care

Introducción

En el vasto universo de cintas de la época de la edad de oro del cine mexicano (1936-1956) existe una singular película dirigida por Emilio el “Indio Fernández” y protagonizada por la reconocida actriz María Félix, llamada “Río escondido”. En ella se cuenta la historia de Rosaura, una maestra rural quien es comisionada para acudir a una comunidad indígena y campesina que se encuentra en una profunda crisis a causa de la estructura caciquil que ahí gobierna.

Rosaura, además de su trabajo en las aulas, se enfrenta a la violencia política y sexual que el cacique ejerce contra la población y contra ella misma, aunado a las condiciones de extrema precarización que ella asume creyendo que son parte de la vocación docente y por ello debe corresponder al “llamado” al cual fue convocada por el presidente de México. En una de las escenas finales Rosaura se encuentra postrada y convaleciente en cama, cuando un personaje de la historia pregunta: *¿Acaso para ser maestra se debe tener “madera de santa”?* Ilustrando con ello un referente identitario de sacrificio en la figura docente.

En México, tal como ha sido analizado por Gallardo (2018), el “mito del mestizaje” fue uno de los pilares de dicho referente identitario y se ha mantenido vigente a pesar de las transformaciones del propio sistema educativo. Sin embargo, las prescripciones en relación a la raza¹ no son las únicas. El referente identitario hegemónico desde el cual se configuró el sistema educativo mexicano lo hizo también desde la expectativa de cierta clase social, es decir, a partir de una idea de modernidad que encuentra en lo urbano un modelo ideal de civilización; así como

¹ Se utiliza la noción de raza en términos de una categoría política, y no de razas humanas.

desde el positivismo como guía de construcción de conocimientos y, finalmente; desde cierto modelo hegemónico de masculinidad que implicó la subordinación social de todo lo que considerara femenino e infantil.

Sin embargo, de forma contradictoria con dicha expectativa se promovió como política docente su feminización a través de un discurso que define su labor cercana al ámbito de los afectos.

Entre dichos aspectos, que además no se consideran trabajo, se encuentran la entrega desinteresada, el amor a la infancia y la propia vocación, lo que ha tenido graves consecuencias en las condiciones laborales de un gremio que se feminizó en todo el país desde mediados del siglo XX.

Durante la segunda década del siglo XX la apertura de nuevas escuelas por parte de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) tuvo que dar respuesta – en pleno contexto posrevolucionario – a la demanda de construcción de justicia, garantizando socialmente el acceso a la educación. Esto requirió nuevos espacios de formación docente y un número cada vez mayor de maestras, entre los que destacó la apertura de Normales rurales en las que fue posible practicar novedosas ideas pedagógicas y políticas como la coeducación y el autogobierno (Civera, 2008).

Estas experiencias se fortalecieron durante la década de 1930 con el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, cuando se estableció una educación socialista como proyecto educativo de Estado. Sin embargo, en 1940 el gobierno de Manuel Ávila Camacho promovió una nueva política educativa que sustituyó la educación socialista por el proyecto curricular de “La educación por la unidad nacional”.

A través de adecuaciones “administrativas” fueron unificados los planes y programas de estudio de las Normales, desplazando con ello la prioridad de lo rural bajo el argumento de que

se impulsaría democráticamente la formación para que cualquier maestro pudiera serlo en cualquier rincón del país (Civera, 2008). Con estas modificaciones, y en el contexto de crítica a la educación socialista, se eliminó también la práctica de coeducación en las escuelas rurales de formación de maestros y maestras. Las normales rurales que permanecieron como internados se separaron, salvo un par de ellas que en la actualidad son mixtas, aunque no se organizan como sucediera en sus inicios.

Paradójicamente, la demanda de acceso de las mujeres al trabajo remunerado en el contexto de desarrollo industrial del capitalismo en el país durante la década de 1940-1950 aceleró su ingreso masivo a los espacios de formación docente. En este marco, el “llamado vocacional” del magisterio con aspiraciones libertarias del periodo posrevolucionario fue desplazado por una noción de “vocación” vinculada al precepto de “entrega”, “sacrificio” y “amor a la infancia” que tomó cuerpo en las nuevas mujeres maestras como “natural extensión” de su “vocación materna” en el contexto de un renovado discurso centrado en la “familia revolucionaria”.

Ser y hacerse maestras y recibir un salario por un trabajo que se consideraba “natural” ciertamente implicó una ruptura y desafío del mandato que obligaba a las mujeres a permanecer en los espacios domésticos bajo la tutela de sus padres o esposos, pero su ingreso supuso hacerlo en condiciones de desigualdad y precarización.

