

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

59

MAYO
AGOSTO
2023



Formación docente acompañada para una educación orientada a la justicia social y ecológica



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Formación docente acompañada para una educación orientada a la justicia social y ecológica

Editores invitados: Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera

- | | |
|--|---|
| <p>2 Nota editorial</p> <p>3 Presentación</p> <p>5 Aprendizaje situado para la justicia socioecológica
Una propuesta educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México
<i>Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera</i> México</p> <p>12 La práctica de una ética del cuidado entre-maestras en una escuela periurbana de la Ciudad de México
<i>Cora Jiménez Narcia</i> México</p> <p>22 Formación acompañada ecofeminista con maestras de educación indígena
<i>Fabiola Itzel Cabrera García</i> México</p> <p>28 Habitar-Sex: experiencia de formación docente en Neuquén, Patagonia Argentina
<i>Ruth Zurbriggen</i> Argentina</p> <p>35 Afroveracruzanas y docentes de telesecundaria
Experiencia de acompañamiento a un proyecto educativo propio
<i>María Concepción Patraca Rueda</i> México</p> <p>43 <i>Pur</i>: pluralidad, creatividad y potencia de una milpa pedagógica
<i>Alexandre Herbetta</i> Brasil</p> <p>50 Formación acompañada en un contexto nahua de Veracruz para una educación cultural, ecológica y lingüísticamente situada
<i>Paula Martínez Bautista</i> México</p> | <p>57 Retos de la formación docente en línea en educación para la sostenibilidad en Sudáfrica
<i>Wilma van Staden y Rob O'Donoghue</i> Sudáfrica</p> <p>63 Una experiencia formativa docente en educación preescolar indígena: acompañamiento mutuo para un aprendizaje situado
<i>María de los Angeles Luis Cruz</i> México</p> <p>70 Formación dialógica de profesorado para la transferencia de actuaciones educativas de éxito en escuelas veracruzanas
<i>María del Socorro Ocampo Castillo</i> México</p> <p>78 Testimonios
Mi comunidad y las progresiones de aprendizaje situado
<i>Rosario Choncoa Tzanahua</i> México
Apropiación de formación acompañada desde un contexto institucional
<i>María Karina Olguín Puch</i> México</p> <p>88 Abstracts</p> <p>92 Semblanzas</p> <p>95 Reseña</p> |
|--|---|

Decisio

MAYO - AGOSTO 2023

NÚMERO 59

Directora General del CREFAL

MERCEDES GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editores invitados

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY

Y JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 55

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: [https://revistas.crefal.edu.](https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/)

[mx/decisio/](https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/)

comunicacion@crefal.org



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 59, mayo - agosto 2023. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo: en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 250 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Nota editorial

Presentamos en este número una recopilación de experiencias de formación docente acompañada realizadas en el marco del proyecto CARE-México, un proyecto de investigación colaborativa que desarrollan investigadores educativos de la Universidad Veracruzana con docentes de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y Ciudad de México en preescolar, primarias generales e indígenas y telesecundarias, así como con escuelas Normales de Veracruz, Yucatán y Chiapas.

Se incluye también una experiencia argentina de consejería en temas de salud sexual y reproductiva en un instituto de formación docente, una experiencia brasileña de educación superior con estudiantes indígenas y una más de formación docente en línea, en Sudáfrica, en el contexto de pandemia y postpandemia.

Estas experiencias muestran un modelo de formación que considera al docente como un sujeto que aprende, crea y recrea en la dinámica constante de conocer el entorno de su escuela y la comunidad, dar voz a los estudiantes y familias y establecer un diálogo entre estos conocimientos y los contenidos curriculares.

En el centro de estas propuestas está la valoración del propio docente, de sus saberes y experiencia; de su capacidad para investigar, escribir narrativas, integrar contenidos curriculares de distintas asignaturas y trabajarlos desde lo que las niñas y niños y sus familias saben, así como desde las preocupaciones de la comunidad, especialmente en torno a las problemáticas ecológicas y sociales que enfrentan cotidianamente.

En los artículos que reunimos en este número el lector podrá conocer a fondo la metodología de formación docente acompañada que se desarrolló en las escuelas de México, a través de las voces de quienes siguieron ese proceso en sus escuelas, como docentes, pero también como autoridades educativas. Enriquecidas con las experiencias de Argentina, Sudáfrica y Brasil.

Presentación

Este número se construyó a partir de experiencias de formación docente que muestran la importancia de concebirla como un proceso indispensable que requiere acompañamiento sensible, que incorpore el plano profesional y personal, a mediano y largo plazo; que incentive la apropiación de la propuesta formativa, pero también la innovación, la contextualización y la creación de alternativas a partir de la agencia de cada docente y colectivos que participan.

La mayoría de las experiencias formativas presentadas en este número forman parte del Proyecto CARE México, desde el que se desarrolla formación acompañada, hasta ahora con docentes de educación básica en México, para compartir su propuesta de aprendizaje situado centrado en el cuidado del entorno natural y social. Se trata de una propuesta formativa flexible, que ha acompañado cercanamente a docentes a través de una gama de actividades que han dependido de sus necesidades, de sus condiciones de trabajo, de su propia trayectoria de vida personal y profesional y de cada contexto.

El artículo de Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera, coordinadores del proyecto CARE México, presenta una visión general y panorámica de su propuesta de aprendizaje situado a través de progresiones de aprendizaje para la educación básica y de cómo se ha colaborado con docentes de Veracruz, Yucatán, Ciudad de México, Hidalgo y Chiapas en México para embarcarse juntos en procesos formativos que no se limitan a un curso, a la muy frecuente capacitación masiva y breve a la que le sigue un adiós. Cora Jiménez Narcia en su artículo “La práctica de una ética del cuidado entre-maestras en una escuela periurbana de la Ciudad de México” nos permite entender qué pasa cuando la formación se funda en el cuidado entre pares, entre colegas, con una perspectiva de género,

y los frutos que nacen al transformarse nuestra concepción de lo que significa formarnos cuidándonos en todas las dimensiones de nuestra persona. Fabiola Itzel Cabrera García en su artículo “Formación acompañada con enfoque ecofeminista con maestras de educación indígena” realza la experiencia de las maestras indígenas a las que acompañó en el diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje situado como una fuente de sabiduría y conocimientos del mundo natural y social que históricamente han sido marginales; asimismo, nos adentra en el potencial de los diálogos intergeneracionales, entre niñas, niños y docentes, con enfoque ecofeminista, que se suscitan en la escuela cuando se trabaja con progresiones.

El orden de los artículos busca intercalar experiencias del propio proyecto CARE México y experiencias en otros países con las que compartimos una posición ética-política de la formación docente acompañada, de la educación y de la necesidad de avanzar hacia la justicia. Ruth Zurbriggen, maestra y profesora argentina, comparte la experiencia pedagógica amorosa llamada Habitar-Sex. Esta experiencia es conducida por profesoras feministas que acompaña —con una explícita intención política— a estudiantes que se forman para ser profesoras de educación primaria e inicial en Neuquén, Argentina, en el ejercicio de sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Se trata de una experiencia que muestra las múltiples dimensiones del acompañamiento: consejería, clases públicas, articulación con espacios curriculares, talleres, teatro, generación y difusión de información, entre otros.

Volvemos a México y al Proyecto CARE-México, concretamente al artículo que escribió María Concepción Patraca Rueda titulado “Afroveracruzanas y docentes de telesecundaria. La experiencia de acompañamiento a un proyecto educativo propio”

que nos sumerge en experiencias de auto-reconocimiento de un grupo de mujeres afrodescendientes, en la formación de docentes de telesecundaria en una comunidad afroveracruzana y la conexión con el anhelo y el trabajo por un proyecto educativo propio y situado para poblaciones afro en Veracruz.

Enseguida, Alexandre Herbetta comparte una experiencia de formación en nivel superior para docentes indígenas en Brasil a partir de la propuesta pedagógica *Pur*. Con ella, se apunta a transformar las prácticas educativas que históricamente intentaron borrar las formas de producir conocimiento y el conocimiento emanado de las comunidades indígenas. La formación implica pasantías supervisadas, acompañadas, que han mostrado resultados esperanzadores en términos de su impacto en procesos educativos situados, contextualizados y que revierten décadas de indigenismo para la aculturación de los pueblos indígenas y la erradicación de sus lenguas. Por su parte, Paula Martínez Bautista, integrante del proyecto CARE México, colabora en este número con el artículo “Formación acompañada en un contexto nahua de Veracruz para una educación cultural, ecológica y lingüísticamente situada”. La autora desarrolla un proceso formativo con docentes de la escuela en la que ella cursó la primaria —como niña hablante de nahua como lengua materna— y donde experimentó un proceso educativo en español y descontextualizado. Así, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de conocer el entorno donde enseñan, de situar el aprendizaje en todas las escuelas interpelando a los docentes a hacerlo a través de procesos formativos sensibles y profundos.

Desde Sudáfrica, Wilma van Staden y Rob O’Donoghue aportan una experiencia de formación docente sobre educación para la sostenibilidad que enfatiza la importancia del conocimiento indígena y local, en el marco de la pandemia y la postpandemia, en la que la empatía es crucial. Al recurrir a una formación virtual, se han enfrentado a retos importantes que han intentado resolver reconociendo variables contextuales como el acceso a Internet y el

tiempo disponible; proveyendo materiales relevantes a nivel local para docentes que enfrentan diversos desafíos en sus aulas y en el contexto donde enseñan; alineando su curso con el currículo nacional para que sea de mayor utilidad a los docentes.

En el artículo de María de los Ángeles Luis Cruz titulado “Una experiencia formativa docente en educación preescolar indígena. Acompañamiento mutuo para un aprendizaje situado” podemos encontrar métodos utilizados por el colectivo docente de un preescolar en el sur de Veracruz para dinamizar por sí mismas una formación y apropiación de las progresiones de aprendizaje situado. Asimismo, nos presenta resultados palpables en las dinámicas de autoformación continua entre el colectivo docente, en los aprendizajes de los y las estudiantes, y en la relación escuela-comunidad-familia.

El artículo final titulado “Formación dialógica de profesorado para la transferencia de actuaciones educativas de éxito en escuelas veracruzanas” escrito por María del Socorro Ocampo Castillo nos permite conocer la experiencia de formación para conformar comunidades de aprendizaje, a las que se invita a sumarse apelando a las evidencias que han reunido en escuelas que ya las han asumido como modelo de trabajo, a la importancia de hacer transferencias de éxito con acompañamiento y en diálogo con los docentes.

Finalmente, los testimonios de las maestras María Karina Olguín Puch de Yucatán y Rosario Choncoa Tzanahua de Veracruz nos adentran en sus experiencias formando docentes, así como formándose en el marco del Proyecto CARE México e implementando progresiones de aprendizaje, a partir de lo cual han desarrollado prácticas muy afines a lo que el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 apunta.

**Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
y Juan Carlos A. Sandoval Rivera**



Fotografía compartida por María Karina Olguin Puch.

Aprendizaje situado para la justicia socioecológica

Una propuesta educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana | México
romendoza@uv.mx
csandoval@uv.mx

Introducción

En este artículo presentamos el proyecto CARE-México que se orienta a propiciar aprendizajes situados considerando centralmente preocupaciones socioecológicas, conocimientos y prácticas locales a través de progresiones de aprendizaje situado, es decir, proyectos que tienen la ética del cuidado del entorno natural y social al centro a través de los cua-

les se aprenden activamente conocimientos escolares y locales que se articulan y fortalecen mutuamente. Se trata de un proyecto de investigación colaborativa que desarrollamos como investigadores educativos de la Universidad Veracruzana. Trabajamos con docentes de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y Ciudad de México en preescolar, primarias generales e indígenas y telesecundarias; y también

hemos establecido redes con Escuelas Normales de Veracruz, Yucatán y Chiapas.

Nos mueve la urgencia de abordar la crisis socioecológica desde la escuela —y también en procesos educativos no escolarizados— para transformar nuestra forma de habitar el planeta y de relacionarnos con otros seres humanos y no humanos.

Es imposible negar lo complicado y retador que representa para la mayoría de las personas acceder a alimentos de calidad y en cantidad suficiente, tener acceso a agua limpia y disponible y satisfacer las necesidades de energía que se requieren para sobrevivir. Queremos propiciar la transformación de una educación que se ha caracterizado por su antropocentrismo (el ser humano como el más importante y por encima de todos los demás seres); por su carácter eurocentrado, que valora particularmente lo producido y lo pensado en Europa; por su carácter androcéntrico, que implica que lo dicho por los hombres es lo valioso y es el estándar; y por ser sostenido del capitalismo neoliberal que incentiva aprendizajes mínimos para la mayoría de la población, particularmente la del Sur global.

Para dicho abordaje y transformación consideramos crucial situar el aprendizaje a partir de la articulación de conocimientos escolares y científicos con conocimientos, saberes, prácticas y preocupaciones locales, particularmente de las personas que no han tenido espacios para expresar lo que saben, lo que hacen y lo que les preocupa. Valoramos la gran diversidad de saberes que pueden nutrir la transformación de nuestra forma de habitar el planeta a partir de una relación distinta con los seres no humanos, así como las múltiples formas de producir conocimiento y de aprenderlo y enseñarlo.

Uno de los objetivos, a la par que pilar de este proyecto, es formar docentes de educación básica en esta propuesta pedagógica para que sea apropiada, situada y contextualizada; para ser diseñada con docentes y familias e implementada en las escuelas.

El proyecto inició un año antes de la pandemia, lo que nos condujo a reflexionar de forma profunda

el tipo de formación que impulsaríamos, así como sus modalidades. Se abrió la puerta a plantearnos una formación a distancia que antes no habíamos considerado. Había además otros retos de antaño: superar la formación vertical, masiva, en cascada, que consiste en cursos cortos de carácter informativo y sin acompañamiento.

En respuesta, desarrollamos un proceso formativo a pequeña escala, multimodal, sostenido en el tiempo para acompañar a largo plazo, que parte de condiciones concretas: un equipo conformado por investigadoras(es) educativas (académicos y estudiantes de posgrado) y docentes que han experimentado el proceso formativo y que ahora son también formadores que acompañan a otros docentes a quienes interpela la propuesta y que voluntariamente se suman al proceso.

¿Qué significa una formación docente acompañada?

Acompañar, caminar juntos, escuchar, compartir, retroalimentar y valorar colaborativamente las acciones para mejorarlas. Este acompañamiento es un proceso sobre el que reflexionamos juntos(as) y que sistematizamos para, de esta manera, como proyecto, mejorarlo y adaptarlo a lo que cada docente requiere. Así, formarse y ser acompañada(o) en el proceso constituye una experiencia que posibilita la apropiación de la propuesta pedagógica.

Implica conocernos, compartir quiénes somos, qué nos preocupa, qué nos motiva, qué retos enfrentamos, qué queremos lograr, qué condiciones tenemos para implementar un proceso de aprendizaje como el que proponemos. La dimensión personal aflora y cobra sentido en un espacio formativo en el que no somos neutros; expresamos nuestra posición y nuestras ganas de reposicionarnos.

Actividades realizadas

La formación docente acompañada en el marco de nuestro proyecto se compone de varias actividades que se describen a continuación.



Fotografía compartida por Rosario Choncoa Tzanahua

Taller inicial sobre aprendizaje situado y progresiones de aprendizaje

Se organiza después de una primera conversación general (virtual o presencial) sobre la propuesta con el personal docente y/o directivo de una escuela o escuelas. Se presenta como un curso-taller de tres sesiones de dos horas para mostrar en qué consiste la propuesta ético-política y pedagógica de las progresiones de aprendizaje situado.

Una progresión de aprendizaje situado se compone de cuatro pasos que permiten explorar diferentes espacios y momentos para detonar emociones, reflexiones y discusiones con la finalidad de comprender un tema abstracto a partir de una práctica concreta; una práctica que es familiar o reconocible por los estudiantes y sus familias, como son los retos socioecológicos cotidianos.

El cuadrante 1 se lleva a cabo en el aula; lo que se busca es que el/la docente pueda articular conocimientos curriculares con conocimientos locales. Esta articulación de conocimientos se logra a partir de historias y narrativas, las cuales son creadas por los docentes.

El cuadrante 2 es un cuadrante extráulico donde los estudiantes, en compañía de los docentes, realizan actividades de indagación, observación y exploración en el contexto familiar o comunitario; se trata de reconocer el tema/problema abordado en el cuadrante 1 en la realidad concreta en la que viven los estudiantes y las familias.

Para *el cuadrante 3* se vuelve nuevamente al aula. Aquí se comparte la información recabada durante la actividad realizada en el cuadrante previo y se analizan y contrastan los hallazgos para identificar causas y posibles soluciones.

El cuadrante 4 se caracteriza por poner en marcha un proyecto que contribuya a resolver o a mitigar el problema identificado durante los cuadrantes previos; es el espacio para hacer y participar en la solución de un problema específico al alcance de los estudiantes y las familias. Los y las docentes que voluntariamente quieren continuar el proceso de formación acompañada posterior al taller inicial para el diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje, continúan participando en las siguientes actividades.

Ejercicio para la identificación y comprensión individual y colectiva de retos educativos y socioecológicos locales y regionales

En este ejercicio, los y las docentes nombran los retos educativos que afrontan día a día. Nombrarlos nos conduce a discusiones colectivas sobre los significados de la relevancia (asociada a una educación orientada a ciudadanos globales y que prima sobre la pertinencia) y la pertinencia (asociada a una educación que tenga sentido en lo local y que se asocia generalmente a educación indígena y rural). Nuestra intención es revisar críticamente esas narrativas a la luz de la justicia social, educativa, cognitiva, epistemológica y ecológica.

Cuando toca el turno a la identificación de retos socioecológicos, los y las docentes observan detalladamente su entorno físico y social, así como también descubren y re-descubren conocimientos y prácticas para afrontar esos retos. Entonces los y las docentes escudriñan en su experiencia y saberes sobre el entorno físico y social donde habitan y enseñan; identifican personas que saben y llevan a cabo prácticas de cuidado, y reconocen su valor para un aprendizaje situado fundado en una ética del cuidado. Algunos se dan cuenta de la necesidad de conocer a profundidad el contexto donde enseñan para actuar de forma sensible, situada y comprometida. En este sentido, la observación en el presente y la remembranza del pasado son estrategias para clarificar este tipo de retos a los que generalmente poco nos referimos en las escuelas, así como los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones concretas asociadas a dichos retos.

Conversaciones-entrevista: diálogo y escucha sensible para documentar historias de cuidado del entorno físico y social

Este ejercicio supone el reconocimiento de todo aquello que no sabemos, o a lo que no hemos prestado atención en la cotidianidad. Este reconocimiento es muy importante, sobre todo entre docentes que no son originarios del lugar donde ejercen su profesión. A lo largo del proyecto, varios docentes

han recurrido a propiciar espacios y momentos de diálogo y escucha a partir de conversaciones en las que personas de la comunidad o lugar donde se ubica la escuela comparten historias de cuidado. No nos referimos a tradición oral, sino a historias de nuestra propia experiencia o de otros(as) que pueden ser contadas por todos y todas, ya que todos somos sabedores y tenemos experiencias para compartir. No nos interesa escuchar exclusivamente a personas “autorizadas” para dar a conocer lo que sucede en la comunidad; más bien queremos propiciar el diálogo con quienes no han sido escuchados(as), particularmente las mujeres, los jóvenes, la niñez, etc., y que anhelan contar su historia desde una posición propia.

El acompañamiento y aprendizaje colectivo ocurre en sesiones para pensar juntos el acercamiento a los actores sociales, cómo plantear el proyecto y proponer la colaboración, la escucha y retroalimentación sobre la experiencia, la lectura compartida de transcripciones, el análisis de las historias para la identificación de retos y preocupaciones, etc.

Escritura de narrativas

Una progresión de aprendizaje situado siempre inicia con una narrativa escrita por los y las docentes que la diseñan. Su escritura implica un ejercicio creativo muy retador para la mayoría. La narrativa nace de las historias escuchadas en las conversaciones, de las propias experiencias vividas o de la observación del entorno físico y social. Ahí se presenta una historia situada en el entorno de los y las estudiantes sobre un tema de preocupación alrededor del cual girará toda la progresión. El tratamiento del tema en la historia debe ser esperanzador, tener un final que invite a la acción y que dé cabida a la transformación para lograr la justicia. Ahí también se insertan conocimientos y prácticas locales que son valiosos para afrontar la preocupación. Y lo más importante, la historia es atravesada por una ética del cuidado que se expresa en las acciones de los personajes. Esta narrativa ha sido presentada en algunas progresiones de aprendizaje para escuelas en con-

textos indígenas, tanto en lengua originaria como en español, tanto de forma escrita como en audios. En algunas escuelas, la lectura de la narrativa ha sido la primera vez que ha entrado la lengua originaria al aula, hecho que ha llenado de emoción a la niñez hablante de dicha lengua. La narrativa es un elemento central y muy poderoso de la progresión, ya que despierta emociones, recuerdos, deseos, preguntas, ganas de contar historias propias.

Para este proceso, el acompañamiento sucede a través de talleres de escritura de historias, de la lectura de narrativas y su retroalimentación, de la escritura colectiva de grupos de docentes, de la traducción de narrativas a lenguas originarias, etc.

Diseño e implementación de progresiones de aprendizaje

Habiendo identificado retos y preocupaciones socioecológicas, así como conocimientos y prácticas asociados a su solución, e incluso haber escrito una narrativa que aborde alguno de estos retos y/o preocupaciones, se inicia el diseño de la progresión de la que uno o varios docentes son autores. Esto implica la definición de aprendizajes situados necesarios/deseados a partir del conocimiento profundo del entorno físico y social y que pueden ser articulados a los que determina el currículo. Diseñar una progresión de aprendizaje situado es mucho más que una nueva forma de planear, o que una forma de trabajo por proyectos. Significa articular aprendizajes importantes en el contexto con aprendizajes determinados curricularmente, integrando todas las asignaturas (como se establece ahora en México, en el marco del Plan de Estudios 2022, en donde se busca integrar todos los campos formativos). Esto, por supuesto, demanda un conocimiento profundo del plan de estudios y de los programas, así como de los conocimientos que se producen y circulan en el contexto comunitario.

Supone poner al centro el cuidado del entorno físico y social una vez que se ha profundizado en la comprensión de lo que ello implica; conduce a que, con la implementación de las progresiones de apren-

dizaje situado, se replantee la relación entre la escuela, la comunidad y las familias, concibiendo a sus integrantes como sabedores; implica un aprendizaje activo a través del desarrollo de “retos para el cambio” a nivel familiar, escolar y/o comunitario que se orientan a transformar el entorno físico y social. Tanto la escritura de narrativas como el diseño de progresiones de aprendizaje situado alimentan la agencia de los y las docentes como sujetos creadores, autores, propositivos, transformadores.

El acompañamiento del diseño consiste en la retroalimentación constante en actividades como: la identificación de investigación necesaria sobre aprendizajes necesarios/demandados a nivel local; el diseño del componente llamado “Sabías que...”, en donde se presentan contenidos escolares y locales de todas las asignaturas y/o campos formativos; el diseño de estrategias de investigación y presentación de hallazgos de los y las estudiantes; el diseño de “retos para el cambio” que se fundan en el aprendizaje activo; etc. El acompañamiento en la implementación se ha llevado a cabo en reuniones colectivas virtuales para que quienes implementan compartan avances, aciertos, dificultades, dudas, etc., y reciban retroalimentación del colectivo para modificaciones y adecuaciones al diseño, etc.; pero también se acompaña de las visitas presenciales que hemos podido realizar a las escuelas en las que hemos presenciado el desarrollo en la implementación de las progresiones de aprendizaje, en las que platicamos con el estudiantado y sus familias, discutimos los avances y las áreas de oportunidad, etc.

Sistematización de la experiencia

Reconocemos que en todo ejercicio pedagógico e iniciativa comunitaria es importante reflexionar sobre lo que funcionó durante el proceso y los aspectos que hay que mejorar en el futuro. Este ejercicio de aprendizaje reflexivo lo logramos a través de la sistematización de la experiencia. Se trata de un ejercicio sencillo pero significativo en el que, a través de ejes analíticos relacionados con lo sucedido durante el proceso, se identifican los aspectos y facto-



Fotografía compartida por Rosario Choncoa Tzanahua

res que influyen en el logro de los objetivos planteados y los aspectos a mejorar. Es un ejercicio analítico que nos permite planificar mejor y tomar decisiones argumentadas basadas en la experiencia. Este ejercicio ha promovido capacidades en los colectivos docentes para plantear agendas educativas alternativas, para tomar iniciativas a partir de las experiencias compartidas, para auto-redefinirse como docentes, para reconocer el valor de sus experiencias y las de sus colegas.

Resultados

A lo largo de las experiencias de formación acompañada en las que hemos participado se han tocado fibras que motivan a reconectarse con una identidad y prácticas olvidadas, que motivan a recordar la lengua materna que fue desplazada por el español, a conocer, reconocer y valorar la comunidad donde se labora y a sus habitantes, a escuchar las historias nunca antes contadas o en espera de ser contadas, a intentar una práctica docente situada, significativa y contextualizada, a desplegar el potencial crea-

tivo a través de las narrativas que inician cada progresión, a colocar en el centro la dimensión socioecológica de la educación ante la crisis ambiental que vivimos, la cual se expresa más claramente que nunca con la pandemia originada por el SARS-CoV-2.

Trabajar con progresiones de aprendizaje ha permitido a los y las docentes concebirse como personas profesionales comprometidas que apuntan a la transformación necesaria para lograr la justicia social y ambiental en los contextos en donde enseñan. También ha permitido la reflexión sobre el conocimiento que tienen del entorno social y ambiental donde se ubican sus escuelas, sobre su posición y relación con las comunidades, sobre su conocimiento del currículo, sobre formas de transgredir las formas convencionales de realizar planeaciones didácticas, sobre alternativas para operacionalizar los planes y programas de manera crítica y creativa, y sobre cómo cuestionar y transformar la priorización de aprendizajes de lectoescritura, matemáticas, etc., entre otros aspectos cruciales para lograr un aprendizaje pertinente y relevante.

Recomendaciones para la acción

Situar el aprendizaje

Situar el proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje ayuda a comprender temas globales y complejos a partir de experiencias locales y concretas. Reconocer lo propio ayuda a comprender lo que sucede en otros contextos. Producir materiales en el contexto local permite reconocer y reconocerse en términos sociales, culturales y ecológicos, aspectos importantes en una educación que aspira a la justicia social y ecológica.

Poner el cuidado al centro de los procesos pedagógicos

Desde una perspectiva pedagógica centrada en el cuidado, podemos reconocer las interconexiones y las interdependencias que tenemos con otros y con el entorno. Aprender a cuidar y a cuidarnos es una ruta pedagógica que puede ayudar a reconocer que si cuidamos a los demás estamos cuidando también de nosotros mismos. Es importante aquí entender al cuidado no como una virtud innata en el ser humano, sino como una capacidad a desarrollar.

Trabajar colaborativamente

La colaboración implica que sin una de las partes los proyectos no pueden ser factibles. Se trata de contribuir desde lo que sabemos hacer, desde nuestra experiencia y desde lo que hemos aprendido en diferentes contextos. Trabajar de manera horizontal y colaborativamente contribuye a construir desde

diferentes puntos de vista y con propósitos que satisfacen a quienes colaboran.

