



Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

**Corporeidades, imaginarios de género y resistencias en el preescolar:
Una mirada desde la docencia implicada con niñas de montaña en Veracruz**

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento:

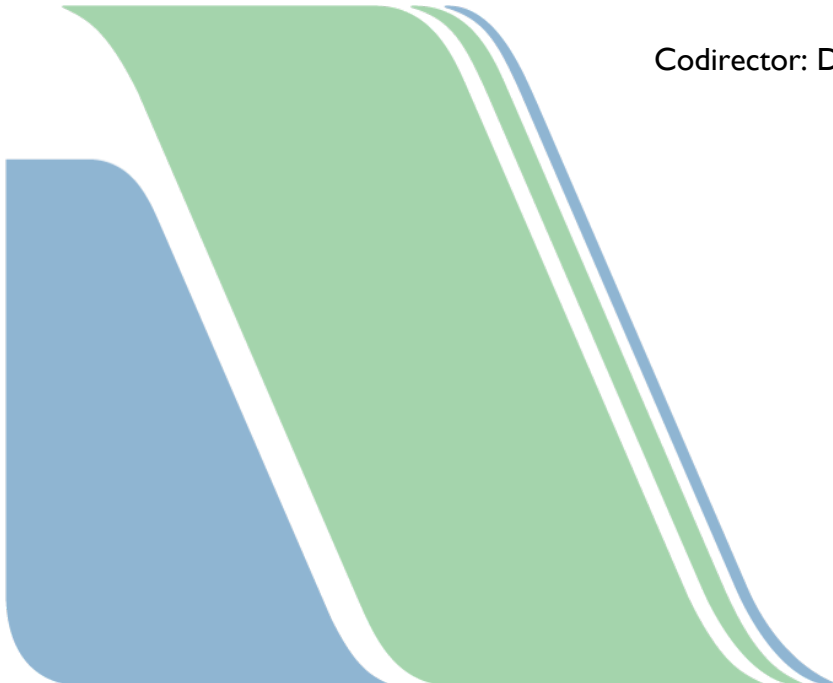
Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva

**Presenta:
Diana Adaly Castellanos Castañeda**

**Director: Dr. Bruno Baronnet
Codirector: Dr. Francisco De Parres Gómez**

Junio 2025

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



A mi abuela Victoria, por resistir. Y a mi hija Annia en mi vientre,
para que viva la ternura más libre que todas sus ancestras.

Agradecimientos

En solitario he agradecido muchas veces por la oportunidad de hacer este trabajo que me regaló tanto, principalmente el poder conversar sobre un tema que me atraviesa con personas que me impulsaron a escribir y más de una vez me hicieron estallar la cabeza con muchas de las reflexiones que aquí he puesto. Esta tesis no fue escrita sola. Se fue tejiendo con las palabras, los afectos, las luchas, los gritos y los silencios de quienes me acompañaron.

Mi madre Laura y mi padre Antonio, con quienes estoy eternamente agradecida por ponerme en el lugar que crecí, y por buscar con todo su amor que fuera hoy quien soy, gracias, mamá por hacerme una mujer sensible y perseverante; gracias, papá por enseñarme a reírme de la vida y a hacer bromas cada que se puede, ayudó en este proceso. También quiero agradecer a Erik por estar conmigo en la última etapa con algunos retos inesperados, por ser un excelente compañero y padre.

A mis amigas y amigos MIE que saben lo mucho que significa para mí esta tesis, y con quienes nos sostuvimos en nuestros procesos de investigación, reímos, lloramos, nos frustramos. Gracias en especial a Isa y Yael por estar en lo académico y mucho más allá de eso, en mi corazón.

A mis directores Bruno y Francisco, por todas las experiencias a las que me acercaron, por ser mis amigos y un gran apoyo emocional. Sobre todo, gracias por dejarme hacer de la investigación algo que se construye con el corazón y no frenarme nunca.

A las personas increíbles que pude conocer en Argentina, Gaby Magistris, Santiago Morales, a Luna, Lau y Agus de Ternura Revelde, a las y los Reveldes de Carcova; a Flor y a todo el Grupo de Estudios sobre Niñeces y Juventudes de América Latina y el Caribe. Me regalaron reflexiones hermosas y uno de los últimos impulsos para terminar de escribir.

A las niñeces y a las mujeres de Huichila por abrirme las puertas de sus casas y darme hasta una cama para dormir, por recibirme en cada visita con afecto, por ser participativas, por compartir los alimentos, por echar chisme. Gracias por inspirarme a ser rebelde.

ÍNDICE

Introducción a una forma <i>ch'ixi</i> de percibir esta investigación	7
La construcción social del género: su permeabilidad en el <i>Jardín de Niños</i> y <i>Niñas</i>	12
Escuchar a las corporeidades en la escuela: el por qué y para qué del estudio	21
La perspectiva de género en la investigación educativa: ¿Por qué pensar a las niñas de Huichila con su territorio desde la escuela preescolar?	26
Inquietudes y propósitos de la investigación: lo que una educadora no siempre se pregunta	36
Una multiplicidad de voces: mi postura como niña, mujer, educadora e investigadora	39
Capítulo I. Contexto histórico-social de los cuerpos de las niñas y mujeres en México: su relación con el territorio y la educación	41
1.1 Concepciones sobre lo femenino en las sociedades precolombinas	44
1.1.2 <i>De niñas a doncellas, plebeyas y esclavas: la vida de las mujeres en Anáhuac</i>	47
1.1.3 <i>La feminidad conquistada: el crecimiento de la subordinación</i>	49
1.2 El proyecto “modernizador” del campo en México: La ruralidad no deseada	52
1.2.1 <i>Transiciones hacia nuevas ruralidades en México</i>	54
1.2.2 <i>El papel femenino en las nuevas ruralidades</i>	57
1.3 El preescolar en México: una institución feminizada	61
1.4 La perspectiva de género en las políticas educativas actuales en México: Entre saltos, brechas y preguntas	65
1.5 La localidad de Huichila	71
1.4.1 <i>Características sociales de las familias</i>	72
1.4.2 <i>Celebraciones comunitarias</i>	72
1.4.3 <i>Instituciones escolares</i>	76
Capítulo II. Reproducción de la dominación patriarcal-adultocéntrica y resistencias en la educación preescolar: corporeidades infantiles en juego	77
2.1 Educación(es) y juegos de poder: pactos entre patriarcado y adultocentrismo	79
2.2 Los imaginarios de género como elementos de la reproducción: una mirada interseccional	83
2.3 Resistencias infantiles en la cotidianeidad escolar	89
2.4 Cuerpos que importan en las sociedades posmodernas: en medio del capitalismo y guerras por el territorio	93
2.5 Niñas, corporeidades y territorio: silencios que gritan, voces que callan	96
2.6 Nuevos horizontes en la resignificación del preescolar como institución emancipadora: posibilidades y alternativas desde las niñeces y la autonomía docente	103
2.6.1 <i>Perspectiva niña: una mirada desde abajo más allá del “anti”</i>	105
2.6.2 <i>El preescolar y la pedagogía de la ternura: superando la infantilización y feminización para destacar su politicidad</i>	109

2.6.3 Pedagogías feministas comprometidas: enseñar a transgredir con el cuerpo desde la escuela pública.....	111
Capítulo III. Metodologías encarnadas con niñeces	115
3.1 Mi posicionamiento epistemológico-afectivo: de la neutralidad al <i>sentipensar</i> el conocimiento	115
3.2 Algunos pasos hacia la etnografía sensorial con las niñeces	124
3.3 El regreso al campo: algunos obstáculos en la búsqueda de emancipación	128
3.4 Las niñeces y adultas de la investigación: intentos en la co-construcción del conocimiento	132
3.5 Otros retos y experiencias metodológicas: corporeidades implicadas en la investigación educativa	135
3.5.1 Tensiones entre la teoría y lo que llamamos realidad: la objetividad encarnada como salida a la neutralidad positivista	136
3.5.2 De la reflexividad a las prácticas críticas en la investigación educativa: la horizontalidad como horizonte	141
3.6 La efímera cotidianeidad escolar: intentos de quienes investigan por atravesarla, comprenderla y reconstruirla en colectivo.....	146
3.6.1 La percepción participante: una interacción más o menos extrañada	148
3.6.2 Las entrevistas como actos sociales.....	151
3.6.3 El diario de campo: notas para la construcción de ideas y sentires	155
3.6.4 El taller Niñeces en el territorio como herramienta de investigación colaborativa y transformación educativa.....	159
Capítulo IV. La escuela preescolar y las corporeidades como espacios en disputa: Jugando por el territorio	166
4.1 El Jardín de Niños y Niñas de Huichila el patio de juegos	166
4.2 La corporeidad de las niñas preescolares de montaña.....	172
4.2.1 Las escondidas: opresiones y violencias que no se ven pero que la corporeidad grita ..	173
4.2.2 Jalar la cuerda: corporeidades de las niñas rebeldes de montaña que re-existen	184
4.3 Las ollitas: Discursos y prácticas docentes en tensión: entre el servir a la hegemonía y el interés por la niñez	197
Preguntas, desafíos y nuevas perspectivas de un Jardín en la montaña: reflexiones de un cuento inacabado	208
Romper la ilusión de un mundo color de rosa en la escuela preescolar	214
La ruidosa rebeldía de las niñas de montaña: posibilidades para la transformación	218
Claves para convertirse en maestras monstruas	220
Anexos	241