Bajo la promesa de “igualdad” de la nueva modificación "administrativa", que unificó los planes y programas de formación docente, los maestros y sobre todo las maestras se vieron forzadas a trabajar como si no tuvieran cuerpos, familias, contexto social, ni territorial. Y así también tuvo que aprender a relacionarse con las infancias, familias y comunidades de forma descorporizada y desterritorializada.

Materiales y métodos

Es importante mencionar que el presente trabajo nació del interés inicial de investigar desde una perspectiva feminista las afectaciones que se derivan de las prescripciones de género que articulan el referente identitario del currículum y del quehacer docente en el Sistema Educativo Mexicano, específicamente desde la experiencia de colectivos docentes que laboran en la región de la sierra del Ajusco-Chichinautzin que pertenece al territorio rural y suelo de conservación de la Ciudad de México. Todo ello en el contexto de la reforma educativa del 2019, que desde el discurso estableció la revalorización del magisterio en respuesta a la política educativa del gobierno anterior; lo cual derivó en la construcción de un proyecto de extensión universitaria llamado “Florecer nuestra escuela en su tierra”.

En el marco de dicho proyecto se realizó en el mes de mayo del año 2022 un taller dirigido a docentes llamado “Entrar enteras a las aulas” el cual fue diseñado de manera conjunta con estudiantes de la asignatura *Taller de políticas educativas*, donde funjo como titular. El taller tuvo el propósito de construir un espacio de reflexión, dentro de una propuesta de sensibilización sobre la importancia de una educación sexuada justa y situada, en torno a las afectaciones laborales y educativas que generan las prescripciones de género, raza y clase, derivadas de cierto referente identitario hegemónico que define el currículum y la práctica docente de la educación básica mexicana.

En la sistematización de esta experiencia, Jara (2018) argumenta sobre la pertinencia de promover procesos de resignificación territorial y con perspectiva de género de la política docente en México a través de la construcción de espacios de desprivatización del malestar docente que permitan visibilizar – desde la experiencia encarnada de las docentes – las causas y efectos de la precarización, desarraigo y feminización de la profesión magisterial, ante lo cual, se

propone la relevancia de “entrar enteras a las aulas” (Hooks, 1994) para avanzar hacia una comprensión integral del trabajo docente.

Análisis y discusión de los resultados

El proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra” es una iniciativa de extensión crítica universitaria (Tommasino & Rodríguez, 2010) que se inscribe en una perspectiva cualitativa de investigación (Denzin y Lincoln, 2005). Tiene como base los planteamientos de las propuestas participativas vinculadas a la investigación acción participativa (IAP) que buscan involucrarse no solo en la comprensión de la realidad sino en su transformación hacia un horizonte de justicia socioecológica con perspectiva feminista.

En este marco, se trabaja con un enfoque teórico-metodológico que se nutre de la convergencia de la larga tradición latinoamericana de educación popular, las pedagogías feministas decoloniales y las propuestas de intervención psicosocial crítica (Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro 2015; Rivero 2021), siendo que todas convergen en el propósito ético y político de cooperar en procesos de movilización donde las propias tramas comunitarias protagonizan cambios.

Desde las pedagogías feministas decoloniales se subraya la tarea de interpelar las formas en que se implica el carácter sexista, androcéntrico y racista del currículum. De acuerdo con estas perspectivas se reconoce que toda educación es sexual, pero no toda es integral (Morgade, 2011). Así también, que es preciso politizar el “amor a la infancia” y la asociación de las maestras con el ideal de tener “madera de santas” desde otras nociones tales como la del cuidado.

Las pedagogías feministas según Grosso (2021) plantea lo siguiente a propósito de las maestras feministas:

Las maestras feministas nos interpelan y apelan con todo lo que dicen y hacen. Nos reconocen; nos abrazan; nos filian con otras y con otros; nos devuelven la mirada hacia nosotras. Cuando nos encontramos con una maestra feminista, el feminismo nos abraza. Entonces aprendemos que podemos/debemos entrar enteras al aula; aprendemos que somos frágiles y desde ahí nos dejamos afectar; aprendemos que somos con otras y otros; aprendemos el valor de la honestidad; aprendemos a dejarnos tocar por el conocimiento; aprendemos a mirarnos de otro modo, a preguntar, a habitar la incomodidad; aprendemos que las existencias y los horizontes son mucho más anchos de lo que sabíamos (o creíamos saber); aprendemos a vivir una vida feminista. (p. 42)

Las pedagogías feministas son, en otras palabras, pedagogías del contacto que problematizan separaciones como mente-cuerpo, intelectual-manual, escuela-comunidad, pedagogías críticas que denuncian pero al mismo tiempo habilitan caminos para transformar la realidad.