Crear, experimentar, transgredir

En proyectos innovadores es importante darse la oportunidad de crear y experimentar diferentes metodologías, métodos y materiales y articular diferentes enfoques, dado que la realidad es compleja y necesitamos ir más allá de nuestras certezas. Es importante también transgredir las reglas que nos limitan con la finalidad de lograr los objetivos que nos planteamos.

Lecturas sugeridas

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 socioecológicas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>

MENDOZA ZUANY, ROSA GUADALUPE Y JUAN CARLOS SANDOVAL RIVERA (eds.) (2022), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*, México, Editorial de la Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2022/05/Conocimientos-y-pra%CC%81cticas-locales-digital.pdf>



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-maestras¹ 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

¹ 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>



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/142fhplqddgLxh4Tlknffag9HeHueIwim/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>.



Fotografía: Festival Basta de Medias Tintas, Santa Fe, Argentina, 2018. Agustina Girardo. Wikimedia. CC BY-SA 4.0.

Habitar-Sex: relato de una experiencia en la formación docente en Neuquén, Patagonia Argentina

Ruth Zurbriggen

Maestra y profesora en Ciencias de la Educación
Neuquén, Patagonia | Argentina
ruthlibertaria@gmail.com

Introducción

Este texto dará cuenta de la experiencia pedagógica Habitar-Sex, una consejería de acompañamiento en derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos para estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente N°12 (ISFD N°12) de la ciudad de Neuquén, una provincia de la Patagonia Argentina. Se trata de una experiencia institucionalizada en 2013 y que se extendió hasta 2017 en su idea original. Lo que se busca mostrar son las acciones más importantes desplegadas por un grupo de profesoras fe-

ministas que encontramos en las aulas y en la formación docente un lugar donde politizar nuestro hacer pedagógico.

En el ISFD N°12 se cursan carreras de Profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primario. El 90% del estudiantado que asiste son mujeres, la mayoría de las cuales cursan siendo madres. Gran parte inicia una carrera en el Instituto luego de varios años de haber finalizado sus estudios secundarios; muchas de ellas provienen de realidades sociales y culturales

en las que se han afectado sus derechos, entre ellos los sexuales y reproductivos.

En esta compleja realidad surgió Habitar-Sex en el año 2013, un espacio en el que se articulan educación, géneros, sexualidades, pedagogías, derechos y formación docente inicial. Se constituyó como un ámbito de problematización de los discursos que privilegian un orden social patriarcal, sexista, heteronormativo, racista y clasista. Un espacio para poner a disposición del estudiantado la escucha atenta y desprejuiciada bajo el sostén de la Ley Nacional 26150, de Educación Sexual Integral (ESI), entre otras normativas vigentes.

Habitar-Sex estuvo orientada a asistir y acompañar a estudiantes en consultas relacionadas a su vida sexual, métodos anticonceptivos, el conocimiento y respeto de sus derechos sexuales y reproductivos y no reproductivos y situaciones de violencias machistas.

La propuesta se asentó en la premisa de escuchar, orientar, intervenir y articular un trabajo en el que nos reconozcamos y asumamos como sujetos de género y sexualidad, tanto estudiantes como profesoras y profesores que habitamos y transitamos la cotidianeidad del ISFD N°12. A la pedagogía moderna de la invisibilización de cuerpos, sexualidades, géneros, deseos y placeres se le opuso la visibilización y politización, en el horizonte de construir una *pedagogía transgresora* (Britzman, 2002).

Por primera vez en el ISFD N°12 se logró institucionalizar un dispositivo que demandaban las propias estudiantes y que confluyó con el interés de docentes feministas que veníamos instalando algunos de esos temas en cátedras del trayecto formativo.

Construyendo un suelo de posibilidades para Habitar-Sex

Entre las bases que dan sustento al espacio de Habitar-Sex están:

- El registro de experiencias que relataban estudiantes en el instituto y que muchas veces son

decisivas respecto de la continuidad o no de su carrera; estas experiencias interpelan a la institución. Por ejemplo, en los pasillos algunas profesoras recibíamos consultas sobre situaciones relacionadas con la sexualidad, el uso de anticonceptivos, embarazos no buscados, derechos laborales, violencias en ámbitos domésticos...

- El marco normativo creado a partir de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, aprobada en el año 2006, cuyos lineamientos curriculares (aprobados en el año 2007) definen que todo el estudiantado del país tiene derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo.
- Los debates planteados al interior de la Mesa Curricular creada en la provincia de Neuquén para llevar adelante una reforma curricular de la formación docente; la reforma comprende las carreras docentes de nivel primario e inicial, como lo estipula la Ley Nacional de Educación N°26206. Las perspectivas epistemológicas y políticas que se plasman en el documento curricular aprobado en el año 2009 están inspiradas en las pedagogías y epistemologías críticas, e incorporan paradigmas de la complejidad, enfoques de la interculturalidad y de género.
- La realización, a principios de abril de 2013, del primer "Foro de estudiantes y profesorxs de formación docente sobre sexualidades, géneros, feminismos y espacios pedagógicos". Este evento se llevó a cabo con la presentación de los trabajos que presentaron los/las estudiantes que cursaron el seminario curricular "Derechos humanos, educación sexual integral y relaciones de género" correspondiente al 3er. año de la formación docente del nivel primario en el ciclo lectivo 2012.

Habitar-Sex: un espacio para construir diálogos corporizados y sexualizados en la formación docente

Entre los fundamentos de la creación de Habitar-Sex está la convicción de que la pedagogía que reco-

re la formación y las prácticas docentes está estructurada fuertemente en un “deber ser” construido desde hace más de dos siglos desde posiciones que nos ubican como sujetos y sujetas abstractas, con mente y sin cuerpo, con razón y sin emoción. Desde *Habitar-Sex* interpelamos las concepciones y perspectivas que sostienen que la sexualidad es un tema del orden de lo privado. Cuando los cuerpos y las sexualidades son objeto de políticas (y de disputas entre diferentes campos: religiosos, científicos, jurídicos, pedagógicos, etc.) se convierten en tema político; exigen participación y debates donde se privilegie a quienes han sido tradicionalmente excluidos para así avanzar en la construcción de justicia en el plano curricular.

Los estereotipos sobre cuerpos, géneros y sexualidades están ampliamente difundidos y siguen siendo parte de la formación que se brinda en las instituciones educativas; ciertas clasificaciones discriminatorias han sido internalizadas por un gran número de docentes y estudiantes, quienes de manera más o menos inconsciente esperan cosas diferentes (y desiguales) de parte de chicos y chicas, de varones y mujeres y, además, poco hacen para habilitar las corporalidades y subjetividades de quienes no encajan en las dicotomías binarias y normativizadas; si acaso, cuando éstas irrumpen las tratan con “tolerancia”, como lo políticamente correcto ante el miedo que generan las ambigüedades y la falta de certezas.

Apostamos a mirar a las instituciones en su doble carácter de reproducción – transformación, buscando intervenciones que hagan posible atender situaciones concretas desde la premisa de que “lo personal es político”, es decir, desde perspectivas y prácticas feministas.

Habitar-Sex se propuso escuchar, orientar, intervenir y articular un trabajo vinculado a los derechos sexuales, derechos reproductivos y no reproductivos de la población estudiantil, la cual, al igual que docentes y otros actores institucionales, estamos siendo sujetos de género y de sexualidad, entre otros constructos identitarios.

Lo proyectamos también como un espacio abierto, que promoviera actividades diversas de formación y de difusión a través de folletería, talleres, encuentros, actividades artísticas, foros y conversatorios con y en otras instituciones.

Los propósitos centrales de *Habitar-Sex* eran:

- Generar un espacio semanal de atención en el que las y los estudiantes pudieran realizar consultas vinculadas a sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos.
- Propiciar una escucha atenta y desprejuiciada, orientada a hacer efectivo el ejercicio de sus derechos.
- Articular acompañamientos y derivaciones a instituciones públicas cuando las situaciones lo ameritaran.
- Producir información relevante sobre las significaciones y prácticas relacionadas con las ciudadanías sexuales, de género y de derechos reproductivos y no reproductivos por parte de las y los estudiantes del instituto.

Actividades

Consejería

Como equipo de la consejería nos organizamos utilizando parte de nuestra carga horaria (horas de extensión e investigación educativa) para dar la atención dos días por semana, cubriendo los dos turnos que tenía por entonces el instituto. La idea era que se desarrollara en los tiempos en los que las y los estudiantes pudieran acceder a plantear sus problemáticas, inquietudes y demandas, así como las/los docentes que lo necesitaran. En todo momento se tuvieron en cuenta los temores y dificultades que enfrenta la persona cuando tiene que decidir sobre su salud sexual; intentábamos brindar confianza a fin de que, quien consultara, pudiera tomar sus propias decisiones. Para difundir el funcionamiento del espacio y sus horarios de atención se elaboraron carteles y folletos, así como grafitis en el edificio.

Logramos que se adecuara y refaccionara una sala que se asignó a la consejería. Aparecimos en un lugar visible en la institución, donde se nos identificaba con facilidad. Además, diseñamos una “ficha de atención” para dejar registro de las consultas y acompañamientos y para hacer seguimientos de lo actuado.

Con el fin de articular nuestro trabajo con la Ley Nacional de Educación Sexual Integral difundimos nuestro proyecto en medios de comunicación. Fue una manera de mostrar el trabajo y atraer a compañerxs de otros ISFD de la provincia a acciones similares adaptadas a sus contextos, así como para seguir demandando a las autoridades educativas provinciales, políticas públicas en materia de educación sexual integral. Se publicaron notas en medios escritos y se hicieron entrevistas radiales y televisivas.

Clases públicas

Una de las actividades que se llevó a cabo con el estudiantado del ISFD fueron las *clases públicas*. La primera de ellas fue coordinada por una activista del grupo Mujeres Públicas (Buenos Aires) y se centró en la presentación de una *Cartografía Feminista de Ciudad Autónoma de Buenos Aires* y en el relato de la experiencia de activismo del grupo, desde donde se cuenta con una prolífica producción artística y cuyos materiales son utilizados en algunos espacios pedagógicos de las carreras del ISFD N°12.

Participación en el Espacio de Definición Institucional (EDI)

Otra acción relevante fue la participación en el Espacio de Definición Institucional (EDI),¹ en el seminario taller “Actos escolares”, a cargo de docentes de Historia. Las/los participantes eligieron el 25 de noviembre: Día Internacional de lucha por la No Violencia contra las Mujeres, como fecha para el cie-

rrer del taller. Las coordinadoras de Habitar-Sex fuimos convocadas para acompañar algunos de los encuentros; propusimos un abordaje teórico sobre la temática y enmarcamos en clave histórica el sentido de la fecha. A partir de ese momento, las y los estudiantes realizaron intervenciones sobre el tema a las cuales se sumaron los aportes de quienes cursaban su 4º año de estudios y que venían desarrollando en su última residencia un proyecto en escuelas primarias sobre educación no sexista.

Nuestra participación consistió también en apoyar a las y los docentes para realizar cruces entre los temas que trabajamos y los módulos y espacios curriculares. Estamos convencidas de la necesidad de un trabajo transversal, que vaya más allá del interés político y militante de docentes feministas, para hacer efectivos los planteamientos de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Montaje de la obra teatral Al pie de la teta

También armamos la presentación de dos funciones de la obra teatral *Al pie de la teta*, centrada en propugnar el derecho al aborto legal. Su dramaturgia, escrita por Sebastián Fanello, está basada en las prácticas de abortar con misoprostol y en las acciones de información y acompañamiento que se organizan desde Socorristas en Red (feministas que abortamos).²

Talleres

A partir de las experiencias de acoso sexual y maltrato cometidas por parte de varones en espacios públicos y privados narradas por las estudiantes, así como discriminaciones constantes por la pertenencia a un pueblo originario, llevamos a cabo talleres con estudiantes de los primeros años. En éstos abordamos la Ley Nacional 26485: De prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres en todos los espacios donde desarrolle sus relaciones interpersonales, vigente en Argentina desde el año 2009.

¹ Los Espacios de Definición Institucional que funcionan en instituciones de formación docente en la provincia de Neuquén son instancias curriculares cuyas temáticas y abordajes se definen y ofrecen año a año según emergentes y/o necesidades que se presenten en el contexto de trabajo.

² Más información: www.socorristasenred.org

Convertimos lo expresado acerca de las violencias contra los cuerpos de las mujeres y contra las identidades disidentes en contenido pedagógico. Se expusieron diferentes problemáticas que atraviesan a diario las estudiantes, relacionadas con las formas y los alcances de las violencias sexistas, unas más sutiles, otras más visibles. Especialmente apareció con fuerza la vivencia cotidiana de algunas estudiantes con sus parejas varones a partir de la decisión de estudiar. Manifestaron su preocupación y temor por las que abandonaron los estudios, cansadas de las presiones y reproches de sus parejas; otras relataron su decisión de separarse ante “el darme cuenta de muchas cosas que antes no veía”, “estaba en una relación violenta que me ponía en riesgo”, “me di cuenta de que podía hacer otras cosas y eso hizo difícil seguir conviviendo”, “no voy a dejar que me maltraten por querer tener un título”.

Otras tantas dieron cuenta de cómo defienden ante sus parejas, cada día, su derecho a estudiar y a la vez, paradójicamente, sobre las recargas de tareas que soportan para poder seguir adelante con la carrera. Ilustrativo de esto fue el testimonio de la joven que relató: “mi marido me obliga a venir a clases con mi beba de pocos meses si quiero seguir estudiando”.

Dado el reconocimiento y la movilización subjetiva que produjeron los talleres se hicieron extensivos en los años sucesivos. Se logró el abordaje exclusivo de estas temáticas en jornadas específicas, dos veces al año, sumando a todo el estudiantado, el profesorado y el personal no docente. Estos talleres se consolidaron como espacios esperados por el alumnado. Se conformó así un punto de partida que posibilitó cierta desnaturalización de prácticas violentas, lo cual derivó en un significativo trabajo en diversos espacios curriculares. Los talleres fueron un punto de inflexión: un antes y un después en la vida institucional.

Durante el pasaje por los talleres las y los estudiantes reivindicaron la oportunidad de ir logrando “una real posesión progresiva del reconocimiento del propio cuerpo y de la propia sexualidad”, en

tanto cuerpos atravesados, sometidos, habitados por relaciones de poder, pero dispuestos a emprender el camino de la descolonización (Lagarde, 2015). En este sentido, conviene resaltar una de las ideas que aparecía con fuerza a partir de lo vivenciado en los talleres: “el pasaje de la dependencia a la autonomía”. Este pasaje posibilitó cambios tan notorios en la construcción de subjetividades femeninas que algunas estudiantes pudieron pensarse protagonistas de su propia historia. Hablamos de “subjetividades femeninas”, en plural, porque afirmamos que existen muchas maneras de pensar a la experiencia y a la conciencia corporal femenina, frente a la tendencia a desconocer que las mujeres conforman un grupo heterogéneo donde se revelan desigualdades de etnias, clase social, condiciones de vida, opciones sexuales, etc. De ahí, la necesidad imperiosa de pensar Habitar-Sex como el espacio en el que se visibilizan las formas de desigualdad que existen en la realidad.

Otra idea clave que se reveló en los talleres fue la construcción de ciudadanía. Las reflexiones acerca del ejercicio de derechos sobre la propia salud sexual, reproductiva y no reproductiva tomaron visibilidad para convertirse en “objeto de conocimiento” donde el sentido de “ser mujer” se fue enriqueciendo con las experiencias concretas de las estudiantes, con sus vivencias sobre mandatos, estereotipos y opresiones en las instituciones y organizaciones de la sociedad.

En relación con lo planteado anteriormente, en los talleres se trabajó con las siguientes propuestas pedagógicas: “Desandando formas de violencia machista: reflexiones y acciones contra el acoso callejero sexista”, “Pinchale el globo al machismo”, “Vulneración de derechos: violencias sexistas”, “Pensar las violencias sexistas desde los espacios curriculares: Ley Nacional 26485” y “Androcentrismo y espacios escolares”. Dentro de este marco, iniciamos un trabajo de recolección de materiales bibliográficos en diversos formatos (impresos, audiovisuales, etc.) sobre las temáticas abordadas y folletería para facilitar las consultas en la biblioteca del instituto.



Fotografía: Festival Basta de Medias Tintas, Santa Fe, Argentina, 2018. Viqui Vazquez. Wikimedia. cc BY-SA 4.0.

Otro eje central que se reveló en estos espacios fue la importancia de armar redes para cuidarse, ofrecer datos de organismos confiables para la búsqueda de ayudas de distinto tenor e insistir en la importancia de poner en palabras lo que les va pasando (ya sea ante las profesoras que integramos Habitar-Sex o con otrxs profesrxs con quienes construyan confianzas) como aspecto imprescindible para encontrar alternativas para modificar las situaciones de violencias vivenciadas.

Los talleres dieron origen, a su vez, a jornadas y reuniones con docentes y personal de la institución en las que se intentó hacer explícitas aquellas situaciones y saberes que transcurren en forma natural en la institución y que ocultan relaciones de poder (violencia simbólica, discriminación, exclusión) e impactan de distinta manera en la subjetividad. Por ejemplo: ¿circulan chistes homofóbicos y/o sexistas en nuestras aulas?, ¿están dadas las condiciones para que todxs puedan expresar libremente su elección sexual sin temor a ser sancionadxs?, ¿cómo se organizan los espacios para varones y mujeres?, ¿es

el ISFD un espacio que aloja a estudiantes trans y travestis?

Otras efemérides

Por último, otra de las acciones realizadas por Habitar-Sex fue el trabajo acerca de conmemoraciones, celebraciones y/o festejos que tienen que ver con perspectivas pedagógicas contrahegemónicas. Para ello se elaboró una cartelera muy visible, con variada información. Algunas de las fechas seleccionadas, dado el interés que generaron, derivaron en campañas para toda la institución. Una de ellas fue la campaña “Derechos sexuales y derechos reproductivos y no reproductivos” que comenzaba cada 28 de mayo, Día de Acción por la Salud de las Mujeres. Otras fechas abordadas fueron: 28 de junio, Día del Orgullo LGBTTIQ+; 28 de setiembre, Día de Lucha por la Despenalización y Legalización del Aborto en América Latina y el Caribe; 11 de octubre, Último día de Libertad de los Pueblos Originarios; y 25 de noviembre, Día de Lucha contra las Violencias hacia las Mujeres.

Reflexiones finales

Claramente la indignación no se define simplemente en relación con un pasado, sino como una apertura hacia el futuro.

Sara Ahmed, 2015

Con el tiempo un grupo de estudiantes se acercó a Habitar-Sex para conformar una “comisión de estudiantes mujeres” y acompañar a compañeras que estuvieran atravesando situaciones de violencia. Para ello se eligió a dos estudiantes referentes por cada curso, quienes se encargarían de relevar situaciones de violencia identificadas y a partir de allí, diseñaban un conjunto de estrategias situadas de intervención. Se trabajó con estudiantes “referentes” siempre partiendo de la idea de que cada situación amerita una propuesta singular de intervención, poniendo énfasis en que los acompañamientos deben ser cuidados, sin exponer ni revictimizar, y respetando los tiempos de quienes están sufriendo violencias.

Es en este punto donde visualizamos la potencia creativa de Habitar-Sex, dado que fueron las propias estudiantes quienes activaron y se organizaron para ofrecer redes de cuidado.

Los destinos de Habitar-Sex son inciertos. Sus efectos positivos gozaron de momentos palpables, unos más que otros. Allí donde hubo (y hay) tradición epistemológica que entroniza la razón a expensas del cuerpo, Habitar-Sex activó contra la des-corporización, la des-sexualización y la des-generificación; allí donde hubo (y hay) tecnologías de la blanquedad y la normalización dicotómica, Habitar-Sex opuso interpelaciones interseccionalizadas; allí donde hubo (y hay) violencias masculinistas y heteronormativas, Habitar-Sex armó redes de cuidado para reclamar que todas las vidas tienen derecho a ser consideradas vidas dignas; allí donde hubo (y hay) sufrimientos y mandatos estereotipados, Habitar-Sex postuló más feminismo para salvarnos; allí donde hubo (y hay) desesperanza y fragmentación, Habitar-Sex ofreció otros porvenires, ojalá más libertarios, más humanos, más apasionados, más colectivos.

Si nuestra tarea pedagógica busca construir reparaciones, placeres, deseos rebeldes y libres, estamos convidadas colectivamente a hacer unas pedagogías otras que cuiden cada vez más; que valoren el acompañamiento como posibilidad de *estar enterxs en las aulas*. Que abracen los silencios para leer y releer lo ya leído; que permitan el llanto, la angustia y la ira; y que puedan ser trampolín para proyectar otros futuros. Que desarrollen existencias y presencias, donde las ausencias no se nos hagan costumbre.

Unas pedagogías del amor. Amor como palabra porosa. Que no cierra, que abre. Que es pasional por algo del mundo o por mucho del mundo. Unas pedagogías que se comprometan a remar siempre a contracorriente, sensibles y generosas, y que elogien la tarea de educar siempre con otras, otros y otras.

Referencias y lecturas sugeridas

- AHMED, SARA (2015), *La política cultural de las emociones*, México, UNAM-PUEG, en: https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf
- ALONSO, GRACIELA Y GRACIELA MORGADÉ (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- BRITZMAN, DEBORAH (2002), “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en Rafael Mérida Jiménez (comp.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, pp. 197-228.
- HOOKS, BELL (2017), *El feminismo es para todo el mundo*, Buenos Aires, Traficantes de Sueños, en: https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf
- LAGARDE, MARCELA (2015), *Claves feministas para mis socias de la vida*, Buenos Aires, Batalla de Ideas.



Fotografía compartida por María Concepción Patraca Rueda

Afroveracruzanas y docentes de telesecundaria

La experiencia de acompañamiento a un proyecto educativo propio

María Concepción Patraca Rueda

Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana | México
mariaconchita1801@gmail.com

Introducción

Cuando me auto reconocí como mujer afrodescendiente me enfrenté a un sinnúmero de preguntas. Durante mi experiencia académica de posgrado me di cuenta de que mi educación básica no me brindó la oportunidad de explorar y comprender mi identidad afrodescendiente. También descubrí que la sabiduría de estas comunidades, aunque a menudo

subestimada, sigue siendo relevante en la actualidad. Entonces, comencé a imaginar cómo sería una educación diferente, una que estuviera centrada en las comunidades afrodescendientes, que valorara sus conocimientos y abordara sus preocupaciones cotidianas. En esta búsqueda decidí optar por una experiencia que colocara al centro a las mujeres afroveracruzanas de dos comunidades (Chacalapa

y Coyolillo, Veracruz, México), la cual se tradujo en un proyecto doctoral que tiene como objetivo contribuir a la construcción de un proyecto educativo propio. A la par, dicha investigación busca visibilizar las opresiones estructurales que han limitado la presencia de estas voces en los espacios comunitarios y escolares.

Lo que aquí expongo relata dos situaciones particulares que derivan del proceso en general. La primera se refiere al trabajo realizado con mujeres de dos comunidades afroveracruzanas, mientras que la segunda está relacionada con el trabajo llevado a cabo con docentes de telesecundaria y que se alimenta precisamente del trabajo previo con las mujeres. En ambas experiencias, desde el inicio del proyecto en 2019, fue necesario construir georreferencias y, desde la perspectiva de la colectividad, identificar diferentes tipos de violencias. Dicho ejercicio implica nombrar la violencia epistémica, es decir, reconocer la importancia de generar otros conocimientos desde los márgenes, en contraposición a los conocimientos universalmente privilegiados y dominantes. Se busca romper con la imposición de un único canon de conocimiento y dar voz a perspectivas y saberes que han sido históricamente excluidos o subvalorados, como el de las mujeres afrodescendientes.

Esta propuesta de pensar un proyecto educativo propio me permitió acompañar procesos de aprendizaje situado en los que los docentes, mediante su agencia y creatividad, articularon conocimientos locales y escolares. Esto implicó revisar la historia pasada y presente de la comunidad afrodescendiente tomando como base el trabajo comunitario que previamente incentivé con mujeres afrodescendientes. Este enfoque didáctico, crítico y metodológico se sustenta en lo que en el proyecto CARE-México llamamos “progresiones de aprendizaje”, que refiere a un proceso de cuatro cuadrantes o etapas a lo largo del cual se busca conectar conocimientos, experiencias y prácticas locales con los conocimientos escolares, con el objetivo de construir aprendizajes situados. En términos generales, las

progresiones de aprendizaje se enfocan en promover la pertinencia y relevancia en la educación, colocando en el centro la importancia del cuidado del entorno, ya sea natural, cultural y social, así como las preocupaciones locales relacionadas con fenómenos globales.

Actividades

El proyecto educativo que fuimos tejiendo entre la escuela y la comunidad supera la idea de ser solamente una investigación doctoral. Si bien insistí en la relevancia de colocar a la experiencia como una herramienta valiosa dentro de la investigación cualitativa, subrayo que este tipo de propuestas requieren de acompañamientos puntuales para avanzar hacia una educación que responda a los retos sociales, educativos, ecológicos y culturales de los contextos donde se desarrolle. Desde mi posicionamiento, esto supone valorar los conocimientos cotidianos de mujeres afroveracruzanas y su relevancia para reconocer otras epistemologías que posibiliten situar y atender la crisis socioecológica desde la perspectiva del cuidado.

Dado que este proceso educativo tuvo lugar tanto en la escuela como fuera de ella, se hizo hincapié en un enfoque de colaboración crítica y situada. A través de mi propia búsqueda y posicionamiento como mujer afrodescendiente intenté desarrollar una propuesta que siempre tuviera en cuenta la justicia social, ambiental y epistémica. Era importante no sólo qué se aprende, sino también cómo, de dónde y para qué se aprende. A continuación, describiré cómo se desarrollaron las actividades con las mujeres y posteriormente presentaré el trabajo realizado específicamente con las y los docentes de la telesecundaria.

Afroveracruzanas: experiencias colectivas en la apuesta por el proyecto educativo propio

Uno de los objetivos centrales del trabajo colaborativo con las mujeres afroveracruzanas que asumen libremente su autoadscripción ha sido pensar jun-

tas cómo podemos imaginar otro tipo de educación. Desde el inicio nos interesó dimensionar y nombrar nuestras preocupaciones en los territorios que habitamos y, sobre todo, identificar qué demandas tenemos para influir en la construcción de un proyecto y una agenda educativa propios. En este sentido, la convocatoria para reunirnos en la comunidad de Chacalapa surgió a través de una invitación virtual que personalmente realicé en la plataforma de Facebook, en el mes de julio de 2020, debido a que el trabajo de campo comenzó durante la pandemia de COVID-19.

Aunque al principio la invitación se centró en el proceso de autoadscripción, posteriormente dialogar juntas se convirtió en un espacio para compartir quiénes somos y cómo nos sentimos en los contextos particulares que habitamos. De manera explícita, comuniqué las intenciones generales del proyecto y el propósito de construir una colaboración entre todas las participantes del grupo que se formó a partir de este llamado inicial en la red social. En el caso de la comunidad de Coyolillo la comunicación se llevó a cabo a través de reuniones en plataformas como Zoom o WhatsApp. Previamente, había conversado con dos mujeres de la comunidad sobre mi interés en involucrarlas en el proyecto educativo propio. Posteriormente, se llevaron a cabo reuniones con otras mujeres que ellas mismas decidieron invitar posterior a mi acercamiento.

