



Fotografía compartida por Cora Jiménez Narcia

# La práctica de una ética del cuidado entre-maestras en una escuela periurbana de la Ciudad de México

Cora Jiménez Narcia

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM | Ciudad de México  
corajimenez@filos.unam.mx

## Introducción

En este texto se aborda la experiencia de formación docente acompañada que se realizó en una escuela pública de la Ciudad de México a través del diseño e implementación colaborativa de *progresiones de aprendizaje*.

Las progresiones son una metodología a través de la cual se propone colocar al centro de los procesos educativos el aprendizaje sobre cómo cuidamos y podemos cuidar de otras personas, cómo cuida-

mos de nosotros, nosotras mismas, y aún más, cómo cuidamos los territorios que compartimos con otras formas de vida más allá de lo humano (Sandoval *et al.*, 2021). Esto a través de un camino de cuatro momentos, llamados “cuadrantes”, que inician con el proceso de escritura de una narrativa que contiene saberes, prácticas y preocupaciones locales respecto a lo que desde la comunidad importa cuidar. Es decir, la narrativa es como una semilla que contiene la fuerza necesaria para hacer brotar, en nuestro caso,

un proceso de educación vivo y arraigado a la tierra en la que se sostiene.

La metodología fue diseñada por un grupo de investigación que se articula en torno a un proyecto común llamado CARE-México, el cual es coordinado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

El grupo está integrado por un colectivo plural de estudiantes en formación y egresadas de la Maestría y Doctorado de ese Instituto, así como por docentes de las distintas escuelas primarias, preescolares y secundarias donde se diseñan e implementan progresiones de aprendizaje en los estados de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y Ciudad de México.

Además, el proyecto CARE-México ha propiciado la formación de una red de colaboración con docentes de otras instituciones de educación superior como la Universidad de Colima y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es en esta última donde trabajo y participo desde mi quehacer universitario en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el cual involucra trabajo docente, de investigación y de extensión universitaria.

En este texto me interesa compartir algunos de los aprendizajes que dan forma a lo que hemos denominado una ética del cuidado entre-maestras<sup>1</sup> que hemos puesto en juego junto con la formación acompañada para el diseño, implementación y sistematización de progresiones de aprendizaje.

La primaria en cuestión es de modalidad general, aunque se localiza y atiende mayoritariamente a la población de San Nicolás Totolapan, un pueblo indígena de la alcaldía Magdalena Contreras, de la Ciudad de México, cuyo territorio forma parte de una región de destacada relevancia socioecológica y de cuya preservación depende la sostenibilidad de

la propia Ciudad. Por estas dos razones, social y ecológica, las progresiones de aprendizaje elaboradas priorizan el sentido de pertenencia a un pueblo indígena, el arraigo a ese territorio y el conocimiento y restauración desde una perspectiva campesina y feminista que pone el cuidado al centro de las prácticas educativas y del trabajo docente.

El colectivo docente se encuentra integrado en su mayoría por maestras que provienen de otros contextos (rurales y urbanos). La escuela se considera “de paso” por su alta movilidad laboral, en el horizonte de cambiar a una escuela de la Zona Metropolitana de la CDMX.

Primero se presenta un panorama general de las actividades de formación acompañada que hemos realizado en el periodo comprendido de agosto del año 2021 a marzo de 2023, para después pasar a la exposición de un conjunto de acuerdos/aprendizajes que hemos construido como parte de una ética del cuidado entre-maestras que se pone en juego con la experiencia de formación acompañada para el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje. Y finalmente presentamos algunas líneas de acción que visualizamos necesarias para sostener nuestro propio proceso y que al mismo tiempo pueden servir como horizonte de otros.

### La escucha activa como antecedente

La experiencia de formación acompañada en el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje tiene como antecedente un primer trabajo realizado entre abril y julio del año 2021, cuando en el contexto de la pandemia por COVID-19 me acerqué a la dirección de la primaria “Catalina Cardona Nava” para proponer una investigación que ayudara a reconocer las complejidades en las prácticas docentes de la escuela. Esto se dio a través de una metodología de investigación cualitativa y colaborativa con perspectiva feminista sustentada en el acompañamiento y escucha activa.