Índice de figuras

Figura 1. <i>Usos del concepto género en la investigación educativa</i> (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013)	28
Figura 2. <i>Niña del preescolar de Huichila participando en el mapeo de su territorio. Abril 2024</i>	33
Figura 4. <i>Mujer adulta embarazada cargando un niño. Periodo clásico</i>	45
Figura 3. <i>Mujer desnuda. Periodo preclásico medio</i>	45
Figura 5. <i>Mujer adulta embarazada. Periodo preclásico.</i>	46
Figura 6. <i>Matrícula de educación preescolar por sexo. (Fuente: Barrios, 2021)</i>	67
Figura 7. <i>Mapa de ubicación de la localidad de Huichila. Fuente INEGI 2010</i>	71
Figura 8. <i>Danza de Los Santiagos, Huichila. 2023</i>	74
Figura 9. <i>Jerarquías en el sistema patriarcal-adultocéntrico. Elaboración propia con base en Morales (2022)</i>	82
Figura 10. <i>Ejes de división social. Elaboración propia con base en la propuesta de la Interseccionalidad</i>	87
Figura 11. <i>Ejemplos de ejes de división social. Elaboración propia basada en Hill (2019)</i>	88
Figura 12. <i>La corporeidad soy yo y el conjunto de presencias que dan cuenta de mi identidad. Fuente: Grasso y Erramouspe (2005)</i>	99
Figura 13. <i>Betweenness de corporalidades, emociones y espacialidades Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Alicia Lindón 2012</i>	101
Figura 14. <i>Momento de toma de acuerdos con el grupo de niñas del taller de co-investigación. Marzo 2024</i>	127
Figura 16. <i>Corporeidad dual: educadora rural-investigadora. Elaboración propia</i>	140
Figura 17. <i>Formas de negociación con las sujetas del estudio</i>	143
Figura 18. <i>El dibujo entrevista con niñas del Jardín de Niños y Niñas de Huichila. Mayo 2024</i>	154
Figura 19. <i>Fragmento de Diario de campo marzo 2023</i>	156
Figura 20. <i>Encuentros del taller niñas en el territorio</i>	162
Figura 21. <i>Niñas y niños del taller trabajando en el quinto encuentro. Foto por niñas 2024</i>	163
Figura 22. <i>Acompañantes y niñas jugando en el encuentro: una mañana entre niñas y montañas.</i>	164
Figura 23. <i>Aprendizajes a nivel pedagógico e investigativo del taller Niñas en el territorio ...</i>	166
Figura 25. <i>Exalumnos del Jardín jugando. 2024</i>	170
Figura 24. <i>Exploración de los ríos. 2024</i>	170

Figura 26. Cartografía elaborada en el taller expuesta en el Jardín. 2024	171
Figura 27. Dibujo de sí misma. Jimena, 4 años	175
Figura 28. Clausura de fin de ciclo 2023-2024	176
Figura 29. Niñeces de 3 años jugando “a la mamá”. 2024	178
Figura 30. Divisiones de género en el recreo. 2024	182
Figura 31. Niñas que re-existen según las voces docentes.	187
Figura 32. Niñas en un “lavado de manos prolongado”. 2024.....	189
Figura 33. Juego organizado por niñas. 2024	190
Figura 34. Percepciones del territorio por niñas y sus acompañantes.....	194
Figura 35. Masaje a las manos de quien me acompaña. 2024	195
Figura 36. Foto tomada por Eva del juego compartido por las acompañantes: “la gallinita ciega”. 2024	195
Figura 37. Niñas trepando rocas en “La cuesta”. 2024	196
Figura 38. Madres e hijas jugando a las ollitas. 2024	198
Figura 39. ¿Dónde están las niñas?. 2024	202
Figura 40. La orquesta de animales (niños). 2023	203
Figura 41. Las niñas van de rosa al bailar. 2023	203
Figura 42. Discursos y prácticas docentes frente a la rebeldía.....	206
Figura 43. ¿Cómo reconocer a una maestra monstrua?	223

Introducción a una forma *ch'ixi* de percibir esta investigación

Las personas que investigamos nos enfrentamos a diferentes retos en la compleja tarea de investigar, uno de ellos al menos para mí, ha sido trasladar toda una experiencia encarnada (Haraway, 1995) a un texto académico donde finalmente hay que nombrarlo todo. Pero a veces puede ser bastante complejo encontrar el concepto o las palabras exactas para transmitir a quienes nos leen eso que estamos percibiendo; más aún cuando con fines analíticos y científicos hay que nombrar incluso cuerpos como los de las *niñas de montaña*, co-protagonistas en esta tesis.

Estas niñas en edades de 3 a 5 años que habitan la localidad de Huichila en el estado de Veracruz, México, me movilizaron para poner mi corporeidad en esta investigación respondiendo a mis inquietudes docentes, pero también con mis experiencias de vida como mujer, y ahora como parte de la academia. En este trabajo lleno de más preguntas que respuestas mi intención ha sido analizar el papel de las corporeidades que van construyendo en el marco de su educación Preescolar poniendo sobre la mesa la intervención de los sistemas patriarcal y adultocéntrico que penetran la escuela. Sin embargo, con el paso de estos dos años de investigación me fui dando cuenta de que la composición de esas corporeidades no era homogénea sino más bien una combinación que hoy más que binaria reconozco como *dual* porque a diferencia de lo que yo pensaba estas niñas de la ruralidad no fueron ni sumisas, ni rebeldes por completo.

Lo que me sucedió al analizar las corporeidades de estas niñas se trasladó a otros territorios, como el Jardín de Niños y Niñas¹, las prácticas que encarnan los cuerpos docentes de esta escuela, incluso con las madres de familia y la propia comunidad de Huichila. Quiero aclarar con esto que la ambivalencia que las y los lectores puedan distinguir entre los resultados encontrados y mi forma de abordar epistémica, teórica y metodológicamente este trabajo; donde digo que ni todo es resultado de la reproducción social como explican Bourdieu y Paseron (1977) ni todo es agencia y resistencia como señalan autores como

¹ En México, las instituciones escolares pertenecientes a la fase 2 de educación básica (Preescolar) son denominadas como Jardines de niños derivado de *Kindergarden* que se utilizaba a inicios del siglo XX. Sin embargo, es un ejemplo de cómo a través de la forma en la que se usa el lenguaje se ha invisibilizado la presencia de niñas y mujeres por lo que en esta investigación se empleará de esta forma aunque o suele ser nombrado de esta manera.

Henry Giroux, no se trata de una especie de confusión o indecisión y Silvia Rivera Cusicanqui me dio una palabra aymara para poder explicarlo.

Al terminar este trabajo me encontré con esta forma de mirar el mundo que me parece que me ayuda a esclarecer la sensación que tengo de esta investigación: existen realidades en diferentes escalas que conviven sin fusionarse, son contradictorias, pero coexisten en un mismo espacio. Como argumenta la autora boliviana no se trata de una búsqueda de pactos o acuerdos entre ellas porque entre la diversidad de elementos que componen cada uno de los territorios estudiados: cuerpo-territorio, Jardín de Niños y Niñas y Huichila, algunos son en absoluto contradictorios o irreconciliables. No obstante, ante mi necesidad de querer nombrar las cosas y la insuficiencia de la lengua con la que he sido colonizada coincido con Cusicanqui en que este tipo de entidades *ch'ixi* existen.

[...] *ch'ixi*: simplemente designa en aymara a un tipo de tonalidad gris. Se trata de un color que por efecto de la distancia se ve gris, pero al acercarnos nos percatamos de [que] está hecho de puntos de color puro y agónico: manchas blancas y negras entreveradas. (2018, p. 98)

Retomando sus palabras pienso que en esta investigación todas y todo es una mezcla rara, heterogénea, *gris*, que con esa tonalidad hecha de la contradicción manchamos lo blanco y nos da la potencia de pensar o de *sentipensar* bajo la diferencia². Así como clave de lectura para lo que viene a continuación, lo que propongo es que reconozcamos esa esencia *ch'ixi* en las categorías que aquí se analizan, que no son por completo una cosa ni otra y eso las convierte en reales porque la contradicción es parte del tejido social.

Previo al desarrollo de los cuatro capítulos que componen esta tesis presentaré un análisis sociohistórico que me permite enmarcar en una escala internacional, nacional y local las implicaciones de la construcción social del género en las niñeces y su indudable relación con el ámbito educativo. Destacaré la relevancia de realizar específicamente este estudio en la localidad de Huichila al poseer condiciones específicas de su ruralidad, así como en las edades de 3 a 5 años donde se piensa que las niñas y niños carecen de agencia y representan más bien figuras de cuidado. Así mismo entre las primeras páginas, explicaré porqué es

² Para una explicación más profunda de la metáfora de lo que es *ch'ixi* Silvi Rivera Cusicanqui profundiza en la siguiente entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk>

urgente hablar de perspectiva de género en la investigación educativa y definiendo mi postura al hablar en este trabajo específicamente de niñas, no de niños, niñeces, género femenino o mujeres.

Más adelante relataré cómo surgen estas inquietudes y preguntas poco usuales en una educadora y que fueron las directrices que seguí para el desarrollo de todo el estudio que busca desentrañar: *¿cuál es el papel de las corporeidades de las niñas situadas en Huichila ante los imaginarios sociales de género-adultocéntricos y sus resistencias en el preescolar?* Cerraré esta parte con mi locus de enunciación donde intento situar a quien me lee acerca de las miradas que estuvieron implicadas en el proceso negando la neutralidad de la ciencia y reconociendo mi postura como niña, mujer, educadora e investigadora.

En el capítulo I. *Contexto histórico-social de los cuerpos de las niñas y mujeres en México: su relación con el territorio y la educación*, encontrarán un marco histórico que combina pequeños análisis de algunas condiciones sociales, culturales y económicas bajo las cuales se ha construido el territorio nacional que gestó la combinación de elementos que hoy en día es Huichila; yendo desde datos relevantes que me dieron luz acerca del papel de las niñas desde la época prehispánica, hasta cómo fue su evolución específica en los contextos rurales. Esto sin la intención de estereotipar a la niña rural, sino con el propósito de caracterizar las condiciones bajo las cuales la mayoría se han construido y fungieron como referencias concretas para el análisis posterior. Al mismo tiempo se irá situando de manera crítica la función de la escuela preescolar y la figura históricamente feminizada de las educadoras; generando también algunos cuestionamientos acerca de las políticas educativas recientes que posicionan al género desde una perspectiva distinta. Por último, en este capítulo encontrarán una breve reseña del territorio estudiado.