Así, a partir del año 2020 comenzamos a reunirnos tanto virtualmente como en espacios presenciales para trabajar en la identificación de estrategias y conocimientos locales que cada una de nosotras consideraba crucial desde su propia experiencia. En las dos comunidades (Chacalapa y Coyolillo) se formaron colectivos compuestos por 10 a 12 mujeres de diversas edades, formación y ocupaciones, con las cuales colaboré de manera cercana. Por lo general, las sesiones presenciales se llevaban a cabo en casa de una de las participantes, donde compartían sus inquietudes y propuestas a partir de una preocupación común que se ponía sobre la mesa. Esta colaboración y diálogo los coordiné por

separado en cada comunidad debido a las circunstancias sanitarias, pero finalmente en junio de 2022 logramos reunirnos en Chacalapa para celebrar el Primer Encuentro de Mujeres Afroveracruzanas: "Otra educación es posible". Fue en este evento donde por primera vez se encontraron ambos colectivos.

Las temáticas que habíamos discutido en cada comunidad se profundizaron en el encuentro, ya que nos dimos cuenta de que nuestras experiencias y preocupaciones eran similares. Estas preocupaciones abarcaban varios temas, como la escasez de agua, la alimentación, las violencias, el racismo, la falta de prácticas de educación ambiental, la salud y el cuidado físico y emocional, las festividades, la música, la danza, la comida y los saberes ancestrales, entre otros. En este sentido, identificamos preocupaciones de índole social, ecológica, educativa y cultural, así como las prácticas necesarias que deben implementarse para contribuir a la transformación de aquello que requiere ser cambiado.

Finalmente quiero distinguir que el papel protagónico de las mujeres afroveracruzanas nos permitió cuestionar quiénes tienen voz y legitimidad en los procesos educativos, lo que me llevó a adoptar un enfoque ecofeminista que requiere reflexión y acción. En tanto, ha sido importante considerar no sólo lo que saben, piensan y les preocupa, sino también lo que les duele y lo que desean transformar en el contexto que viven.

La investigación en general no se centra únicamente en aspectos históricos y políticos relacionados con la afrodescendencia en México, sino que se trata de un proceso que, a partir de experiencias vividas, cuestiona las opresiones y condiciones impuestas tanto a las mujeres como a la Naturaleza.

Se busca llevar estas reflexiones a las aulas con un planteamiento ético basado en el cuidado, la dignidad, la justicia y la esperanza. La experiencia de colaboración con otras mujeres afroveracruzanas pone de manifiesto cómo las estructuras de poder que definen y legitiman siguen reproduciendo prácticas racistas, patriarcales, hegemónicas y vertica-

les que no promueven una diversidad cultural digna ni tienen en cuenta las preocupaciones y tensiones socioecológicas de la crisis actual de las comunidades.

Formación acompañada: aprender y desaprender para avanzar hacia otro tipo de educación con docentes de telesecundaria

El trabajo con docentes comenzó a partir de mi acercamiento con la directora de la telesecundaria de Chacalapa, a mediados del año 2020. Posteriormente, extendí la invitación al resto del colectivo docente, es decir, a otros cinco docentes de esa institución. Una vez que el proyecto fue aceptado se inició la formación a través de sesiones de capacitación. Durante estas sesiones (virtuales y presenciales) se les brindó información precisa acerca de las progresiones de aprendizaje y la relevancia de incorporarlas al currículo mediante narrativas locales. También se buscó familiarizar a los docentes con el enfoque y los objetivos del proyecto, así como proporcionarles las herramientas y recomendaciones necesarias para implementar la progresión de manera situada y comprometida.

Las sesiones de capacitación y formación acompañada fueron fundamentales para que los docentes pudieran comprender y apropiarse del enfoque propuesto y, posteriormente, promover la construcción de aprendizajes significativos para todo el estudiantado.

La implementación de la progresión de aprendizaje en la telesecundaria fue un acontecimiento histórico tanto para la comunidad como para la escuela, ya que por primera vez se incluía el tema de la afrodescendencia de manera central y situada en el currículo. El 9 de febrero de 2022 se llevó a cabo un acto protocolario con la presencia de autoridades comunitarias para marcar el inicio de la implementación de la progresión de aprendizaje y, con ello, trazar una nueva ruta para pensar que otra educación sí es posible.

La progresión de aprendizaje se adaptó a los tres grados de la escuela, ajustada al currículo y a las res-

pectivas actividades de cada grado. Está inspirada en las historias de otras mujeres afrodescendientes, así como en mi propia historia. A través de la narrativa se fomenta la discusión sobre la importancia de cuestionar los procesos patriarcales y racistas, la necesidad de reconocer nuestra diversidad, y acerca de que no existe una única historia; también se discutió la problemática de los estereotipos y los cánones de belleza eurocéntricos, así como la importancia de conocer los territorios y sus desafíos actuales en medio de la crisis socioecológica.

Para la progresión que se implementó en la telesecundaria se seleccionaron algunas de las aportaciones de las mujeres Chacalapa y Coyolillo, considerando los aprendizajes esperados de los planes de estudio que se estaban revisando en ese momento. Aunque no fue posible incluir todas las contribuciones, su importancia se reconoció en otros espacios, como los encuentros y la construcción de un proyecto educativo propio. Estas contribuciones no pretenden resolver todas las preocupaciones identificadas, pero sí promueven otro tipo de educación y aprendizaje que incorpora una visión del mundo basada en el cuidado de la diversidad de todas las formas de vida. Esto es especialmente relevante en contraste con las prácticas que generan despojo y violencia hacia la naturaleza, así como hacia los seres humanos y no humanos.

La experiencia de los docentes nos permitió discutir cómo las instituciones formadoras pueden reproducir y perpetuar prácticas opresivas y desigualdades. Los programas de estudio tienden a diseñarse de manera estandarizada, sin considerar adecuadamente la diversidad étnica y cultural del país en los programas de estudio, lo cual limita la representatividad y la inclusión de diferentes perspectivas, conocimientos y experiencias, entre ellas las de las comunidades afrodescendientes. Como resultado, se sigue silenciando a comunidades afro-mexicanas y a otros grupos minoritarios que tienen mucho que aportar a la educación. Todo esto resulta en la necesidad de replantear los programas de estudio para incluir la historia, las culturas y las con-



Fotografía compartida por María Concepción Patraca Rueda

tribuciones de diversos grupos étnicos y culturales que por siglos han estado en el olvido.

El caso concreto que aquí he desarrollado es una invitación a seguir construyendo y aportando colectivamente al proyecto educativo propio para que éste ocupe un lugar central en la educación de las comunidades afroveracruzanas. Además, brinda la oportunidad de cuestionar estas prácticas y abrir espacios para una educación transformadora que valore la diversidad cultural y promueva la justicia social y ambiental.

En suma, la progresión de aprendizaje que construimos en la telesecundaria, y que titulamos como: “Afroveracruzanas - historias Otras - cuidados cotidianos” permitió que los docentes se convirtieran en facilitadores e investigadores de la comunidad en la que trabajan. Las materias con las que se logró la articulación de contenidos fueron: lengua materna (español), geografía, historia y formación cívica y ética:

...en lengua materna se trabajó la comprensión lectora, la elaboración del guion de la entrevista; en

historia, la ubicación espacial y el conocimiento de la cultura africana; en formación cívica, la diversidad cultural, la inclusión, la identidad (conversación personal con una docente, 28 de septiembre del 2022).

Este enfoque reconoce la importancia de abordar los retos educativos y socioecológicos identificados por las mujeres afroveracruzanas, los cuales reflejan la realidad que se vive en la escuela y en la comunidad. Los docentes asumieron el papel de facilitadores-implementadores y guiaron a los estudiantes en un proceso de aprendizaje situado y reflexivo a partir de los cuatro cuadrantes que considera la metodología. A través de la interacción cercana con las familias de los estudiantes, descubrieron otros retos y aportes que enriquecieron la progresión de aprendizaje. Es preciso mencionar que esta metodología no busca dividir los objetivos del currículo nacional formal, sino más bien construir conocimientos de manera distinta, partiendo del reconocimiento de la afrodescendencia, los retos y los cuidados cotidianos en las comunidades. Esta

experiencia demuestra cómo el quehacer docente puede ir más allá de la transmisión de conocimientos y convertirse en una labor de investigación, acompañamiento y creación del aprendizaje situado.

Resultados

Es importante resaltar que el proyecto educativo que hemos explicado en estas páginas no fue impuesto ni obligatorio para los docentes ni para las mujeres afroveracruzanas. Se construyó a partir de un trabajo de formación acompañada y respetuosa que incentiva la agencia y la capacidad docente, así como la colaboración de las familias. La presencia real de quienes dieron seguimiento al proyecto en la escuela fue significativa para los docentes, es decir, el acompañamiento durante todas las etapas de la progresión de aprendizaje fue sustancial. Esto generó un sentido de apropiación y compromiso por parte de los docentes, quienes vieron en el proyecto una oportunidad para promover cambios educativos relevantes en la comunidad educativa.

También fue fundamental la colaboración y el trabajo conjunto con las mujeres afroveracruzanas. Se reconoció su experiencia y conocimientos, y se les dio un espacio para compartir sus preocupaciones y propuestas. Específicamente con el colectivo docente, puedo mencionar que la implementación de la progresión de aprendizaje en la telesecundaria les permitió utilizar creativamente nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, adaptados al contexto escolar y comunitario. Una de las docentes expresó que al inicio fue un reto trabajar con la progresión de aprendizaje:

...era la primera vez que se realizaba este proyecto y quería que se realizara un buen trabajo; además de involucrar a las personas de la comunidad que participaron en el proyecto, ver la motivación y participación de todos fue una grata experiencia (conversación personal con una docente, 30 de septiembre del 2022).

Los propios estudiantes asumieron un nuevo rol de participación en diversas actividades de la escuela porque se sintieron valiosos y reconocidos.

Al valorar las experiencias cotidianas de los estudiantes y sus familias, se fomentó una participación diversificada, valorada y frecuente, lo que enriqueció el proceso educativo. Además, la progresión de aprendizaje no impuso un formato estricto para la investigación y presentación de los hallazgos, que es una actividad propia del cuadrante dos. Los estudiantes tuvieron la libertad de utilizar diferentes medios, como videos, fotos y dibujos, para comunicar sus aprendizajes. Esto permitió una mayor articulación de contenidos y una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. La progresión de aprendizaje trascendió el trabajo dentro del aula y promovió la participación activa de los estudiantes en su comunidad. Esto implicó que los docentes asumieran un papel más amplio como facilitadores y guías en el proceso de aprendizaje, con el fin de promover el desarrollo de habilidades y competencias que van más allá de los contenidos curriculares tradicionales.

Respecto al trabajo con las mujeres, concretamente en referencia a lo vivido en el encuentro de junio de 2022 en la comunidad de Chacalapa, considero que fue un parteaguas para esta investigación, no sólo porque nos permitió conocernos cara a cara desde lo común y desde la diversidad, sino también por las dinámicas de interacción no convencionales que permitieron el intercambio de experiencias para colocar al centro preocupaciones socioecológicas al margen de un sistema (y unas comunidades) patriarcales, colonialistas y racistas, desde una mirada ecofeminista en la educación.

Es necesario mencionar que el sentido educativo de este encuentro radica en una praxis crítica, situada, de cuidados, amistad, empatía, y con amplia aspiración hacia la justicia. En aspectos como la apropiación y ocupación del espacio físico, la libertad y la falta de “control” de los tiempos para reflexionar y exponer en plenaria y la libertad de expresarse sin temor a ser censuradas, encontramos



Fotografía compartida por María Concepción Patraca Rueda

una serie de elementos que los métodos más convencionales como la entrevista o el grupo focal no permiten, pues en éstos generalmente la investigadora guarda “distancia”, no involucra su sentir, y controla los tiempos y las participaciones de cada persona. Debemos reconocer que nombrar desde lo que nos duele y preocupa no es sencillo; posicionarnos desde ese marco de injusticias, tampoco lo es.

El encuentro entre mujeres afroveracruzanas representó una celebración colectiva a pesar de las opresiones a las que se enfrentan. Cuestionar su lugar y su papel en la sociedad frente a las estructuras de poder patriarcales, racistas y clasistas ha sido un desafío constante. Sin embargo, utilizaron herramientas para desmontar estereotipos y posicionar sus aportes y experiencias desde la diáspora africana en sus contextos. Durante el encuentro, se permitieron expresar emociones como la risa y el llanto, lo que les brindó la oportunidad de nombrar y liberar aquello que les duele y lo que desean transformar. Fue un acto de cuidado, amor, solidaridad y respeto, que promovió un proceso educativo situado y crítico. Muchas de las prácticas reflexiona-

das en el encuentro, así como sus conexiones con los conocimientos escolares, surgieron de la vida cotidiana y abrieron nuevas posibilidades para ser y existir en el mundo de una manera más amorosa y armónica.

Sabernos libres y seguras para compartir fue un acto de liberación en sí mismo:

...el encuentro me hizo sentir más segura y orgullosa de mis raíces al conocer y convivir con otras mujeres afroveracruzanas y al darme cuenta de que tenemos un montón de similitudes. Me gustó mucho porque me sentí en confianza, escuchada y valorada (conversación personal con una de las colaboradoras del proyecto y asistente al encuentro del 31 agosto del 2022).

Recomendaciones para la acción

A partir de la experiencia vivida y compartida presento algunas recomendaciones para la acción que, desde mi punto de vista, pueden orientar nuestras

prácticas formativas y hacernos repensar nuestro quehacer educativo:

1. En cualquier proceso educativo que apuesta por la justicia social, epistémica y ambiental, es fundamental partir de lo que las comunidades saben y les preocupa: qué pueden aportar los estudiantes, los docentes, las familias, las mujeres, los campesinos, las niñas y los niños. Es necesario pensar los territorios como espacios vivos donde ocurren tensiones y opresiones de todo tipo. Lo cultural, lo social, lo ecológico está interconectado.
2. Para avanzar hacia procesos formativos desde un acompañamiento solidario y de colaboración debemos despojarnos de estructuras patriarcales que imposibilitan la generación de procesos educativos justos y dignos. Para ello es importante cuestionar la legitimidad de los conocimientos: quién puede hablar y quién no, desde dónde lo hace, por qué es necesario transformar esa forma vertical de concebir y construir conocimientos, por qué es necesario dismantelar dichas opresiones.
3. Ante la crisis socioecológica que estamos viviendo es importante reflexionar, pero más importante aún es movernos hacia la acción. Aquí abogamos por la generación de aprendizajes críticos para la vida, procesos educativos que develen las opresiones e injusticias y que respondan a los retos educativos y socioecológicos actuales, locales y globales.

4. En una agenda y/o proyecto educativo propio pensado y construido por mujeres afrodescendientes es crucial hablar por nosotras mismas. La dignidad, la rabia, la justicia y la esperanza son elementos trascendentales en ese camino.

Lecturas sugeridas

HILL-COLLINS, PATRICIA (2012), "Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro", en M. Jobardo (ed.), *Feminismos negros. Una antología*, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 99-134.

HOOKS, BELL (2022), *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde, en: <https://drive.google.com/file/d/142fhplqddgLxh4Tlknffag9HeHtUelwim/view>

PULEO, ALICIA (2011), *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Valencia, Universitat de Valencia.

SANDOVAL, JUAN CARLOS, ROSA GUADALUPE MENDOZA-ZUANY, FABIOLA I. CABRERA, CONCEPCIÓN PATRACA, PAULA MARTÍNEZ Y MELECIO PÉREZ (2021), *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/11/LIBRO-Aprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-2021.pdf>

**He aprendido que la gente olvidará lo que dijiste,
olvidará lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo
les hiciste sentir**

Maya Angelou
Escritora, poeta, cantante y activista por los derechos
civiles estadounidense
(1928-2014)



Fotografía compartda por Alexandre Herbetta

Pur: pluralidad, creatividad y potencia de una milpa pedagógica

Alexandre Herbetta

Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Goiás (UFG)
Centro de Prácticas y Saberes Decoloniales | Brasil
aherbetta@ufg.br

Ellos regresaron y vivieron juntos hasta que las mujeres decidieron ir a la huerta a cosechar patatas dulces. La esposa de Tyrkrê dijo que buscaría patatas dulces junto con las otras mujeres del pueblo. Ella fue, pero esta vez su esposo la acompañó, convirtiéndose en un pequeño kôpre.

Profesora Juliana Terkwjy Krahô
Narrativas do ritual Pjêcre haahê kãm ihcuhê

Introducción

En una actividad académica de pasantía docente supervisada, que constituye un componente curricular obligatorio del Curso de Educación Intercultural, realizada en la aldea *Areia Branca*, en el territorio indígena de *Kraolândia*, en octubre de 2022,

el maestro indígena Gregório Huhte Krahô dijo, para explicar la metodología de trabajo propuesta en el núcleo Takinahaky de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás (Brasil), que los temas contextuales, base de esta dinámica, son como *Pur*: plurales y transformadores. Fue una

idea excelente para pensar la propuesta metodológica de ese espacio.

El núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) es un espacio de investigación y formación en el campo de la educación escolar indígena y de la educación intercultural; además, constituye la posibilidad de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la enseñanza superior. Existe hace ya 16 años y surge como eje de las políticas interculturales brasileñas de los años 2000 para la formación en nivel superior de docentes indígenas que trabajan en sus comunidades. Anteriormente tales docentes eran formados (y muchos de ellos aún lo son) en los niveles de enseñanza media de los Magisterios Indígenas.

Esta política pública de formación superior indígena, demandada por el Movimiento Indígena desde la década de 1980, durante el proceso de redemocratización brasileña, procura resaltar prácticas de autonomía en contraste con las políticas indigenistas anteriores, fundadas en la noción de integración que prevaleció hasta dicha década. Con el fortalecimiento del Movimiento Indígena, la Constitución Federal del año 1988 decretó e implementó avances interesantes en la política indigenista oficial, así como en la educación escolar indígena. El artículo 210, por ejemplo, garantiza el uso de procesos propios de aprendizaje y de las lenguas originarias en las escuelas; el artículo 231 legitima los usos, costumbres y creencias originarias, además del derecho de la población originaria a sus territorios.

En este contexto, el NTFSI pretende establecer un proceso regular de formación de docentes indígenas que posea como base las epistemologías indígenas, las lenguas originarias y el diálogo continuo con el campo de la interculturalidad crítica, como se puede percibir en la propuesta pedagógica *Pur*. Esta perspectiva de enseñanza acontece en sentido contrario a la política educacional anterior, que atacaba e intentaba apagar los conocimientos tradicionales y las lenguas originarias; acciones que reforzaban la política integracionista oficial. Se desea un proceso en el cual sean los docentes indígenas quienes pro-

muevan las transformaciones en las escuelas de sus comunidades. Actualmente, asisten cerca de 300 docentes indígenas pertenecientes a 30 poblaciones originarias distintas, como Krahô, Bororo, Caiapó, Apinajé, Karajá, Guaraní y Canela, entre otras.

En el idioma *Mehi Jarkwa, Pur*, del tronco *Macro-Jê*, es equivalente al término milpa y apunta a algunos significados análogos importantes, aunque también a otros distintos. El pueblo Krahô, que vive en el sureste del estado de Tocantins, en Brasil, comienza la preparación de sus milpas en el conjunto de ecosistemas llamado “cerrado” en el mes de abril, durante la luna llena, para luego iniciar actividades colectivas a principios de mayo. La *coivara*, que es una técnica agrícola tradicional, se desarrolla en el mes de agosto. En septiembre, al comenzar la temporada de lluvias, el grupo social *katámjê*, encargado de organizar y coordinar este periodo, siembra calabaza, sandía, papa y ñame. En octubre siembran plátano, maíz y mandioca. En noviembre se recolecta la cosecha de lo que ya brotó y creció y en el mes de diciembre se inicia la plantación de arroz, maíz, frijol, *croá* (conocido como melón caboclo), caña de azúcar y *junça* (que es un tubérculo con sabor similar a la castaña). *Pur* nunca se detiene, siempre está en movimiento.

Pur pauta y marca el calendario y los ritmos de la comunidad, que varía entre los grupos sociales *wak-mejê* (seco) y *katámjêé* (invierno), encargados de coordinar las actividades y rituales diarios. Estos grupos cuidan que la alimentación del pueblo sea sana, ya que ésta es la base del complejo sistema *krahô* de protección de la salud corporal. En la actualidad muchas aldeas han dejado de lado estas prácticas y han modificado su alimentación en favor de los alimentos industrializados, lo cual afecta la organización social del grupo y provoca diversas enfermedades. En la puesta en juego de *Pur* se desenvuelve un vasto conocimiento sobre cantos específicos, y el relato de antiguas historias ancestrales, tal como indica la cita al comienzo de este texto.

Lo que propone el profesor Gregório es crear un tema contextual, que es un aspecto central de

la metodología en la praxis del núcleo NTFSI, con fundamentos en *Pur*, para ser implementado en la Escola Indígena Peño. *Pur*, entonces, es un espacio epistemológico y político que en el mundo contemporáneo apunta hacia la re(existencia) de conocimientos y modalidades indígenas de producción y alimentación en oposición al avance depredador del sistema capitalista neoliberal, basado en el monocultivo y la alimentación mediante productos industrializados que generan enfermedades desconocidas antes por los indígenas *krahô*. Aprender de *Pur* significa recrear y desarrollar los saberes ancestrales que fortalecen vínculos centrales en la vida *Krahô*. *Pur* ¿es pedagogía!

Yo pude percibir que ese tipo de trabajo comunitario integra y reaviva diversos conocimientos relacionados con nuestra realidad; es como si fuese un aula sobre conocimiento raíz. Observo el interés de toda la comunidad, adultos, niños, mujeres y hombres, todos envueltos en una práctica que la comunidad ya no realizaba más. Es un trabajo con intercambio de experiencias, de historias, de conocimientos, risas, mucha diversión y bromas. En la hora de *cuhrê* (de la comida), todos mostraban una gran voluntad de ayudar a los demás. Fue muy bueno el proyecto de milpa: hoy tenemos semillas y legumbres en las huertas; producimos nuestra propia harina y pisamos el arroz. Nuestra alimentación comenzó a ser más orgánica, evitamos cosas del mercado, como arroz y frijoles. Me siento muy feliz cuando en *kricapé* [espacio importante en la aldea que rodea la plaza central] y en las casas, veo comida producida por nosotros con un proyecto que yo imaginé, diseñé y puse en práctica (profesor Indiarrury Can *Krahô*).

Actividades

La Práctica Pedagógica Supervisada (pasantías) es un requisito obligatorio para la conclusión del Curso de Educación Intercultural. Esta propuesta

busca trascender la escuela colonizadora y para ello camina paso a paso en dirección a una escuela contextualizada en las prácticas y conocimientos indígenas. Busca romper con las violencias de la colonialidad por medio de la asunción política de la pluriversidad. Ese sería el núcleo de la formación de los docentes indígenas que impulsa la reflexión sobre la posibilidad de efectivización de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas matrices curriculares en las escuelas, reforzando dinámicas, relaciones y componentes de las epistemologías indígenas sin abandonar otros conocimientos.

Es un proceso que tiene como objetivo la transformación profunda de las prácticas escolares implementadas desde las secretarías de Educación estatales, las cuales tienen como fundamento, en la mayoría de los casos, una perspectiva integracionista. La intención es modificar la concepción y metodología educativa anterior y transitar los caminos que se dirigen al establecimiento de escuelas que posean un *rostro indígena*, y que se consoliden y valoren como ricos espacios de reflexión y descubrimientos, de acuerdo con lo que afirman intelectuales indígenas.

En los trayectos educativos de las prácticas se analiza y delibera sobre los principios pedagógicos de transdisciplinariedad, interculturalidad y decolonialidad; éstos son nuestros referentes a la hora de orientar las prácticas pedagógicas en la sala de aula. Se debate acerca de la metodología de identificación y formulación de problemas como parte del proceso y, a su vez, se trabaja en la elaboración de proyectos de aula sustentados en temas contextuales; en esta propuesta resalta la importancia de crear y conocer en conjunto innovaciones pedagógicas y la posibilidad de construir matrices curriculares que incluyan temas contextuales.

La propuesta político-pedagógica de las prácticas y pasantías docentes se hace efectiva al considerar temas contextuales que se alejan de dinámicas disciplinares, pues toman como argumentos centrales contenidos, prácticas y dinámicas existentes en las epistemologías indígenas, que han de ser vin-

culadas a las demandas comunitarias. Cuando estos aspectos son contextualizados en fundamentos intraculturales como, por ejemplo, la musicalidad y sus ritmos, las fiestas y/o la producción de artesanías reivindican para sí la lengua indígena materna. Cuando son planteados desde experiencias interculturales como, por ejemplo, la alusión y reflexión de tratados de derechos indígenas, o la exposición de actividades de explotación capitalista en el territorio, se potencializa la articulación de saberes indígenas pertenecientes a diversas matrices locales-epistémicas que cuestionan el mundo contemporáneo.

Para el profesor Júlio Kamer, el tema contextual *estica* o expande el conocimiento. De acuerdo con el profesor Dodanin Piiken es una oportunidad de actualización, es decir, de trabajar con la tradición de una forma contemporánea. Siguiendo el profesor Samuru Xerente, es una forma de que la escuela se viva y se sienta más alegre. Las prácticas de los temas contextuales hacen emerger, así, categorías de pensamiento indígena que tienen conexión con lo que el intelectual del pueblo Cree, Shawn Wilson (2015), llama *relacionalidad*, para indicar que los saberes indígenas han de ser entendidos en relación y con el soporte de sus territorios. Para la profesora Sheila Maxy Apinajé, “aprendimos sobre la estera y el ébano, pero también sobre *babaçu* y las flores. Aprendimos sobre el territorio. Fue muy importante para mí y para la comunidad”.

A partir de estas ideas crecen las probabilidades de enunciar y realizar cambios pedagógicos que transformen las prácticas educativas en acciones efectivas y momentos educativos que trasciendan las dimensiones del espacio escolar, habilitando múltiples articulaciones entre la cosmovisión de cada pueblo indígena y las demandas contemporáneas.

Resultados

Las pasantías supervisadas alteran sustancialmente las prácticas y las concepciones de los docentes



Fotografía compartida por Alexandre Herbeta

indígenas que se desempeñan en la educación escolar indígena. La elección del tema *Pur* en la escuela Macaúba, por ejemplo, motivó a la comunidad a retomar el trabajo colectivo, cantar canciones relativas a los plantíos y reactivar las relaciones intergeneracionales además de problematizar, en la práctica, las modificaciones en la alimentación basada en productos industrializados.

En este proceso los docentes asumen el protagonismo en el campo de la educación y desplazan, así sea levemente, el poder de las secretarías de Educación (SEDUC) responsables de la gestión escolar tradicional. Además, se convierten en investigadores, en tanto que registran y sistematizan el conocimiento de sus pueblos.

El ejercicio de crear, planificar y ejecutar temas contextuales, finalmente, desemboca en la creación de nuevas matrices curriculares en las escuelas in-

dígenas, así como la siembra y el cultivo de semillas en *Pur* crea el mundo Krahô. La reflexión de Gregorio Huhte parece entonces señalar dos caminos.