Así, lejos de la pretensión de “dar voz a las maestras”, opté por construir un vínculo que supuso mi

<sup>1</sup> A lo largo del texto me referiré al trabajo entre-maestras en femenino debido a que en su mayoría son mujeres maestras quienes integran el colectivo docente. El único maestro del colectivo, quien también participa en el proceso es incluido en la expresión puesto que en este trabajo por una parte reconocemos la centralidad de los aportes de las maestras, pero también de todas aquellas personas, sin distinción de género, que participan de la construcción de tramas que subvierten las lógicas de educación bancaria y patriarcal.

propia implicación en la investigación como maestra-investigadora-madre y también habitante de San Nicolás Totolapan; para ello debí tramitar, a la par del trabajo académico, mis propios cansancios, dolores, pérdidas y duelos.

A lo largo de la labor de acompañamiento logramos construir, sobre todo con la directora de la primaria, la maestra Sonia Elizabeth Núñez Balderas, un espacio de reflexión compartida en torno a cómo la pandemia magnificó la crisis de los cuidados que afecta al magisterio de educación básica en México, la cual resulta de la tensión estructural entre la cantidad de tiempo que hace falta para cuidar de la vida cotidiana y la dificultad creciente de hacerlo en la sociedad patriarcal/colonial/capitalista en que vivimos.

Frente a los logros de las luchas de las mujeres por ejercer su derecho a ingresar al mundo del trabajo remunerado (todavía en desigualdad), no ha existido una redistribución social de los trabajos de cuidado. Las mujeres siguen siendo las responsables de sostener dichos trabajos.

En el contexto de la pandemia la crisis de los cuidados se magnificó y afectó a los colectivos docentes, integrados en su mayoría por mujeres. “Estoy exhausta” se volvió una expresión recurrente. La pandemia fue una lupa que visibilizó la relación entre precarización y feminización docente, la cual no sólo se expresa en las diferencias de salario, sino que abarca otras dimensiones, como el cuidado de las maestras de nivel básico, quienes subordinan su propio cuidado al de las infancias a su cargo (Delgado, 2022).

Sin embargo, la obligatoriedad del confinamiento fue también una ventana a través de la cual las maestras se acercaron —como no lo habían hecho antes— a las casas de los niños y las niñas, a las condiciones en que viven junto con sus familias, al territorio que habitan, a la vida cotidiana que constituye sus mundos. Una maestra expresaba:

En medio de la pandemia me pregunté: ¿por qué antes no conocía cómo viven los y las niñas de mi

grupo? Ahora, también ya saben que tengo que cuidar a mi propio hijo.

Y al mismo tiempo, para los niños, niñas y sus familias fue posible acercarse a la vida-mundo, cuerpos y territorios de sus maestras y maestro; y reconocer su condición como madres que se vieron obligadas socialmente a sostener el trabajo docente junto con los trabajos domésticos y de cuidados de otras personas en sus casas.

### **Manos a la obra a través de progresiones de aprendizaje**

La puesta en común y sistematización de la experiencia de escucha activa, diálogo y acompañamiento en el contexto de la pandemia por COVID-19, así como la necesaria reorganización del regreso a la presencialidad después de un periodo largo de confinamiento, mostraron dos urgencias:

1. Hacer algo frente a la crisis de cuidados que se magnificó en forma de cansancio y malestar docente, sobre todo para las maestras.
2. Reconocer la escuela como un espacio fundamental de interacción, convivencia, aprendizaje, construcción de conocimiento y transformación de la realidad que requería un giro pedagógico hacia un currículo pertinente, social y ecológicamente.

Por mi parte propuse a la maestra y directora Sonia Núñez ensayar la posibilidad de hacerlo a través de la metodología de progresiones de aprendizaje.

Compartí los materiales publicados sobre el proyecto, las conferencias grabadas de manera virtual en las que el equipo CARE compartía la metodología y la primera versión de una progresión de aprendizaje de mi autoría.

La maestra Sonia aceptó la propuesta y sugirió que comenzáramos su implementación junto con la maestra de sexto grado, pues se trataba de la pri-



Fotografía compartida por Cora Jiménez Narcia

mera maestra en la escuela, donde había trabajado durante dos décadas, y era originaria de San Nicolás Totolapan. Aquí es preciso subrayar la relevancia del trabajo de la directora en la experiencia, pues ella misma desde el inicio de su gestión ha insistido en la necesidad de repensar colectivamente la escuela de forma crítica, con creatividad e impulsando trabajo docente colectivo.