En cuanto al capítulo II. *Reproducción de la dominación patriarcal-adultocéntrica y resistencias en la educación preescolar: corporeidades infantiles en juego*, se dialogará con diferentes autoras y autores respondiendo a las categorías de análisis planteadas. En cuanto a las categorías de imaginarios de género y adultocéntricos retomo algunos planteamientos de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Paseron (1977), contextualizando el papel de las instituciones como reproductoras de la cultura hegemónica que es patriarcal y adultista. Seguido hablaré acerca de los análisis de distintos pedagogos críticos como Michael Apple

y Henry Giroux en complementariedad con los estudios contemporáneos realizados por la antropóloga Elsie Rockwell acerca del agenciamiento y las resistencias infantiles. Poniendo sobre la mesa preguntas como ¿a qué tendrían que resistir las niñeces en una institución pensada para ellas?...

Posteriormente en el mismo capítulo hablaré acerca de algunos conceptos centrales que dieron un sentido clave a esta investigación: *la corporeidad* y el *cuerpo-territorio*, donde se pretenderá enfatizar las especificidades y opresiones a las que se ven atravesados los cuerpos de las niñas al combinar dos condiciones específicas, la edad y el género. Así mismo se argumentará cómo estas corporeidades (categoría mucho más amplia que cuerpo), son un territorio en disputa como explican diferentes autoras desde el feminismo comunitario al hablar del cuerpo-territorio de mujeres. Este capítulo termina hablando de posibilidades, reconociendo que existen diversas posturas pedagógicas que trascienden la transmisión de la cultura dominante; propuestas como la perspectiva niña en Argentina, la pedagogía de la ternura y diversas pedagogías feministas nos ofrecen luz hacia la tarea de educar para la libertad.

Para el capítulo III. *Metodologías encarnadas con niñeces*, buscaré explicitar la manera en la que se construyó esta tesis en clave metodológica, comenzando por describir mi posicionamiento ante la construcción del conocimiento que llamo un *posicionamiento epistemológico afectivo* buscando mostrar que esta no es una investigación puramente racional, sino que el componente afectivo y emocional estuvieron presentes de principio a fin. Así a lo largo de este capítulo describiré la forma en la que me apropié de una metodología etnográfica sensorial con las niñas y niños del preescolar donde no solo la vista y el oído fueron relevantes sino todo el cuerpo estuvo involucrado para percibir desde los olores a la hora del desayuno, el sonido del río de Huichila, hasta los abrazos espontáneos.

Una parte relevante de esta presentación metodológica son los obstáculos presentados en el trabajo de campo, los intentos hechos por tener algunas pinceladas de investigación participativa, así como otros retos y experiencias no previstos que surgen cuando pones el cuerpo en un estudio en el ámbito educativo del que has sido parte; como la dificultad de practicar el extrañamiento o el mantener negociaciones con las autoridades. Culminaré este capítulo presentando una experiencia de un taller llamado: *Niñeces en el territorio*, el cual se

desarrolló con 22 niñas voluntarias del preescolar, y además de ser una herramienta de co-investigación fue un pretexto para mostrar los conocimientos de las niñas y niños sobre su territorio, aprender de ellos y al mismo tiempo hacer preguntas sobre el género y la concepción de la infancia que nos fueron guiando a las sujetas adultas presentes en esta investigación a hacernos nuevos planteamientos.

En el capítulo IV. *La escuela y las corporeidades como espacios en disputa: Jugando por el territorio*, estarán los resultados obtenidos de esta investigación donde desglosaré cómo el trabajo de campo reveló que estos territorios se encuentran en medio de tensiones donde juegan en un mismo terreno los sistemas de dominación patriarcal y adultocéntrico, así como las resistencias en diferentes formas y niveles en la escuela preescolar que colaboró. Es relevante mencionar que con fines narrativos se incluyen nombres específicos en estos apartados; sin embargo, estos nombres no siempre corresponden con los nombres reales, en el caso de las niñas todos fueron sustituidos para proteger su identidad. En el caso de algunas personas adultas lo decidieron de manera individual. Finalmente, en este capítulo tras compartir el análisis de las corporeidades infantiles se presentarán las posturas docentes para complejizar los procesos de construcción que no se daban de manera aislada, así como profundizar en la comprensión de la realidad³.

Por último esta tesis “cerrará” con algunas ideas y cuestionamientos finales donde abordaré tres aspectos que me parecen cruciales tras el *cierre temporal* de esta investigación, que son, el aceptar las fallas existentes en la escuela preescolar rural como una necesidad para trascender la idealización de esta institución, las posibilidades de transformación que ofrece pensar en la rebeldía como una forma de re-existir de las niñas, así como los retos que encuentro en este planteamiento; y concluyo con una invitación donde ofrezco algunas claves que obtuve a partir de la experiencia para convertirse en maestras monstruas que luchen por una “*educación como práctica de la libertad* [...] como un diálogo abierto, como un ensayo, como un sueño colectivo del que no queremos despertar” (Korol, p. 22). Y esa en suma es

³ Como nota final quisiera agregar que en esta parte hice algunos recortes acerca de la participación de las acompañantes adultas de las niñas, así como de datos específicos sobre el territorio que fueron aspectos importantes para ampliar mi comprensión de los fenómenos estudiados. Sin embargo, consideré que para responder a los tiempos del posgrado y darles el espacio que requieren para un análisis más profundo, podré compartir esos resultados en otros textos más adelante.

mi intención con lo que aquí expondré, para que sigamos soñando pero también viendo la dureza y crueldad de la realidad escolar, para mantenernos movilizadas hacia la construcción intergeneracional de una escuela preescolar que nos emancipe a todas y todos

La construcción social del género: su permeabilidad en el *Jardín de Niños* y Niñas

“La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, ‘indiferente’ a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación”.

Paulo Freire

De manera histórica, hemos sido condicionados por un conjunto de roles y características atribuidas a nuestro sexo a través del género. La construcción de relaciones entre lo masculino y lo femenino, mediante diversos procesos sociales, económicos, políticos y culturales; han dado como resultado diversas situaciones de desigualdad a nivel global. No obstante, para la persistencia y re-existencia de las ideas acerca de las formas en las que socialmente concebimos el “deber ser” de hombres y mujeres, niñas y niños; se ha requerido de su transmisión entre individuos y generaciones, a través de *imaginarios*⁴.

Las concepciones sobre quiénes somos y lo que podemos hacer, casi de manera imperceptible, nos ha colocado a mujeres y niñas en condiciones de subordinación y violencia. Estos juicios, han limitado nuestro desenvolvimiento físico, intelectual, familiar, emocional, académico, y profesional, por mencionar algunos. Para Lagarde (2005) las mujeres compartimos como género la misma condición histórica, tenemos en común un conjunto de características y cualidades que nos condicionan; pero difieren en cuanto a situaciones de vida, así como en los grados y niveles de subordinación que experimentamos. De esta forma, diversos factores como la clase social, la edad, el nivel profesional, entre

⁴ Para Castoriadis (1997) las sociedades se autocrean a sí mismas a través de sus instituciones, las cuales representan significaciones imaginarias. De acuerdo con el autor estas significaciones “crean así una ‘representación’ del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo” (p. 9). Por lo que reconocerlas y comprenderlas, posibilita el entendimiento de las formas de ver la realidad y las normas que guían las actitudes y hábitos de los sujetos.

otros; van construyendo subgrupos de mujeres que expresan de manera particular quienes somos para el resto del mundo.

Desde la perspectiva del feminismo descolonial, a partir de la teoría de la interseccionalidad, algunas feministas como María Lugones y Ochy Curiel, hablan de un sistema moderno/colonial de género. Este, hace visible la interrelación de diferentes categorías como el sexo, la raza, la clase social, la edad, el género y la sexualidad; las cuales al cruzarse dan origen a distintos niveles de injusticia social. Por tanto, bajo esta mirada, es posible afirmar que la opresión de género no puede ser homogeneizada ni aislada de otros sistemas de dominación (Cubillos, 2015), como lo son el patriarcado, el capitalismo y el adultocentrismo.

De acuerdo con autoras como Silvia Federici (2015) el nacimiento de los Estados, el capitalismo y el control de la propiedad, instituidos a partir de la colonización dieron origen a nuevas formas de control y violencias sobre los cuerpos. Dicha situación, trajo consigo además del dominio existente sobre la función de reproducción femenina, la producción de trabajo como una herramienta de dominación. Las dinámicas y roles adoptados por las demandas del sistema económico lograron la distinción de dos categorías sociales: hombres y mujeres, las cuales se oponen entre sí y tienen un valor distinto en el mercado⁵.

Los procesos de acumulación del capital han traído a su vez múltiples formas de desposesión y violencia que han impactado de manera inevitable en la degradación ambiental, la privatización de servicios, la transformación de la naturaleza en mercancía e incluso la cultura (Harvey, 2005). Por tanto, además de agudizar las luchas entre géneros, las necesidades capitalistas y la modernidad han generado brechas, cada vez más amplias, entre las personas y sus territorios; teniendo consecuencias mayores para las niñas y mujeres.

