



Fotografía compartida por Fabiola Itzel Cabrera García

# Formación acompañada con enfoque ecofeminista con maestras de educación indígena

Fabiola Itzel Cabrera García

Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa  
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana | México  
cabreragarciaitzel@gmail.com

## Introducción

En enero del 2021 invité a maestras pertenecientes al subsistema de educación indígena mexicano de nivel primaria a que, en colaboración conmigo, realizáramos el diseño y lleváramos a cabo la implementación de progresiones de aprendizaje en el marco de mi investigación doctoral, que tiene por objetivo el desarrollo de una propuesta educativa ecofeminista y situada que articule conocimientos escolares con conocimientos locales/rurales/indí-

genas para el cuidado del entorno socioecológico. Tres maestras que se asumen mujeres nahuas aceptaron. Una de ellas es oriunda de la Sierra de Zongolica, ubicada en la zona centro del estado de Veracruz, México; las otras dos son originarias de la Huasteca Veracruzana, al norte del mismo estado.

Desde el inicio de mi investigación mis preocupaciones personales y académicas han girado en torno a la crisis socioecológica que con mayor violencia asola a la naturaleza, a las mujeres y a las co-

comunidades rurales e indígenas empobrecidas, pero más enfáticamente he centrado mi atención en reflexionar cómo desde el aula podemos afrontarla mediante procesos educativos situados. bell hooks, escritora, feminista y activista antirracista estadounidense, sostiene que el aula es un espacio de posibilidades desde el cual se puede transformar la realidad. Yo comparto con ella que en el aula se puede comenzar una revolución.

Con esto en mente, tracé un camino colaborativo con las maestras en el que buscamos generar cuestionamientos críticos y acciones que nos sacudieran las opresiones, quizá poco a poco y de una en una, pero que el resultado fuese una infancia más libre y segura, un centro escolar que no tuviera temor o desidia para tratar asuntos que afectan los procesos educativos, tales como la soberanía alimentaria y el machismo. Puedo afirmar que lo logramos mediante el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje (que fueron un medio, no un fin). Vivimos un proceso de formación que potenció en las docentes habilidades y conocimientos necesarios para construir una práctica educativa que tuviera la ética, la justicia y el cuidado en su centro. Aquí comparto un poco de dicho proceso.

## Actividades

Partimos de la idea de que los procesos educativos deberían tener como centro al cuidado del entorno socioecológico. Consideramos que el cuidado es una práctica en la que todos y todas podemos participar para erradicar las distintas opresiones entre humanos y aquellas que ejercemos en nuestra relación con otras especies. El cuidado se contrapone a la dominación, nos dicen diversas autoras ecofeministas. Como parte de estas reflexiones consideré necesario visibilizar cómo hombres y mujeres son enseñados socialmente a ser y a comportarse según los roles de género patriarcales y cómo esto supone una “cárcel” para vivir plenamente nuestra vida, como lo dice la feminista comunitaria Julieta Paredes. A las mujeres, por ejemplo, se nos inculca (en

todas las instituciones sociales) a cuidar de los demás, a realizar tareas domésticas, a quedarnos calladas o a no incomodar. A los hombres se les enseña a no demostrar sentimientos porque “los hombres no lloran”, a no involucrarse en las tareas de cuidado domésticas, etc. Esto forma una estructura de dominación en la que las mujeres y la naturaleza somos consideradas inferiores. Si bien dicha estructura se ha ido desmantelando, aún quedan resabios peligrosos que impiden una vida libre de violencia. Dicha preocupación fue el inicio de una progresión de aprendizaje.

Las progresiones de aprendizaje son herramientas didácticas que se componen por cuatro cuadrantes. El primer cuadrante inicia con la lectura de una narrativa que refleja de forma familiar y creativa temas escolares y conocimientos locales, asimismo se muestran actividades escolares. En el cuadrante 2 se realiza una indagación en el contexto familiar o comunitario sobre los temas que se abordan; mientras que en el cuadrante 3 se analiza la información compilada y se planifican acciones para atender los retos identificados. En el cuadrante 4 se acciona para resolver dichos retos. La fase de diseño de la progresión de aprendizaje duró aproximadamente seis meses, mientras que la implementación se extendió un año, pero dependió del trabajo de cada docente y de su creatividad o necesidad para adaptarla, releerla, o volver a ella.