La maestra de sexto grado aceptó con entusiasmo. Compartí también con ella los materiales del proyecto CARE-México, pero el principal material de formación fue una progresión de aprendizaje que yo misma había diseñado, que se titula: “¿Qué guardas en tus trenzas, Aurelia? Memoria y territorio”.

La narrativa de Aurelia relata el acto de hacer memoria de una abuela preocupada por los cambios de su pueblo y las formas en que podrá heredar sus saberes a sus nietos y nietas. A través de ella se pone al centro la relación profunda que tienen los pueblos con su tierra, en términos de relaciones socio-naturales. Para narrarla se confeccionó un mapa del pueblo con tela, así como los distintos personajes de la

narrativa. Esta progresión tiene tres ejes de conversación, estudio y práctica: el histórico, el del territorio y el del cuerpo. Los tres componen la trenza que Aurelia cuida con esmero.

Con esta progresión como ejemplo situado, iniciamos el proceso de formación acompañada y “sobre la marcha”, lo cual supuso su reescritura conforme a las necesidades del propio grupo, al cual la maestra había conocido sólo virtualmente el ciclo anterior. Por causas de fuerza mayor tuvimos que suspender su implementación hasta el año siguiente y con una nueva docente para cerrar el proceso en el grupo.

Posteriormente, en el mes de mayo de 2022 la directora Sonia Núñez asistió a las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde soy profesora, para compartir con los y las estudiantes de Pedagogía de qué manera habían sostenido la escuela durante el periodo de confinamiento. Con base en estos diálogos identificamos que una de las necesidades más apremiantes de formación docente era la educación sexual integral, dados los crecientes casos de abuso y violencia sexual registra-



dos durante la pandemia, pero también por las dudas que el colectivo docente expresaba frente a las expresiones de la diversidad sexual y genérica dentro de la escuela.

En conjunto con los y las estudiantes de la asignatura “Taller de políticas educativas” diseñamos e implementamos una segunda progresión de aprendizaje llamada “El misterio de mi maestra. Entrar enteras a las aulas”, con el propósito de promover un espacio de reflexión entre docentes orientado a la sensibilización en torno a la importancia de construir un currículo de educación sexuada justa y pertinente, además de compartir la metodología de progresiones de aprendizaje.

El diseño de esta progresión comprendió varios meses de trabajo en el aula, de diálogo con las docentes y de preparación de los materiales, entre ellos la elaboración de un video en el cual los niños y niñas de la escuela expresaron qué es lo que imaginan que hacen sus maestras y maestro cuando no están en horario escolar.

Su implementación se llevó a cabo a través de un taller de seis horas durante una sesión de Consejo Técnico Escolar en presencia de todo el colectivo docente, incluido el equipo de la dirección.

Cabe explicar que estas sesiones se encuentran reguladas; por norma ese día las clases se suspenden para que los colectivos docentes trabajen en conjunto y tomen decisiones que deberán estar enfocadas en el máximo logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Aunque estas sesiones son reguladas por “guías de Consejo” en las que se establecen los puntos que deben ser abordados, la sesión en la que nos recibieron fue cercana al 15 de mayo, día que en México se reconoce la labor del magisterio, y gracias a ello pudimos proponer un trabajo distinto.

A partir del taller, y con las preocupaciones recogidas en el mismo respecto a cómo las maestras identificaban el uso diferenciado y desigual que los y las estudiantes hacen de los espacios, como el patio, así como con el interés de profundizar en el conocimiento sobre el territorio del pueblo en el trabajo, diseñé una tercera progresión de aprendizaje

llamada “María, una futbolista. Géneros, juego y deporte” que luego fue reelaborada e implementada de forma conjunta con la maestra Guadalupe Olvera y el maestro Leonel Patolzin, responsables de los grupos de primero y cuarto grado respectivamente.

Durante el mes de mayo de 2022 trabajamos de forma conjunta la reescritura de la progresión de aprendizaje atendiendo las necesidades específicas de cada grupo, así como el trabajo que ya sostenían la y el docente con anterioridad. Finalmente, su coimplementación comprendió los meses de mayo a julio de 2022.