Como explica Navarro (2019) Tales distancias han sido indispensables para el incremento de la masa de trabajo y la energía explotada; por lo que la separación se convierte en una condición para el flujo del capital en un marco de ideas patriarcales y coloniales de la dominación. Esta visión hegemónica, ha generado imposiciones desde nuestra niñez, no solo

⁵ Ante esa ecuación es relevante preguntarse cuál es el lugar de las niñeces en la composición social actual. Más adelante, en el capítulo II dentro del apartado: *Niñas, corporeidades y territorio: silencios que gritan, voces que callan*, reflexiono sobre la posición de las niñas, niños y sus cuerpos frente a la lógica capitalista.

sobre cuál es nuestro papel en la sociedad; sino en cómo percibimos, sentimos y vivimos los lugares, y las formas en las que nos identificamos como parte de ellos. No obstante, la capacidad para elegir, actuar y construir nuestra historia; en palabras de E.P. Thompson, la capacidad de *agencia* abre espacio para otras posibilidades.

Como resultado de este conjunto de procesos económicos, políticos y sociales, se ha posicionado a niñas y mujeres, como objeto de ejercicio del poder. No obstante, también de *resistencia*; ya que si bien, nos encontramos condicionadas por un conjunto de sistemas dominantes somos o podemos llegar a ser conscientes de dicho condicionamiento, lo cual nos vuelve aptas para iniciar la búsqueda hacia la libertad (Freire, 2002).

En América Latina, ejemplos claros de estas resistencias han emergido desde los pueblos originarios, en especial las mujeres⁶. Desde el feminismo comunitario y descolonial han luchado e impulsado a otras a defender sus cuerpos y sus territorios en la búsqueda del bienestar familiar, comunitario, así como de la propia naturaleza y el cosmos. Sin embargo, es una realidad que levantar la voz también las ha vuelto más vulnerables a enfrentar circunstancias de violencia, no de cualquier tipo, como expresa Navarro (2019):

Se trata de una violencia que busca agredir, disciplinar, estigmatizar, atacar y hasta asesinar, no sólo como respuesta contra la insubordinación, indisciplina o incumplimiento del rol de género que socialmente se espera de ellas (amas de casa-madres), sino que también puede tratarse de un mensaje para demostrar fuerza y ejercer una forma de control sobre el territorio, a partir del dominio sobre el cuerpo de las mujeres. (p. 21)

A nivel global la subordinación e intimidación femenina es una constante, aspecto que se agrava que en nuestra región. Valladares de la Cruz (2020) reporta que, de manera particular, en México son incontables los casos de agresiones, desapariciones forzadas, así como feminicidios a líderes, autoridades de pueblos, periodistas o defensoras de derechos humanos y de la tierra⁷. Esto coloca a nuestro país en los índices de violencia más altos de la

⁶ Este es solo por citar un ejemplo, sin embargo, las formas de resistencia, en especial aquellas que son ejercidas por las niñas pueden darse en formas más sutiles y cotidianas como desarrollo a lo largo de este trabajo.

⁷ Cabe recordar el caso de Digna Ochoa, el 19 de octubre de 2001, defensora de los derechos humanos e integrante del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro-Juárez, cuya investigación tras su muerte fue denunciada como “plagada” de estereotipos de género. Consultar la sentencia de la corte interamericana en el caso digna Ochoa y familiares vs. México: aportes a la protección de las personas defensoras de derechos humanos en México: <https://juridica.iberomex.mx/index.php/juridi/article/view/139/95>

región de América Latina, con sus particularidades desde 2006 con la guerra contra el narcotráfico. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) sobre el reporte del Observatorio de Igualdad de género de América Latina y el Caribe, a pesar de la aprobación de leyes y protocolos en los países de la región; para 2021, al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 29 países.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s/f) reporta que, según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, 70.1 % de las mujeres de más de 15 años han experimentado al menos un incidente de violencia psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o discriminación a lo largo de su vida. Significa que al menos siete de cada diez mujeres hemos sufrido uno o más tipos de violencia.

Resultaría ingenuo pensar que estas cifras refieren únicamente a las mujeres que han desafiado al sistema en sus procesos de defensa. Incluso en ocasiones hablar de violencia de género, remite solo a aquella que es ejercida hacia mujeres adultas; sin embargo, la ENDIREH destaca que la violencia por razones de género se inicia a temprana edad donde el 4% del total de este tipo de delitos afectan a niñas menores de 14 años. Así mismo, señala la violencia sexual como una de las formas en las que la desigualdad de género se hace más evidente, debido a que es una realidad que en esta área los matrimonios, uniones infantiles tempranos y forzados afectan a uno de cada cinco niñas adolescentes.

Es urgente cuestionarnos sobre todas aquellas formas en las que se ejerce la violencia sobre las niñas, sobre todo cuando se hace de maneras silenciosas, casi imperceptibles, al interior de las instituciones sociales donde niñas y niños se van construyendo a sí mismos, pero también son sometidos a formas de ser, de pensar y de sentir adultocéntricas. Aunado a esto, mi experiencia docente en *contextos rurales*⁸ me ha permitido reconocer que en muchas

Así como el de Irma Galindo Barrios, defensora del medio ambiente mixteca, quien desapareció en 2021. Fue desplazada, discriminada y agredida, hasta que fue anunciada como desaparecida por levantar la voz, en particular por ser mujer. Para mayor información sobre el caso, Irma Galindo a dos meses de su desaparición: un recuento de los hechos, https://www.youtube.com/watch?v=sBQczACIxiM&ab_channel=RuidoenlaRed

⁸ Es indispensable mencionar que, en este estudio haré uso del concepto de *rural* como una construcción social compleja que se define más allá de lo que no es urbano y de sus características geográficas y demográficas. Se comprenderá desde la perspectiva de las nuevas ruralidades (Grammont, 2004) como lo explico en el capítulo I.

familias esta situación se agrava, ya que aún predomina una cultura patriarcal que controla y modela los cuerpos, ante la cual la escuela no puede seguir siendo cómplice indiferente.

Se ha afirmado que históricamente la situación de las niñas tiende a transformarse en forma positiva. Al menos en el acceso a la educación, (la cual ha sido vista como la panacea de todos los problemas sociales) en diversas ocasiones las autoridades remarcaban los aumentos en los índices de inserción escolar, donde incluso en algunos de ellos, las mujeres llegan a superar a los hombres. No obstante, habrá que preguntarse si el acceso es garantía de una educación igualitaria y de calidad para las niñas; y si ésta puede llegar a ser un medio para incidir en la mejora de sus condiciones de vida a largo plazo.

Conviene recordar, las circunstancias educativas en las que se mantuvieron entre 2020 y 2021 durante la pandemia. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), tanto para las niñas como para las mujeres, el aislamiento trajo consigo un aumento de la carga de trabajo no remunerado. Esto tuvo consecuencias directas en su aprendizaje, ya que, con el cierre de escuelas, muchas asumieron múltiples responsabilidades de manera simultánea.

Las niñas se convirtieron en apoyo para el trabajo doméstico, el cuidado de los hermanos y de los adultos mayores; en un momento donde la falta de acceso a la tecnología y la deficiente conexión de internet en estas zonas dificultaba aún más su acceso al aprendizaje. Este resultó un panorama bastante desalentador para aprender, sin mencionar las afectaciones por el aumento de la violencia intrafamiliar producida por el estrés del confinamiento y las complicaciones económicas. ¿Será que maestras y maestros podemos seguir ignorando que los factores económicos, políticos y el género tienen repercusiones al interior de nuestras aulas, o más bien en el aprendizaje de las niñas y niños?

Es clave para la profesión docente enmarcar las condiciones histórico-sociales en las cuales se han ido construyendo las comunidades donde trabajamos. La localidad de Huichila donde he realizado esta investigación, sin duda, es el resultado y al mismo tiempo sigue siendo proceso, de las transformaciones que ha sufrido el campo, las cuales han traído como consecuencia nuevas relaciones, dinámicas, otros tipos de ejercicio del poder y por supuesto nuevas necesidades y demandas para la escuela que atiende a esta población.

Un ejemplo de las transformaciones más notorias con grandes repercusiones para las dinámicas familiares y escolares es lo que ha ocurrido en nuestro país con las migraciones de

poblaciones empobrecidas. Como explican Ayvar y Armas (2014) las acciones políticas implementadas por los gobiernos han colocado de manera histórica al campo en condiciones de pobreza. Esto ha tenido como consecuencia que la población rural se haya caracterizado durante décadas por ser migrante, principalmente hacia Estados Unidos, como alternativa para mejorar las condiciones económicas de las familias⁹. Este fenómeno ha posicionado a las madres rurales, así como a las hijas como encargadas de la crianza de las niñas y niños, al ser los varones quienes tienden a desplazarse al norte en búsqueda del “sueño americano” convirtiéndose en muchos casos en emigrantes permanentes.

En los últimos años, dicho fenómeno a pesar de que sigue siendo una constante, se ha modificado. Algunos expertos como Levine (2015) identifican que entre 2008 y 2009 inició una disminución destacable debido la recesión en Estados Unidos. Esta entre otros factores, produjo una caída en el nivel de empleo para los mexicanos. Es relevante destacar que la migración hoy en día no es practicada solo por los jefes de familia como solía ser, sino también por mujeres que se trasladan dentro o fuera del país, lo cual es posible tenga un impacto relevante al interior de los hogares y de las comunidades¹⁰.

He podido observar en algunas las localidades rurales durante los últimos 6 años, que los desplazamientos de hombres y mujeres del campo a las ciudades por causas laborales han tenido continuidad. En algunos casos ocurren por horas, días, semanas, meses o años; cuando son practicados por hombres, en muchos casos deja a las madres a cargo de la crianza de las niñas de manera casi permanente, además de sus tareas domésticas y campesinas. Esto en algunos casos provoca que las madres requieran del apoyo de hijos e hijas en la realización

⁹ Durante la época de los años 1970 comienza a considerarse en México la migración a Estados Unidos como un fenómeno familiar, proveniente principalmente de las zonas rurales. Esto debido al Programa Braceo que instauró la participación de los mexicanos en el sector agrícola estadounidense tras su intervención en la Segunda guerra mundial; mientras que en México continuaba el reparto agrario, favoreciendo en mayor medida el desarrollo empresarial. Bajo este panorama muchos mexicanos emigraron por problemas económicos, a pesar de las pésimas condiciones laborales que se les ofrecían (Ayvar y Armas, 2014).