En primer lugar, relacionar *Pur* junto a la dinámica de los temas contextuales expresa el carácter creativo y plural de la metodología. Al igual que en el territorio, donde se practica el policultivo según el ciclo anual y las demandas de la comunidad, la escuela debe tener una matriz curricular acorde con la multiplicidad de posibilidades presentes en los temas contextuales, articulando saberes locales y universales. Simultáneamente, la relación *Pur*-escuela indica que cada tema contextual tiene la potencia de generar un proceso de transformación importante. Así como el maíz se planta y crece en el periodo adecuado y muda de semilla a espiga, garantizando la salud y el bienestar, cada tema contextual puede generar transformaciones fundamentales en escuelas que partieron de una perspectiva integracionista que combatió a las lenguas originarias y los conocimientos ancestrales. Ahora se despliega y se cultiva una escuela contextualizada en las epistemologías indígenas, con políticas lingüísticas adecuadas.

En segundo lugar, *Pur* puede ser en sí mismo un tema contextual, ya que cumple con los requisitos del método propuesto en cuestión, además de habilitar y promover el surgimiento de importantes problematizaciones, vinculadas al cambio drástico en la alimentación, la relación de *Pur* con los vínculos sociales locales e intergeneracionales, y la conexión de *Pur* con dinámicas colectivas, ancestrales y comunitarias; experiencias de aprendizaje que, sentidas y pensadas en su conjunto, señalan y valoran un aspecto importante de las epistemologías originales: su carácter relacional. Desde *Pur* se puede hablar de salud, arte, capitalismo, alimentación y narrativas ancestrales, de acuerdo con la experiencia y enseñanzas de los maestros indígenas.

Las aldeas Krahô en la terra indígena Kraolândia, como Macaúba y Cachoeira, que por medio de una escuela más comunitaria y de docentes vinculados a los debates y discusiones que hemos comen-

tado desarrollaron como tema contextual *Pur* en sus milpas, percibieron claramente el fortalecimiento del carácter comunitario de las actividades y la consciencia étnica de los miembros de la comunidad; fortalecieron la lengua materna, colaboraron con una formación contextualizada de niñas, niños y jóvenes y tomaron en cuenta la existencia de enfermedades como la diabetes y la hipertensión; así mismo, promovieron la justicia socio-natural en la vida cotidiana y en las ceremonias a través de una alimentación más adecuada y sabrosa, con más maíz, yuca, calabaza, frijol, música e historias del pasado. *Pur*, como milpa pedagógica, no puede parar.

Recomendaciones para la acción

En el ámbito del NTFSI y en las comunidades los temas contextuales son planificados, ejecutados y reflexionados semestralmente de manera colectiva, con un ritmo regular y perenne. El objetivo es que poco a poco se vayan insertando en las matrices culturales descontextualizadas presentes en las escuelas indígenas, para que cada semestre los docentes indígenas profundicen su formación en el campo de la interculturalidad crítica y perfeccionen el manejo de esta metodología, mientras la escuela indígena continúa sus procesos de transformación. Cada tema contextual debe contener algunos elementos, que se describen a continuación, responsables de poner en práctica la propuesta del curso. La metodología no ha de entenderse como si fuera una receta que debe aplicarse en todas las escuelas, sino como pautas que se adaptan y amplifican en cada contexto sociocultural.

1. *Elegir* junto a la comunidad un tema contextual que tiene que ser importante para la comunidad y represente un interés colectivo. Puede ser algo intracultural, como música, pintura, milpa, etc. También se pueden seleccionar aspectos interculturales, como la explotación capitalista del

territorio, las invasiones, la salud intercultural etc., teniendo como fundamento la idea de sustentabilidad territorial, de los conocimientos, de las personas y sus comunidades.

2. Tratar siempre de *usar palabras y conceptos del idioma original* y del conocimiento indígena. Es mejor, a modo de ejemplo, trabajar con el término “*Pur*” que con el vocablo “milpa”, ya que refieren a diferentes contenidos y relaciones. Los conceptos indígenas son fundamentales para la formación de niños, niñas y jóvenes y constituyen una importante política lingüística para la continuidad de las lenguas originarias.
3. *Problematizar*. Se debe explicitar la importancia del tema para cada pueblo indígena, explicando detalladamente por qué éste debe ser parte de la educación de los niños, niñas y jóvenes. En esa dirección, es preciso concentrar la atención en las relaciones entre dominios socioculturales, por ejemplo, relatando en detalle los vínculos entre *Pur*, protección de la salud y organización social, como sostiene el profesor Fábio Iherpaxá Krahô. Es importante incluir aspectos contemporáneos, como el hecho de que los jóvenes están dejando de lado conocimientos muy importantes sobre la alimentación y la salud, que ya no cultivan más en la milpa, lo que provoca malestar y diversos problemas de salud.
4. Explicar el *objetivo* del tema contextual. En este caso es importante determinar el contenido posible para ser estudiado/aprendido durante el periodo del tema contextual, que es de al menos cinco días (lunes a viernes). Es fundamental, por lo tanto, romper con el ritmo disciplinario impuesto en las escuelas indígenas, que se ajusta a una matriz curricular fundada en la fragmentación de los saberes, con cortes cada 50 minutos, cuando se alterna una materia con otra; de lo que se trata es de construir una dinámica pedagógica distinta, a través del tiempo extendido, en la cual el o la docente tiene la semana completa (al menos) para tratar el tema. Según el profesor Dodanin Piiken Krahô, no es posible ense-

ñar el conocimiento indígena dividido en materias, pues éste no es disciplinario.

5. *Investigar*. Cada tema contextual tiene como soporte la investigación de los contenidos y prácticas a enseñar. Por lo tanto, es necesario explicar cómo se llevará a cabo la investigación y cuáles son las principales interrogantes que guiarán la mirada del investigador. Esto incentiva el vínculo con abuelos y abuelas, quienes acceden a elaborar las memorias del grupo.
6. *Cronograma*. A partir de la propuesta brevemente explicada, cada docente debe establecer un plan de actividades para al menos cinco fechas consecutivas, sin interrupción, que incluya preferentemente actividades escolares de lunes a viernes de un grupo etario específico, ya sea en educación infantil-inicial, educación primaria 1, educación primaria 2, enseñanza media (secundaria) e incluso en educación de jóvenes y adultos; estos niveles educativos son contemplados de diferente manera en las escuelas indígenas. Este plan tiene que articular: a) actividades de exposición y problematización; b) actividades prácticas; c) actividades comunitarias; y d) actividades en el territorio. Se ha de procurar la realización de actividades con las ancianas y los ancianos, retomando y fortaleciendo las relaciones intergeneracionales. En particular el tema contextual debe fundarse y llevarse a cabo por medio de actividades prácticas, comunitarias, en el territorio. De esta forma, se rompe con la noción de que el saber está solo y encerrado dentro de la escuela, y se valorizan los espacios de saber en el territorio; así, las prácticas pedagógicas se cambian considerablemente porque se comprende que se aprende haciendo y en movimiento. El maestro indígena Roberto Krahô Cahxêt afirma que el movimiento es fundamental para el aprendizaje.
7. *Calendario*: finalmente, el tema contextual debe estar relacionado con el calendario del ciclo anual de la comunidad. Hay que atraer la escuela hacia la cultura, y no la cultura a la escuela, para

así generar una escuela comunitaria. Esto es importante para que el aprendizaje se dé junto a las prácticas culturales reales de la comunidad, descartando la posibilidad de folclorización de los saberes. En el tema contextual de la siembra de maíz, por ejemplo, es importante que las actividades se realicen en el momento del ciclo de cultivo.

8. *Explicar detalladamente los criterios de evaluación*, buscando valorar aspectos importantes para la formación de las personas desde una perspectiva epistemológica indígena. Se debe prestar atención a los aspectos culturales que se valoran tomando en cuenta los ciclos generacionales. Hay pueblos, por ejemplo, que valoran mucho la trasmisión y comunicación oral; hay momentos en el ciclo escolar en que puede ser importante escribir en portugués, mientras que en otros puede ser más valorado escribir en lengua indígena.

Lecturas sugeridas

HERBETTA, ALEXANDRE FERRAZ Y MARQUES ANDRÉ DO NASCIMENTO (orgs.) (2022), *Oferenda: políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos* [e-book], Goiânia, Cegraf UFG.

HERBETTA, ALEXANDRE (s/f), *Pur: Música*, en: <https://soundcloud.com/herbetta/whatsapp-audio-2022-09-30-at-10125-pm>; <https://soundcloud.com/herbetta/pur>

PIMENTEL SILVA, MARIA DO SOCORRO (2021), *Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas*, Campinas, SP, Pontes Editores.

PIMENTEL DA SILVA, MARIA DO SOCORRO Y ALEXANDRE HERBETTA (2018), "Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade", *PRACS Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, vol. 11, núm. 1, p. 11, en: https://www.researchgate.net/publication/328906086_atualizando_juntando_e_esticando_a_universidade_consideracoes_sobre_a_posibilidade_de_uma_pluriversidade

POCUHTO, THAIS ET AL. (2017), *Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunã, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtyj, mẽ pah cunã jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô*, Goiânia, Editora da Imprensa Universitária, en: <https://alfabecantar.com.br/subsidios-a-pratica-pedagogica-musical-e-decolonial-a-partir-de-experiencias-escolares-kraho/>

TERKWYJ, JULIANA (2020), *Pjêcre Haahê Kãm Ihcuhê Jô Amjĩ Kĩn Mẽ Panquêtjê Jujarên Xà*, Rio de Janeiro, Pachamama, en: <https://alfabecantar.com.br/pjere-haah-e-kam-ihcuhhe-jo-amji-kin-me-panquetje-jujaren-xa/>

“Sólo podemos afirmar con certeza que el todo es igual a la suma de las partes cuando las partes se ignoran entre sí”

Almudena Grandes
Escritora española
(1960-2021)



Fotografía compartida por Paula Martínez Bautista

Formación acompañada en un contexto nahua de Veracruz para una educación cultural, ecológica y lingüísticamente situada

Paula Martínez Bautista

Estudiante de doctorado en Investigación Educativa
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana | México
pau8432@hotmail.com

Introducción

Este artículo surge de la tesis que realicé en la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana. Consistió en un proceso colaborativo con docentes de una escuela primaria multigrado que no pertenece al subsistema indígena, pero se sitúa en una comunidad nahua del municipio de Chicontepec, Veracruz. Se trata de una escuela de

organización tetradocente, en la que anualmente los docentes se distribuyen responsabilidades distintas, como la realización de eventos cívicos y culturales, la organización de grupos, etc. Dos docentes atienden dos grados escolares, y uno cumple la función directiva además de estar frente a un grupo. Tres de ellos pertenecen a comunidades vecinas y entienden la lengua náhuatl, pero no la hablan; el

otro vive cerca de la cabecera municipal y no conoce la lengua. Cuando realicé la investigación había un total de 39 estudiantes; la mayoría era de la comunidad, mientras que otros provenían de tres comunidades cercanas.

Para mí fue muy significativo haber realizado este trabajo ese lugar y en esa escuela, porque fue ahí donde crecí y estudié la primaria. Con base en mi experiencia puedo decir que estudiar la primaria fue muy complicado por dos razones: primero, porque la lengua náhuatl no tiene lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que no es una escuela indígena y llegan docentes que no conocen la lengua ni la comunidad. Por esta razón considero que hay una injusticia lingüística, porque la lengua materna no se considera como lengua de instrucción. Segundo, por la falta de pertinencia educativa del currículo, ya que no se consideraba el contexto local como punto de partida, no se abordaban las preocupaciones socio-ambientales y no se reflexionaba sobre lo que sucedía en el entorno. Aunado a ello, no había métodos de enseñanza acordes al contexto para propiciar una educación situada y pertinente.

Actualmente, me he percatado que aún siguen vigentes los procesos educativos anclados en un único modelo de educación que no cuestiona los intereses y necesidades de nuestras comunidades indígenas. Compartir un modelo universal de enseñanza en un territorio tan diverso como el nuestro puede llevarnos al fracaso escolar porque no se aprovecha la riqueza que aporta la diversidad cultural y ecológica local; no se logran los aprendizajes esperados de acuerdo con el currículo ni se valoran los que se enseñan en la vida cotidiana de las personas. Considero que la escuela puede aprovechar los conocimientos que existen en la comunidad e innovar con métodos que aborden las diversas preocupaciones socio-ecológicas que enfrentan cotidianamente las familias nahuas.

Así que, en el proceso de la investigación traté de vincular la escuela con la comunidad a través de progresiones de aprendizaje, una estrategia pedagógica

que permite establecer conexión entre los contenidos curriculares con diversas preocupaciones socio-ecológicas muy sentidas en nuestra comunidad.

El proceso de formación acompañada con los y las docentes consistió, en primera instancia, en presentarles la progresión de aprendizaje titulada “Calcio-nixtamal-milpa”, que conecta con contenidos de ciencias naturales (la alimentación y los nutrientes que aportan a nuestro organismo, la incorporación de alimentos locales en la dieta familiar, etc.); de historia (actividades económicas y cambios del paisaje) y geografía (calidad de vida) de tercero a sexto grados. La intención era que los docentes conocieran en qué consiste la estrategia pedagógica, cómo se articulan los conocimientos y prácticas de cuidado sobre preocupaciones socio-ecológicas locales con contenidos del currículo y cómo se puede implementar en el aula para propiciar aprendizajes situados y pertinentes. Posteriormente hubo otro momento de acompañamiento, cuando se implementaron las progresiones de aprendizaje con estudiantes de quinto y sexto grados.

Actividades

Curso taller de introducción a las progresiones de aprendizaje

Para presentar la progresión de aprendizaje a las y los docentes de la escuela se realizó un curso-taller que denominamos “Diseño e implementación de progresiones de aprendizaje en el aula”, que se desarrolló de manera presencial en la escuela primaria. El taller estuvo organizado en cinco módulos que plantean las bases para la construcción e implementación de una progresión de aprendizaje. La dinámica de trabajo en cada módulo fue presentar cada uno de los temas y realizar algunas actividades. En todo momento se propició la participación y reflexión de los docentes. El curso-taller se realizó durante tres días consecutivos y se abordaron dos módulos por día.

Primer módulo, retos educativos: el propósito fue analizar los retos (oportunidades y amenazas) que enfrentan los docentes en contextos educativos multigrado y cómo se puede avanzar para el logro de los aprendizajes esperados. Como actividad pedimos a los docentes que nos compartieran algunos retos educativos. Aquí un ejemplo:

La olimpiada no valora una educación integral, no más valora los conceptos, lo que quiere que se sepa de un tema, pero no lo que realmente es. Nos imponen actividades que debemos seguir al pie de la letra, pero en la evaluación ahí es donde salimos mal (Mtro. Bartolo).

Gracias a las participaciones de los docentes aprendimos que existe un grado de complejidad muy alto por el contexto. A pesar de ello, enfatizamos que la riqueza cultural y lingüística que existe en las aulas puede aprovecharse para lograr aprendizajes situados y significativos. De hecho, las progresiones de aprendizaje establecen conexión entre los conocimientos locales con los conocimientos científicos planteados en el currículo. A través de esta metodología se valoran las experiencias que tienen los estudiantes sobre el tema que se aborda en clase para que aquello que se pretende enseñar tenga sentido y sea útil en la vida cotidiana. En este sentido, señalamos que nos posicionamos ante un enfoque de enseñanza desde una perspectiva dialógica y situada.

Segundo módulo, retos socio-ecológicos: se propuso a los docentes conocer más sobre la comunidad, identificar sus principales preocupaciones y los retos socio-ecológicos que enfrentan las familias en la vida cotidiana, así como indagar acerca de cómo éstos se pueden conectar con las diferentes asignaturas para abordar los contenidos educativos del currículo. Como actividad pedimos a los docentes que nos compartieran algunos retos socio-ecológicos que identifican en la comunidad donde trabajan y que sí abordan en el aula:

El uso de fertilizantes y pesticidas afecta a la producción. Las personas lo ven como una facilitación a su trabajo, yo les he dicho a los niños que les pregunten a sus abuelos cómo sembraban antes, cómo le hacían para subsistir, había de todo, las personas producían todo lo que consumían, pero antes no usaban pesticida (Mtra. Sandra).

La intención era que los docentes reflexionaran y reconocieran la importancia de conocer el contexto donde laboran para situar y contextualizar los contenidos escolares e innovar con metodologías creativas para una enseñanza-aprendizaje más pertinente y significativa. Consideramos que una educación es pertinente y relevante cuando aborda las necesidades inmediatas del contexto, propicia que se generen aprendizajes para la vida y se orienta al logro de los aprendizajes esperados. Además, cuando involucra a los estudiantes en la construcción de aprendizajes y propicia transformaciones a nivel local, partiendo del “cuidado” del entorno y de nosotros/as mismos/as como eje central. Se propone que, en el aula, tanto docentes como estudiantes analicen e identifiquen un problema local y que, con la guía del docente, lo aborden desde una dimensión crítica y reflexiva para después, colectivamente, proponer acciones para resolver el problema utilizando los conocimientos científicos y locales.

Tercer módulo, trabajando con historias orales: solicité a personas (hombres, mujeres, jóvenes, etc.) de la comunidad que me contaran una historia (en náhuatl o español) basada en sus experiencias reales y cotidianas sobre cómo se cuidan ellos mismos, cómo cuidan a los demás y cómo cuidan su entorno. Las historias que compartieron se refieren a lo que les preocupa y valoran, como el cuidado del agua, de la salud, de las mujeres y el cuidado de la alimentación a través de la producción de alimentos. Posteriormente convertí las narrativas a náhuatl y español para que ambas lenguas tuvieran un espacio en la escuela. La intención era mostrar a los docentes la importancia pedagógica de las historias orales

convertidas en narrativas que, a su vez, constituyen un puente de conocimientos entre lo local y lo escolar. Enfatizamos que las narrativas dan inicio a las progresiones de aprendizaje, contienen conocimientos y prácticas de cuidado sobre preocupaciones socio-ecológicas de la comunidad y detonan preguntas situadas que establecen conexión con los conocimientos científicos. Para ejemplificar, entregamos a cada docente la progresión de aprendizaje “Calcio-nixtamal-milpa” enfatizando en la narrativa “Los dientes de María” y los contenidos con los que se articula. En opinión de una docente:

Realmente creo que esto es muy interesante. En un principio tenía mis dudas de cómo en una historia puedo abordar varios temas. Pensaba que solamente podremos hilar con una sola asignatura, pero no, se puede hilar con varias asignaturas. Es interesante, sobre todo, porque en la narrativa se van a identificar [los estudiantes], va a ser un aprendizaje significativo porque ellos mismos van construyendo sus conocimientos, eso me gusta (Mtra. Sandra).

En la formación acompañada invitamos a las y los docentes a diseñar sus propias progresiones de aprendizaje. Enfatizamos que la documentación de historias y la creación de narrativas puede ser desde su creatividad, ya sea a través de un dibujo-entrevista realizado por los niños y niñas, o que los mismos docentes construyan narrativas a partir de lo que saben y conocen de la comunidad; también puede ser a través de un proceso colectivo docente y a partir de conversaciones que sostengan con diferentes personas de la comunidad.

Cuarto módulo, diseño e implementación de las progresiones de aprendizaje: el trabajo con las historias orales dio paso para explicar detalladamente cómo se diseña una progresión de aprendizaje y la potencialidad que presenta para propiciar aprendizajes situados y pertinentes. A partir del diálogo colaborativo propiciamos sus participaciones para que, a partir de sus experiencias docentes, retroalimenta-

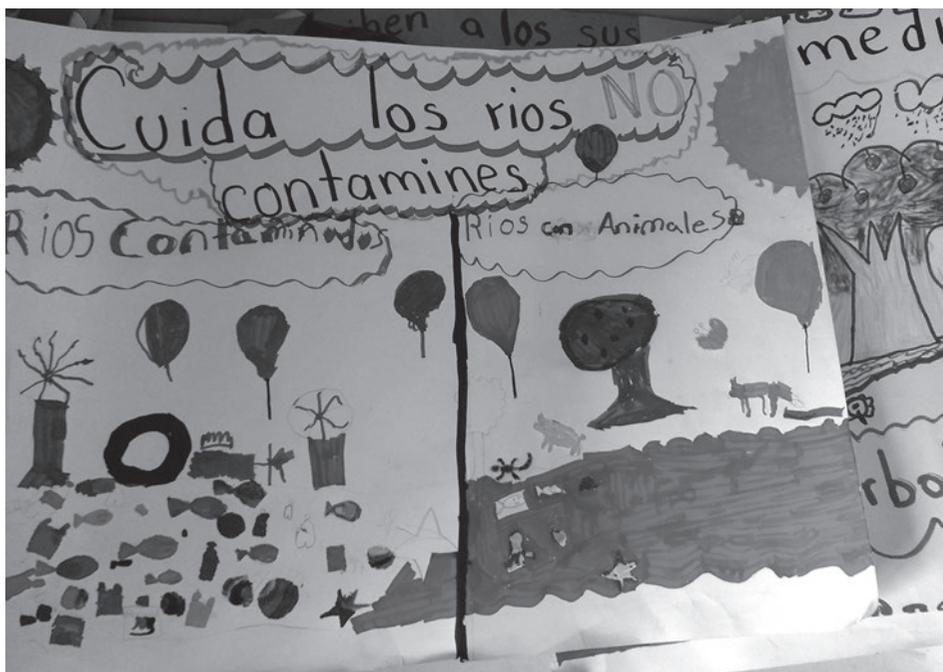
ran la progresión que les compartíamos para enriquecer las conexiones con los temas del currículo. Uno de los comentarios fue:

Al escuchar la historia se me vinieron a la mente varios temas que se pueden articular. Por ejemplo, el plato del bien comer, las vitaminas, los nutrientes. Con geografía “la tasa de mortalidad” con cuarto, quinto y sexto; tal vez se ve lo de “desarrollo humano” en conocimiento del medio y ciencias naturales. Los mismos alumnos pueden relacionar su dieta diaria con lo que se ve en el currículo (Mtra. María).

Quinto módulo, sistematización de experiencias: en este módulo compartimos con los docentes la necesidad de valorar su experiencia después de la implementación de las progresiones de aprendizaje en el aula. Consideramos que es importante hacer un análisis a partir de la experiencia vivida y desde una reflexión crítica para identificar la apropiación de la metodología y de aquellos aspectos que es necesario fortalecer, así como identificar logros obtenidos y compartirlos con otros/as docentes. La sistematización de la experiencia puede variar según las necesidades de cada docente y sus estudiantes. Ellos señalaron que la sistematización de experiencias con las progresiones de aprendizaje son muy importantes para dar una mejor atención a los estudiantes.

Diseño e implementación de progresiones de aprendizaje

El otro momento de la formación acompañada consistió en la implementación de las progresiones de aprendizaje. Inicialmente, propuse a todos los docentes trabajar con dicha metodología en sus aulas; sin embargo, debido a la contingencia sanitaria del COVID-19 sólo fue posible trabajar con una docente. La implementación se realizó de manera presencial y semipresencial. En el primer caso, el acompañamiento fue en el aula, donde ambas organizamos la dinámica de trabajo con las progresiones de apren-



Fotografía compartida por Paula Martínez Bautista

dizaje. Cabe señalar que la docente es originaria de una comunidad vecina, habla la lengua náhuatl pero no la lee ni escribe, por lo que me correspondió a mí hacer la lectura de la narrativa en náhuatl; en cambio, en la mayor parte de la implementación la docente guio a los niños y las niñas.

Ante la crisis sanitaria que estábamos atravesando y la suspensión de clases presenciales, todas las/los docentes de la escuela primaria tuvieron que buscar alternativas para seguir trabajando con sus estudiantes. Las clases en línea no eran una opción, porque en la comunidad no hay computadoras ni Internet y muchas familias no tienen teléfonos celulares. Entonces, la docente que estaba trabajando con las progresiones tuvo que atender a sus alumnos de manera semipresencial; realizó ajustes en las tareas de investigación e incorporó actividades como la elaboración de carteles, la creación de textos narrativos, la elaboración de biografías y autobiografías, así como reportajes en la comunidad para evaluar a los alumnos. El acompañamiento en la implementación fue a distancia: nos comunicábamos a través de llamadas telefónicas y WhatsApp.

Resultados

Como hemos dicho, durante el curso-taller los docentes compartieron sus reflexiones y experiencias sobre la práctica docente. Los retos educativos en escuelas multigrado son muy variados; el sistema educativo se olvida de las necesidades de estas escuelas y la falta de apoyo complejiza la práctica educativa. Normalmente, los docentes se ajustan a las exigencias que el sistema les pide aunque están conscientes de que los conocimientos locales no se aprovechan ni se valoran en la escuela porque quienes diseñan los contenidos curriculares son externos a la comunidad y no conocen las necesidades del contexto.

Compartieron sus reflexiones sobre algunos retos socio-ecológicos que identifican en la comunidad y que pueden ser abordados en el aula con temas específicos del currículo, como el uso de agroquímicos y el impacto que esto causa en la biodiversidad, deterioro de ecosistemas y la alimentación saludable; la falta de acceso a agua limpia durante temporadas de sequía y la relación de los seres humanos con la naturaleza.



Fotografía compartida por Paula Martínez Bautista

Reconocieron la importancia de conocer el contexto donde laboran para atender mejor a sus estudiantes y también señalaron la escasa participación e involucramiento de los padres/madres de familia en la educación de sus hijos e hijas.

El principal reto que encuentro es la colaboración de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que ellos, por lo regular, no se involucran; simplemente los mandan a la escuela y a ver qué hacen los maestros con los niños (Mtra. María).

Enfatizamos que las actividades de investigación planteadas en las progresiones de aprendizaje involucran la participación de las familias. La intención es aprovechar y valorar los conocimientos que poseen los abuelos/as, las madres, padres y la comunidad para fortalecer la enseñanza-aprendizaje.

Mientras se presentaban las progresiones de aprendizaje los docentes identificaban temas del currículo que podían conectarse con los temas y actividades que contienen las progresiones. Esta re-

troalimentación resultó bastante útil. Los aportes de los docentes contribuyeron mucho en este sentido.

Desde la experiencia de la docente a la cual acompañé durante el proceso de implementación de la progresión de aprendizaje, esta metodología constituye una innovación pedagógica necesaria para atender de manera pertinente a los niños y niñas. El proceso de trabajo con las progresiones le ha implicado desaprender la manera tradicional de enseñanza y aprender otras formas que enriquecen el aprendizaje; aprendió la importancia de conocer el entorno, y reconoció los problemas sociales y ambientales que enfrenta cotidianamente la comunidad. Además, aprendió a valorar los conocimientos locales y la lengua para contextualizar los temas que se abordan en el aula. En palabras de la docente:

El uso de la progresión es buena y pertinente porque hace que los niños hablen acerca de su contexto, porque en el libro viene más general y no viene hablándoles a cerca de su realidad. Estas progresiones están contextualizadas porque el alumno lo

está viviendo en su día a día. Lo ven y saben de qué cosas se les está hablando (Mtra. Sandra).

En muchas ocasiones los libros de texto son la principal guía en las aulas, pero no están diseñados para atender a la población rural e indígena, ni para escuelas multigrado. Trabajar con progresiones de aprendizaje implica transformar la estrategia pedagógica e incluir información relevante y pertinente en conexión con los contenidos planteados en el currículo. De este modo, el libro de texto pasa a ser un complemento de apoyo y no una guía como tal en la enseñanza. Las progresiones de aprendizaje representan una ventaja para avanzar con los contenidos en las escuelas multigrado porque al establecerse conexiones con varias asignaturas y temas se agiliza el proceso de la enseñanza-aprendizaje:

Ayuda a agilizar el proceso de la enseñanza y aprendizaje al trabajar de manera transversal, especialmente [a] las escuelas multigrado nos ayuda a ver muchos saberes partiendo de un solo tema (Mtra. Sandra).