La disponibilidad de tiempo es uno de los mayores desafíos para transformar las prácticas en contextos escolares. Conociendo las condiciones de cansancio en que se encontraban las maestras era fundamental que el trabajo de diseño, implementación y sistematización de progresiones de aprendizaje permitiera ampliar las capacidades vitales, creativas y críticas de las maestras.

Con el inicio del ciclo 2022-2023, nuevos desafíos interpellaron la escuela, ya que tres de las seis maestras (incluida la maestra de primero con quien había trabajado) solicitaron su cambio de centro de trabajo y tres nuevas maestras se integraron. Ante esto, en el mes de septiembre invitamos al equipo del proyecto CARE directamente a la escuela con el propósito de compartir la propuesta de las progresiones de aprendizaje.

En este espacio se compartió la experiencia de diseño e implementación de progresiones de aprendizaje en escuelas de distintas regiones de Veracruz y Yucatán. Se contó con la presencia de la totalidad del colectivo docente de la primaria, así como con la directora y docentes de la otra primaria que se encuentra en San Nicolás Totolapan. Fue relevante también la presencia de madres y padres de familia, quienes además ofrecieron alimento a todas las personas que asistimos.

En noviembre de 2022 participamos en el primer Encuentro Nacional de Docentes del proyecto CARE realizado en Xalapa, Veracruz. Al regreso del encuentro, donde las y los docentes pudieron consta-



Fotografía compartida por Cora Jiménez Narcia

tar los resultados obtenidos con progresiones de aprendizaje, otras maestras de la escuela se vieron motivadas a ensayar la propuesta.

Específicamente la maestra Nereida Pérez, de sexto grado, expresó su interés de conocer la metodología desde la práctica. Decidimos hacerlo a través de la primera progresión de aprendizaje: “¿Qué guardas en tus trenzas, Aurelia? Memoria y territorio”. Su co-implementación inició el mes de enero de 2023 y concluyó en marzo con la elaboración de un programa de radio hecho por el propio grupo, así como su presentación pública en la escuela y en una radio pública.

### **Resultados: coordenadas de una ética del cuidado entre-maestras**

A continuación interesa plantear algunas de las coordenadas de la ética del cuidado entre-maestras que hemos logrado construir en los procesos de formación acompañada. Consideramos que esta ética no se funda en principios universales y prescripciones valorativas, sino en la posibilidad cotidiana, in-

dividual y colectiva de practicar la libertad al poner en cuestión los órdenes morales y de dominación existentes. Se trata de una ética que reconoce los procesos de formación acompañada como *acciones hacia la justicia*, posibles a través de la construcción de complicidades y tramas *entre-maestras*. Reinventamos así la expresión *entre-mujeres*, para crear la posibilidad de un lenguaje propio para mediar con el mundo. Se trata de una ética que cuestiona la obediencia ciega de un orden inhumano.

#### **1. Maestras sí, ni tías ni instrumentos**

La primera dimensión que hemos reconocido fundamental para iniciar el proceso de formación acompañada tiene que ver con su carácter voluntario y el reconocimiento fundamental de que no es posible invadir, suplantarse ni extraer el trabajo de la otra.

Tampoco es posible sostener un proceso verdadero de diseño e implementación de progresiones de aprendizaje de forma obligatoria, porque se parte de que el trabajo empieza con una misma, con el propio reconocimiento como sujeto pedagógico, ético, político, con cuerpo y territorio. Y, por tanto,

no como instrumento que anula su subjetividad y “sólo sigue órdenes”.

Sin duda no es un proceso sencillo. El gremio magisterial, por su condición feminizada e infantilizada, ha tenido que sostener a lo largo de su historia la dignidad de su trabajo y para ello ha debido cuestionar aquellas narrativas que intentan situarlo en términos de no trabajo o de semiprofesión que requiere ser tutelada y/o evaluada permanentemente. Como decía Freire, “maestras sí, tías no”. Nosotras añadimos: tampoco instrumentos que sólo repiten lo que otros deciden. La formación acompañada, en este sentido, toma distancia de la relación vertical “experta”-maestra y en su lugar invita y hace presente lo que cada una propone enseñar y compartir a partir del reconocimiento ético de la otra como sabedora, como enseñante, como sujeto.

La realización del taller con docentes fue un espacio interesante. Las estudiantes de la UNAM expresaron sus nervios al ser ellas quienes propondrían el trabajo con la progresión, por lo que se tomó la decisión de presentarse en su calidad de aprendientes que desean compartir lo que han aprendido.