Por último, desde el campo de la intervención psicosocial crítica se retoma la experiencia colombiana que ante el contexto de extrema violencia social y política identificó la necesidad de intervenir ante la tendencia de naturalizar la violencia, lo ilegal, la apatía, el miedo como forma de relación, el desinterés en la participación, el pensamiento de derrota, la sumisión, impotencia desde las familias, las calles, escuela, sociedad en general, como consecuencia de:

[haber] padecido sistemáticamente y por varios años el flagelo del narcotráfico y más de cincuenta años de conflicto armado interno, sobre el trasfondo de un modelo económico neoliberal, que ha erosionado el tejido social, las creencias, las prácticas y los valores que le apuestan a unos ideales colectivos, agudizando aún más los modos de expresión

contemporánea de ese proyecto de sociedad individualista y consumidora.

(Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro, 2015, p.6)

Si bien en México la experiencia de la violencia en el contexto de la “guerra contra el narcotráfico” desde hace más de quince años es distinta, se considera que los aprendizajes desde el campo de intervención psicosocial en Colombia ofrecen vastas herramientas para comprender y transformar nuestros contextos desde prácticas científicas alternativas que se han planteado la articulación entre la construcción de conocimientos situados y posibilidades de acción para la transformación de la realidad, a partir de desplazamientos en torno a la concepción de las/os sujetos, su relación con la realidad, los métodos, el conocimiento mismo y sus implicaciones en la acción (Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro 2015).

Desde esta perspectiva, la subjetividad se reconoce como resultado de procesos sociales y simbólicos que son constituyentes y constituidos, no tienen origen “en la cabeza de la gente” y tampoco son solo internalizaciones (Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro, 2015). A partir de lo cual interesa poner especial atención sobre los sentidos socialmente compartidos, construidos y reconstruidos a través del lenguaje. La noción de identidad se transforma y sitúa desde la diversidad, heterogeneidad, narratividad y plurivocalidad.

Finalmente, la intervención psicosocial crítica apela a la superación de enfoques centrados en el déficit, la carencia y la patología y en su lugar apunta hacia el reconocimiento de los recursos con los cuales cuentan las tramas comunitarias donde se articulan las historias de vida de lxs sujetxs, sus entornos históricos, socioculturales, institucionales, naturales. Se busca fomentar la participación, procesos de autogestión y cogestión a partir del reconocimiento y problematización de la realidad, pero también del reconocimiento de prácticas y conocimientos presentes que han procurado el cuidado de la vida.

Progresiones de aprendizaje como metodología de IAP

La investigación acción participativa feminista (IAPf) es un proceso intencionado y planificado, diseñado con el propósito explícito de impulsar procesos de transformación de la realidad que contribuyan al bienestar colectivo de las comunidades. Reconocemos tres fases que de acuerdo con Tommasino y Pérez (2022) coinciden en distintas perspectivas metodológicas de IAP. Estas son: 1) Fase exploratoria, 2) Fase de producción y socialización de conocimientos y, 3) Fase de transformación.

Específicamente en la experiencia del taller con docentes sobre la cual versa este trabajo, se utiliza la metodología de *progresiones de aprendizaje*, en la que se propone colocar al centro de los procesos educativos el aprendizaje sobre cómo cuidamos y podemos cuidar de otras personas, cómo cuidamos de nosotros mismos y nosotras mismas, y aún más, cómo cuidamos los territorios que compartimos con otras formas de vida más allá de lo humano (Sandoval et al., 2022).

A través de la primera fase exploratoria de la IAPf se tiene como propósito identificar significados presentes, preocupaciones, dolores, urgencias, pero también prácticas y saberes sobre cómo determinadas tramas comunitarias han sostenido y cuidado su vida en común.

De manera general, en la fase de producción y socialización de conocimientos de la IAPf se conforma un grupo que de manera colaborativa construye, relee y diseña planes de acción derivados de la relectura del mundo. Esto supone la sistematización de lo recolectado y el análisis e interpretación en determinados términos de las problemáticas y preocupaciones; aunque de manera constante sean redefinidos. Es un momento de negociación de definiciones, pues en los términos en que se consensa se define también la construcción colectiva de un plan.