La pandemia fue un gran reto para los docentes que trabajan en comunidades indígenas porque no hay acceso a Internet y no fue fácil atender a los niños y niñas para guiarlos en sus tareas. Sin embargo, las progresiones de aprendizaje fueron una gran ventaja porque la vida en la comunidad no se paralizó como en la ciudad. Niños y niñas se involucraron aún más en las actividades cotidianas y esto permitió realizar ajustes en las progresiones para aprender desde la comunidad con la ayuda de las personas que se encuentran a su alrededor.

Recomendaciones para la acción

En el acompañamiento para el diseño de las progresiones de aprendizaje se pretende que los docentes conozcan una manera de contextualizar los temas a enseñar-aprender. No hay recetas ni reglas esta-

blecidas; es decisión de cada docente cómo diseñar, implementar y evaluar el trabajo. Algunas ideas que se pueden tomar en cuenta son:

- Docentes y estudiantes pueden participar en el diseño de una progresión de aprendizaje. Conjuntamente, pueden visitar la comunidad, recopilar historias sobre experiencias reales y cotidianas acerca de algún tema de interés. Si los docentes desconocen la lengua y la comunidad, los niños y niñas pueden ser guías, traductores e intérpretes.
- Los/las docentes pueden comenzar a diseñar una progresión desde el interés y experiencias de los estudiantes, ya que ellos y ellas pueden contar historias sobre preocupaciones y retos que identifican en su comunidad. O bien, pueden pedirles a sus papás y mamás que les cuenten una historia sobre las principales preocupaciones socioecológicas que existen en la comunidad.
- Si se trata de una comunidad indígena, las narrativas pueden ser creadas en español y en la lengua materna. Si los docentes no son bilingües, la creación de audios en lengua materna es una opción. Lo puede hacer algún estudiante o algún integrante de la comunidad.

Lecturas sugeridas

MARTÍNEZ, PAULA (2021), *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*, Tesis de Maestría, Xalapa, Repositorio de la Universidad Veracruzana, en: <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248>

SANDOVAL, JUAN CARLOS, ROSA GUADALUPE MENDOZA-ZUANY, FABIOLA I. CABRERA, CONCEPCIÓN PATRACA, PAULA MARTÍNEZ Y MELECIO PÉREZ (2021), *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/publicaciones/>



Fotografía proporcionada por Wilma van Staden y Rob O'Donoghue

Retos de la formación docente en línea en educación para la sostenibilidad en Sudáfrica

Wilma van Staden y Rob O'Donoghue

Centro de Investigación en Aprendizaje Ambiental (ELRC), Universidad de Rhodes Grahamstown | Sudáfrica

w.vanstaden@ru.ac.za

r.odonoghue@ru.ac.za

Introducción

En este artículo se presentan los desafíos que hemos enfrentado en Sudáfrica en lo que se refiere a formación docente en línea sobre educación para la sostenibilidad para el nivel básico, especialmente en el contexto de la pandemia y la pospandemia. Se plantean algunos de los retos que hemos experimentado en el diseño de cursos en línea y se exploran áreas en las que estamos trabajando para trazar un camino a seguir en nuestro proyecto de formación docente en línea.

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo del sur de África y ha presentado desafíos inesperados a los docentes en términos del diseño de cursos y el acceso a la formación en línea. Dando un poco de contexto, en Sudáfrica, aproximadamente 750 mil estudiantes abandonaron la escuela entre marzo de 2020 y julio de 2021. Además, más de 2 mil escuelas fueron saqueadas durante el confinamiento. El impacto de la interrupción educativa desde el brote de SARS-COV-2 ha llevado a los docentes a enfrentar de-

safíos no sólo relacionados con la enseñanza, sino también con la angustia que han experimentado los estudiantes, su exposición a la violencia, el abuso y el desarrollo limitado de habilidades sociales.

A través de estos complejos desafíos podemos constatar que tanto los profesores como los alumnos demandan nuevas competencias para el aprendizaje en línea. Además de abordar los desafíos técnicos del aprendizaje en línea, se reconoce la importancia de preservar el patrimonio cultural en un país que cuenta con una gran riqueza cultural y biológica dentro de su territorio. También es relevante destacar el papel de los medios de comunicación respecto de la necesidad de aprender conocimientos ambientales para comprender mejor algunos temas como la gestión de residuos, la pérdida de biodiversidad y el cambio climático.

LEAP Schools es una red de escuelas independientes en Sudáfrica para estudiantes destacados que viven en municipios y áreas rurales con recursos limitados y viven en situación de pobreza. El surgimiento de esta red de escuelas en 1987 se orientó a contribuir a reparar la devastación provocada por las leyes de segregación racial impuestas en el sector educativo por el Apartheid en 1953. Actualmente, estas escuelas cuentan con huertos escolares, que son espacios donde los más necesitados pueden acceder a recursos alimenticios y donde los padres de los estudiantes pueden trabajar para complementar los gastos de escolarización de sus hijos.

En el marco de esta iniciativa relacionada con la salud y la producción de alimentos, se realizaron talleres para descubrir y recuperar los sistemas de producción de alimentos indígenas junto con métodos modernos de agricultura ecológica de bajo costo. Los participantes de los talleres fueron maestros que buscaban usar los huertos como un recurso para la enseñanza en el salón de clases y personas que administraban la producción de hortalizas de la escuela local de la comunidad, llamadas “jardineros”, que es traducción de *gardeners*, como los llaman en inglés. La serie de talleres se realizó con participantes de seis escuelas de cuatro provincias de

Sudáfrica. Para acompañar este proceso, proveer contenidos y un marco de recursos didácticos para que los interesados pudieran aprender sobre el tema se estableció un sitio web de recursos de aprendizaje para que los maestros y los jardineros pudieran formarse en educación para el desarrollo sostenible (EDS) para fortalecer su enseñanza en el aula y en los huertos.¹

En estas páginas abordaremos el proyecto de investigación realizado por el Centro de Investigación en Aprendizaje Ambiental (ELRC), de la Universidad de Rhodes (Sudáfrica) en el marco de los talleres en las *LEAP Schools* para compartir algunos de los desafíos que se enfrentan al emprender un programa de formación y acompañamiento en línea basado en competencias de EDS. Estas competencias incluyen el pensamiento sistémico, la anticipación, el pensamiento estratégico, la colaboración, el pensamiento crítico, la autoconciencia y la resolución de problemas. Los cursos en línea de EDS se estructuran en torno a herramientas de mediación para ayudar a los docentes a desarrollar la comprensión y las competencias en EDS como parte de un proceso educativo holístico y transformador que aborda el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje.

Algunos desafíos de la formación docente

Para la formación en línea del profesorado es esencial brindarles apoyo para hacer frente a los desafíos educativos posteriores a la pandemia y otros riesgos emergentes de sostenibilidad, como la creciente inseguridad alimentaria, la pobreza y la necesidad de desarrollar competencias de EDS. Alinear los programas de formación docente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, que respaldan la educación inclusiva y de calidad en todos los niveles y se centran en el aprendizaje permanente y las competencias en EDS, proporciona un marco de

¹ Mayor información: <https://envirolearn.org/courses/resources/>

aprendizaje y enseñanza de apoyo para los docentes. Los programas de educación en EDS para los países de África meridional se han desarrollado con el objetivo de mejorar las competencias de los docentes para fomentar el aprendizaje mediado por el conocimiento en entornos escolares y comunitarios, y también para ayudar a los estudiantes a aprovechar el capital conceptual existente y con ello promover futuros más justos y sostenibles.

Desafíos que experimentan los diseñadores y desarrolladores de cursos

Nuestra investigación indica que la mayoría de los diseñadores y desarrolladores de cursos enfrentaron desafíos similares en el tránsito de la enseñanza interactiva presencial al uso de herramientas de aprendizaje electrónico. El principal reto al que se enfrentan los diseñadores y desarrolladores de cursos en línea en EDS, tanto para la formación docente como para la educación en sostenibilidad, es diseñar un curso con objetivos y metas similares a los que deberían lograrse en un entorno de aprendizaje presencial, lo cual no es sencillo.

Desafíos en el diseño del curso

Es fundamental contar con una estrategia clara de diseño de aprendizaje en línea para la formación de los docentes en educación para la sostenibilidad. Estamos descubriendo que el desarrollo exitoso de un curso en línea de EDS requiere tiempo, diversas estrategias de apoyo y puede implicar costos considerables. El principal desafío en el diseño emergente del curso consiste en identificar y abordar las variables contextuales como la disponibilidad de tiempo, los niveles de alfabetización digital de los participantes, las limitaciones técnicas y el acceso a información.

Desafíos a los que se enfrentan los facilitadores del curso

El tiempo ha sido un desafío práctico para los facilitadores del curso, ya que necesitan familiarizarse con los materiales y la plataforma del curso antes

de que los participantes comiencen a utilizarlos. El aprendizaje en línea puede tener lugar fuera de las horas de trabajo habituales, como por la noche o los fines de semana, lo que requiere que los facilitadores estén disponibles fuera de horario para brindar apoyo a los participantes. El principal desafío radica en la falta de capacitación pedagógica y técnica en aprendizaje en línea, para asegurar que los facilitadores cuenten con las competencias y conocimientos necesarios no sólo en cuestiones técnicas, sino también para apoyar a los participantes del curso en cuestiones de contenido. Los facilitadores del curso son el primer punto de contacto para los participantes, por lo que es fundamental que sean competentes y estén capacitados para brindar apoyo a los participantes en su viaje hacia la adopción de la educación con enfoque de sustentabilidad.

Desafíos relacionados con el contenido en línea

Aunque el aprendizaje en línea ha transformado los entornos de aprendizaje, queda pendiente la tarea de desarrollar contenido relevante y herramientas de enseñanza específicas para apoyar a los docentes en la incorporación de temas de sostenibilidad. Aunque existen cada vez más plataformas de recursos para que los profesores busquen materiales didácticos, el desafío radica en encontrar recursos que estén relacionados con las preocupaciones de sostenibilidad mencionadas en el currículo. Dado que los maestros deben alinear sus planeaciones didácticas con las directrices del Departamento de Educación, es fundamental asegurarse de que el contenido al que acceden en la plataforma de aprendizaje en línea esté alineado con el plan de estudios y sea relevante para las actividades en el aula. Asimismo, cada maestro necesita tener acceso a recursos que les provean información sobre los temas de sostenibilidad de su interés. Estos recursos deben presentarse de manera que puedan incorporarse en la planificación de las lecciones y en las actividades de aprendizaje sin generar una carga adicional de trabajo para los maestros.



Fotografía proporcionada por Wilma van Staden y Rob O'Donoghue

Desafíos prácticos experimentados por los profesores

Los profesores que participan en cursos en línea han informado diversas dificultades. Nuestra investigación reveló que les resultaba difícil comprender los conceptos de educación para el desarrollo sostenible (EDS) y los nuevos conocimientos relacionados con temas como el cambio climático sin tener discusiones presenciales e intercambios de preguntas y respuestas sobre el tema.

Además de estas preocupaciones conceptuales y pedagógicas, los docentes también enfrentan desafíos técnicos, como la falta de acceso a Internet o a datos móviles, así como la necesidad de adquirir habilidades de alfabetización digital para navegar y participar en los cursos, y la gestión del tiempo de aprendizaje en línea. Como desarrolladores y facilitadores de cursos, hemos observado que cuando un participante no está seguro de cómo utilizar la plataforma en línea o enfrenta dificultades para acceder al curso, es probable que abandonen. Es fundamental contar con un sistema de apoyo que asegure a los participantes que es normal tener dificultades

iniciales para familiarizarse con la plataforma del curso y que todos pasan por ese proceso.

El desafío de trabajar con temas relevantes a nivel local

Antes de la pandemia, uno de los desafíos curriculares más importantes era la exclusión del conocimiento local e indígena, que se remonta a la educación colonial y la supresión de las prácticas que se producen en estos sistemas de conocimiento. Este legado ha dado forma a la educación moderna como un proceso de exclusión de conocimientos locales e indígenas a través de la enseñanza de materias que se basan en el capital de conocimiento que se encuentra en los campos disciplinarios de la educación superior. El aprendizaje en línea puede agravar este proceso de abstracción del conocimiento, especialmente con el uso de tecnologías modernas como videos y animaciones. Gran parte de nuestro trabajo se ha centrado en la inclusión y el compromiso con el conocimiento local e indígena, junto con los campos de conocimiento disciplinarios presentes en el currículo escolar actual.

En este sentido, es importante prestar atención a los desafíos mencionados anteriormente y comprender, abordar y superar estos desafíos para aprovechar al máximo las plataformas de aprendizaje en línea en nuestro trabajo educativo. Queda claro que sólo podremos abordar estos desafíos a través de un cuidadoso diseño del curso y una pedagogía en línea que se centre en temas relevantes del currículo, como la educación para la sostenibilidad y el conocimiento indígena, y que también tenga relevancia a nivel local.

Desarrollo de una plataforma de recursos de aprendizaje alineada con el currículo

Después de desarrollar la plataforma inicial de cursos en línea para formadores de docentes nos dimos cuenta de la necesidad de realizar una investigación más profunda para desarrollar herramientas y ejemplos que permitieran a los maestros explorar el aprendizaje basado en aspectos éticos, centrándose en las prácticas de conocimiento intergeneracional, el patrimonio indígena y el aprendizaje deliberativo. Como resultado, adaptamos el Manual de Formación Docente *Handprints for Change*² para la plataforma de aprendizaje en línea.

El diseño de esta plataforma de aprendizaje en línea es fácil de navegar y ha demostrado ser accesible tanto para profesores como para formadores de docentes. También nos enfocamos en el desarrollo de esquemas de planificación de lecciones, materiales y ejemplos de aprendizaje. La plataforma se divide en cuatro secciones que se centran en el currículo, la investigación sobre educación para la sostenibilidad, las herramientas visuales y los materiales de diseño.

La primera sección de la plataforma se basa en el Marco *Fundisa for Change*,³ que consta de los siguientes puntos:

1. Conoce tu tema
2. Mejora tus prácticas docentes
3. Mejora tus prácticas de evaluación

En esta sección también se proporciona un enlace al curso en línea "*Fundisa for Change: Introducción a las prácticas de enseñanza de la EDS*",⁴ un curso gratuito y de retroalimentación de datos para garantizar la calidad y la inclusión.

La segunda sección de la plataforma se centra en el enfoque de aprendizaje de *Handprints for change*.⁵ Introduce el concepto de que las acciones de aprendizaje y las competencias de educación para la sostenibilidad pueden activarse mediante el intercambio de historias del mundo real que aborden problemas locales de interés, a través de un aprendizaje transformador, con el objetivo de construir futuros más justos y sostenibles.

La tercera sección presenta una herramienta visual recientemente desarrollada. Los maestros pueden utilizar estas herramientas visuales como guía para apoyar la planificación de sus lecciones y, de esa manera, abordar temas de sostenibilidad y socioecológicos en el aula. La herramienta de planificación de lecciones abarca diferentes aspectos, como preocupaciones éticas, patrimonio y conocimientos asociados. También aborda temas sobre cómo trabajar con historias del mundo real, con las preocupaciones presentadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible; la planificación de secuencias de aprendizaje activo, la integración del patrimonio cultural y la ciencia en el aprendizaje transformador, así como la evaluación del aprendizaje y el cambio desde una perspectiva ética. Cada uno de estos temas incluye un breve video explicativo de YouTube y recursos adicionales.

La cuarta sección alberga los materiales de diseño, que son una parte fundamental de esta plataforma de recursos de aprendizaje. Estos materiales

² https://www.handprint.in/educational_resources

³ <https://courses.fundisaforchange.co.za>

⁴ <https://courses.fundisaforchange.co.za>

⁵ <https://courses.fundisaforchange.co.za/courses/handprints-for-change/>

incluyen actividades para diseñar estrategias didácticas para la educación para la sostenibilidad, las competencias de la EDS y herramientas adicionales de planificación de las lecciones. Las seis herramientas clave de planificación de las lecciones son las siguientes:

1. Contenido curricular/tema para el aprendizaje deliberativo.
2. Puesta en marcha para compartir historias del mundo real.
3. Cuestiones de preocupación relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
4. Mapeo de la secuencia de tareas que implementa el proceso del cuarto cuadrante.
5. Evaluación del aprendizaje, incluyendo las competencias de EDS.
6. Evaluación de procesos y resultados.

Estas herramientas proporcionan un marco completo para guiar a los maestros y maestras en la planificación de lecciones que promuevan el aprendizaje activo, el desarrollo de competencias en EDS y la evaluación del aprendizaje y los resultados obtenidos.

Conclusión

Existen diversos desafíos que deben superarse para lograr el éxito de la educación para la sostenibilidad a través de la capacitación docente en línea. Estos desafíos no se limitan únicamente a aspectos físicos, sino también al diseño del curso y a la conexión entre el contenido del curso y el currículo, así como al conocimiento socioecológico y del patrimonio indígena. Mediante una investigación y planificación cuidadosas hemos desarrollado un marco de capacitación en línea que garantiza la integración efectiva de la educación para la sostenibilidad en el aula, al hacer énfasis en el plan de estudios y en herramientas de planificación de las lecciones.

Recomendaciones para la acción

- Pensar la EDS como un proceso educativo holístico que busca transformar la sociedad a través de proyectos situados y transformadores los cuales se deben desarrollar e implementar dentro y con las comunidades de práctica existentes y las emergentes.
- Reconocer que en la EDS se requiere desarrollar una base de conocimientos relacionados con cuestiones ecológicas, sociales e históricas que no son fáciles de entender si no se tiene experiencia en estas temáticas.
- La educación en línea debe pensarse como un ecosistema de aprendizaje que depende de una multiplicidad de factores que hay que tomar en cuenta en su diseño e implementación. Éstos incluyen a los diseñadores y desarrolladores del curso, así como el diseño, el contenido y los participantes del curso en línea, la implementación de proyectos y el monitoreo y evaluación.
- Fortalecer la empatía entre facilitadores y usuarios, ya que la continuidad en la formación en línea depende de aspectos técnicos y de acceso a tecnología y conectividad con los que no siempre se cuenta; un facilitador empático puede reconocer las dificultades que experimentan los usuarios y apoyarlos a superarlas.

Lecturas sugeridas

- VAN STADEN, WILMA (2021), "PSETA Research Report. E-learning assessment criteria and e-learning review tool for the public service sector", en: <https://www.ifundisa.com/pseta-e-learning-publications#h.2qxohk6i1xfh>
- VAN STADEN, WILMA, L. SISITKA Y S. VAN LINGEN (2022), "Sustainable Agricultural Online Course Development Framework for Community-Based Transformative Learning", *South African Journal of Agricultural Extension (SAJAE)*, vol. 50, núm. 1, pp. 40–59. DOI: <https://doi.org/10.17159/2413-3221/2022/v50n1a13336>



Fotografía compartida por María de los Ángeles Luis Cruz

Una experiencia formativa docente en educación preescolar indígena

Acompañamiento mutuo para un aprendizaje situado

María de los Ángeles Luis Cruz

Docente de la escuela indígena Lic. Fernando López Arias, Pajapan, Veracruz | México
mixtitsin@gmail.com

Introducción

La educación indígena en México ha atravesado por múltiples etapas en las que se han observado avances significativos; sin embargo, en las iniciativas de formación docente se ha optado por realizar cursos en cascada y sin un acompañamiento cercano. Considerando que el currículo es nacional y no específico para la modalidad indígena, es necesaria una formación para lograr la contextualización y la diversificación del aprendizaje para todos los campos

de formación académica y no sólo lo relativo a pensamiento matemático, lenguaje y comunicación.

Quienes conformamos el colectivo docente de la escuela indígena Lic. Fernando López Arias de Pajapan, Veracruz, no considerábamos importante el abordaje de prácticas socio-ecológicas para cuidar nuestro entorno físico ni sabíamos cómo hacerlo. En el nivel preescolar indígena la formación docente acerca de este tema ha sido muy limitada. Adicionalmente, reconocimos que la participación

de las familias en la escuela ha sido mínima e instrumental, escasamente enfocada a contribuir al logro de los aprendizajes ya que no se les concebía como poseedoras de conocimientos. Como docentes no considerábamos que los conocimientos locales pudieran ser ejes principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, con la pandemia se acentuó el trabajo individual y se debilitó nuestro trabajo en equipo.

Algunos colectivos docentes, como el de educadoras de educación indígena del nivel preescolar al que yo pertenezco, hemos reflexionado y concluido que podemos desarrollar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje a través de “progresiones de aprendizaje” orientadas a atender estas problemáticas y al cuidado del entorno natural y social. Además, inspiradas por Freire, nos propusimos “querer bien”, desarrollar una práctica donde la libertad se vea reflejada en los procesos de quien enseña y de quien aprende; mirar a la escuela como un espacio de felicidad, de comunidad y de transformación de nuestro entorno. Esto ha implicado un proceso de formación colaborativo entre pares, con acompañamiento de otros actores comunitarios y educativos afines, que ha sido posible gracias a que tuve la oportunidad de formarme como Maestra en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana y desarrollar esta iniciativa como mi proyecto de tesis.

La escuela preescolar indígena Lic. Fernando López Arias donde laboro se ubica en Pajapan, al sur del estado de Veracruz, México, una comunidad de hablantes de la lengua náhuatl ubicada en la Reserva de la Biósfera Los Tuxtlas. En esta zona, paradójicamente, la población experimenta múltiples preocupaciones socio-ecológicas en la cotidianidad, como la falta de agua en los hogares. Esta preocupación se presentó ante nuestro colectivo docente de forma contundente a través de conversaciones-entrevistas que llevamos a cabo con familias para identificar sus preocupaciones socio-ecológicas más apremiantes y comprometernos con la transformación de nuestro entorno. Identificar sus preocupaciones para ser abordadas en un proceso de

aprendizaje situado fue una de las acciones que llevamos a cabo en el marco de la formación que nos encaminó a crear progresiones de aprendizaje y a implementarlas colaborativamente como colegas docentes, como mujeres sabedoras, como habitantes de la región y, a la vez, siendo acompañadas tanto por las familias y diversos actores comunitarios, como por los actores educativos que proponen esta metodología desde la Universidad Veracruzana.

En el marco del diseño de una progresión de aprendizaje (PA) generamos reflexiones colectivas que nos han permitido concebirnos como poseedoras de conocimientos y saberes que emanan de nuestra vida cotidiana y que compartimos con las familias de nuestros(as) estudiantes. La necesidad de mirarnos de igual a igual con las familias nos invita a involucrarlas reconociendo también sus conocimientos para colaborar con la escuela. Como colectivo buscamos formarnos, ya que entendemos que ser docentes implica un compromiso para resolver las problemáticas que enfrentamos como nivel educativo, como preescolar indígena ubicado en un contexto específico.

De los métodos utilizados para formarnos de manera colaborativa y acompañada diseñando progresiones de aprendizaje situado

Formarnos colaborativamente y acompañándonos ha sido la estrategia para lograr lo que aspiramos en nuestra escuela, lo cual requirió que lleváramos a cabo reflexiones sobre nuestra propia práctica docente y nuestro contexto. Los métodos que a continuación presento fueron aquellos a los que recurrimos en nuestro proceso de formación para el diseño de progresiones de aprendizaje.

Reflexión grupal sobre nuestra práctica docente y el contexto donde enseñamos. El uso de la entrevista grupal como método nos permitió reconocernos como docentes de educación indígena: qué nos motiva, qué esperamos de nosotras mismas, pero, so-

bre todo, pensarnos como personas que habitan en un entorno natural. A partir de mi conducción de la entrevista grupal al colectivo docente del cual formo parte, conversamos sobre nuestro conocimiento y experiencia respecto de las preocupaciones socio-ecológicas locales y cómo las hemos abordado en la escuela; respondimos una a una a interrogantes que nos hicieron pensar, reflexionar, analizar y deliberar colectivamente sobre nuestras prácticas y su pertinencia en el contexto donde habitamos. En las entrevistas nos dimos cuenta de que como docentes hemos sido ajenas a las problemáticas socio-ecológicas locales, regionales, nacionales y globales por enfocarnos en lo cognitivo desde una posición cientificista y positivista. La entrevista grupal nos colocó en una posición más humana, horizontal, para concluir sobre la importancia de adoptar una perspectiva ética del cuidado de los entornos ecológico y social para abordar contenidos del programa nacional.

Formarnos juntas y participativamente sobre aprendizaje situado y progresiones. El taller, como método de formación docente, tuvo como objetivo acercarnos a la comprensión de las progresiones de aprendizaje situado poniendo en el centro nuestras reflexiones respecto al contexto donde nos ubicamos. En el marco del taller reconocimos e identificamos la diversidad de saberes con los que contamos en la comunidad escolar, incluyendo los saberes de las docentes y de las familias, particularmente de las mujeres y la niñez. Fue un taller de dos días en el que estuvo presente todo el colectivo docente, la directora, la supervisora y la asesora técnico-pedagógica. Con el taller inició un proceso de acompañamiento desde la Universidad Veracruzana para aprender a diseñar progresiones de aprendizaje e implementarlas de una forma creativa y colaborativa, así como a sistematizar nuestra experiencia en el proceso. Ahí se sentaron las bases para entender el trabajo con esta metodología, gracias a las exposiciones y la posibilidad de preguntar, reflexionar, compartir nuestras inquietudes e ideas, así como sabernos pioneras

en este tipo de trabajo, ya que nunca antes se había realizado. También se hicieron ejercicios reflexivos muy significativos, como aquél en el que nos preguntamos acerca del alcance de las entrevistas que realizamos al inicio del ciclo escolar a los padres y las madres de familia, y si realmente las preguntas que hacíamos nos permitían conocer aspectos que pudieran capitalizar los saberes, los oficios, las prácticas cotidianas y los aportes de las familias al aprendizaje de los niños y las niñas. En el taller decidimos que las progresiones para preescolar indígena tendrían particularidades por la edad de los estudiantes y por su identidad como nahuas del sur de Veracruz.

Conocer a profundidad el contexto donde enseñamos. El diseño e implementación de la progresión de aprendizaje convoca a un ejercicio de formación colectivo y colaborativo para los y las docentes, las familias y los(as) estudiantes. Las familias participan aportando historias, anécdotas y experiencias de su vida cotidiana de las cuales aprendemos y a través de las cuales identificamos las principales preocupaciones socio-ecológicas. Esto se logra a través del método de la *conversación-entrevista* con madres, padres e integrantes de las familias, que nos abre la posibilidad de conocer más sobre ellas/os: qué piensan, sienten y les preocupa de su propio contexto. A través de este método, en 14 conversaciones-entrevistas, 11 individuales y 3 grupales, aprendimos sobre conocimientos y saberes de las familias y lo compilamos como insumos de futuras progresiones de aprendizaje. La pregunta central fue: ¿podría contarme cómo se cuida y cómo cuida al resto de su familia y al contexto?