Más tarde, cuando le preguntamos a las maestras de la primaria cómo se habían sentido con la presencia mía como profesora universitaria y de las estudiantes expresaron que habíamos logrado construir un espacio seguro y de confianza en el cual se habían sentido interesadas en escuchar y conversar, más allá de las diferentes identidades que estábamos presentes. Es preciso explicar que la asistencia y la permanencia fueron voluntarias.

El rechazo a ser “instrumentos” subraya, así, la importancia del consentimiento. Nada podemos avanzar pasando sobre la otra y sin su consentimiento como ejercicio y práctica de libertad.

## **2. El carácter situado desde los cuerpos y territorios**

En el marco del proyecto CARE la formación acompañada involucra reconocer que, como dijera bell hooks (2021), necesitamos *entrar enteras a las aulas*, con cuerpos y territorios. Desde nuestra experiencia

reconocemos que cada proceso de formación acompañada es distinto, pues si bien supone la existencia de un camino con momentos diferenciados, no se trata de seguir los pasos a manera de un manual.

La relación que se establece con cada docente supone el encuentro, contradictorio como más adelante explicamos, de distintas identidades: a) socio-culturales (en esta primaria las familias de las maestras son originarias de otros estados, como Tlaxcala, Guerrero y Oaxaca); b) intelectuales, vinculadas a la formación profesional y no profesional (normalistas, normalistas rurales, pedagogas, psicólogas educativas); c) vinculadas con los territorios (urbanos, periurbanos, rurales, campesinos, indígenas); d) vinculadas a condiciones de edad; e) familiares (con hijos, hijas, casadas, solteras, viudas); f) así como distintas identidades corporales, sexuales y genéricas.

Como ya dijimos, la mayoría de maestros y maestras de la primaria Catalina Cardona Nava no son originarias de San Nicolás Totolapan. Tres de ellas decidieron desde hace más de diez años rentar cerca de la escuela junto con sus familias, pero las demás maestras no. Esto les implica varias horas de transporte diario para ir y regresar hasta sus casas. La necesidad de conciliar la vida laboral y familiar es otro de los factores de movilidad del colectivo docente.

Reconocer los cuerpos y territorios posibilita acercarnos a las dificultades y posibilidades para vincularse y conocer las comunidades en la que se trabaja, pues hacerlo supone acercarse a aquello que ocurre fuera del espacio escolar.

## **3. El reconocimiento de las relaciones de poder que nos atraviesan**

Esta dimensión se relaciona con la anterior, en la medida en que reconoce que nuestra situación, el punto desde el cual partimos para iniciar un proceso de formación acompañada, está atravesado por relaciones de poder.

La “empatía pedagógica” no es un punto de partida, sino que se produce a través de un trabajo

constante de construir horizontalidad a partir del reconocimiento de situaciones de privilegio y derechos negados que interfieren en la posibilidad de la co-operación.

En ese sentido, como docente universitaria debo reconocer los privilegios con los que cuento, como haber nacido en una familia cuya madre y padre también tuvieron acceso a estudios universitarios o ser portadora de ciertos fenotipos, como el color de la piel, que me permiten entrar a lugares que a otros, otras, les son negados. Muchas de las maestras de la escuela son la primera generación en sus familias con estudios universitarios y tienen una larga historia familiar fuertemente vinculada al trabajo de magisterio.

Aunado a lo anterior, problematizar la relación entre trabajo intelectual y manual atraviesa de forma importante la relación entre la universidad y las escuelas. En ese sentido, mi trabajo de acompañamiento no se restringe al diseño “intelectual” de la progresión (que además he reescrito junto con las docentes), sino que comprende también la elaboración de materiales y la organización y limpieza de los espacios.

Todo ello es condición para construir tramas comunes entre-maestras, donde cultivamos la posibilidad de producir decisiones en colectivo y gestionamos nuestras diferencias.

#### ***4. La dimensión creativa de los procesos de autogestión y cooperación pedagógica***

La cuarta dimensión tiene que ver con un momento del proceso en el cual se ha logrado caminar en un suelo *más parejo* y entonces germina lo que se ha sembrado. El momento en el cual se consolidan las prácticas de autogestión y de cooperación pedagógica es de profunda creatividad. Es cuando parece que los procesos empiezan a caminar “solos”.