Finalmente, la tercera fase de la IAPf corresponde al proceso de implementación del plan de acción, su seguimiento y sistematización. Lo cierto es que en realidad muchas veces las fases se superponen unas a otras de acuerdo con el proceso de cada experiencia.

Una mirada global de los resultados desagregados por fases

A continuación se presentan los resultados de la experiencia que fue sistematizada en cada una de sus fases, lo cual tiene el propósito de mostrar los aportes globales de la experiencia y no solo centrarse en el momento específico de la implementación del taller.

Fase 1. Exploración con perspectiva feminista.

Durante los primeros meses de acompañamiento y escucha activa en el contexto de pandemia por COVID-19 fue posible documentar algunas de las afectaciones que el colectivo docente de la primaria “Catalina Cardona Nava” (colectivo Catalina, de aquí en adelante) experimentó, como resultado de una problemática estructural que ante la emergencia se exacerbó.

Como en el resto del país y en el mundo, en la escuela permanecieron suspendidas las clases presenciales. De acuerdo con las conversaciones sostenidas con las maestras de la primaria “Catalina Cardona Nava” desde que se anunció la suspensión de clases presenciales en marzo del año 2020, ellas asumieron el compromiso de tomar contacto con las familias de niños y niñas para realizar la ardua tarea de sostener la escuela a distancia.

A lo largo de las conversaciones-entrevistas realizadas con cada una, todas coincidieron en señalar las grandes dificultades que este acontecimiento trajo a sus vidas, y cómo fue que se vieron afectadas cuando además de hacerse cargo de sus grupos, se convirtieron en las principales cuidadoras de otras personas de su familia en temas de salud, alimentación, mantenimiento del hogar, entre otros múltiples trabajos.

Las maestras durante la pandemia trabajaron dobles o triples jornadas, remuneradas y no remuneradas. Es por ello que al inicio del nuevo ciclo escolar 2021-2022 ellas manifestaron un malestar generalizado de cansancio ante las condiciones de precarización de su trabajo como mujeres-docentes. La creación de redes a través de grupos de *WhatsApp* fue una de las salidas colectivas en las cuales algunas participaron. El regreso a clases fue escalonado, es decir, que cada día asistían distintos grados y estudiantes. Se trató de una nueva realidad que paulatinamente se regularizó, sin embargo, el malestar de cansancio generalizado – y acumulado – se mantuvo.

Al final del ciclo escolar fue anunciada por parte de la SEP la decisión de aumentar los días en el calendario escolar para “combatir el rezago”. No obstante, la mayoría de los docentes del colectivo Catalina tienen que trasladarse desde su casa hasta su centro de trabajo en un tiempo promedio de dos horas; en algunos casos, buscan la forma de rentar junto con sus familias en lugares cercanos a la escuela, lo que implica mayores gastos.

A partir del diálogo sostenido con el colectivo Catalina y con la directora se logró identificar que, si bien existía una necesidad de abordar cuestiones sobre la logística del regreso presencial, era apremiante pensar ¿cuál sería el proyecto educativo que habría de impulsarse con el retorno? ¿de dónde se venía? ¿qué se había aprendido como docentes, estudiantes, familias y comunidad derivado de la pandemia por COVID-19? ¿hacia dónde se necesitaba y deseaba dirigir la apuesta educativa de la escuela?

Junto con la directora de la primaria, se desarrolló una conversación sobre la necesidad de trabajar colaborativamente en dos ejes: a) el fortalecimiento del colectivo docente desde una perspectiva cooperativa y con perspectiva de género, y b) el impulso de un proceso de transformación pedagógica a través del cual se construyera un currículum situado que dejara de

ser indiferente del territorio socioeconómico en el que la escuela se encuentra, lo que dio forma al proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra”.

Fase 2. Producción y socialización de conocimientos a través de progresiones de aprendizaje.

En el anterior contexto, desde la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente desde el *Taller de políticas educativas* en el cual soy titular, ocurrió un proceso en paralelo. El 4 de noviembre del año 2019 la Facultad de Filosofía y Letras fue sacudida, como lo serían después otras facultades, por el llamado de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL) a detener la violencia contra las mujeres y disidencias en la universidad a través de una toma.

Desde el *Taller de Políticas Educativas* se levantaron diversas preguntas: ¿cómo construir desde las aulas espacios con perspectivas de género, respetuosas de la diversidad y libres de violencias? ¿Cómo se ha incorporado la perspectiva de género en las políticas educativas de otros niveles educativos, específicamente en educación básica en México y América Latina?