Cuando acudí a las casas de las familias fui recibida con amabilidad y afecto, generalmente por las madres de familia. Considero que mi presencia en sus hogares tuvo un significado positivo, ya que me perciben como la maestra en su propio hogar. Durante las 14 conversaciones-entrevistas con las madres la comunicación se llevó a cabo principalmente en español, y sólo en algunos momentos una pareja

conversó en náhuatl, lengua que yo también hablo. Las historias compartidas por las madres durante estas visitas son poderosas y están cargadas de conocimientos, sentimientos y experiencias significativas. Cada una de ellas es diferente, ya que cada familia tiene sus propias vivencias y particularidades. Estas historias revelaron aspectos importantes de la vida cotidiana y las realidades de las familias, lo cual enriqueció mi comprensión de los niños y las niñas, y me ayudó a establecer vínculos más profundos con ellos. Todo lo que aprendí y escuché lo compartí con el colectivo docente. Reconocimos que hay mucho que aprender de las familias, que son nuestras aliadas y deben entrar a la escuela no sólo a las reuniones o a recibir quejas o reportes, sino a contribuir con sus propios conocimientos para apoyarnos a alcanzar aprendizajes situados y significativos.

Escribir narrativas y compartirlas entre las integrantes del colectivo docente. Como colectivo docente analizamos lo compartido en las conversaciones-entrevista para que el análisis fuera insumo e inspiración para tomar decisiones sobre el tema de la progresión a diseñar. Esto condujo a poner en marcha *la escritura creativa de narrativas*, tanto de forma individual como colectiva, como método a través del cual escribimos historias sobre la preocupación más sentida, que sería el tema de la progresión; estas historias las compartimos, las retroalimentamos, las co-creamos. Este método, a la vez, fortalece nuestros vínculos laborales y afectivos. Es mejor caminar acompañadas que caminar solas, saber que compartimos metas, que vamos en el mismo sentido; eso propicia que construyamos un espacio donde todas podemos compartir lo que creamos y ser escuchadas en un proceso de formación acompañada como colectivo.

Reflexionar y deliberar colectivamente sobre el currículo. Diseñar una progresión de aprendizaje requiere el análisis del currículo para identificar contenidos que pueden articularse a los conocimientos

y prácticas locales, y así situar el aprendizaje. Hacerlo implicó reflexionar y deliberar en colectivo sobre los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, así como los aprendizajes esperados que serían abordados en la progresión que diseñaríamos. Para ello utilizamos el método de *grupo de discusión* adaptado a nuestros objetivos; a través de la lluvia de ideas pudimos escucharnos, identificar y priorizar aprendizajes esperados provenientes del currículo, así como identificar los insumos locales —conocimientos y prácticas que nos compartieron— que serían articulados a dichos aprendizajes. En grupos de discusión colaborativos como colectivo docente pudimos diseñar la primera progresión de aprendizaje.

Qué aprendimos como docentes en la implementación colaborativa de progresiones de aprendizaje

En la implementación colectiva de las progresiones de aprendizaje en todos los grados y grupos del preescolar aprendimos con los y las estudiantes y con sus familias. La participación de éstas es imprescindible, pero en un sentido distinto al convencional. El objetivo es que se compartan e intercambien experiencias, conocimientos y prácticas de las familias en la escuela y así todos(as) aprendamos. Las familias se sienten parte de la escuela y poseedoras de saberes que importan al ser convocadas a acompañar y encabezar actividades de las progresiones de aprendizaje que los niños/as llevan a cabo ya sea dentro o fuera de la escuela: experimentación, observación, entrevistas, recorridos, etc. Esto ha motivado a que las/los docentes aprendamos de las familias y nos formemos con ellas.

En este proceso se ponen en evidencia los planteamientos que Vygotsky hace respecto del aprendizaje que se adquiere en la sociedad, es decir, en el contexto socio-ecológico y cultural donde se desenvuelve el/la estudiante. Esta contribución local se articula a todos los campos de formación académica que nos planea el currículo nacional para el

nivel preescolar con el fin de lograr un aprendizaje situado.

A raíz de esta experiencia hemos constatado, como colectivo docente, que es posible un trabajo colegiado y horizontal de formación donde la escucha, el acompañamiento y los cuidados de todas importan. Durante el proceso comprendimos que trabajar en equipo trae bienestar a toda la comunidad escolar, y que la diversidad de experiencias de nuestro colectivo enriquece nuestra formación. Logramos mirarnos como integrantes de una comunidad que enfrenta retos socio-ecológicos ante los cuales debemos actuar, no sólo como profesionales de la educación, sino también como personas.

Comprendimos que es imprescindible que como docentes indagemos profundamente sobre el contexto y las preocupaciones de las personas que habitan la comunidad donde laboramos, y que ese proceso de formación lo podemos transitar en equipo. La contextualización que requiere la educación indígena inicia con el conocimiento que tiene el/la docente sobre su entorno comunitario para trasladarlo al proceso de aprendizaje con sentido situado, ético y empático.

También reconocimos que diversificar la práctica trae consigo una escuela activa, en la que la enseñanza se vuelve divertida; donde reímos, soñamos, actuamos, nos atrevemos, etc. Éste ha sido un aprendizaje muy significativo. Atreverse es aprender, es perder los miedos; hago énfasis en ello porque no es común que los y las estudiantes salgan de las aulas a realizar actividades de aprendizaje. Ello implica establecer una buena comunicación con las madres/padres y/o tutores para que comprendan que en el aprendizaje compartido todas/os aprendemos a partir del atrevimiento.

Con relación a los resultados de los aprendizajes de los niños/as de los diferentes grados, las docentes de primero, segundo y tercer grado comentaron que a raíz de las actividades emprendidas los niños/as conversan más; muestran seguridad en sus participaciones y mayor interés en temas locales. Sobre todo, afirman, les incentiva que se les hagan pregun-

tas sobre lo que observan. Las docentes compartieron también que sus estudiantes mostraron más curiosidad por conocer lo que hay en su contexto y fuera de él. Reconocimos que el proceso había servido para despertar la curiosidad epistemológica en los estudiantes de la que nos habla Freire en su pedagogía de la autonomía, pero no sólo de parte de ellos/as, sino también de parte de las docentes, ya que nos motivamos a querer saber más de diversos temas locales.

También hemos identificado que se potenció la capacidad de asombro en los niños y las niñas. Las familias y docentes formaron parte de esta experiencia desde el acompañamiento: compartieron lo que les provoca observar su entorno natural, lo que les causa alegría en ese proceso de redescubrimiento de la naturaleza que los rodea. En este sentido, considero que los adultos también tuvimos la oportunidad de experimentar el asombro; mirar a nuestro entorno desde otros ojos provocó que esa capacidad innata se activara.

Con respecto a las prácticas de lenguaje relacionadas con la lengua indígena, el haber presentado la narrativa que inicia la progresión de aprendizaje en lengua náhuatl propició la curiosidad y asombro de parte de los niños y niñas, dado que no es su lengua materna, aunque sí la escuchan en sus hogares. Esto los motivó a tomar una actitud positiva ante la lengua indígena y su aprendizaje. Nos dimos cuenta de que les gusta aprenderla; por su parte, las familias expresaron que la progresión los obligó a investigar y a pensar en la importancia de enseñar su lengua materna, así como a entender que el trabajo de difusión y enseñanza del náhuatl comienza desde casa.

Las familias expresaron que compartieron con alegría momentos para desarrollar las actividades con sus hijos/as, investigaron y recordaron, y terminaron aprendiendo juntos. Estos procesos de acompañamiento nos invitan a generar ambientes afectivos de calidad, que permitan la unión familiar y un ambiente de aprendizaje en casa donde todos sus miembros pueden aportar algo desde su experiencia.



Fotografía compartida por María de los Angeles Luis Cruz

Un resultado muy significativo fue cuando una madre de familia expresó lo siguiente:

Mi hijo aprendió en la práctica; ahora vamos por la calle y va vigilando que no haya fugas de agua, como que le abrió los ojos para ver lo que nosotros no vemos o que no queremos ver.

Esto nos motiva a seguir retomando en la escuela lo que realmente importa en las comunidades; y como expresó esta mamá, mediante un aprendizaje activo en el que la práctica da sentido a lo que se pretende enseñar, juntos aprendemos practicando y experimentando. Desde esta experiencia comprendemos que los temas con relevancia local tienen más significado para los/las niños/as, y que las familias observan los cambios de actitud y de modos de ser de sus hijos/as.

En la progresión que desarrollamos dio resultados muy significativos reconocer que las familias poseen un cúmulo de conocimientos de la vida cotidiana que sirven para aprender en la escuela. Las madres opinaron que no habían experimentado an-

tes un proceso de enseñanza aprendizaje donde se tratara de temas comunes que se viven día a día, como lo es el tema del agua, y mucho menos que pudieran aportar como lo hicieron, desde sus saberes y actividades cotidianas. El aprendizaje situado y contextualizado tiene sentido al abordar temas cotidianos y preocupantes en la escuela.

Recomendaciones para la acción

- *Querer bien.* Esta frase de Freire me resuena mucho porque da sentido a la práctica docente. Según Freire, la persona que se atreve a incursionar en la docencia debe querer bien, porque requiere coraje, persistencia, pasión y tenacidad. En este sentido para mí la principal recomendación es querer bien y bonito; si no se llega a experimentar este sentimiento e ímpetu, no se podrá ejercer con eficacia la docencia. Y, ¿cómo se quiere bien? Yo diría que debes buscar en tu interior qué te mueve, qué es lo que te inspira a estar en el lugar donde estás; busca tu propia

identidad, voltea a mirar a los niños/as que tienes en tu salón de clases y reflexiona sobre tu contribución para que ellos, ellas, tus colegas y tú sean felices en ese espacio.

- *Comunicación asertiva.* En cualquier ámbito laboral la comunicación es un aspecto clave. Saber escucharnos y expresar nuestras ideas es la base para poder tomar acuerdos a partir de una comunicación horizontal, y esto aplica no sólo para el colectivo docente, sino para toda la comunidad escolar.
- *Trabajo colaborativo.* Esto aplica primeramente para los colectivos docentes, ya que es muy importante que se desarrolle el espíritu de equipo para que se persigan en conjunto las mismas metas. Cuando un colectivo se constituye como un verdadero equipo todo fluye desde el compromiso, la responsabilidad, el amor, el cuidado, la compasión y la solidaridad. El trabajo colaborativo se ve reflejado en las relaciones pedagógicas que se desarrollan en el aula, con los estudiantes, y en la comunicación y las relaciones que se establecen con las familias.
- *Contextualizar desde los saberes locales.* Es indispensable que en las escuelas tomemos como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones locales. Un docente debe conocer la comunidad donde labora, porque al hacerlo, algo se transforma en su interior. Ese algo es la empatía, que se verá reflejada en las propuestas pedagógicas y en las relaciones con las familias.
- *Considerar en la actividad pedagógica lo que saben las familias.* En el trabajo cotidiano hay mucho que aprender como colectivo docente; sobre todo, es indispensable que las familias se sientan incluidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los y las docentes. Las familias deben estar presentes en las escuelas en una posición desde la cual puedan enseñar lo que saben.
- *Escuchar a los niños y niñas.* Es imprescindible fomentar en ellos la curiosidad epistémica, moti-

varlos a plantear sus preguntas y a buscar juntos y juntas las respuestas.

- *Atreverse.* Esta es una característica de una escuela activa. A partir de la experiencia puedo decir que el atrevimiento nos impulsa a aprender como colectivo docente a planear acciones que no son comunes, como aquéllas que implican salir del aula escolar; romper los miedos que nos aquejan como docentes. A veces no es fácil, pero en este sentido el papel de las familias cobra vital importancia, pues vamos en compañía de ellas, haciendo un verdadero equipo, buscando que los niños y las niñas experimenten espacios no áulicos que les generen aprendizaje situado y significativo.
- *Disponibilidad.* Esto aplica para el colectivo docente y las familias. La disponibilidad implica proponer, aprender, actuar y estar dispuestos a hacer actividades relevantes.

Lecturas sugeridas

- CARSON, RACHEL (2012), *El sentido del asombro*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- FREIRE, PAULO (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, São Paulo, Paz e Tierra.
- FREIRE, PAULO (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- PÁEZ, RUTH, GLORIA RONDÓN Y J. HUMBERTO TREJO (eds.) (2018), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, México/Buenos Aires, CLACSO/CRESUR, en: http://www.cresur.edu.mx/2019_/imagenes/Produccion_Editorial/Libros_colectivos/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- VALDÉS, HAYDÉE (2020), "Rachel Carson y *El sentido del asombro*", *Mujeres con Ciencia*, en: <https://mujeresconciencia.com/2020/10/28/rachel-carson-y-el-sentido-del-asombro/>



Fotografía compartida por María del Socorro Ocampo Castillo

Formación dialógica de profesorado para la transferencia de actuaciones educativas de éxito en escuelas veracruzanas

María del Socorro Ocampo Castillo

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana | México
mariaocampo1390@gmail.com

Introducción

Cuando inicié mi camino en la educación y decidí formarme como investigadora educativa —con mi carrera de ingeniería industrial como antecedente— mi mayor motivación era poder aplicar las ciencias en la mejora de la realidad social; así lo había vivido en mi experiencia profesional en la industria ya que, en ese contexto, son las ciencias las que nos permiten mejorar procesos y operaciones. Es

por ello que, para mí, fue una sorpresa reconocer que en un proceso tan importante, humano y hermoso como la enseñanza y el aprendizaje en muchas ocasiones la ciencia no está presente o, incluso, es mal vista por algunas personas.

No obstante, también fue una grata sorpresa conocer el proyecto Comunidades de Aprendizaje y las *actuaciones educativas de éxito* que en éste se desarrollan. En un seminario de investigaciones al que

entré por casualidad escuché de la voz del Dr. Ramón Flecha y la Dra. Rocío García los resultados del proyecto *INCLUD-Ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Todo lo que presentaron y narraron en ese momento me pareció maravilloso, pero sobre todo me hizo muchísimo sentido. Además de explicar las mejoras en el aprendizaje, el incremento de la matrícula y la inclusión de alumnado migrante, las mejoras de convivencia y la superación del gueto social que experimentaba la comunidad en la que se encontraban varias de las escuelas del estudio, lo que más me hizo sentido y entusiasmó fue reconocer la idea, tan básica pero potente, en la que se ancla el proyecto: *la apertura de puertas de la escuela para que todas las personas participen y aprendan*.

Comunidades de aprendizaje: ciencia y ética

Comunidades de aprendizaje es un proyecto que se basa en la implementación de un conjunto de actuaciones educativas de éxito (AEE) dirigidas a la transformación social y educativa. De acuerdo con los resultados del proyecto *INCLUD-Ed*, las AEE son prácticas educativas que cumplen con los siguientes criterios:

1. Generan las mayores mejoras de resultados educativos en la práctica
2. Logran la transferencia de ese éxito a muy diversos contextos: son universales y transferibles
3. Los dos puntos anteriores se demostraron en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces de quienes participan
4. Los tres puntos anteriores están avalados por publicaciones de la comunidad científica internacional

Las actuaciones educativas de éxito son las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, la extensión del tiempo de aprendizaje, la participación educativa de la comunidad, la formación de familias, la

formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y superación de la violencia.

Las AEE basan su funcionamiento en la teoría del aprendizaje dialógico (la cual se explica ampliamente en el libro *Compartiendo palabras*, de Ramón Flecha). De acuerdo con esta teoría, para aprender las personas necesitamos de interacciones. Pero no cualquier tipo de interacción nos conduce a más y mejores aprendizajes; para que esto sea así es necesario que éstas sean diversas y se generen a partir del diálogo en condiciones de igualdad, y no de poder. Esto significa que todas las personas tenemos conocimiento que aportar a partir de la inteligencia cultural que poseemos y que es mediante el diálogo que tenemos la posibilidad de transformar las relaciones, el conocimiento y el entorno. Siendo así, el aprendizaje dialógico se concreta a partir de siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Las escuelas que desean funcionar como comunidades de aprendizaje pasan por cinco fases de transformación: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación. Me centraré en explicar las dos primeras. La sensibilización consiste en una jornada de 30 horas de formación en donde se dialogan y discuten las bases científicas, teóricas y metodológicas del proyecto con toda la comunidad educativa. Al referirnos a toda la comunidad educativa hablamos tanto del equipo docente y personal educativo de las escuelas como de las familias y miembros de la comunidad.

Esta formación permite pasar a la siguiente fase, la toma de decisión, en la cual se decide de manera colectiva y consensuada si la escuela desea o no convertirse en una comunidad de aprendizaje. Cuando conocí este proyecto y descubrí el sentido de estas fases me pareció muy importante —y ético— ya que, en mi experiencia previa con proyectos educativos, nunca se consideraba que fueran las propias escuelas las que decidieran participar o no en deter-



Fotografía compartida por María del Socorro Ocampo Castillo

minada propuesta. Por otro lado, el hecho de que se permita que tanto el profesorado como los miembros de la comunidad conozcan a fondo la propuesta antes de decidir implementarla me pareció sumamente justo, necesario y razonable. Esto guarda coherencia con los principios dialógicos que lo sustentan, siendo que el proyecto no se impone de ninguna manera.

El proyecto comunidades de aprendizaje se aleja de otras propuestas que, bajo el pretexto de la “innovación”, presentan programas o actividades que no están fundamentados en ninguna teoría transformadora y que tampoco han demostrado mejoras en ningún contexto. Este proyecto se asegura de apelar a las evidencias y poner al servicio de las escuelas lo que se ha aprendido y conocido a partir de investigaciones apegadas a la realidad educativa y que han tomado en cuenta las voces de toda la comunidad en sus procesos y hallazgos.

Por todo lo anterior, las personas que forman estas comunidades y se encargan de las sensibilizaciones son profesionales éticos, comprometidos con la verdad, que explican estas bases sin alteraciones y

con argumentos que se sustentan en validez y no en pretensiones de poder.

Lo que hasta aquí he descrito es lo que me llevó a estudiar el doctorado en educación. No me interesaba el grado académico; me interesaba aprender a profundidad estas bases científicas y explicarlas lo mejor posible cuando se diera la oportunidad de hacerlo. Ha sido a partir de mi formación profesional y de la interacción con el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona que he podido dedicarme a la transferencia del proyecto en México.

Desde el año 2015 he trabajado en instituciones de la sociedad civil, en organismos gubernamentales y en la universidad para contribuir a que un mayor número de escuelas se beneficien con el proyecto y que más profesorado y figuras educativas puedan conocer, analizar y poner en marcha las AEE. En gran medida esta transferencia se ha logrado a partir de acciones de formación continua, particularmente, acciones de formación dialógica de profesorado.

La formación dialógica en las comunidades de aprendizaje

La formación dialógica de profesorado es una actuación educativa de éxito que funciona a partir de los principios de aprendizaje dialógico. Se trata de una formación rigurosa y profunda que permite conocer las bases teóricas del proyecto comunidades de aprendizaje. Las actuaciones educativas de éxito se concretan en espacios de formación docente basados en los conocimientos teóricos y científicos más relevantes y en fuentes de información sobre educación a nivel internacional. En este sentido, permiten la superación de uno de los desafíos más importantes del profesorado, que es la promoción de modelos de formación democrática, de acuerdo con criterios científicos y de calidad humana que son evaluados en función de las mejoras educativas que se producen en el estudiantado. En otras palabras, la formación dialógica de profesorado evita la incorporación de mitos educativos y prácticas engañosas

en las escuelas y protege a la educación que se da a las y los estudiantes (Roca-Campos *et al.*, 2021).

La formación dialógica de profesorado es un espacio de construcción del conocimiento a través de la conexión de teoría, práctica e investigación que permite al profesorado ser crítico y emitir juicios pedagógicos independientes.

Asimismo, la formación dialógica del profesorado en las comunidades de aprendizaje se propone abrir la formación a la comunidad educativa y a diversos agentes que intervienen en la educación. De esta forma, amplía la colaboración y las relaciones de liderazgo en las comunidades educativas y contribuye con la expansión y democratización del conocimiento científico sobre cómo ofrecer la mejor educación posible a todas las personas. Todo ello se logra a partir de los principios del aprendizaje dialógico desde los que se sustenta esta actuación educativa:

Diálogo igualitario	Se consideran los aportes de cada persona sobre la validez de sus argumentos y no sobre las posiciones de poder de quien los produce
Inteligencia cultural	Todos los individuos tienen la capacidad de aprender. Las capacidades van más allá de las habilidades académicas
Transformación	Busca transformaciones igualitarias, fruto del diálogo y no de la imposición
Dimensión instrumental	El conocimiento se construye a través de un diálogo que promueve la curiosidad epistemológica. Para lograrlo se involucran la mayor cantidad posible de voces de docentes y comunidad educativa
Creación de sentido	El fin último de la formación dialógica de profesorado es mejorar la educación de todos los niños y las niñas. Para lograrlo se involucra la mayor cantidad posible de voces de docentes y comunidad educativa
Solidaridad	Solidaridad significa el objetivo de máximo aprendizaje para todos. La principal motivación es lograr que todos aprendan en las escuelas. La formación dialógica fomenta la cooperación más que la competitividad entre todos los agentes educativos
Igualdad de diferencias	Asegura igualdad de oportunidades a todos los individuos para acceder y participar en el proceso de construcción del conocimiento educativo

En México, estos espacios de formación dialógica se concretan en seminarios denominados “A hombros de gigantes”, en donde el profesorado, libro en mano, lee, debate, analiza y pone en práctica las mejores aportaciones en materia educativa. Tanto figuras educativas como miembros de la comunidad (madres y padres de familia, mayormente) se reúnen de manera periódica, virtual o presencial para comentar y enriquecer sus saberes a partir de la lectura dialógica y la construcción colectiva de significados. En Jalisco, Puebla, Nuevo León, Zacatecas y Aguascalientes, estos grupos de profesorado y comunidad están debatiendo de primera fuente las obras de Paulo Freire, bell hooks, Bárbara Rogoff, Lev Vygotsky, Eric Kandel y Jerome Bruner, entre otros autores y autoras. La lectura dialógica de estos textos no sólo ha permitido ampliar y contrastar sus conocimientos con los planteamientos teóricos o científicos presentes en estas obras, sino también ejercer su derecho a beneficiarse de la ciencia de una manera directa, sin esperar que haya una persona “experta” intermediaria que les explique lo que tal o cual autor ha querido decir. Esto ha impactado en su propio autoconcepto y ha incidido en su espíritu crítico hacia la educación.

Estos seminarios continúan efectuándose hoy en día y son el soporte principal que da continuidad a la expansión del proyecto comunidades de aprendizaje y sus AEE.

Proyecto de formación dialógica de profesorado en Veracruz: relación escuela-comunidad-universidad

A partir del proyecto de investigación posdoctoral “Actuaciones educativas de éxito basadas en evidencia científica para la mejora del desempeño escolar y el abatimiento del rezago educativo en escuelas veracruzanas de educación básica”, financiado por el Conacyt, he tenido la oportunidad de proponer y facilitar espacios de formación dialógica en las escuelas que han decidido participar en la investigación. Las interacciones establecidas con el profesorado y

miembros de las comunidades escolares me han permitido constatar tanto la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en este tipo de formaciones como su relevancia en la investigación.

Antes de ahondar en los hallazgos, quiero explicar cómo fue que llegué a cada una de las cinco escuelas de Veracruz que actualmente participan en el proyecto. En un principio tuve la idea de acercarme a través de las autoridades educativas. Intenté contactar a jefes de sector e, incluso, escribí una solicitud de audiencia al secretario de Educación de Veracruz, pero no tuve éxito. Mi asesora tuvo a bien aconsejarme un acercamiento directo a las escuelas; fue así como, a través de madres de familia y vecinas de algunas escuelas logré concretar citas y diálogos con las y los directivos de las escuelas en las que actualmente realizo la investigación. Fue la misma comunidad la que me permitió el acceso al espacio escolar. La relación de confianza de la escuela con estas mujeres y su solidaridad hacia mi persona fueron fundamentales para que se me abrieran las puertas y lograr arrancar la formación e implementación del proyecto.

Las escuelas en las cuales me entrevisté con las directoras y directores fueron un preescolar, una primaria y tres telesecundarias. Una vez que compartí el objetivo y contexto del proyecto fueron las y los directivos quienes me permitieron presentar el proyecto con sus colectivos de docentes y, en algunos casos, también a la comunidad educativa. Presenté tanto los objetivos y características generales del proyecto como las evidencias científicas y los resultados ya comprobados que surgen de la implementación de estas AEE.

Por mencionar algunos ejemplos, presenté el primer criterio de las AEE: *generar las mayores mejoras de resultados educativos en la práctica*. Este criterio lo compartí a partir de la mejora de resultados de escuelas en una zona de alta violencia en la Ciudad de México y otro ejemplo de una escuela primaria en una zona rural en Jalisco cuyas mejoras en resultados de aprendizaje y en convivencia fueron muy importantes, e incluso se han mostrado en congre-

sos y publicado en una de las revistas de educación más importantes del mundo, la *Cambridge Journal of Education*. En esta publicación, las autoras y el autor destacan aumentos en el desempeño de las y los estudiantes muy por encima de la media nacional y de la media de escuelas de contextos socioeconómicos similares en rendimiento académico en PLANEA y SiSAT en lectoescritura y matemáticas comparando las pruebas de 2015 (previas al proyecto) con las pruebas 2018 (con dos ciclos escolares de implementación). El artículo muestra las mejoras de desempeño educativo y también da cuenta de la disminución drástica de conflictos violentos en la escuela:

La convivencia ha mejorado significativamente desde que empezamos a implementar actuaciones educativas de éxito. Los estudiantes resuelven cada vez más sus problemas usando el diálogo y menos usando la violencia. El recreo es considerablemente menos problemático y violento. Las peleas a la salida de la escuela han disminuido mucho (directora) (traducción tomada del artículo de Rodríguez-Oramas *et al.*, 2022).

Estos argumentos y el diálogo que se generó al respecto pusieron de manifiesto la importancia que el profesorado da a la formación basada en evidencias. En varias ocasiones las y los participantes manifestaron que era la primera vez que se les presentaba un proyecto que ya hubiera mostrado resultados, ya que, la mayoría de las veces, las formaciones o proyectos desarrollados en la escuela no presentaban una dimensión teórica puntual y mucho menos evidencias de que dicho proyecto ya hubiera funcionado en algún otro lugar o contexto similar.

Otras voces, aún más disgustadas, al escuchar las bases científicas del proyecto expresaron su indignación ante las múltiples ocasiones en las que se les ha obligado, a partir de proyectos o programas educativos, a segregar y basar su práctica en mitos o modas que no contribuyen —y nunca lo han hecho— a mejorar la educación y generar mayor inclu-

sión. Lamentablemente, éste es un malestar que me ha tocado escuchar en reiteradas ocasiones en las distintas escuelas, tanto de México como de otros países.

Otro aspecto destacado por el profesorado alude al segundo criterio: *transferencia de ese éxito a muy diversos contextos*. Al presentar testimonios de transformación y mejora cualitativa de aprendizajes en escuelas del Estado de México, concretamente de los municipios de Nezahualcóyotl y Ecatepec, una de las docentes participantes resaltó que su atención e interés en la sesión surgió a partir de escuchar que el proyecto estaba generando resultados en esas zonas. Ella compartió ser originaria de allí y expuso algunos de los múltiples problemas sociales que hay en esa región; también habló sobre el enorme estigma que ha condenado a las personas originarias de esa zona. Para ella, saber que el proyecto ha sido implementado con éxito también en esos lugares le hizo mucho sentido. Además, mostró que muchos otros proyectos presentan sus propuestas a partir de lo que funciona en contextos de países que son muy alejados de la realidad educativa mexicana, lo cual sólo le genera desconfianza y malestar ante la falta de consideración de lo que se vive en sus escuelas.