Estamos convencidas de que si la enseñanza no pasa por el disfrute significa que algo no funciona y es preciso conversarlo. Si uno de nuestros propósitos pedagógicos es propiciar prácticas educativas en los que las infancias sean felices, también es preciso que

las maestras lo sean. Y hemos constatado que la dimensión creativa de los procesos de autogestión y cooperación pedagógica es una fuente que nutre la felicidad. Como expresó la maestra Guadalupe Olvera en el Primer Encuentro de docentes del proyecto CARE en Veracruz:

Al principio no entendía lo que me decía Cora. Me parecía confusa la palabra de “progresiones de aprendizaje”, pero como los niños y niñas yo también aprendí haciendo y me divertí. Y además ahora al platicar y compartir estoy entendiendo muchas de las cosas que hicimos, por qué las hicimos y lo que se logró con ellas.

#### ***5. La guía de las infancias en la experiencia del asombro y empatía por lo humano y más allá de lo humano***

Esta dimensión tiene que ver con dos aspectos relacionados: por una parte el giro que las progresiones de aprendizaje suponen al reconocer a las infancias como protagonistas, y por otra parte con la apuesta de pertinencia no sólo social sino ecológica que tienen las progresiones de aprendizaje.

Nuestro trabajo de formación acompañada nos ha mostrado que la experiencia de asombro y empatía frente a lo humano y la naturaleza es fundamental para construir procesos de toma de conciencia sobre otras formas posibles de relación que no descansen en la dominación de unos sobre otros ni sobre la naturaleza: necesitamos de cuidado y somos parte de la naturaleza.

Y hemos aprendido, además, que la mayoría de las veces las preguntas de las infancias son las que nos permiten mirar de otro modo lo que hemos naturalizado y ha dejado de sorprendernos. Son preguntas científicas, filosóficas; al no haber naturalizado todavía mucho del mundo que habitan tienen la posibilidad de interrogarlo, de preguntar por qué algo natural o social existe de determinada forma, por qué el cielo es azul, por qué el bosque crece sin que alguien lo siembre, de dónde venimos, qué pasa



cuando alguien muere, por qué alguien lastima, qué le asusta de mi color de piel o quién inventó la escuela son algunas de las preguntas que las infancias nos lanzan, y si no logramos interrumpir el ruido de nuestro adultocentrismo no seremos capaces de escuchar y redescubrir otras formas posibles de existir en colectivo.

Un ejemplo de esto es que, cuando grabamos el programa de radio con el grupo de sexto grado como parte del reto para el cambio de la progresión de aprendizaje “¿Qué guardas en tus trenzas, Aurelia? Memoria y territorio”, los niños y niñas elaboraron guiones de radio. Después de grabar lo planeado abrimos un espacio de improvisación para que expresaran si pensaban que en la escuela se les enseñaba lo necesario para cuidar de su pueblo, de su bosque. La mayoría dijo que no, pero todos y todas hicieron propuestas sobre lo que necesitaban aprender, desde temas de estudio con la naturaleza hasta de cómo elaborar quejas ante derechos humanos. Las maestras aprendimos con lo que los niños y niñas nos enseñaron.

### 6. *La experiencia de con-dolerse*

De la misma forma en que el trabajo de formación acompañada supone la posibilidad de construir condiciones de gozo, asombro y maravilla, son también experiencias en las que se comparte el dolor.

Las aulas son espacios donde podemos reconocer las injusticias, la desigualdad, las violencias, la muerte, la frustración, y también el aburrimiento o los sin sentidos. Muchas veces hacemos como que “no pasa nada”, y que lo resuelvan en su casa o el siguiente año. Entonces gana nuestra indiferencia.

En nuestro caso nos importa reconocer el dolor de la otra; sabemos que no lo podemos sentir de la misma manera, pero sí podemos hacernos presentes desde la incomodidad que eso representa. Acompañar es también la incomodidad que se vive al *poner el cuerpo*.

No son pocas ni aisladas las situaciones de violencia que se viven en la escuela. Sin embargo, el ac-

tual colectivo docente se ha propuesto no dar la espalda a lo que mira, por ejemplo, el golpe que trae una madre o una niña en su cuerpo. Pero también se tiene claro que la forma de acompañamiento y cuidado no puede ser individual; que tiene que garantizarse una protección amplia e integral a quien es directamente afectado, y que, sobre todo, se tienen que construir estrategias colectivas que contribuyan a las comunidades en su conjunto. Y esto es algo que también interpela a la universidad. La práctica de con-dolerse también involucra la relación universidad-escuelas-comunidades.