En el marco del regreso parcial a clases tanto en la universidad como en las escuelas primarias, así como del trabajo que realizaba desde el proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra” se invita a la directora de la primaria “Catalina Cardona Nava” para conversar y compartir con el grupo del *Taller de políticas educativas* el trabajo que había realizado durante su gestión para la construcción de un proceso de transformación curricular alternativo. De antemano, se tenía conocimiento de su seguimiento pedagógico, jurídico e incluso psicológico a niñas y niños que fueron víctimas de violencia durante el periodo de confinamiento. La conversación mostró múltiples coincidencias entre las preguntas de la directora y las del grupo de licenciatura, así como la necesidad de dar atención a las mismas. Destacaron cuatro asuntos: 1. El malestar del

colectivo Catalina derivado de la relación entre precarización y feminización del magisterio; 2. La necesidad de formación docente con perspectiva de género ante la violencia atestiguada durante la pandemia; 3. La necesidad de formación docente ante la curiosidad de las nuevas generaciones en torno a temas de sexualidad; 4. La necesidad de construir un proceso de transformación pedagógica hacia la construcción de un currículum situado y pertinente socio-ecológicamente.

Dado que anteriormente en el marco del proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra” se había trabajado la metodología de *progresiones de aprendizaje (PA)* (Sandoval et al., 2022), se solicitó ampliar dicho trabajo con el resto del colectivo. Esto requería primero presentar la metodología para poder invitarles a diseñar sus propias progresiones.

Entonces se decidió, en conjunto con la directora de la primaria, la realización de un taller con docentes en el que se hiciera uso de la metodología de *PA* para abordar los ejes antes expuestos en el marco de una reflexión sobre educación sexuada justa, situada y pertinente socio-ecológicamente.

De acuerdo con el “Proyecto CARE” coordinado por la investigadora Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, entre otros, la metodología de *PA* parte del interés de pensar ¿cómo los conocimientos locales pueden interpelar el currículum escolar en contextos poscoloniales?, reconociendo que en dichos contextos existe: a) una gran riqueza de conocimientos y capacidades para sobrevivir a pesar de los complejos entramados de opresión de los que han sido objeto y b) persisten retos que generan preocupaciones sobre lo que es preciso hacer-y no- para seguir existiendo.

Concretamente, desde CARE se propone introducir dos criterios: el criterio de pertinencia y relevancia no solo social sino también ecológica. Así, la primera tarea para los y las docentes

es recorrer-reconocer la comunidad en la que trabajan (aun siendo originarios/as de ella) y reunirse con diversos actores y actoras, no necesariamente ancianas/os, y escuchar-conversar sus historias (Sandoval et al., 2022).

El momento siguiente corresponde al análisis e identificación de temas y subtemas significativos. Luego, los y las docentes reescriben las historias recabadas y analizadas en una narrativa. La narrativa es contenedora y puente (Sandoval et al., 2022), y la reescritura docente pone al centro la palabra que comunica, que sensibiliza, que detona procesos y posibilita experiencias.

En el caso del grupo del *Taller de Políticas Educativa* se realizó también un trabajo de exploración en torno a los conocimientos y preocupaciones presentes en el pueblo San Nicolás Totolapan a través de una visita y conversación-caminata con distintas personas pertenecientes a la comunidad. A través de esto se identificaron algunas de las problemáticas entre las que destacó la disminución del territorio a causa del crecimiento de la Ciudad de México y la escasa presencia de las mujeres y niñas en el campo, y por lo tanto, la pérdida de saberes relacionados con el territorio de su pueblo.

Partiendo de la exploración y el diálogo con la directora de la primaria, los estudiantes crearon una narrativa que cuenta la historia de un niño de San Nicolás Totolapan que asiste a la escuela primaria “Catalina Cardona Nava”. El niño se sorprende al encontrar a su maestra fuera de la escuela besándose con un hombre y se pregunta qué hace y por qué ha salido de su casa, que el niño asume es la propia escuela.

Desde la metodología de *PA* a la escritura de la narrativa, le sigue el diseño de cuatro cuadrantes o momentos epistemológicos, los cuales en el *Taller de Políticas Educativas* se concibe en términos de una epistemología de la praxis. En ese sentido se considera que el primer

cuadrante tiene que ver con un primer proceso de sensibilización/sensitización de la cuestión/malestar. A través de la narrativa se detona un proceso desde el cual se invita a reconocer colectivamente determinado malestar o cuestión.