Diseñé varias progresiones de aprendizaje con cada docente de cada región, respectivamente. Aquí compartiré el proceso de generar una progresión de aprendizaje en la que planteamos tres preocupaciones: a) el cuidado de la salud mediante plantas medicinales y remedios locales (para revalorizar la sabiduría local e indígena en torno a ello); b) favorecer la reflexión sobre las opresiones que experimentan hombres y mujeres debido a la violencia machista y cómo incide en la inequidad del cuidado de la salud, es decir, que se reconozca que regularmente son las mujeres quienes más cuidan de los y las demás, pero ellas son las menos cuidadas; y c) la atención a nuestras emociones como parte de un cuidado espiri-

tual. Además de esto, siempre tuvimos en mente los aprendizajes esperados. Para llegar a este resultado, vivimos un proceso de apropiación del enfoque ecofeminista y del enfoque situado. La formación acompañada se vivió tanto en la implementación como durante el diseño, quizá más activamente en esta última fase.

El trabajo comenzó en el confinamiento por COVID-19, por lo que no me fue posible desplazarme a las comunidades en las que se ubican las escuelas. Entonces comencé a tener reuniones virtuales con las maestras colaboradoras, en las que ellas me contaban sus preocupaciones, anécdotas e incluso sus sueños sobre los temas que, como mujeres nahuas pertenecientes a zonas rurales, consideraron relevante compartirme. El primer paso para la formación fue ese: posicionar sus experiencias y su sabiduría como fuentes valiosas de aprendizaje, puesto que el enfoque ecofeminista prioriza los saberes y las experiencias de mujeres. No entrevistamos directamente a los sabios o a las sabias de la comunidad, sino que los insumos para las progresiones de aprendizaje vinieron de lo que ellas saben, de lo que les preocupa, de lo que sienten. El hecho de asumirse mujeres nahuas que habitan espacios rurales las legítima para hablar de lo que acontece en las comunidades: no para hablar de ellas o por ellas, sino desde ellas.

Las maestras estaban “acostumbradas” a explorar la sabiduría de la comunidad sin asumirse parte; no porque dieran por hecho que no supieran, sino porque se apegaban al enfoque que dicta que debemos alejarnos/distanciarnos de aquello que estudiamos porque involucrarnos o asumirnos como parte de ello le resta integridad a nuestro hacer. Darle la vuelta a dicha creencia también significó asumir que la figura docente crea a partir de su yo individual y comunitario. Una vez que pasó esto, las maestras se abrieron no sólo a compartir conocimiento en forma de descripciones de los procesos de siembra o sobre remedios locales; comenzaron a hablar sobre sus preocupaciones, sus vivencias de cuando eran niñas, sus percepciones sobre los cam-

bios, sus temores, sus aspiraciones; es decir, todo lo complejo y multidimensional de su persona. Es aquí que surge y se posiciona como prioritario reflexionar y confrontar la violencia machista porque todas la han vivido, todas la observan y dado que “lo personal es político”, sus palabras se convierten en experiencias vividas por otras mujeres y niñas.

El proceso de formación acompañada para lograr aprendizajes situados con enfoque ecofeminista inició con una preocupación que nace de su experiencia, por lo que implicó algo más que una formación teórica en/para/sobre el aprendizaje situado o la perspectiva ecofeminista: se vivió más como un proceso autorreflexivo en el que recuperamos su experiencia e intención de transformar el entorno social.

Al inicio, a las maestras les resultó confuso visualizar sus vivencias como herramientas didácticas y se preguntaban ¿cómo una anécdota de cuando eran niñas e iban por agua al río, cargando hasta 20 litros con sus pequeños cuerpos, sería trascendente para el proceso educativo escolar? Pero después, conforme fuimos relacionando sus experiencias a los aprendizajes esperados, adquirió otro sentido: comenzamos a contar el agua, a nombrar sus cantidades, a hablar de las distancias recorridas, a preguntarle a las abuelas y a las madres cómo era antes el territorio, cuáles eran sus medidas, a hablar de la historia, a preguntarnos qué es la historia, a aprender sobre el ciclo del agua, a hablar de la introducción de los plásticos en la comunidad porque antes se iba por agua con jarrones de barro y ahora ya quedan muy pocos; comenzamos a plantear preguntas sobre los rituales del agua, cómo se dicen en náhuatl los versos que invocan a las deidades, qué nos dicen los rituales sobre los ecosistemas, qué relación tiene el agua con el maíz; a cuestionarnos por qué mamá va por agua y papá no, por qué las mujeres cuidan del agua y los hombres no. Poco a poco, sus experiencias tomaron la forma de elementos didácticos; y cabe decir que resonaron ampliamente en las y los estudiantes una vez que se implementó la progresión porque se vieron reflejados y reflejadas.