### 7. *Hacia la construcción democrática de proyectos y redes escolares alternativas*

Finalmente, la formación acompañada supone la decisión de participar, de atreverse a ensayar otras pedagogías, trabajar junto con otras, tener humildad para aprender y también para enseñar lo que se sabe, escuchar a las infancias tanto como a las familias (sobre todo mujeres) y otros, otras docentes. Es por ello que advertimos el potencial que este trabajo tiene para poder construir caminos colegiados, articular proyectos en la escuela y tejer redes con maestros y maestras de otras escuelas que están ante la misma tarea.

Es una tarea inconclusa. Quizá ser una “escuela de paso” sea la oportunidad para formar maestros y maestras que en sus nuevos centros de trabajo polinicen desde otras pedagogías activas, situadas, pertinentes social y ecológicamente. Y quienes decidan quedarse lo hagan con el profundo compromiso y conocimiento de sostener un trabajo que trasciende la propia escuela y regresa a ella.

### **Avances y desafíos**

Aunque todavía es pronto para dar cuenta de los resultados de esta experiencia, enunciemos algunos con el interés de compartirlos en términos de una agenda de acción y continuidad posible. Son, en ese sentido, avances y desafíos:

1. *Dignificación del trabajo docente con perspectiva de género.* Se aprecia un proceso de revalorización del trabajo de las maestras por parte de las infancias y sus familias. Sin embargo, requiere profundizarse, que las docentes *den nuevos pasos*, por ejemplo, que inicien por cuenta propia el diseño de sus propias progresiones de aprendizaje, sobre todo como escritoras de narrativas transformadoras, tal como ya lo hizo la directora y maestra Sonia Núñez Balderas.
2. *Toma de conciencia sobre el territorio socio ecológico en el cual se encuentra la escuela.* Si bien esta idea ha quedado sembrada, todavía falta camino por recorrer para lograr su incorporación curricular de forma transversal. A mediano plazo esto podría permitir el reconocimiento de las maestras como sujetos políticos fundamentales en la preservación de dicho territorio, lo cual tendría que consolidarse junto con mejores condiciones de trabajo, por ejemplo, transporte gratuito.
3. *Giro hacia una pedagogía activa y situada.* Se ha promovido la necesidad de des-aprender prácticas de educación bancaria y ensayar prácticas no adultocéntricas. Sin embargo, una de las principales preguntas tiene que ver con cómo se le sostiene y se le da continuidad en el tiempo, atendiendo también los distintos procesos de aprendizaje de las infancias desde un enfoque de derechos con perspectiva interseccional.
4. *Entre-maestras.* La complicidad pedagógica ha motivado la participación de otras maestras, sin embargo, todavía hace falta consolidar un trabajo como proyecto de escuela que sea el horizonte desde el cual se articule el trabajo común, pero también se gestionen las diferencias. Esto a pesar de la alta transitoriedad de su colectivo, incluso ante la posibilidad de que otra persona sea su directora.

En el horizonte de la ética del cuidado entre-maestras de nuestros procesos de formación acompañada nos imaginamos también como maestras-escritoras que hablan en las escuelas de aquello que nos importa cuidar y ha permanecido en los márgenes.

### Referencias y lecturas sugeridas

- FREIRE, PAULO (1993), *Cartas a quien pretende enseñar*; México, Siglo XXI.
- HOOKS, B. (2021), *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*, Madrid, Capitán Swing.
- DELGADO, GABRIELA (2022), "Los derechos y multitrabajos de las docentes", en: <https://www.iisue.unam.mx/medios/pie-de-pagina-gabriela-delgado-ballesteros-1170.pdf>
- JOYSMITH, CLAIRE (1993), "Ya se me quitó la vergüenza. Una plática con Gloria Anzaldúa", *Debate Feminista*, núm. 8. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.8.1682>
- SANDOVAL RIVERA, JUAN CARLOS, ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY, FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA, MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA, PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA Y MELECIO PÉREZ MENDOZA (2021), *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*, México, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>