¹⁰ A lo largo del documento haré uso de la categoría *comunidad*, cabe destacar que el sentido en el que lo utilizo requirió la deconstrucción del uso común que como maestra rural hacía de esta palabra como sinónimo de un pueblo o localidad campesina como en el caso de Huichila. Por el contrario, me referiré con *comunidad* o *comunidades*, a grupos que, en diferentes escalas, (macro, meso, micro) que comparten no solo valores y normas; sino también intereses, formas de poder u opresiones, a partir de los cuales definen sus metas y luchas comunes (Casanova, 2000).

de distintas tareas, en el caso de las niñas principalmente en actividades domésticas y de cuidado, pero también agropecuarias. Por otro lado, en los casos de las mujeres que requieren salir a trabajar, al no cumplir con su rol tienden a ser juzgadas y etiquetadas en muchas ocasiones por la comunidad, incluyendo a otras mujeres.

En suma, lo que deseo enfatizar es que, si bien puede pensarse que las condiciones de vida para las niñas, jóvenes y mujeres ha mejorado, aún hay mucho por trabajar, sobre todo en las zonas rurales. Por ello, es crucial pensar espacios dentro de la educación para atender los grandes problemas globales que impactan hasta en las más pequeñas ruralidades. Es urgente preguntarnos, ¿cuál es la función de la escuela en estos contextos?, ¿estamos buscando disminuir las condiciones de desigualdad y subordinación?, o acaso ¿nos interesa mantenerlas o acrecentarlas?, ¿las y los maestros somos conscientes de ellas?

La escuela como lugar social donde se consolidan, mantienen, reproducen y producen estructuras de poder, como lo es la ideología patriarcal y la adultocéntrica, ha generado disputas y tensiones. Ésta ha sido definida por Giroux (1986) como un terreno marcado por contradicciones estructurales e ideológicas, así como por resistencias estudiantiles formadas de manera colectiva.

Contrastar la idea de la educación como liberadora y la educación a la inversa como reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera (Belausteguigoitia y Mingo, 1999) es un tema que muchas veces no es nombrado. Para Tovar y Vargas (2016) la realidad escolar presenta múltiples actos donde se manifiestan por acción u omisión distintas modalidades en las que está involucrada la violencia de género, entre otras como pretendo mostrar en este trabajo.

En los Jardines de Niños [y Niñas] rurales de Veracruz que he conocido, he observado que la escuela no es una vitrina ajena a lo que sucede en el mundo. Las problemáticas sociales de género, entre muchas otras como el racismo, el clasismo o el adultocentrismo, permean la escuela. Sin embargo, en la cotidianeidad despolitizamos el hecho educativo, y con mayor profundidad a sus actores, donde las niñas y niños ocupan los últimos lugares de jerarquía.

Las relaciones interpersonales que establecen las niñas y los niños preescolares¹¹ pueden llegar a ser muy reveladoras. En distintas situaciones de juego libre, dirigido o durante el trabajo escolar, se expresan diferencias culturales y sociales entre niños y niñas que revelan sus imaginarios sobre cómo deben comportarse, su relación con el territorio, lo que les corresponde hacer en la niñez, así como lo que piensan de los roles de las mujeres y los hombres de su comunidad. La pregunta es, ¿acaso no lo vemos?...

La falta de espacios en el currículum, las experiencias personales y sociales de quienes somos docentes, nuestra cultura, y nuestros propios imaginarios, llegan a alejarnos de la importancia de los territorios y a cegarnos respecto a muchos problemas que son urgentes por atender. Ya Freire nos ha advertido que es un riesgo no reconocer nuestras propias ideologías:

El poder de la ideología me hace pensar en esas mañanas cubiertas de neblina en que apenas vemos el perfil de los cipreses como sombras que más parecen manchas de las propias sombras. Sabemos que hay algo enclavado en la penumbra pero no lo vemos bien. La propia "miopía" que nos asalta dificulta la percepción más clara, más nítida de la sombra. (Freire, 2002, p. 57)

Dentro de la niebla intento encender un faro para mí y otros docentes que nos ayude a reconocer que nada de lo que sucede al interior de las escuelas es casualidad, todo es resultado de múltiples factores culturales, políticos, económicos y sociales. No obstante, percibirlos y comprenderlos de manera crítica, y sobre todo descubrir cuál es nuestra función dentro de esto, no es una tarea fácil. Se ha vuelto parte de la normalidad, que los problemas sociales sean observables dentro de las dinámicas escolares; se naturaliza que desconozcamos por completo la localidad donde viven las niñas, que los niños se rehúsen a jugar con muñecas, que las niñas sean silenciosas o a tratar solo con madres en las comunidades rurales, porque la crianza y la educación de los hijos, no son tareas de hombres. Simplemente nos resignamos a aceptar esa realidad.

Es indispensable pensar las conexiones existentes entre la función social de la escuela y los imaginarios sociales de género, así como la relación que guardan con las identidades

¹¹ Con niñas y niños preescolares hago referencia a las niñas que se encuentran cursando el nivel preescolar, con edades entre los 3 y 5 años. Este es un neologismo construido en el área de Educación Preescolar en México, por lo que es común escucharlo para las y los docentes de nuestra formación inicial, en las instituciones escolares y en discursos de las autoridades educativas.

territoriales. Centrándonos en esas contradicciones del discurso escolar donde la escuela se afirma como agente igualador de la sociedad, pero al mismo tiempo es reproductora de los procesos de dominación capitalistas, patriarcales, adultocéntricos.

Me interesa en particular identificar cómo a partir de la reproducción escolar y familiar de prácticas e ideas; las niñas van construyendo sus corporeidades e identidades respecto al territorio desde la edad preescolar. No obstante, intentando superar una visión reduccionista donde las niñas son víctimas de las grandes estructuras sociales; es de mi interés indagar en las formas de oposición que ejercen a través de sus corporeidades.

Desarrollo este trabajo en un preescolar de la montaña en la región capital, ubicado en la localidad de Huichila, la cual caracterizo en el capítulo I. Esta institución donde he sido docente por cuatro años, convergen diversas situaciones asociadas a las problemáticas a nivel macro que he abordado; una cultura patriarcal-adultocéntrica arraigada, condiciones de empobrecimiento, violencia y discriminación femenina, migraciones, transformaciones en las identidades, así como dificultades para vincular la escuela con el territorio.

Si bien estoy convencida de que las reflexiones teóricas no son suficientes, en este trabajo busco encontrar grietas a través de la investigación educativa, para repensar nuevas formas de ver a las niñas, de escucharlas, comprenderlas y ver más allá de la condición pasiva como víctimas del mundo de los adultos, desde una perspectiva feminista, crítica y antiadultocéntrica.

Una vez, en una conferencia, le pregunté al Dr. Bruno Baronnet, ¿qué sigue después de visibilizar la dominación en las escuelas?, ¿cómo motivar a otros docentes a transformar? Me parece que no le resultó una pregunta fácil de responder; sin embargo, lo que dijo es algo que hoy puedo comprender mejor y con lo cual concuerdo completamente. Su contestación fue que en primer lugar se requiere de una autoorganización, no de cualquier tipo, sino desde los niños y las niñas y, por supuesto, desde los propios docentes para llegar a las formas de liberación. A mi juicio destacar el protagonismo de las niñas hoy puede ser una de las respuestas para transitar hacia otras formas de vivir en el mundo.

“Si una lucha es justa, hay que seguirla”
López y Rivas, 2023

Escuchar a las corporeidades en la escuela: el por qué y para qué del estudio

“Enjaular los cuerpos. Vigilarlos, controlarlos, legislarlos. Al hacerlo: conocerlos; para hacerlo: nombrarlos, integrándolos o excluyéndolos del orden social.”

Julia Tuñón

En la escuela, como en el resto de mundo, se interrelacionan una multiplicidad de cuerpos que se construyen y deconstruyen todo el tiempo. El cuerpo como parte perceptible de quienes somos puede revelar cómo es la persona, cuál es su cultura, su relación con el entorno; también puede dejarnos ver, cuál es la concepción de lo femenino y masculino que se ha cimentado en una sociedad. Es a través de su cuerpo, o más bien, de su *corporeidad* que niñas y niños existen, piensan, sienten, comunican sus ideas y emociones; así como también interactúan con otros, otras y sus territorios.

Pero qué pasa con las corporeidades de las niñas en los centros escolares, realmente ¿dejamos que los cuerpos hablen?, ¿sabemos escucharlos? A caso, no muchas veces las y los estudiantes silenciosos, los más quietos son considerados los “buenos estudiantes”. Alicia Grasso, profesora especialista en el tema de identidad corporal, habla de una *corporeidad silenciada*: “la corporeidad está amordazada, atada de pies y manos pidiendo auxilio, forzosamente silenciada porque el cuerpo está descorporeizado, esta entregado al mandato cultural, al modelo vigente” (2005, p. 17). Resulta aún más interesante, que aquellas cualidades de quietud consideradas como positivas, son principalmente atribuidas a las niñas, ya que las más ruidosas, las que hablan fuerte, las que gritan, las que se mueven en el aula o en la cancha cuando “no deben”, son niñas que van en contra de su naturaleza tranquila y su deber ser.