Fotografía compartida por Fabiola Itzel Cabrera García

Una vez que documenté lo que me contaron elegimos los temas que integrarían la progresión. Para las maestras fue relevante la sabiduría en torno a los remedios naturales porque en gran medida se han apropiado de ideas sobre descolonización que circulan entre las distintas iniciativas de la Dirección de Educación Indígena (parte de la Secretaría de Educación de Veracruz). Yo añadí, con respecto a dicho tema, que pensáramos sobre cómo hombres y mujeres contribuyen a estas epistemologías y conocimientos de formas distintas y en circunstancias desiguales.

Comenzaron a compartir que, en efecto, muchas veces para hablar de la sabiduría “indígena” se habla del curandero, del milpero, del sabio, porque se considera que las mujeres, quienes en la práctica transforman lo sembrado en alimento y medicina, no tienen mucho que aportar más allá de enseñar la lengua náhuatl por aquello del adjetivo “materna” (que ya es bastante). Se dio la oportunidad, entonces, de hacer un reconocimiento de la discriminación que han vivido como docentes en un espacio que, si bien reflexiona para una descolonización,

aún no lo hace del todo para despojarse de sus prácticas machistas.

Con lo anterior en mente, escribí dos narrativas para cada una de las progresiones, sin embargo, a partir de ahora me referiré únicamente al caso de la Sierra de Zongolica porque es la única escuela en la que se ha logrado implementar esta progresión de aprendizaje. Aquí la narrativa se tituló “La enfermedad de Magdalena” y cuenta que un niño comenzó con dolores en el estómago y su mamá, Magdalena, lo curó del empacho (malestar popular para el cual no se acude al médico). Posteriormente, Magdalena sufre dolor en su vientre y tras una serie de situaciones decide ir al médico, no sin antes cuestionarse si su esposo le autorizaría ir y de recordar la discriminación vivida en los centros de salud públicos. Después de esta narrativa, a través del abordaje de los cuadrantes se lograron diversos aprendizajes. Por ejemplo, en la exploración sobre plantas medicinales se abarcaron prácticas sociales del lenguaje como el recetario, la escritura de una secuencia o la descripción de objetos y procesos. Al hablarse sobre los tiempos de cocción de cada infusión, las porcio-

nes de los ingredientes en relación a fracciones y las medidas de peso empleadas por la comunidad y las del libro de texto, se abordó matemáticas. También se vio el conocimiento del cuerpo humano y la diversidad de ecosistemas, entre otros temas.

Uno de los momentos más significativos para la docente durante este proceso fue cuando se dio la reflexión sobre los roles de género. Inicialmente los niños y las niñas de su centro escolar (escuela unitaria) reflexionaron por igual, por ejemplo, el hecho de que los quehaceres de la milpa sean considerados un trabajo mientras que los quehaceres domésticos no, y cómo esto incide en los estados de ánimo de sus madres. Sin embargo, conforme se avanzó en la implementación las niñas trascendieron nuestras expectativas cuando de manera autónoma comenzaron a señalar que sus pares masculinos eran machistas por decidir en el receso escolar los juegos que se llevarían a cabo y la forma en que jugarían: mediante empujones, gritos e incluso groserías. Luego, las niñas decidieron separarse de los niños. La maestra se sorprendió, pues desde hacía cuatro años, cuando llegó a la escuela, nunca había visto que se separan para las actividades. Descubrió que lo que calificaba como una convivencia respetuosa era en realidad una situación asimétrica en la que los niños imponían su voluntad a las niñas. La forma en que los niños juegan refleja la socialización del género masculino: hacer uso de la fuerza, la competencia, la imposición, etc. Tanto para la docente como para mí fue sumamente revelador que las niñas vieran en sus pares masculinos lo que en muchas ocasiones nosotras hemos denunciado de los hombres adultos. Dicho aprendizaje resultó crucial para las niñas porque dejaron de naturalizar agresiones filtradas como juegos, para nombrarlas como una forma de violencia machista.