Se reconoce que el punto de partida de todo grupo es heterogéneo, de acuerdo a la diversidad de cuerpos-identidades (sociales, culturales, corporales, intelectuales, epistémicas, morales) de quienes lo integran (Ameglio, 2019). Es por ello que debe propiciarse un primer proceso de rescate de lo cotidiano y lo obvio (Freire, 1971), de las vivencias, conocimientos y experiencias de los sujetos, y así los significados iniciales presentes respecto a la cuestión/malestar sobre la que se va a pensar/sentir/actuar.

De manera global, se trata de una etapa de autoreflexión y aprendizaje colaborativo (Rivero, 2021), una primera maniobra epistémica que actúa, como lo explica Piñones (2012), en “las creencias y experiencias personales, así como en las creencias y prejuicios de la sociedad” (p.182).

El taller realizado se inició con la pregunta generadora: ¿qué te gusta de ser mujer u hombre? Con el propósito de registrar desde el principio algunos de los significados iniciales respecto al género y sus mandatos. Esto permite acercarse desde un inicio a las condiciones de realidad con las que el propio grupo parte.

Luego se pasó a la narración de la historia “El misterio de mi maestra. Entrar enteras a las aulas”, la cual detonó un proceso de sensibilización en el que el colectivo Catalina (conformado en su mayoría por maestras), se reconocieron en el relato de la “confusión” e incomodidad frecuente que se deriva de la tajante separación que existe entre su ser maestras y humanas con vida propia más allá de su trabajo. Es decir, muchos niños y niñas asumen que sus maestras viven dentro de las escuelas y es complejo cuando las encuentran en otros contextos, lo que

devino en la pregunta ¿por qué sucedía? ¿qué hacía posible que lo creyeran? ¿siempre había sido así? ¿qué lo provoca? ¿nos parece correcto? ¿nos sentimos bien con ello? ¿consideramos que debería y podría ser distinto?

Una vez reconocida la cuestión/malestar común al grupo se busca transitar hacia su comprensión. Su giro amplía la mirada para analizar críticamente la vivencia desde la puesta en común y admiración (Freire, 1971), así como desde el contacto con otros espacios dentro y fuera de aquellos donde se reconocen de forma hegemónica como “expertos”. Es una etapa que habilita la investigación y ofrece recursos para deducir lógicas sobre aquello que inicialmente no tiene orden y sentido, así como identificar patrones (Correa & Barrios, 2019).

La narrativa de “El misterio de mi maestra. Entrar enteras a las aulas” detonó las preguntas que llevaron a este segundo momento de formación que desde la metodología *Progresiones de Aprendizaje* se denomina *¿Sabías qué?*, el cual se profundiza con el segundo cuadrante que tiene que ver con la investigación fuera de las aulas.

En el taller se trabajó en relación al siguiente cuestionamiento ¿sabías que toda educación es sexual pero no toda es integral? La exposición de este planteamiento permitió articular las experiencias del colectivo Catalina con una reflexión teórica relativa al carácter sexuado y no neutral del currículum que afecta también sus condiciones laborales.

Posterior a ello, se dio paso al segundo cuadrante de la *progresión de aprendizaje*, a través del cual se amplió la mirada desde la investigación y la escucha. Dado el tiempo disponible para la realización del taller se solicitó con anterioridad a niños y niñas de todos los grados de la primaria – como comunidad sabedora – que grabaran un video sobre lo que imaginan que hacen sus maestras al terminar el horario escolar, para después presentarlos en el taller con docentes y conversar.

El tercer momento desde la propuesta del taller se refiere a los procesos de apropiación, problematización, resignificación y transformación de perspectivas y roles. Desde la metodología de *PA* se advierte que esto se corresponde con el tercer cuadrante, que involucra hacer preguntas y redefinir los significados iniciales en contraste con lo que se aprendió, con la puesta en común y la ampliación de la mirada desde la investigación y el análisis crítico.

Desde el taller, a través del tercer cuadrante se invita a profundizar sobre la pertinencia de aprender a entrar en el aula “enteras”, con cuerpos y territorios a través de la confección de una muñeca-autorretrato y la elaboración de un mapa colectivo en el que se registró con pictogramas ¿dónde viven las maestras de la primaria “Catalina Cardona Nava”? y ¿cuáles son las actividades que realizan antes de llegar a su centro de trabajo? Es decir, se construye un espacio de “puesta en común”, de conversación y contraste individual y colectivo.