Esta interacción me permitió vivir y reconocer de una mejor manera el valor que tiene el diálogo igualitario en la investigación y en la formación de profesorado. Es sumamente importante que los argumentos se presenten desde la validez que les respalda y no desde la posición jerárquica o de poder que se ostenta. El hecho de ser investigadora universitaria no le da mayor veracidad a lo que propongo; son los argumentos de validez los que nos permiten la creación de acuerdos y la generación de nuevo conocimiento.

Acompañar para investigar – investigar para acompañar

Posterior a la fase formativa inherente al proyecto de investigación, las escuelas que participan reciben



Fotografía compartida por María del Socorro Ocampo Castillo

acompañamiento periódico (de manera semanal o quincenal y en algunos otros espacios y momentos del calendario escolar). Este acompañamiento está orientado a intercambiar dudas, inquietudes, impresiones iniciales o cualquier otro tipo de situación que esté vinculada con la implementación de las AEE.

El acompañamiento es situado; se concreta en visitas periódicas y en el establecimiento de una relación de colaboración que busca ir más allá del proyecto de investigación. Se trata de una interacción entre la escuela, con todo lo que la compone, y la universidad. Hemos buscado aprender mutuamente y no centrarnos única y exclusivamente en lo “comprometido en el proyecto de investigación”, sino trascender hacia la mejora que nos interesa a ambas partes: que las y los estudiantes aprendan más y mejor, que las familias y las comunidades puedan involucrarse de una manera igualitaria y solidaria en la escuela, que las ciencias en educación puedan generarse con las voces de estudiantes, docentes, familias y comunidades y no detrás de un escritorio.

Actualmente, como investigadora visito a las escuelas, dialogo y aprendo con sus docentes, directi-

vos y estudiantes, participo en las tertulias literarias dialógicas y en los grupos interactivos junto a madres de familia y voluntariado de la comunidad; me dan la oportunidad de participar en sus consejos técnicos y de conocer las dificultades y las posibilidades que día a día se generan en las escuelas. Asimismo, puedo observar y escuchar las mejoras que se están presentando en el corto tiempo que llevamos colaborando para este proyecto.

Para mí, esta interacción no representa solamente una responsabilidad dadas las horas y recursos que tengo asignados para hacer investigación, sino una necesidad imperante para hacer investigación educativa de calidad y de impacto social. Si no lo hiciera así, sencillamente mi trabajo carecería de sentido.

Recomendaciones para la acción

Estas recomendaciones son criterios que he aprendido en mi propia práctica y que coinciden con planteamientos científicos de investigaciones educati-

vas orientadas a brindar un mayor sentido a la formación de profesorado.

- Exigir y brindar formación basada en evidencias científicas que se hayan generado a partir de las voces de las comunidades y de todas las personas implicadas en la educación. Esta recomendación busca colocarnos en un posicionamiento crítico y ético tanto si damos formación como si la recibimos. Se trata de presentar (si estamos formando) y pedir resultados (si estamos siendo formados) que den cuenta de la superación de problemáticas y desigualdades sociales basándose en teorías transformadoras e inclusivas. De este modo buscar ir más allá de modas, “innovaciones”, mitos y mentiras en educación que, lejos de ayudar a mejorar la práctica educativa, la contravienen.
- Apelar al diálogo igualitario en la formación de profesorado, es decir, tener en cuenta argumentos de validez y no de poder. Esto se traduce en la creación de espacios en donde las personas (sean profesorado, familias u otras figuras educativas) puedan crear colectivamente conocimiento y significado a partir de la inteligencia cultural que poseemos todas y todos. En este sentido, la figura del “experto o experta” en educación no se traduce en quién tiene mayor grado o prestigio académico, sino en quién aporta con argumentos válidos, desde la sinceridad y la solidaridad. Lo anterior no quiere decir que el profesorado ya no deba atender formaciones que son dadas por figuras académicas o investigadores, sino que en estas formaciones ha de existir esta posibilidad comunicativa en un plano de igualdad, respeto y colectividad. Cuando hay diálogo igualitario es posible el debate desde la interacción dialógica del “mundo científico y teórico” y el “mundo de la vida”. Esto permite que la formación pueda conciliar la teoría y la práctica a favor de una mejor

educación. Así mismo, otorga una dimensión instrumental a la formación, con ello me refiero a que lo compartido, aprendido o dialogado en las formaciones tiene es útil y operante en las escuelas y aulas.

Lecturas sugeridas

- CREA (2019), *Módulo 9. Formación de familiares y formación dialógica del profesorado*, UE-Erasmus+ Programme. Proyecto Step4SEAS.
- GARCÍA-CARRIÓN, ROCÍO, AITOR GÓMEZ, SILVIA MOLINA Y VLADIA IONESCU (2017), “Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning”, *The Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 4, pp. 43-56. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n44>
- FLECHA, RAMÓN (1997), *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.
- ROCA-CAMPOS, ESTHER, ANA INÉS RENTA-DAVIDS, FERNANDO MARHUENDA-FLUIXÁ Y RAMÓN FLECHA (2021), “Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-service Teachers: The case of the dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia On giants’ Shoulders”, *Sustainability*, vol. 13, núm. 8, 4275. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- RODRIGUEZ-ORAMAS, ALFONSO, TERESA MORLA-FOLCH, MARÍA VIEITES CASADO Y LAURA RUIZ-EUGENIO (2022), “Improving Students’ Academic Performance and Reducing Conflicts through Family Involvement in Primary School Learning Activities: A Mexican case study”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 52, núm. 2, pp. 235-254. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>

TESTIMONIOS

Mi comunidad y las progresiones de aprendizaje situado

Rosario Choncoa Tzanahua

Primaria bilingüe Benito Juárez García, Crucero
de Ojtlamaxalco, Tlaquilpa, Veracruz | México
respaldocharo19@gmail.com

Las mujeres coincidimos en los mejores momentos, en escenarios inesperados, pero siempre con las mejores intenciones. Mi nombre es Rosario Choncoa Tzanahua, soy originaria del municipio de Texhuacan, Veracruz. Actualmente laboro en una comunidad del municipio de Tlaquilpa. Soy maestra en una escuela unitaria del subsistema de educación indígena. Tengo 15 años de servicio y desde mis inicios en el magisterio planeaba según lo que marcaba nuestro plan de estudios, pero en los últimos tres años esto se ha transformado. En 2020 comencé a colaborar con el equipo CARE México. Siempre fui admiradora de las opiniones de la doctora Guadalupe y de la maestra Itzel (miembros del proyecto CARE) desde que participamos de forma conjunta en el colectivo estatal del sistema indígena en la construcción de una propuesta para elaborar un plan de estudios para educación indígena. En esa época me invitaron a participar en el proyecto CARE. Sentí que me enfrentaba a un gran reto, y pensé que quizá no daría el ancho para poder trabajar con ellas, puesto que son personas muy inteligentes que yo admiro.

Yo trabajé con Itzel en la realización e implementación de progresiones de aprendizaje. Para ello, estuvimos reuniéndonos durante varios meses durante la pandemia a través de video llamadas en las que conversábamos sobre el contexto donde laboro, sobre la cultura, las tradiciones, las costumbres, sobre la actividad laboral de los padres y las madres de familia y cómo se llevaban a cabo las actividades dentro de la vida familiar, quiénes eran los encargados de coordinar los trabajos de casa, sobre la siembra y el cuidado de los animales. En resumen, sobre los elementos naturales y culturales del entorno. Yo les comenté a los papás y a las mamás de la escuela que se iba a trabajar con progresiones y de qué forma proponía que

fuera su participación, pues las progresiones tenían como centro a la comunidad.

Antes de iniciar el trabajo colaborativo hablé con mi supervisor para poder integrarme a los trabajos sin tener conflictos. En ese entonces mi escuela contaba con cinco estudiantes de varios grados. Inicialmente sentí que las reuniones para el diseño de la progresión de aprendizaje eran un trabajo extra porque nos reuníamos por las tardes. Sin embargo, no significó un trabajo apartado de lo que marcaba el plan de estudios, aunque la manera de planear era distinta a lo que nos pedían y me favorecía porque mi grupo es multigrado. Las primeras dos progresiones fueron realizadas en equipo con la maestra Itzel. Siempre me sentí segura porque el acompañamiento que me dio fue indispensable para que los trabajos se llevaran a cabo. Me despejaba cualquiera de las dudas que yo tuviese, podía enviarle un mensaje y me respondía con cordialidad. Me sentí muy acompañada, tanto que creamos un espacio de confianza. La doctora Lupita (que es la coordinadora de este proyecto) de la misma manera nos brindó la confianza y el acompañamiento que se requería para poder llevar a cabo estos trabajos.

En el periodo escolar 2021-2022 fue puesta en práctica la primera progresión de aprendizaje que habla de la alimentación autosustentable. Cuando les presenté esta progresión a los niños y las niñas, mostraron una gran emoción, puesto que desde la narración se hacía referencia a su contexto. Ellos y ellas reconocieron los términos que se mencionaban en la historia que se les presentó. Al paso de los días fueron dándose cuenta de cómo se debía trabajar con estas progresiones y comenzaron a volverse investigadores. Todas las actividades que se llevaron a cabo, a partir de esta progresión, incluyeron a toda la comunidad educativa. Nuestro supervisor se mostró atento y siempre nos apoyó, los padres y las madres de familia participaron activamente dentro de las actividades escolares, que se extendían a sus casas. Centramos la atención en la riqueza de los saberes ancestrales que se han mantenido vivos, como por ejemplo cuando investigaron sobre la resina de ocote para curar las fracturas. Es esa sabiduría viva la que ha permitido que el trabajo de la tierra sea posible, que valoremos todo lo que nos ofrece nuestro entorno y la importancia del cuidado del medio ambiente. Si bien los libros de texto anteriores a los que se usarán en el ciclo escolar 2023-2024 tocaban el tema de la naturaleza, también hablaban de ésta en términos de que era posible una explotación de recursos naturales sin aparentes consecuencias, por lo que era confuso para los niños y las niñas la postura que debían tomar. La progresión permitió hablar de cómo la tierra nos da sus frutos y debemos cuidarla.

Los niños y las niñas dejaron ver que conocían sobre esos temas, se sentían importantes al darse cuenta de que sabían mucho sobre lo que estábamos trabajando. Ellos y ellas trabajaban en el campo con sus papás

y mamás y llegaban a enseñarme lo que aprendían en su cotidianidad y que no había tenido importancia en la escuela. Después de la progresión sabían que podían investigar en cada uno de los ámbitos de su vida, pues todos sus espacios cotidianos eran valiosos. También valoraban los conocimientos que sus abuelos y abuelas les compartían. Esto mejoró cuando vimos la segunda progresión que hablaba de la salud y de la medicina tradicional. Recopilaron información relacionada al tema, como qué plantas medicinales podían usar, en qué meses se deben sembrar, cuáles son las horas adecuadas para cortar los quelites y que no se amarguen, y todo ello lo compartían en el aula. Cada día llegaban con un dato nuevo, con un “recuerdo que mi mamá me contó...”, “maestra, mi abuelita un día hizo tal cosa...”. Fue gratificante ver cómo en las niñas y los niños despertaba ese amor por los conocimientos de su familia.

Los planes de estudio que usábamos en ese momento centran su interés sólo en lo que la maestra o el maestro pueden transmitir al alumnado, pero yo observé cómo los y las estudiantes comenzaron hablar con conocimiento propio, con seguridad de lo que sabían sobre el tema que les preguntara. Se volvieron expertos en dar pláticas sobre alimentación, en compartir sus experiencias, en dejar de lado la timidez porque, a fin de cuentas, los y las expertas eran ellos, no yo. Cada una de las progresiones trajo consigo grandes avances en lo educativo que no solamente quedaba dentro de la escuela, sino que trascendió más allá de su vida escolar; impactó su vida familiar y comunitaria porque le dieron otro valor y significado al conocimiento de sus familias, visualizaron la importancia de la soberanía alimentaria de su comunidad, tan necesaria en nuestra época.

Otra experiencia fue cuando las niñas empezaron a visualizar actos machistas dentro del aula escolar, de la mano de la práctica del lenguaje llamada “el debate”, en el marco de la materia de español. Ellas comenzaron a ampliar esa imagen que tenían sobre lo que eran sus derechos (porque al inicio era una idea vaga) que se fue concretando en el observar a diario las actitudes que sus compañeros tenían, por ejemplo, que solamente ellos podían decidir lo que se debía jugar y los temas sobre los que platicar. Entonces se manifestaron en contra de ello. Dieron sus puntos de vista, dialogaron. Como docente y mujer fue grato observar (antes de proponer alguna actividad que llevara a solucionar los conflictos) cómo las niñas se hicieron escuchar, alzaron la voz cuando algo no les pareció correcto. Resulta valioso que a raíz de las progresiones, que introdujo una perspectiva de género, se transformaran los pensamientos de las niñas con respecto a los niños, pues más allá de señalar que sus comportamientos sean machistas, las niñas se volvieron observadoras del día a día en casa, en el aula y en la comunidad. Afinaron su mirada crítica.

Probablemente para algunos es importante guiar y centrar el trabajo en los libros de texto, que anteriormente contemplaban problemas y con-

tenidos insignificantes, pero mis alumnas y alumnos van preparados para la vida con temas importantes (como el derecho a una infancia libre de violencia y a una alimentación saludable) bien cimentados y que van más allá de lo que los libros de texto ofrecen, con la capacidad para discernir sobre lo que el mundo ofrece. No puedo dejar de mencionar el caso de una de mis alumnas que cuando llegué a la escuela presentaba, como comúnmente se le llama, “rezago escolar”. Ella se comprometió a dar su mejor empeño para poder conseguir los aprendizajes que requería para egresar de primaria. Con gran orgullo puedo decir que se convirtió en una de las mejores alumnas, con gran compromiso, solidaridad y con una mirada crítica y con afán de construir. Se volvió segura gracias a la introducción de temas con los que ella estaba familiarizada y que le hacían ver su gran capacidad de aprendizaje.

La participación dentro del proyecto me da mucha satisfacción. El nuevo reto es integrarlo al plan de estudios 2022. Sin embargo, me atrevo a decir que voy un paso adelante puesto que ya trabajábamos con proyectos, así que estamos listos para el ciclo escolar 2023-2024. Como siempre con un poco de incertidumbre, pero voy con una idea clara de cómo se trabaja un proyecto y eso siempre será una ventaja para mi labor docente. Las emociones que tengo me dan fortaleza para mantener mi mente abierta y en espera de lo mejor.



Apropiación de formación acompañada desde un contexto institucional

María Karina Olgúin Puch

Programa CARE-Yucatán / Secretaría de Educación
del Gobierno del Estado de Yucatán | México
karina_olguinp@yahoo.com.mx

Cómo ha sido mi participación en el programa CARE

Desde mi formación como docente de nivel primaria he sentido la necesidad de articular los conocimientos de mi familia con relación a la cultura a la que pertenezco (la mestiza maya yucateca), el trabajo de los campesinos y mi trabajo diario en el aula. Es por eso que estudio mi maestría en Educación Ambiental y desde 2020 participo en una capacitación internacional que me permite conocer el programa CARE e incorporarme a su equipo. El proyecto, que implica desarrollar la metodología de las progresiones de aprendizaje para un aprendizaje situado, hizo que sintiera que esta propuesta es el camino ideal para conectar lo que la gente de las comunidades piensa y quiere con lo que yo sabía y deseaba enseñar como docente.

Debido que mi base de docente es del sistema federal y pertenezco a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), pedí apoyo a la Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional (DGDEGR) para difundir el proyecto y aplicarlo en otras escuelas en el contexto de la pandemia, ya que una de las grandes ventajas que observé es que podía aplicarse a distancia. Así surgió el interés de la directora y algunos docentes de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de Yotholín, Ticul, por conocer la propuesta con mi acompañamiento y del equipo CARE para diseñar e implementar progresiones de aprendizaje durante el ciclo escolar 2020-2021. Una vez concluido el ciclo, al año siguiente se presentaron los resultados a la comunidad educativa de la zona escolar 75 (donde pertenece dicha escuela), a las autoridades de la DGDEGR que lo habían autorizado y al equipo CARE-México.

El impacto que se logró en la escuela de Yotholín con relación a los aprendizajes de las y los estudiantes, así como en la participación activa de las familias fue muy significativo. La experiencia de el y las docentes involucrados visibilizó prácticas de la comunidad relacionadas a la alimentación, al cultivo de plantas medicinales, los cítricos y el cuidado de la abeja melipona, entre otros; también lograron avances significativos con

sus alumnos, ya que algunos que no habían consolidado el proceso de lectoescritura lograron hacerlo, además de avanzar en conocimientos relacionados a matemáticas y ciencias, por mencionar algunos. Esto generó que otros docentes se nos acercaran para solicitar capacitarse en la metodología.

De igual forma, las experiencias compartidas por el y las docentes de la primaria de Yotholín sobre su práctica y el impacto en los aprendizajes de niñas y niños motivó a que las autoridades educativas estatales decidieran proponer la implementación del proyecto CARE en el estado, para integrarlo a la oferta de formación dirigida a docentes de Yucatán. La aplicación de este proyecto quedó a mi cargo. Lo anterior cobró más sentido y pertinencia al presentarse el nuevo plan de estudios de educación básica 2022, el cual comenzará a aplicarse en el curso 2023-2024, ya que mucho de lo que ahí se plantea nosotros ya lo veníamos realizando, en especial lo relacionado con impulsar la autonomía de las y los docentes para determinar qué aprendizajes son pertinentes en la comunidad, así como el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.

Para incorporar el proyecto al catálogo de la oferta educativa del curso 2022-2023 se diseñó una intervención formativa de 82 horas, que se denominó “Estrategia CARE para el aprendizaje situado”, a través del cual se enseñó dicha metodología a docentes de educación básica, desde preescolar hasta secundaria, en todas sus modalidades. Para esto, se conformaron cuatro módulos: I) Introducción a la estrategia; II) Acompañamiento y diseño; III) Aplicación de la progresión de aprendizaje; y IV) Evaluación. Cada uno de los módulos se desarrolló a lo largo del ciclo escolar, a través de sesiones periódicas quincenales, en su mayoría virtuales y en contra turno, así como mediante visitas a las escuelas y sesiones presenciales para ir clarificando ideas y procesos; también se buscaba apoyar y fortalecer la sistematización de la experiencia y realizar una evaluación final de todo el proceso.

Para promover la participación de las y los docentes en la intervención formativa CARE se reconoció que la formación acompañada es clave. Esto implicó realizar visitas a directores y docentes, llevar a cabo reuniones con autoridades educativas, como supervisores y jefes de sector, e invitar a las y los docentes, tanto de manera virtual como presencial, a conocer las situaciones cotidianas con sus alumnas y alumnos para entender lo que estaban viviendo y apoyarlos de la mejor forma.

La intención del trayecto formativo es que las y los docentes conozcan la metodología CARE, reconozcan los retos socio-ecológicos y educativos de sus contextos y diseñen e implementen una progresión de aprendizaje con su grupo, para finalmente sistematizar y evaluar todo el proceso con apoyo de los coordinadores nacionales.

Para lograr un adecuado y verdadero acompañamiento durante el proceso de formación, tenemos las figuras de:

- a. Coordinadores nacionales, que son los responsables a nivel nacional del proyecto, los cuales pertenecen al Instituto de Investigaciones Educativas de la UV y que llevan el trabajo de organizar, sistematizar y coordinar los trabajos relacionados con CARE con apoyo de sus estudiantes de maestría y doctorado.
- b. Responsable del programa en el estado de Yucatán, que soy yo, que coordino y llevo el proceso con las y los docentes a través de la SEGEY.
- c. Los monitores formadores, que son los docentes, la asesora extra-edad y la directora de la escuela de Yotholín que habían participado inicialmente y concluido el proceso de capacitación. El rol de monitores permite que se vayan consolidando como formadores en la metodología CARE, así como mejorar en el diseño de nuevas progresiones, lo que les permite apoyar a las y los docentes que participan por primera vez.

Integrar este equipo de trabajo entre los responsables nacionales, los monitores y yo ha implicado que debemos estar en contacto, capacitarnos continuamente de diversas maneras entre las que están sesiones virtuales de seguimiento a nuestras progresiones, de formación en áreas relacionadas, así como nuestra participación, en el mes de noviembre de 2022, en el Primer Encuentro Nacional de Docentes del Proyecto CARE México, en la ciudad de Xalapa. Este encuentro se realizó con maestros y maestras que ya han diseñado y aplicado progresiones; de Yucatán participaron docentes que están apoyando como monitores formadores.

Esta experiencia fue muy enriquecedora, tanto en lo personal como en lo académico, porque me permitió conocer a todos y todas las docentes que han aplicado esta metodología a nivel nacional; también pude conocer todas las progresiones existentes, la diversidad de contextos y temas tratados y evaluar el impacto que se ha tenido en todos los ámbitos, la relación que se ha logrado con las comunidades y familias de las niñas y niños, así como reconocernos como personas capaces de visibilizar saberes, conocimientos ancestrales y prácticas de cuidado que existen en las comunidades, muchas veces desde la marginalidad, y que, al llevarlas a la escuela, contribuyen a empoderar a las niñas, niños y sus familias. En cierta forma les recordamos que tienen voz, que tienen valor.

Una vez diseñada y ofertada la formación, la primera generación de docentes participantes en la intervención formativa “Estrategia CARE para el aprendizaje situado” inició en octubre de 2022; actualmente, los docentes de la escuela de Yotholín que asistieron al encuentro fungen como monitores. También participaron otros docentes que se habían interesado a partir de conocer los resultados obtenidos en dicha escuela. El grupo ac-

tualmente está integrado por 16 maestros y maestras de diversos niveles y modalidades de varias zonas escolares de Yucatán: de preescolar y primaria, CONAFE, subsistema indígena, de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regional (USAER) y grupos extra-edad. Comprende escuelas de organización completa y unitaria, tanto de turno matutino como vespertino. La mayoría de las escuelas donde se ubican estos docentes pertenecen a la zona sur del estado de Yucatán, en localidades como Dzan, Pustunich, Yotholín, Tekit, Tekax y Chemax, aunque algunos están más cerca de la capital, como Yaxcopoil y Samahil. En la mayoría de estos lugares el maya es la lengua materna de la población adulta y, por ende, los niños y las niñas tienen contacto con ella, aunque no necesariamente la hablan.

¿Cómo se realiza la formación acompañada?

Dentro del programa de la intervención formativa “Estrategia CARE para el aprendizaje situado” que se está desarrollando actualmente, el elemento fundamental es la formación acompañada a los docentes durante todo el proceso, lo cual ha sido muy enriquecedor en lo personal porque me permite conocer varios contextos de cerca y de esta manera brindar un mejor apoyo. La intervención tiene varios componentes: sesiones virtuales, sesiones presenciales y visitas a las escuelas.

Las *sesiones virtuales* son las primeras y sirven para presentarnos, introducirlos a la metodología, las bases filosóficas y teóricas que la sustentan; en ellas, además, los y las participantes dan a conocer el contexto en el que se encuentran trabajando. Posteriormente, en las siguientes sesiones (módulo II) se brinda apoyo a las y los docentes durante el proceso de diseño y elaboración de sus progresiones resolviendo dudas, compartiendo los avances que van teniendo, intercambiando ideas y experiencias que permiten a todos/todas enriquecer, mejorar y ampliar sus progresiones de aprendizaje.

En estos momentos es muy importante ver cómo se apoyan unos a otros; se genera un espacio de compañerismo, trabajo colaborativo, confianza y seguridad que me emociona tanto a mí como a todos; permite externar todo lo que sienten y piensan —que es una de las riquezas del proyecto—, donde se percibe el compromiso de cada uno por colaborar y apoyar a las demás compañeras y compañeros; dichas situaciones son palpables cuando al finalizar cada sesión, al compartir sus sentimientos y comentarios, dicen que se sienten contentos, agradecidos con las opiniones, que se van emocionados y con más ánimos e ideas para continuar trabajando. Un ejemplo de lo anterior es de la maestra Elena, cuando estaba diseñando una progresión relacionada a los ritos y ceremonia mayas, y para elaborar el “Sabías que...” del *chac-chaac*, o ceremonia de la lluvia, el

maestro Raúl le compartió información porque él en algún momento había participado en dichas ceremonias. Otro ejemplo es el de la maestra Gaby, quien dijo que se había emocionado porque sintió que realmente ayuda a sus compañeros con sus aportaciones.

De igual manera, hay un grupo de WhatsApp y otro de Google Classroom. El primero es para que tengamos comunicación más oportuna acerca de cualquier aviso o duda que surja; y en el de Classroom se suben los materiales que se necesitan para el curso, como los videos de las sesiones y material bibliográfico.

Estas sesiones son muy significativas porque, aunque tengamos problemas de conexión, o nuestros hijos aparezcan en pantalla (algunos se reúnen en una casa para ingresar a las sesiones), o estemos con problemas de salud u otros, el compromiso por realizar las actividades y compartir con los y las otras no se pierde, así como el interés por el/la otra, por lo que necesita. Se han generado vínculos que trascienden al grupo, lo cual se nota cuando al hablar con algún docente, éste menciona que ha estado platicando o compartiendo con alguna otra compañera del grupo, fuera del espacio de las sesiones, comentarios o sugerencias para apoyarse.

Lo anterior es una de las riquezas de este programa: formar en lo humano desde el cuidado para con nosotros/nosotras y los otros/otras, sean compañeros u alumnos; reconocer lo valioso de la colaboración, la diversidad de los docentes y el apoyo mutuo, así como la importancia de los conocimientos de las comunidades. Los participantes son docentes que realmente conocen los contextos de sus comunidades, las situaciones de las familias de sus alumnos, y aunque algunos son nuevos en las escuelas donde laboran, aun así se interesan por lo que viven sus alumnos. Cada uno/una de estos docentes tiene una historia de vida valiosa, un origen y experiencias que quieren compartir. Puedo decir que los participantes del proyecto CARE transmiten a sus alumnos y alumnas cuánto aman y valoran su trabajo, y esto se refleja en el diseño de sus progresiones.

Otro elemento importante son las *visitas a cada docente en su centro de trabajo*. La primera visita la hice entre noviembre de 2022 y enero de 2023 para conocer el contexto de cada uno, así como a sus alumnos y alumnas, platicar de los avances y dudas que hubieran surgido durante el módulo dos y presentarme ante sus autoridades. Esto me permitió tener un mayor conocimiento acerca de las características de sus grupos y brindar un mejor asesoramiento en el diseño de las actividades de acuerdo con su contexto; también, en algunos casos, preguntar por qué no han continuado y dar de baja a petición del interesado/a, dado el caso. La segunda visita fue durante la implementación de la progresión (módulo III), para apoyar o compartir con las y los docentes este momento tan significativo para ellos y los niños.