El aspecto corporal ha sido estudiado por distintas disciplinas desde su composición biológica hasta la espiritual. Tanto cada disciplina como investigador o investigadora busca darle un sentido específico al estudio, respondiendo a distintos factores. Dentro de este trabajo al hablar de corporeidades, busco dejar atrás las teorías que priorizan el principio cartesiano que divide mente y cuerpo, que al mismo tiempo separa y desvaloriza el sentir femenino de la racionalidad masculina. Por tanto, más que hablar del cuerpo, propongo

pensar en *corporeidad*, entendiéndola como: la integración permanente de una multiplicidad de factores psíquicos, físicos, espirituales, motrices, afectivos, sociales e intelectuales que nos conforman (Grasso, 2005). De manera que, nuestra corporeidad integra diferentes dimensiones de quienes somos; nos permite no solo habitar los espacios, sino también trascender en ellos a través de la memoria. En palabras de Alicia Grasso:

La corporeidad está presente aun cuando la persona no lo esté físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos. (2005, p. 32)

Esto convierte a la corporeidad en una posibilidad de llegar a otros sin estar presentes, incluso a través de generaciones de manera no lineal. El reconocer que nuestro cuerpo es más que algo físico, sino el primer territorio que habitamos es fundamental. Sin embargo, situarlo aislado de los espacios que habita resultaría una visión fragmentada, puesto que, así como los modificamos e influimos en ellos, a su vez, influyen en nosotros.

De acuerdo con los principios de la descolonialidad y algunas epistemologías feministas, principalmente en el contexto latinoamericano, se percibe la relación entre cuerpo y territorio como indisoluble. De acuerdo con Haesbaert (2020) el “cuerpo-territorio” ha sido pensado por investigadoras que se reconocen como eco-feministas, feministas comunitarias y mujeres del movimiento indígena, quienes conciben el poder de la corporeidad en dos sentidos, como objeto de ejercicio del poder y como sujeto (corporificado) de resistencia.

Posicionada desde el ecofeminismo, Delmy Cruz (2017) explica que la conjunción cuerpo-territorio implica mirar a los cuerpos como territorios vivos e históricos; donde residen nuestras heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes. Al mismo tiempo menciona que, dicha categoría propone mirar a los territorios como cuerpos sociales integrados a la red de la vida y por tanto, nuestra relación hacia con ellos debe ser concebida dentro de un marco ético donde no hay lugar para las acciones de dominación y

poder. Es decir, significa una relación de respeto hacia la escala más micro: nuestro cuerpo, pero también los cuerpos de otros, otras; así como de los territorios en los que nos desenvolvemos, con todas sus formas de vida.

En este sentido, podemos comprender el cuerpo como un territorio impregnado de memoria, de emociones y de vida que lo conectan de múltiples maneras con otros, otras, así como con elementos no humanos, con los que interactúa en un mismo espacio. Además de esto, es crucial, considerar opiniones como la de Lindon (2012) quien expresa que no basta con hablar del cuerpo como primer espacio o con afirmar que el cuerpo se localiza siempre en algún *locus*, sino que resulta necesario romper las barreras entre los estudios del cuerpo y los estudios acerca de la dimensión espacial de lo social. Para esto la autora considera indispensable realizar intersecciones entre cuerpo, corporeidad, emociones, la cotidianidad y los espacios de vida de los sujetos para comprender la producción y reproducción socio-territorial¹².

Considerando lo anterior, dentro de esta investigación me he propuesto ubicar lo más precisamente posible, las corporeidades de las niñas con las que se trabajará en el contexto de su territorio a través del trabajo etnográfico. Esto para comprender cómo las particularidades de su localidad rural, destacando los imaginarios de género que se transmiten en ella, intervienen en su construcción. De igual manera, el descubrir como el género y la cultura patriarcal, entre otros factores, pudieran intervenir en la identidad y el arraigo hacia su lugar de origen y por ende, en su cuidado y defensa.

Cabe mencionar que, mi atención no se dirige únicamente a descubrir los modos en los que el poder es ejercido, condicionando las corporeidades de las niñas de Huichila a ciertos modos de expresión; sino también a reconocer manifestaciones de oposición, más allá de la parte débil y vulnerada con la que se ha caracterizado socialmente de las niñas y mujeres. Apple (1997) explica que realizar análisis sobre los rechazos de los estudiantes a las imposiciones escolares, puede contribuir a una mayor comprensión de los fines sociales y valores que promueve la escuela: “Sólo con una comprensión mayor de lo que hace la escuela

¹² Sobre el análisis de Alicia Lindón profundizo más adelante en el apartado 2.5 *Niñas, corporeidades y territorio: silencios que gritan, voces que callan*.

podremos empezar a hacer frente a toda la gama de reformas sugerida, que se proponen diariamente” (p. 111)

En las últimas décadas la perspectiva de género ha tenido mayor impacto en diversos ámbitos, entre los cuales el educativo no ha sido una excepción. En el reciente plan y programa de estudios para la Educación Básica 2022, se abre por primera vez un espacio para hablar de igualdad de género¹³. De manera explícita la Secretaría de Educación Pública (SEP), expresa la necesidad de que niñas y niños cuestionen las desigualdades existentes en su alrededor¹⁴, incluyendo las que suceden al interior de la escuela la cual concibe como:

[...] el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal (planes y programas de estudio) y simbólico (ordenamiento de las bancas, filas, vestimenta o códigos diferenciados de conducta), lo cual tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres durante la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022, p. 114).

El hacer este tipo de afirmaciones por parte de las autoridades educativas, sin duda es un paso significativo; no obstante, habrá que cuestionarse ¿qué significa esto para quienes implementamos el currículum? Así como las implicaciones que tiene, ¿qué tipo de visión docente se requiere para lograrlo? ¿Qué tan dispuestos y dispuestas estamos a estimular la perspectiva de género?, ¿cuáles serán las consecuencias de develar las prácticas discriminatorias y la violencia hacia la mujer en la escuela? Esto considerando que la intención es genuina y no, como en muchos otros casos, se trata de cumplir con ciertas “cuotas” en el currículum.

Ante dicha situación, desde mi punto de vista, antes de la intervención pedagógica es necesario que las y los docentes hagamos investigación y reconozcamos cuáles son las situaciones particulares que viven los niños, niñas y sus familias; cuáles son sus imaginarios

¹³ La SEP incorporó en el currículum publicado en 2022, los llamados “ejes articuladores”, los cuales tienen el propósito de vincular los contenidos de las distintas disciplinas con la didáctica del docente y la realidad de los y las alumnas. Entre los distintos ejes, se establece uno llamado *igualdad de género*, en el cual se hace mención de conceptos como patriarcado, identidades de género, modelos de masculinidad y feminidad; entre otros, que no habían sido incorporados anteriormente en planes de estudio de la Educación Básica.

¹⁴ En cuanto al por qué de este nuevo eje la SEP explica: “La incorporación de un eje sobre igualdad de género en la educación preescolar, primaria y secundaria supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes *cuestionen* prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta”. (SEP, 2022, p. 113)

respecto a los roles de género, y cuáles son aquellas prácticas dentro y fuera de la escuela que los están reproduciendo. Sin duda, realizar estudios sobre este tema, sigue siendo hoy en día una necesidad. No obstante, de acuerdo con diversos autores y autoras como Belausteguigoitia y Mingo (1999) hablar de las desigualdades no es suficiente, es indispensable explicarlas, deconstruirlas y reconstruirlas con una mirada crítica en un ámbito transnacional y local.

Hacernos conscientes como actores educativos de los imaginarios de género que permean las dinámicas escolares, sobre todo en contextos rurales puede resultar una forma de hacer frente a los altos índices de violencia hacia las mujeres y niñas, al desnaturalizar las jerarquías de poder y la discriminación; entendiendo su corporeidad como primer ejercicio de poder de su cuerpo-territorio, lugar de lucha y de resistencia.

Si bien este trabajo puede resultar una aportación al conocimiento de los estudios sobre el cuerpo-territorio, y los efectos de las identidades territorializadas socioculturalmente en las primeras etapas de la niñez; mi aspiración se dirige también a la generación de espacios para combatir el adultocentrismo, donde los cuerpos de las niñas hablen, para que se expresen de manera libre, que cuestionen y por qué no, propiciar en ellos procesos de autorreflexión sobre sus condiciones y expectativas de vida que deriven en transformaciones de sus realidades.

Además, la relevancia de mi proyecto radica en la construcción de un referente analítico para repensar las prácticas pedagógicas y la escuela en su totalidad como lugar clave para identificar con una mirada crítica en lo cotidiano actos de discriminación, exclusión, el uso de estereotipos y etiquetas poco visibles en ocasiones para los sujetos educativos. Cabe mencionar que, se pretende dar énfasis a la situación de las niñas, derivada de la identificación de dinámicas desiguales en la localidad donde se desarrolla este estudio; sin embargo, no se dejarán de lado las participaciones y las voces de los niños, hombres y mujeres.

De esta forma busco abrir paso a las reflexiones sobre la necesidad de una educación rural emancipatoria, a través de la transformación de prácticas pedagógicas anti-adultocéntricas y anti-heteropatriarcales; que no obstaculicen formas nuevas de participación de las comunidades a partir la aceptación de la otredad, la equidad, inclusión y el respeto no

solo entre sujetos sociales, sino también hacia los territorios y todo lo que los conforma, más allá de lo humano.

La perspectiva de género en la investigación educativa: ¿Por qué pensar a las niñas de Huichila con su territorio desde la escuela preescolar?

“La cuestión de la ciencia en el feminismo trata de [...] la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita, de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar”.