Con ello fue posible visibilizar que se trata de problemáticas compartidas, por lo que se requiere imaginar soluciones colectivas como la creación de rutas de transporte para trabajadores/as de educación básica que laboran en centros de trabajo lejanos a sus casas, sobre todo quienes trabajan en regiones de gran relevancia socioecológica para la sostenibilidad de la propia ciudad.

Finalmente, el último momento tiene que ver con la acción, lo que desde las *PA* corresponde al cuarto cuadrante. En él se definen las rutas de acción y pensamiento estratégico (Correa & Barrios, 2019). Esto supone la vuelta a la realidad y práctica con los nuevos elementos a través de la acción. La acción, en tanto proceso de cambio social es punto de llegada y no punto de partida.

Desde la metodología de *PA* el cuarto cuadrante se dirige a la construcción de un reto de transformación. En el taller se diseñó una actividad llamada “Caja misterio”, tomando como base la narrativa de progresión, donde se hace referencia a los “lugares secretos” de las escuelas.

Fue una oportunidad para visibilizar las cosas que se quedan en el limbo y sin respuesta por miedo a que sean censuradas, y una invitación a construir un espacio seguro para preguntas incómodas, ya sea porque no se tienen las respuestas o porque son temas de los que se han dicho “no se hablan” o “son tabú”. Finalmente, el sentido global de todos estos momentos y cuadrantes de las *PA* se dirige hacia el fortalecimiento de los sujetos y las comunidades, a su capacidad colectiva de sostener y reproducir la vida humana y más allá de la humana.

Fase 3. Transformación a partir de los aportes de la experiencia.

Se constata junto con el colectivo Catalina la importancia de inaugurar un camino colectivo que habilite la capacidad de imaginación política y pedagógica para ensayar un nuevo proyecto educativo cuyo horizonte sea la responsabilidad colectiva del cuidado de la vida humana y no humana; un *ethos* como escuela en el que las maestras y maestros puedan asumir la responsabilidad colectiva de ofrecer pedagogías que brinden servicios ecosistémicos ante la actual crisis de cuidados. Esto sobre la base de un proyecto de educación sexuada justa y situada, que reconozca el carácter sexuado de los sujetos incluido el cuerpo docente.

A través del taller el colectivo Catalina mostró interés y reconoció que la educación sexual integral busca trascender el enfoque biologicista que asume la sexualidad como algo “dado” de “la naturaleza” y que por tanto su enseñanza no se reduce a las partes del cuerpo. Y en ese sentido hablar de los cuerpos de las y los maestros permite replantear la política de revalorización del magisterio desde una perspectiva interseccional. Sumado a lo anterior, la

educación sexual integral desde una perspectiva situada se dirige a la problematización de la expulsión de los cuerpos y los territorios de las aulas.

La mayoría del colectivo docente no es originaria de la comunidad de San Nicolás Totolapan y no fue sino hasta el contexto de la pandemia cuando tuvieron un mayor acercamiento a las condiciones en que viven las infancias y familias que integran la comunidad escolar. Sin embargo, el colectivo Catalina reconoció la importancia de dar continuidad en la reflexión y la práctica al giro epistemológico que en el taller se invitó a mirar desde los territorios.

La socialización, puesta en común y escucha mutua de los malestares cotidianos e historias de vida de cada docente permitió comprender que forman parte de problemáticas comunes, por tanto, es posible y necesario construir soluciones colectivas y así interrumpir soluciones inmediatas, individualistas y competitivas que en muchas ocasiones contribuyen al deterioro de las condiciones y ambiente laboral. “Entrar enteras a las aulas” no solo es entrar con lo que duele sino también con sueños, con deseos propios y desde ahí se construyen prácticas pedagógicas distintas, y se conforman otro tipo de relaciones entre el colectivo docente.

Otro reto de suma importancia que se advirtió en el taller, fue que la mitad de las docentes que integraban el colectivo Catalina, cuando se realizaba el mismo, solicitó y obtuvo un cambio en su centro de trabajo, de manera que no continuaron en el siguiente ciclo escolar. Ante lo cual surge la pregunta ¿cómo se construye un proyecto si se concibe la escuela como escuela de paso?