Como parte del trayecto formativo también se realizó una *sesión presencial intermedia*, en la cual participaron varios actores. Por un lado, asistieron los y las docentes de esta primera generación, y también se contó con la asistencia de estudiantes de la Escuela Normal de Ticul, Yucatán (ENTY), a petición de los y las docentes que cursan el trayecto y de las y los estudiantes que realizan sus prácticas. El trabajo con progresiones de aprendizaje ha motivado e interesado a muchos futuros docentes que piden que se les forme también en la metodología para entender la forma de trabajo que encuentran en sus aulas de práctica. Es relevante que en la escuela Normal haya apertura para que sus estudiantes participen en estos procesos formativos, que no forman parte del plan de estudios oficial y que implican un acercamiento a otros modelos de enseñanza.

Participaron también docentes de asignaturas como educación artística y educación física, que se han incorporado al trabajo con progresiones a partir de la invitación de las y los monitores. Al diseñar nuevas progresiones ellos/ellas han ido ampliando e incorporando a otros actores del espacio educativo para lograr una mayor transversalidad. No hay mejor promoción que el efecto multiplicador del ejemplo y el impacto de esta metodología, así como la motivación personal que se comparte, y eso es algo que el proyecto CARE logra.

¿Qué sigue?

Desde el espacio donde estoy ya estamos preparándonos para el siguiente grupo, aumentando el número de horas del trayecto formativo a 120, ya que los y las docentes realmente invierten un tiempo significativo en el diseño de la progresión de aprendizaje, así como en la investigación en el ámbito local, que es lo que fundamenta su trabajo. De igual forma, consideramos convocar a más docentes, pero manteniendo un acompañamiento cercano y profundo, cuidando que los que ingresen a este proceso valoren toda la riqueza que ofrece.

Para finalizar quiero mencionar que el proyecto CARE ha sido un parteaguas que ha logrado integrar mis anhelos personales (mi abuelo fue campesino maya) y de darle valor a nuestra cultura y visibilizarla; que las niñas y los niños la amen y quieran conservar prácticas de cuidado; y unir esto con lo profesional como docente para lograr una educación integral, humana, plena para las alumnas y alumnos con los que trabajo. Educar como desearía que eduquen a mis hijas, con amor y cuidado hacia lo que amamos y valoramos.

A B S T R A C T S

Situated learning for socio-ecological justice
An educational and teacher training proposal for CARE Project in Mexico

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY
AND JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA

This article presents the CARE-Mexico project, an international initiative, mainly for the training of basic education teachers, which focuses on the ethics of caring for the natural and social environment. The key aspect of the proposal is the articulation of school and scientific knowledge with local knowledge, wisdom, practices and concerns, particularly of people who have not had opportunities to express what they know, what they do and what worries them. This text explains the activities that are implemented throughout the teacher training and mentions results regarding the self-perception of teachers, their knowledge of the social and environmental context of their schools, their position and relationship with the communities, their knowledge of the curriculum and the realization of didactic planning, among others.

The practice of an ethic of caring between teachers in a suburban school in Mexico City

CORA JIMÉNEZ NARCIA

This text addresses the experience of a teacher training course that took place in a public elementary school in San Nicolás Totolapan, an indigenous village that is part of Mexico City. The article describes the phases of the design of the learning progressions with the participating teachers. The motivations collected for this experience were the need to do something about the attention crisis experienced by teachers, magnified by the COVID-19 pandemic, and to take a pedagogical turn towards a socially and ecologically relevant curriculum. Among the results are: the importance of recognizing teachers as subjects with knowledge and experience; the situated character of bodies and territories; the recognition of the power relations that affect us; the respect for the children's capacity for wonder and empathy; and the need for the democratic construction of alternative school projects, among others.

Accompanied training with an ecofeminist approach with indigenous education teachers

FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA

In this text, the process of generating and implementing a learning progression is shared with three teachers who consider themselves to be Nahua women and who are part of the indigenous education subsystem of Veracruz, Mexico. Three concerns were raised: a) health care through medicinal plants and local remedies (to revalue local and indigenous wisdom); b) encourage reflection on the oppression experienced by men and women due to sexist violence; and c) attention to emotions. The design of the learning progressions was based on what the teachers know, what worries them and what they feel. The accompanied training implied self-discovery, self-knowledge and critical reflection of the teaching practices themselves (which strengthen or transform sexist practices, for example) in order to build a different educational experience.

***Habitar-Sex*: report of an
experience in teacher training
in Neuquén, Argentine
Patagonia**

RUTH ZURBRIGGEN

The article refers to an institutionalized pedagogical experience that took place in a Higher Institute for Teacher Training in Neuquén, Argentina, from 2013 to 2017. 90% of the Institute's students are women, many of whom have seen their rights affected, in various ways, including their sexual and reproductive rights. *Habitar-sex* was a space for listening, guiding, intervening, and articulating practices linked to sexual rights, the reproductive and non-reproductive rights of the student population of the institute. In addition to the counseling and support space, *Habitar-sex* generated activities for the entire school community, such as workshops on the problems that students go through daily, related to the forms and scope of sexist violence; and advised teachers to introduce these topics as part of the curricular modules and spaces.

**Afro-Veracruzans and
telesecundaria teachers
The experience of accompanying
an educational project**

MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA

The text refers to two educational experiences with women from Afro-descendant communities in Veracruz, Mexico. The first was the coordination of a reflection process with three groups of women from two communities about their main concerns: water scarcity, nutrition, violence, racism, lack of environmental education practices, health and physical and emotional attention, the importance of ancestral knowledge, among others. The group work culminated in a meeting of all the participants in June 2022, in which they shared their concerns and lessons learned. The second experience was an accompanied training process with *Telesecundaria* teachers from another town, which for the first time made it possible to include the issue of Afro-descendants as a central part of the curriculum. The learning progression was inspired by the reflections of the women who participated in the workshops, and who articulated them into their curricular contents.

***Pur*: plurality, creativity, and
power of a pedagogical *milpa***

ALEXANDER HERBETTA

The experience described in this article is part of the Takinahaky nucleus of Formação Superior Indígena of the Federal University of Goiás, Brazil. This proposal intends to establish a regular process of training indigenous teachers based on indigenous epistemologies, native languages and a continuous dialogue with the field of critical interculturality. Specifically, it deals with the internships carried out by the students of the Intercultural Education Course, one of whose objectives is to transform integrationist school practices and to create and learn about pedagogical innovations and experiment with the possibility of building curricular matrices that include contextual issues. During the internships, the teachers create, plan, and execute contextual topics to later design new curricular matrices for the basic school. The article describes eight guidelines for this.

Accompanied training in a Nahua context of Veracruz for a cultural, ecological and linguistically situated education

PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA

This accompanied training experience takes place in a non-indigenous multi-grade primary school in a Nahua community in Veracruz, Mexico. The author, a native of that town and a graduate of that elementary school, experienced firsthand the denial of the mother tongue and the lack of preparation of teachers to teach in a Nahua community. The article details the activities carried out between the researcher and the teachers to design and implement learning progressions. In the introductory workshop to the methodology, the teachers addressed the educational and socio-ecological challenges faced by the community, and organized the record of oral histories of people from the community (in Nahuatl or Spanish). In a second moment, the teachers, accompanied by the researcher, designed the learning progression in which the context is intertwined with the curricular contents. Finally, the teachers will systematize their experience.

Challenges of online teacher training in education for sustainability in South Africa

WILMA VAN STADEN
AND ROB O'DONOGHUE

In South Africa, approximately 750,000 students dropped out of school between March 2020 and July 2021, and more than 2,000 schools were looted during lockdown. This article presents the research project carried out by the Environmental Learning Research Center (ELRC) of Rhodes University (South Africa) within the framework of workshops at LEAP Schools related to health and food production. The authors describe the challenges they faced in a virtual teacher training experience, for example, the need to investigate and recognize contextual variables such as Internet access and teachers' available time. The challenge of designing and providing locally relevant materials and aligning the course with the national curriculum so that it is useful to teachers is also addressed.

A teacher training experience in indigenous preschool education

Collaboration and mutual accompaniment for situated learning

MARÍA DE LOS ÁNGELES LUIS CRUZ

The author describes her accompanied training of a group of preschool teachers in an indigenous school in Pajapan, Veracruz, Mexico. The self-formation of the teachers went through different moments, including group reflection of their teaching practice and the context where they work; training in the situated learning methodology and learning progressions; in-depth knowledge of the context through interviews and dialogues with people from the community; the creative writing of narratives with the information collected in the interviews; and the reflection about the contents of the curriculum that were going to be addressed to design a learning progression. The experience was a reason for the integration of the teaching collective and a source of learning for the teachers, their students and the community. The use of the indigenous language in one of the narratives was a source of astonishment and appreciation for the children, since it is their mother tongue, but it was not spoken at school.

Dialogic formation of teachers for the transfer of successful educational actions in Veracruz schools

MARÍA DEL SOCORRO OCAMPO CASTILLO

Using the postulates of the learning communities that are forged through the implementation of successful educational actions (dialogic gatherings, interactive groups, extension of learning time, educational participation of the community, family education, dialogic formation of the teachers and the dialogical model of prevention and overcoming violence) the author presents what dialogic teacher training consists of as a space for the construction of knowledge through the connection between theory, practice and research, and for the expansion and democratization of scientific knowledge. She narrates an experience of this methodology with teachers from Veracruz, Mexico. The presentation of the project is based on evidence of improvements in other schools. Subsequently, an accompanied training is implemented that implies a recurring egalitarian dialogue that involves the researcher from the Universidad Veracruzana, the teaching group of the school and the community.

My community and situated learning progressions

ROSARIO CHONCOA TZANAHUA

This testimonial text of a teacher from a unitary school of the indigenous education subsystem of Veracruz, Mexico, narrates the changes she has made in her teaching practice from her training with researchers from the Universidad Veracruzana for the development of learning progressions. She narrates the challenges that working with this methodology meant for her and the changes it generated in her students. They became researchers and developed confidence and experience to present the topics they investigated. It also talks about the establishment of a constant relationship with the community and the knowledge of ancestral practices and knowledge for food production, food preparation and health care. Changes are also reported as a result of the reflections in the debates and the awakening in the girls of a critical look regarding gender relations.

Appropriation of training accompanied from an institutional context

MARÍA KARINA OLGUÍN PUCH

The testimony presented is from a primary school teacher who, from her initial training, was interested in relating her daily classroom work with peasant knowledge and the Yucatecan Mayan mestizo culture. From her training in environmental education and learning progressions, she developed the experience with staff from a primary school in Yotholín, Yucatan. Subsequently, the results of this experience were presented to the school community, regional authorities of the Ministry of Education (SEP) and the CARE-Mexico team (promoter of the accompanied training methodology), which generated a lot of interest in teachers from other schools in the area and the incorporation of the methodology in the 2022 teacher training catalog. Currently, 16 teachers of various levels and modalities from the southern area of Yucatan, where the mother tongue is Mayan, participate.

Traducción: Ilse Brunner

S E M B L A N Z A S

Fabiola Itzel Cabrera García

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, maestra en Investigación Educativa, ambas por la Universidad Veracruzana. Actualmente escribe una tesis doctoral que lleva por título “Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno y de nosotras mismas: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje situados y ecofeministas con maestras de primarias indígenas de Veracruz, México”. Coautora del libro *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas* (2021). Sus temas de interés son los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en contextos rurales y las posibilidades de transformación social que favorecen el pensamiento y acción ecofeminista.

Rosario Choncoa Tzanahua

Soy la primera hija de cuatro. Nací y crecí en el municipio de Texhuacan, Veracruz, en una familia que confía en la medicina tradicional, como en la curación del espanto, los teses, en la realización del xochitlallis (ceremonia para pedir permiso a la madre tierra), etc. Estudié la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Rural e Indígena en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Soy fiel creyente de que los pueblos indígenas y rurales poseemos conocimientos que deben preservarse porque son parte importante de nuestra historia, valoramos la opinión de los sabios (los abuelos y las abuelas), creemos en el trabajo comunitario. También estudié la licenciatura en Derecho para defender a las comunidades que han sido vulneradas. Soy madre, hija, hermana, amiga, esposa y compañera. Actualmente participo en un grupo de escritura creativa en náhuatl, así como en el ballet folklórico *Yolmitotihkeh* y en el coro náhuatl *Metztonalli*.

Rob O’Donoghue

Profesor emérito en el Centro de Investigación de Aprendizaje Ambiental (ELRC) de la Universidad de Rhodes en Sudáfrica. Realizó su investigación de maestría sobre recursos colaborativos y desarrollo curricular y durante su doctorado hizo un estudio de sociología histórica de la educación ambiental en el sureste de África. Sus textos metodológicos han contribuido al programa continental Fundisa for Change, en donde el conocimiento indígena en la educación ha tenido un papel fundamental para las actividades de aprendizaje basadas en la ética y orientadas al cambio. Recientemente, participa en el proyecto de colaboración internacional denominado Hand-Print CARE, llevado a cabo en el marco de una red de expertos en EDS, apoyada por Engagement Global con colegas de India, México, Alemania y Sudáfrica.

Alexandre Herbetta

Profesor Asociado II de Educación Intercultural y Antropología Social, del Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena y del Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Federal de Goiás (UFG, Brasil). Es investigador del Centro de Prácticas y Saberes Decoloniales/NTFSI e IMPEJ-Núcleo de Etnología Indígena/PPGAS/UFG. Tiene experiencia en el campo de la política, educación y antropología, con énfasis en decolonialidad, metodologías participativas, interculturalidad y etnología indígena (UFG). Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Estudios In-terculturales.

Cora Jiménez Narcia

Profesora en el Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Doctora en Pedagogía, Maestra en Pedagogía y Licenciada en Filosofía por la misma universidad. Sus actuales líneas de trabajo

se encuentran dentro del área interdisciplinaria de Economía, Política y Educación y son las siguientes: políticas educativas y género, procesos de resignificación territorial del currículo y vinculación entre investigación, docencia y extensión universitaria. Dirige el proyecto de vinculación universitaria “Florecer nuestra escuela en su tierra”, el cual desarrolla en escuelas primarias ubicadas en el territorio rural del sur poniente de la Ciudad de México. Es también educadora popular y responsable del Área de Educación de la Cooperativa agropecuaria Pixca Campesina, ubicadas en la comunidad de San Nicolás Totolapan, CDMX.

María de los Ángeles Luis Cruz

Soy mujer indígena, hablante de la lengua náhuatl del sur del Estado de Veracruz. Cuento con 13 años de experiencia como docente frente a grupo en el nivel de educación preescolar indígena. En cuanto a mi formación profesional, soy licenciada en Ciencias de la Educación, licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena y maestra en Investigación Educativa. Actualmente laboro en el preescolar indígena Lic. Fernando López Arias y colaboro con el equipo del proyecto CARE de la Universidad Veracruzana, donde buscamos que la educación sea pertinente para los estudiantes desde un enfoque situado.

Paula Martínez Bautista

Soy una mujer nahua de la Huasteca Veracruzana y estudiante de Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. En la misma casa de estudios estudié Antropología Lingüística y la Maestría en Investigación Educativa. Del 2011 al 2019 impartí clases sobre Cultura y Lengua náhuatl I y II en la Universidad Calmecac de Xalapa. Me interesa realizar trabajos de investigación que contribuyan en las necesidades de mi propia comunidad, por lo tanto, la justicia social, epistémica, lingüística y ambiental son muy importantes en mis trabajos de investigación.

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, en la Universidad Veracruzana. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, y de la Academia Mexicana de Ciencias. Es coordinadora de la Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad. Desde 2019, coordina el proyecto CARE México orientado a propiciar un aprendizaje situado y con el cuidado del entorno natural y social al centro. Es ecofeminista, cree que es posible habitar el planeta desterrando el patriarcado, el antropocentrismo y el androcentrismo. Intenta hacer investigación educativa desde los márgenes, es decir, deliberadamente alejada del canon eurocéntrico, colonial, patriarcal y que intenta sostener un modelo económico y político injusto.

María del Socorro Ocampo Castillo

Investigadora interina del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Su principal área de investigación se centra en el aprendizaje dialógico de las matemáticas y la transferencia de Actuaciones Educativas de Éxito y formación de profesorado basada en evidencias científicas a América Latina. Su tesis versa sobre las Tertulias Matemáticas Dialógicas para el aprendizaje de las matemáticas de mujeres adultas. También es miembro del centro de investigación Community of Researchers on Excellence for All (CREA) y es consultora educativa para la Red latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje.

María Karina Olguín Puch

Se formó como docente en la licenciatura en educación básica de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Básica “Rodolfo Menéndez de la Peña” de Mérida, Yucatán. Maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara. Formó parte del programa “Mentoring for ESD-Leadership 2020” ofrecido por la Red Internacional

de Expertos en Educación para el Desarrollo Sostenible. Docente frente a grupo en escuelas de Yucatán por 20 años, especialmente en grupos multigrado. Ha trabajado con campesinos y docentes en la conservación de especies emblemáticas, ferias de semillas y en el tema de educación ambiental y para la sustentabilidad. Actualmente es responsable del Programa CARE en el estado de Yucatán a través de la “Estrategia CARE para el aprendizaje situado”, una intervención formativa que se ofrece a los y las docentes de educación básica.

María Concepción Patraca Rueda

Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo, maestra y estudiante en el Doctorado en Investigación Educativa. Integrante del proyecto de investigación CARE-México. Coordinó el Primer Encuentro de Mujeres Afroveracruzanas: *Otra educación es posible*. Es miembro de la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia UV, de la Red de Educadoras y Educadores Ambientales de México y de la Red Ecofeminista de España. Ha colaborado compartiendo su experiencia académica con el Colegio de Pedagogía de la UNAM, en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (UV) y en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente. Ha publicado artículos y capítulos de libros con temáticas ecofeministas y de poblaciones afrodescendientes.

Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Es coordinador del proyecto colaborativo “CARE-México” que se lleva a cabo con docentes de educación básica en varios estados del país. Es miembro fundador de la Red Internacional

de Expertos en Educación para la sustentabilidad (ESD-Expert net) convocada por el Ministerio de Cooperación Internacional de Alemania en donde participan académicos y educadores de Alemania, México, India y Sudáfrica. Su último libro *Handprints for Change* se publicó en colaboración con el Centre for Environment Education en India y se está utilizando para capacitar docentes de educación básica en ese país.

Wilma van Staden

Investigadora sénior y especialista en *e-learning* en el Environmental Learning Research Center (ELRC) de la Universidad de Rhodes en Sudáfrica. Su tesis doctoral versa sobre innovaciones curriculares de agricultura climáticamente inteligente. Desde la pandemia por COVID-19, su trabajo de investigación se orientó a las plataformas de aprendizaje digital de EDS y al desarrollo de marcos y principios pedagógicos digitales para el aprendizaje activo transformador y co-comprometido basado en la EDS. Participa en diversos programas, particularmente como diseñadora de cursos e investigadora. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje social y digital transformador; el patrimonio indígena, la asimilación de los conocimientos sobre EDS a través de procesos activos y el desarrollo y funcionamiento de redes virtuales de aprendizaje sobre EDS.

Ruth Zurbriggen

Activista e investigadora en la Colectiva Feminista La Revuelta en Neuquén y en Socorristas en Red (feministas que abortamos) de Argentina. Es maestra de enseñanza primaria, profesora en Ciencias de la Educación y especialista en Estudios de Género. Trabajó durante 20 años en escuelas primarias y en sus últimos 10 años en formación docente en instituciones públicas.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Reimaginar juntos nuestros futuros Un nuevo contrato social para la educación

UNESCO/SM, 2022

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>



“Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, el informe publicado en 2022 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, constituye un documento de gran relevancia, ya que pone sobre la mesa la necesidad de revisar críticamente las rutas trazadas previamente en materia educativa para reimaginar, repensar, reencauzar los fines de la educación. El reconocimiento de una crisis socioecológica, política y económica planetaria es casi inédito en un documento de esta naturaleza. El énfasis en la necesidad de transformar la educación y tomar decisiones en este sentido como una elección existencial, para la sobrevivencia, es también crucial en este momento. Reimaginar los futuros de la educación implica reconocer la crisis multidimensional que enfrentamos y que la especie humana es responsable de la alteración de casi todos los ciclos y procesos que hacen posible la vida. Esto sin duda requiere un ejercicio profundo y radical, ante el hecho de que

...los sistemas educativos a menudo reproducen y perpetúan las mismas condiciones que amenazan nuestro futuro común, ya sea discriminación y ex-

clusión o estilos de vida no sostenibles, lo que limita el potencial verdaderamente transformador de la educación. Estos fracasos colectivos reafirman la necesidad de una nueva visión común y de unos principios y compromisos renovados que puedan enmarcar y guiar nuestras acciones en materia educativa (p. 11).

El informe está dividido en tres partes: un diagnóstico, una propuesta de asuntos centrales sobre los cuales habrá que reimaginar la educación y la propuesta de un nuevo contrato social. Aquí no abundaré en la parte diagnóstica y descriptiva de la crisis que como humanidad y a nivel planetario enfrentamos y que se caracteriza por la desigualdad, las exclusiones y la pobreza. Más bien haré referencia a algunas de las propuestas que apuntan a un cambio de paradigma educativo orientado a la transformación, si realmente se llevan a cabo.

Se proponen, por un lado, *pedagogías que se distinguen por la cooperación, la colaboración, la solidaridad, la empatía, la compasión y el cuidado*. Se plantea la necesidad de pedagogías orientadas a “aprender en y con el mundo y a mejorarlo” (p. 53); además, se apunta a que dichas pedagogías pro-

picien una revisión de la supremacía y el poder de unos cuantos y de la especie humana al decir, que, “deben basarse en la ética de la reciprocidad y el cuidado, y reconocer las interdependencias entre individuos, grupos y especies” (p. 53). Se plantea que la ética del cuidado en la educación es fundamental para construir justicia social y ecológica.

Por otro lado, se propone la apertura de una puerta para superar una educación antropocéntrica y cómplice del *statu quo* a través de *planes de estudio distintos*, en los que los aprendizajes ecológicos se ponen en el centro, a la par que otros conocimientos que han sido considerados “secundarios”, como el arte, las humanidades, etc. Me parece crucial que en el marco de esta crisis se propongan planes de estudio que nos permitan “reconectar con y para un planeta vivo y dañado” (p. 69), en el que las distintas especies somos interdependientes.

Un tercer aspecto central del informe es la importancia otorgada al *trabajo transformador de los docentes*. Éste requiere de colaboración entre pares, trabajo en equipo, agencia para la reflexión y la construcción de conocimiento a partir de la práctica. Se hace también énfasis en la necesidad de una formación sostenida en el tiempo, basada en la colaboración, el acompañamiento mutuo, la práctica y el intercambio de experiencias.

Un cuarto elemento que me interesa resaltar es la necesidad de *proteger y transformar las escuelas*, por ser espacios esenciales para aprender, deliberar, reflexionar y transformar; así como reconocer que existe una multiplicidad de espacios para aprender a lo largo de la vida. En este sentido, *el planeta constituye un escenario de aprendizaje* sobre el cual es ne-

cesario profundizar nuestro conocimiento y comprensión. Y apunta que ese conocimiento y esa comprensión emanan de epistemologías distintas, muchas de ellas marginales, como las indígenas, de las cuales debemos aprender.

La descolonización del conocimiento exige un mayor reconocimiento de la validez y aplicabilidad de las diversas fuentes de saber a las exigencias del presente y del futuro, y requiere dejar de concebir las epistemologías indígenas como objetos de estudio y no como enfoques viables para entender y conocer el mundo (p. 132)

El informe es contundente por la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, dada

...la persistencia de diferencias globales —y una necesidad apremiante de reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos— muestran que la educación aún no está cumpliendo su promesa de contribuir a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible (p. 1).

El contrato propuesto apunta a redimensionar la importancia de la investigación desde y para la educación, propiciar la innovación, la solidaridad, la cooperación, entre otros. No abundaré en esta última parte del informe porque quiero invitarlos a sumergirse en este documento y a revisar las proposiciones que nos plantea de cara a una crisis que es imposible negar y ante la cual debemos actuar.

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Decisio
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Próximos números

Escuelas latinoamericanas contemporáneas de EPJA de inspiración freireana

Editor invitado: Roberto Catelli Jr.

Experiencias de reconocimiento de saberes con personas jóvenes y adultas

Editor invitado: Walter Quispe



Fotografía: Luis Vidal Contreras

Queridos hermanos y hermanas, queremos escuelas y educación para el futuro brillante de cada niño. Continuaremos nuestro camino hacia nuestro destino de paz y educación para todos. Nadie puede detenernos. Hablaremos a favor de nuestros derechos y lograremos cambios a través de nuestra voz. Debemos creer en el poder y la fuerza de nuestras palabras. Nuestras palabras pueden cambiar el mundo.

Porque estamos todos juntos, unidos por la causa de la educación. Y si queremos lograr nuestro objetivo, entonces empoderémonos con el arma del conocimiento y protejémonos con la unidad y la unión.

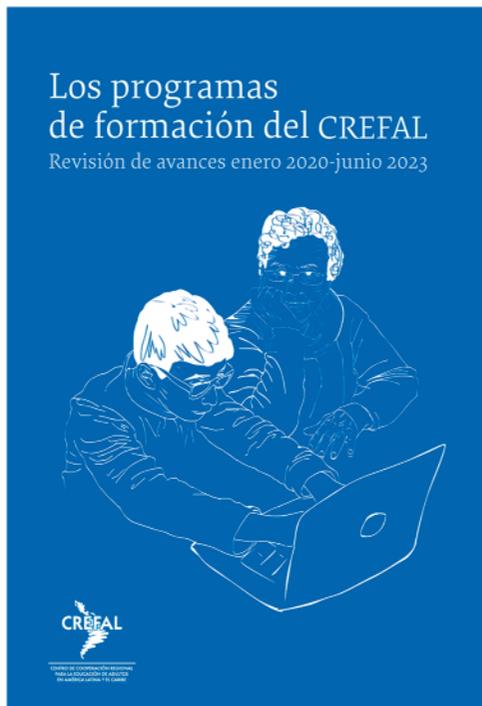
Queridos hermanos y hermanas, no debemos olvidar que millones de personas sufren de pobreza, injusticia e ignorancia. No debemos olvidar que millones de niños no van a la escuela. No debemos olvidar que a nuestras hermanas y hermanos les espera un futuro brillante y pacífico.

Así que emprendamos una lucha global contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo, y tomemos nuestros libros y bolígrafos. Son nuestras armas más poderosas.

Un niño, un maestro, un bolígrafo y un libro pueden cambiar el mundo.

La educación es la única solución. La educación primero.

Malala Yousafzai, "16th birthday speech at the United Nations" (fragmento)



Los programas de formación del CREFAL Revisión de avances enero 2020-junio 2023

En este documento se presentan los cursos y diplomados de los tres programas académicos del CREFAL vigentes entre 2020 y 2023: Apoyo a la Docencia y el Aprendizaje Virtual, Formación en y para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Ciudadanía Plena y Estrategias y Recursos para la EPJA. Se exponen los principios a partir de los cuales se diseñó cada iniciativa, se explica en qué consistió cada una y se plantean algunos resultados cuantitativos y cualitativos de su implementación.

Disponible en www.crefal.org

Curso – Taller: Estrategias para promover el aprendizaje colaborativo

Modalidad en línea

Duración: 7 semanas (70 horas)

Ofrece conocimientos básicos y reflexión de experiencias para diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo en ámbitos de formación de jóvenes y adultos, en espacios de educación formal y no formal.

Más información en www.crefal.org



Les damos la bienvenida al curso

Estrategias para promover el aprendizaje colaborativo