Haraway (1995)

“Las niñas son poderosas y tenemos la responsabilidad de que lo puedan demostrar”

Ruz (2021)

En México diversos factores culturales, políticos e incluso coloniales y globales, posicionan a la educación dentro de una dinámica neoliberal que le exige resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Desde mi perspectiva, esa urgencia de evaluar el éxito o fracaso del sistema escolar, incluidas las políticas implementadas, las prácticas docentes, el currículum, los entornos, entre otros aspectos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje; dejan fuera o al menos disminuyen el interés del profesorado u otros agentes por indagar sobre aspectos más o menos ocultos que pueden ampliar la comprensión de lo que ocurre en la cotidianidad de las escuelas.

Para Rita Segato existen dos formas de abordar los fenómenos sociales, por un lado, investigando sobre lo que se encuentra superficialmente visible para todos, y por otro indagando en aquello aparentemente oscuro pero que puede dar mayores explicaciones. Desde mi perspectiva nuestro posicionamiento determina en cuál de los dos lados nos situamos, desde donde yo me encuentro: “La investigación militante se ve arrojada a

interpretar signos, a leer en ellos la pugna de nuevas fuerzas sin las cuales no es posible comprender la naturaleza dual de la maquina soberana” (Segato, 2013, p. 8).

Aunado a lo anterior pensar en el cuerpo, la afectividad, las emociones y los aspectos subjetivos de las personas han sido desestimadas dentro de la ciencia. Es común encontrar en congresos especializados en educación ponencias sobre trabajos centrados en las formas de aprendizaje, la didáctica, el currículum y sus disciplinas, la formación docente, y una serie de problemáticas situadas al interior del aula. Existe una especie de *magistrocentrismo* que termina por invisibilizar grandes problemas que más allá de lo explícito surgen a partir de las interacciones entre las subjetividades de otras y otros actores educativos, pero también con el territorio.

Como respuesta a las luchas feministas que ante las constantes olas de violencia han buscado llamar la atención en cada vez más ámbitos, el género ha sido un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años tanto en la investigación como en las políticas educativas de nuestro país, convirtiéndose en un elemento imprescindible para el análisis de desigualdades. Al mismo tiempo desde algunas posturas su inclusión en los estudios ha sido vista como un elemento que ofrece mayor confiabilidad o como cumplimiento de una especie de cuota; lo cual ha provocado que fuera de problematizarse éste se convierta en una conceptualización más perdiendo su potencia analítica y de denuncia.

Algunas posturas de feministas críticas como la de bell hooks, defienden hablar de género va más allá de visibilizar las diferencias entre hombres y mujeres como lo han hecho la mayoría de las veces desde su transito del activismo a las instituciones:

Aunque el progresismo político clama hoy por la «diversidad», no se ha comprendido bien cómo y de qué manera las investigadoras feministas debemos cambiar nuestras formas de ver, de hablar y de pensar si queremos dirigirnos a los distintos públicos, a los sujetos «diferentes» que pueden estar presentes en cualquiera de las ocasiones. (2021, p. 130)

Por tanto, en este texto expondré cuál es mi perspectiva de género, como una categoría compleja que contempla la diversidad y permite analizar los derechos de las personas contemplando su edad, clase social, raza, religión, entre otras categorías que complejizan sus condiciones de vida. Con esto más allá de generar conocimiento científico, busco provocar cuestionamientos y detonar momentos reflexivos sobre las desigualdades de género en el ámbito educativo, que nos lleven a encontrar otras formas de hacer investigaciones comprometidas y situadas en el territorio con las niñeces.

En un primer momento me centraré en algunas formas de abordar el género desde la investigación educativa, posteriormente de manera concreta presentaré cómo estoy entendiendo el género y cuál es la perspectiva bajo la cual tanto la parte teórica como metodológica se han ido construyendo. Más adelante definiendo el porqué es relevante hablar de niñas frente a otras posturas que critican el centrar la mirada en los cuerpos feminizados. Posteriormente intento entretelar cómo se relacionan las dimensiones espaciales de este estudio: el cuerpo, el preescolar y Huichila con sus fronteras y permeabilidades con el género. Por último, cierro con algunas ideas que inviten a reflexionar y a pensar en nuevas formas de escuchar a las niñas desde la escuela preescolar.

En el último estado de conocimiento presentado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del año 2002 al 2011, Pereda, Hernández y Gallegos (2013) identifican los distintos enfoques del género que han predominado en las investigaciones dentro del contexto educativo. De acuerdo con las autoras en los trabajos encontrados éste se aborda de la siguiente manera:

Modo de empleo	Total
Como variable y sinónimo de sexo	3
Como categoría relacional. Centra la investigación en las relaciones entre géneros y/o en el interior de cada género	30
Como categoría relacional. Centra la investigación en las mujeres o en los hombres	8
Centrado en las identidades, roles y estereotipos de género	15
Se emplea, se menciona sin definirla	26
De otra manera	3
No se lo emplea. Presentan resultados diferenciados por sexo	10
Total	95

Figura 1. *Usos del concepto género en la investigación educativa* (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013)

Esto evidencia que existen diferencias importantes en las formas de comprender y abordar el género desde la educación. A esas formas de mirar el género en este trabajo las comprendo como *perspectiva de género* que:

[...]puede entenderse como punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (Serret, 2008, p. 15).

Por tanto, explicitar la perspectiva de género en los trabajos de investigación es crucial ya que no se trata solo de un uso en la abstracción, sino que tiene consecuencias epistémico-metodológicas relevantes¹⁵, y por supuesto en los resultados que se muestran, ya que no es lo mismo hablar de género como sinónimo de sexo, que contemplarlo como eje de diferenciación y discriminación en contextos específicos.

Una de las perspectivas de género más utilizadas, pero también a mi parecer de las más aceptadas en el mundo académico es de tipo relacional, donde el género se concibe como eje de diferenciación con base en la construcción de la diferencia sexual, lo cual hace posible evidenciar la desigualdad situada más allá de los individuos (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013). Esto quiere decir que se entiende como resultado de la interacción y construcción a partir de las relaciones de diferentes géneros.

Judith Butler (2007) al igual que otras feministas postestructuralistas consideran también el uso de la categoría “las mujeres” problemático. La crítica a este enfoque es que puede generar la ilusión de un discurso que comprende a “las mujeres” refiere a todas las mujeres del planeta como si todas viviéramos las mismas realidades, tuviéramos las mismas demandas y como si el hecho de ser mujeres fuera la única fuente de las opresiones que vivimos al no reconocer los privilegios y opresiones de clase, raza, etnia, edad, etc., ni comprender las intersecciones culturales, sociales y políticas en las que estamos inmersas al evocar a una imagen hegemónica de mujer.

Desde esa mirada dentro de este trabajo comprendo al género como una construcción cultural que es *performativa*, debido a que, más allá de ser un atributo individual, es *un hacer*, algo que se interpreta y representa en acciones diarias de manera repetitiva. A partir de esto se puede afirmar que no tenemos un género, sino que lo practicamos; por tanto si consideramos dentro de esa práctica nuestra agencia no solo estamos sujetos a lo instituido por la sociedad, sino que como Judith Butler explica existe la posibilidad de subvertirlo a

¹⁵ Es relevante mencionar que la perspectiva de género que quien investiga imprime en el trabajo se encuentra ampliamente relacionado en gran medida de los paradigmas bajo los cuales se sitúa e incluso también su postura política.

partir de nuevas resignificaciones cotidianas del género: “Si el género se construye, ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie?” (Butler, 2007, p. 56).

A partir de estas consideraciones ha sido necesario dentro de mi campo de estudio conocer y mantener en el horizonte las formas de relación entre mujeres y hombres, niñas y niños, así como entre generaciones; no obstante, decidí enfocarme en un grupo: las niñas. Dentro de la clasificación presentada por el COMIE, esta sería una investigación que ve al género como una categoría relacional, pero que se centra de manera específica en uno. Sin embargo, desde ciertas perspectivas este tipo de abordajes pueden resultar parciales al interpretar que se refuerza la idea de que el género se refiere únicamente a los problemas femeninos (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013) por lo cual dentro del mundo científico:

[...] son básicamente ignorados y menospreciados, pero por momentos se coquetea con ellos y son "conquistados" (para distintos fines con frecuencia de tipo clientelar). Otras veces se les toma en cuenta en actitud paternalista, pero la mayoría del tiempo la tendencia es a marginarlos y a ningunearlos (Bartra, 1997, p. 213).

Centrar la mirada en las niñas en primer lugar, es una forma de delimitación necesaria al reconocer que quien investiga no puede percibir todo a través de un solo cuerpo, menos aún en los tiempos que marca un posgrado; pero también al hacer énfasis en dichas sujetas busco contribuir a la transformación de prácticas patriarcales y adultocéntricas en la investigación.

A mi parecer los estudios que se centran en las corporeidades feminizadas resultan subversivos y políticos si consideramos que, de manera histórica el conocimiento se ha constituido de manera androcéntrica y sexista, donde no solo hemos sido invisibilizadas en las narraciones, sino que también se oculta que pensamos y vivimos este mundo, que participamos y que construimos dentro de él (Scott, 1990)¹⁶. Joan Scott es una de las feministas contemporáneas más populares que han denunciado y analizado la invisibilización epistémica de las mujeres es, ella denuncia cómo las mujeres han sido borradas tanto en los relatos oficiales como en las prácticas de investigación. Esto se debe a que las narrativas históricas tradicionales han sido dominadas por perspectivas masculinas y han tendido a

16

enfocarse en hombres prominentes y en eventos políticos, relegando las experiencias de las mujeres y otros grupos marginados a un segundo plano.