Destaca la labor de la directora de la primaria como agente que plantea una visión de conjunto para dotar de cohesión e identidad al colectivo docente desde una gestión democrática en un contexto de desarraigo y alta rotación a partir de una labor de reivindicación y

dignificación del espacio escolar para posteriormente abordar la formación docente y de género. Por último, a partir del diálogo se identificó la importancia de intervenir desde el currículum y se señaló que durante los recreos los niños usan las canchas y las niñas permanecen sentadas a las orillas, de manera que era una puerta-entrada para continuar lo aprendido en el espacio del taller.

Consideraciones finales

En este trabajo se apuntó la necesidad de construir políticas docentes de cuidado desde abajo, que habiliten caminos de desprivatización del malestar docente donde los maestros y maestras, en la medida que reconozcan la importancia que tiene su rol en la construcción de justicia educativa y socioecológica, también se miren valoradas, y sus derechos como personas que cuidan de otras y el entorno, sean respetados.

Ante la política docente que por décadas ha significado la descorporización y desarraigo del cuerpo docente se propone “entrar enteras al aula” (Hooks 1994), es decir con cuerpo y territorio, para así construir políticas docentes con perspectiva de género y enfoque de derechos a partir del reconocimiento de las necesidades socioecológicas de cada comunidad escolar; contrario a lo que comúnmente se afirma respecto a una práctica docente que “deja los problemas detrás de la puerta del salón”.

Una de las líneas de acción identificadas ha sido plantearse la construcción de una estrategia de retención de actoras interesadas/os en la construcción de un proyecto propio de escuela, que reconozca a la misma como un espacio fundamental de interacción entre maestros, maestras, infancias, familias, comunidades y territorio que en conjunto trabajen sobre el sostenimiento y cuidado de la vida en común, humana y más allá de la humana. Esto sobre la base de la implementación de una política institucional de cuidados, ya que en su ausencia queda al arbitrio o a la capacidad adquisitiva.

En relación a la dignificación de la labor docente se visualiza la posibilidad de entablar relaciones con las organizaciones sindicales como un potencial de vinculación y organización para demandar mejoras laborales territorializadas y con perspectiva de género, por ejemplo, en las políticas de asignación de centros de trabajo, para la construcción de rutas de traslado, subsidios de vivienda y alimentación.

Conclusiones

1. La sistematización revela los aportes de la experiencia en tanto práctica de extensión crítica universitaria que apela a la integralidad de las funciones universitarias: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Los y las estudiantes de pedagogía tuvieron la posibilidad de formarse teórica y prácticamente en territorio desde el enfoque de investigación acción participativa feminista, a través de una propuesta de pedagogía situada y centrada en el cuidado de la vida a través del diseño e implementación de *PA* del proyecto CARE.
2. La realización de este trabajo ha permitido replantear el programa de la asignatura en términos de un proyecto de formación en territorio intergeneracional, ya que el trabajo que una generación realiza es heredado a la siguiente, puesto que se busca mantener el vínculo con las escuelas con las que se inicia la colaboración, como es el caso de la primaria "Catalina Cardona Nava". En ese sentido la nueva demanda del colectivo docente hacia la universidad tuvo que ver con solicitar nuevos espacios de formación docente en género y feminismos, desde una perspectiva situada socio-ecológicamente, así como dar continuidad en el acompañamiento de los procesos que acontecen en las aulas directamente. En sus propias palabras, ellos y ellas también se formaron cuerpo y territorio desde la universidad,

otro espacio en el cual la construcción hegemónica del conocimiento ha significado lo contrario.

Referencias bibliográficas

- Ameglio, P. (2019). Paz desobediente: no-cooperación hacia las órdenes inhumanas. *Polisemia*, 14(26), 1-26. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.26.2018.1-26>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Colegio Mexiquense.
- Correa, C., & Barrios, O. (2019). Sujetos políticos: una mirada desde el enfoque psicosocial. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (87), 81-98. <https://argumentosojs.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1032>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. doi: 10.4013/edu.2018.221.08
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Grosso, B. (coord.). (2021). *Conversar la escuela. Complicidades Pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Piñones, P. (2012). *Comunidad educativa. Redes de equidad y materiales de apoyo* [CD-ROM. Seminario internacional Equidad de género y no violencia en educación básica]. México.

- Ramírez-Ramírez, L., & Martínez-Chaparro, A. M. (2015). *Perspectivas para la intervención psicosocial* (Documento de docencia No. 11). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rivero, E. (2021). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de investigación acción participativa con docentes. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 3(5), 87-104. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M., Martínez, P., & Pérez, M. (2022). Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 999-1005.
- Tommasino, H., & Pérez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1). DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Cuadernos de Extensión No. 1.