La primera interpretación de lo sucedido fue que se requería hablar con mayor énfasis de los valores, el respeto y la sana convivencia. Algo que sugiere la Secretaría de Educación Pública (SEP) en caso de quejas por violencia o agresiones en la escuela. Para la SEP toda violencia se reduce a que no sabemos

convivir. Pero las niñas estaban manifestando algo más: esa “convivencia” en la que, por ejemplo, los niños se apropian de las canchas y ellas se hacen pequeñas, es violencia machista. Hay machismo en ello y no se trata únicamente de valores, porque está tan normalizado que se cree que es armónico, que así funciona bien. Por ello, la docente y yo hicimos un ejercicio reflexivo y empático para comprender las demandas de las niñas. Ella les preguntó su decisión de separarse, de negarse a convivir con sus compañeros hasta que no cambiaran las cosas. Al escucharlas reconoció en sus testimonios experiencias propias sobre su trato con hombres en contextos machistas y actuó desde la horizontalidad para poder mediar entre niñas y niños: las dejó hablar e hizo que los niños las escucharan. Permitir el diálogo para mí es un paso hacia una educación que tenga como centro el cuidado: la docente no es la dueña del saber y no busca la memorización de conceptos, sino que anhela la reflexión y la acción. Además, logró apreciar puntos de vista diferentes al suyo, aprender de la mirada de sus estudiantes y abordar temáticas que no son consideradas relevantes en el currículo. Las niñas aprendieron que el machismo no es una estructura ajena o abstracta, y con esto nos enseñaron mucho a nosotras: habita en todos los espacios, incluidos los infantiles, porque los niños y las niñas reproducen los esquemas opresivos que les rodean.

¿Qué pasó con los niños? Escucharon y observaron atentamente. Se comprometieron a no ser “violentos”, pero, nuestro reto es descifrar sus palabras y comprenderlos con mayor profundidad. Poco nos han compartido su sentir con respecto a la separación de sus compañeras; aunque en el resto de actividades de la progresión participaron activamente y nombraron la violencia que sus padres ejercen sobre sus madres y sobre ellos mismos, esta parte ha sido difícil de abordar.

En las experiencias que comparto se puede apreciar lo relevante que es, además de contar con materiales situados o ecofeministas, una práctica docente que propicia cuidado, horizontalidad, diálogo,

incluso en los espacios que van más allá de lo que estrictamente es considerado importante (en este caso, las actividades recreativas). La formación acompañada que vivimos implicó autodescubrimiento, autoconocimiento y reflexión crítica de las propias prácticas docentes (que fortalecen o transforman prácticas machistas, por ejemplo) para lograr construir una experiencia educativa diferente.

### Recomendaciones para la acción

- La formación acompañada que aquí comparto tuvo como objetivo convertir a la experiencia en una herramienta didáctica y para la acción. Ante esto, recomiendo ampliamente que las maestras y maestros se asuman creadores y no sólo implementadores del currículo; y que sepan que para este proceso no necesitan mucho, sólo hablar de su experiencia, volverla política y colectiva, comprender que lo que viven es también, muchas veces, lo que viven sus estudiantes.
- Las niñas y los niños tienen una gran capacidad de comprender aspectos complejos, siempre y cuando sean asequibles desde su propia experiencia, como pasó con las niñas, que aprendieron a leer críticamente y de forma autónoma su realidad. En este sentido, se requiere lograr con los niños varones procesos similares, pero para eso, necesitamos la voz propia de los hombres. Me explico: la docente y yo, pese a la distancia intergeneracional, pudimos comprender las vivencias de las niñas y, en cierta medida, fuimos comprendidas por ellas porque compartimos el haber sido socializadas en lo femenino (nuestros diálogos se convirtieron en herramientas que las ayudan a desafiar su posición de subalternas en el mundo); pero, me pregunto ¿qué tanto los niños y nosotras pudimos interpelarnos?, ¿mi

experiencia como mujer o la experiencia de las niñas les dice algo a ellos?, ¿cómo pueden colectivizar su dolor si los hombres adultos de su alrededor, con quienes comparten la experiencia de ser sujetos masculinos, escasamente están reflexionando sobre cómo el patriarcado los oprime, y menos aún, de cómo abandonar su privilegio? No quiero sonar “esencialista”, pero cuando el dolor se vuelve político comprendemos que es colectivo y que ningún hombre puede hablar de lo que significa ser mujer. En esta misma lógica, ninguna mujer puede hablar de la experiencia de haber nacido hombre y de ser socializado sujeto masculino. Como he mostrado ya, para los procesos educativos esta experiencia es poderosa, tal como nos dice bell hooks. Entonces, toca seguir reflexionando el machismo y los roles de género también desde las voces masculinas.

### Lecturas sugeridas

- HOOKS, BELL (2022), *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde Editorial S.L., en: <https://drive.google.com/file/d/142fhplqddgLxh4Tlknffag9HeHueUwim/view>
- PULEO, ALICIA (2019), *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*, México, Plaza y Valdés.
- SANDOVAL RIVERA, JUAN CARLOS, ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY, FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA, PATRACA RUEDA, 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*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>.