Dejar de hablar de las condiciones específicas de las mujeres y las formas en las que somos atravesadas por el sexismo y la discriminación es una forma de negarlas. Si nos ponemos al tanto de lo que ocurre en el mundo con solo entrar a internet podemos reconocer que la violencia hacia las mujeres, jóvenes y niñas no es solo un tema vigente sino urgente por su constancia y crueldad. Entonces, ¿por qué para la academia sigue resultando incómodo y poco inclusivo que hablemos específicamente de estos cuerpos? “Hemos tenido que invertir bastante energía en tratar de explicar (y explicarnos) por qué es necesario estudiar algo sobre lo que ni siquiera hay consenso sobre su importancia” (Bartra, 1997, p. 211).

Ahora bien, quiero resaltar que en esta investigación tampoco hablo de cuerpos feminizados de manera generalizada; sino de los cuerpos de niñas. La edad resulta un eje de opresión que se añade en formas particulares (junto con otros) en las corporeidades de las niñas. Este es un intento por seguir avanzando en nuevas formas de construir conocimiento desde la mirada feminista, sobre todo en contra del feminismo blanco hegemónico, ya que si bien se han dado saltos importantes aún existen ciertos grados de ceguera ante la diversidad de realidades.

Amigo (2023) explica como la lucha de muchas mujeres subalternizadas generó avances significativos hacia una visión postfeminista¹⁷ que reconoce una multiplicidad mucho más amplia de subjetividades. No obstante, la diversidad de mujeres reconocida desde el postfeminismo tanto en los movimientos sociales como en la academia ha sido en términos de adultez; dejando de lado el papel de las niñas, como lo explica la autora:¹⁸ “Sus realidades diversas, y diferentes a las realidades de las mujeres adultas, no fueron consideradas en los análisis porque la edad no fue incluida como uno de los ejes de opresión [...]” (Amigo, 2023, p. 10). En este mismo sentido Vizcarraga denuncia que:

La adición de las mujeres en la historia del mundo no ha implicado un estudio exhaustivo sobre la participación de los niños en las sociedades estudiadas, ni

¹⁷ El posfeminismo se refiere a una diversidad de teorías, prácticas y discursos que aborda las críticas y desafíos a las ideas y logros del feminismo hegemónico de la primera ola, para más información véase: <https://www.youtube.com/watch?v=vjvh2vsn6LE>

¹⁸ “Mujeres negras (adultas); mujeres indígenas (adultas); mujeres trabajadoras (adultas); mujeres migrantes (adultas), lesbianas (adultas). Se incorporaron múltiples y nuevas categorías en los análisis, pero la edad no fue considerada una de ellas” (Amigo, 2023, p. 10).

siquiera de la construcción social que de ellos hacen en las generaciones adultas. Sin embargo, cuando en las ciencias sociales se discuten temas relacionados con mujeres, especialmente cuando ese tema es sobre la maternidad, la población infantil es inherente al análisis (2006, p. 44)

Tanto el género como la niñez son dos categorías de análisis centrales en este trabajo donde, “ambas son construcciones sociales que se establecen en culturas específicas a través de procesos históricos y, por lo tanto, varían en cuanto al espacio y al tiempo” (Vizcarraga, 2006, p. 40). Por tanto, un aspecto clave a destacar es que no pretendo hablar de las niñas en abstracto ni de manera universal, más bien de manera situada en una temporalidad y en un territorio concreto.

Mi intención es hablar de manera específica de las niñas del Jardín de Niños y Niñas de Huichila, pero no como una definición de quienes son a partir de mi mirada adulta desde la academia; sino como una construcción a través de mis percepciones entre 2023 y 2024 como mujer, maestra e investigadora, junto con la potencia de sus voces, así como las de otras y otros actores. La filósofa Donna Haraway (1995) destaca la relevancia de hacer investigación a partir de conocimientos situados y encarnados, es decir contruidos a partir de posiciones particulares y los contextos específicos de quienes los producen.

Los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento «objetivo» (Haraway, 1995, p. 25)

Por tanto, esta postura implica por supuesto resignificar la concepción de las sujetas con quienes se colabora, en este caso las niñas. Considerarlas sujetas políticas y de conocimiento con voz propia, y por ende con la capacidad de definir el mundo en el que viven y autodefinirse a sí mismas, es un aspecto relevante que rompe con la visión hegemónica de la niñez que les infantiliza y silencia sobre todo dentro de marcos institucionales.



Figura 2. *Niña del preescolar de Huichila participando en el mapeo de su territorio. Abril 2024*

Dentro de la escuela preescolar en formas más o menos inconscientes se socializan y al mismo tiempo reproducen los imaginarios de género que las niñas incorporan en sus *habitus*; los cuales además de incidir en sus preferencias por colores, juegos, expresiones o silencios, generan a su vez imaginarios geográficos, es decir ideas sobre donde pueden o no habitar las niñas y los niños en los espacios: “El género entonces se erigirá como elemento relevante en la producción de imaginarios geográficos imbuidos de simbolismos, poder y significados que dividen esferas, dominios y ámbitos diferenciados donde es posible localizar a uno y otro género” (Soto, 2003, p. 88).

Cabe mencionar que las formas de habitar los espacios donde el género influye no se limitan únicamente al espacio escolar, por lo que en este trabajo en cuanto a la relación del género y la dimensión espacial considero tres escalas, la primera de ellas, el cuerpo de las niñas visto como un territorio, el cual se mueve en el preescolar como una segunda escala, pero al mismo tiempo con su territorio: Huichila. Éste último me parece pertinente comprenderlo no de manera aislada sino en un vínculo indisoluble con la escala más micro, es decir como un cuerpo-territorio.

Desde el feminismo comunitario en Latinoamérica, la relación entre el cuerpo y el territorio adquiere dos sentidos que se complementan. Por un lado, el cuerpo es pensado

como la mínima escala del territorio: el cuerpo tierra. Éste es considerado un arma de resistencia transgresora, transformadora y creadora en la lucha por liberar los cuerpos feminizados de los mandatos patriarcales. Al mismo tiempo, el cuerpo es puesto para defender el territorio tierra, al ser el espacio material donde se manifiesta la vida de los cuerpos (Cabnal, 2010).

Una diferencia significativa entre este posicionamiento ontológico y político, respecto a la individualidad de los cuerpos en la modernidad, es que las corporeidades se conciben en forma colectiva. Sentipensar los cuerpos-territorio posibilita visibilizar las diferencias, la diversidad, en las fronteras, pero también en los puntos en común que podemos compartir con otras y otros. Desde estos planteamientos, es pertinente preguntarnos cómo las niñas piensan, sienten y habitan sus cuerpos-territorios, pero también sus territorios-tierra, ambos colonizados de múltiples maneras dentro y fuera del contexto escolar.

Por otro lado, feministas desde la geografía han identificado los cuerpos como la primera frontera entre yo y las otras y otros, mostrando cómo todas nuestras acciones se encuentran espacialmente situadas y encarnadas en cuerpos diversos y jerarquizados por género (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017). En este sentido, Olga sabido (2012) explica que las fronteras entre los cuerpos develan límites sociales, los cuales tienen implicaciones físicas en los movimientos corporales creando lo que llama umbrales de sensibilidad, los cuales determinan la familiaridad o pertenencia o por el contrario el extrañamiento: “no es casual que los grupos construyan fronteras simbólicas y físicas para marcar el adentro/afuera respecto a los sexos” (Sabido, 2012, p. 67) pero también respecto a la raza, la clase social, la religión o la nacionalidad.

Difuminar las barreras que existen entre nuestros territorios-tierra y las corporeidades con las que los habitamos y sentimos, puede ser clave para enfrentar la actual crisis civilizatoria que nos afecta a humanos y a toda la vida en el planeta. La categoría cuerpo-territorio, permite realizar un análisis multiescalar: “visibiliza cómo en la escala corporal se reflejan los impactos patriarcales, coloniales y clasistas del contexto geopolítico extractivista” (Cruz, 2017, p. 74).

Analizar la construcción de corporeidades infantiles permeadas por el género y sus resistencias implica la consideración indisociable con la dimensión espacial, social y cultural del territorio. “[...] los niños con los niños, con [sic] las niñas con las niñas”, fue una

expresión durante una entrevista de una niña de cinco años durante el trabajo de campo en 2023. Esa es una frase que le fue enseñada por su padre con la que ella expresó estar de acuerdo tras hablar sobre las agrupaciones que se realizan en su escuela. Las divisiones entre sexos pueden ser barreras naturalizadas que separan espacialmente también a las corporeidades, a sus cuerpos-territorio incluso desde edades tempranas. En algo tan simple como hacer divisiones entre un equipo de niñas y uno de niños para las actividades ¿podríamos estar naturalizando el extrañamiento entre unas corporeidades y otras, entre unos territorios y otros?

En definitiva, es inaplazable que cuestionemos qué tanto contribuimos desde escuela en la reproducción de fronteras entre los cuerpos o creamos espacios para que se formen comunidades. Lo que sigue, desde mi perspectiva es trabajar en nuestra capacidad para escuchar lo que nos dicen las corporeidades, qué expresan las niñas a través de sus cuerpos, sus voces, qué dicen sus miradas, qué callan, qué nos gritan.

Para lograr lo anterior es necesario que la escuela preescolar se posicione a favor de las niñeces, sobre todo en contextos rurales, reconozcamos que sus corporeidades nos dicen mucho, pero sobre todo que no podemos seguir abstrayéndolas de sus territorios; es pertinente comenzar a identificar qué tipo de emociones experimentan en sus espacios, que diferencias existen entre las formas de habitarlos por las niñas y por los niños, qué fronteras existen entre ellas y sus territorios, o entre ellas y otros cuerpos territorios; pero sobre todo como adultas y adultos, nuestra responsabilidad recae en acompañar a las niñeces en sus formas de expresión y de organización que abren grietas en la creación de sociedades menos fragmentadas.

A partir del trabajo de investigación realizado, he logrado definir que el acompañamiento al que me refiero arriba, debe partir desde una escucha comprometida y seria, pero también desde el juego, el gozo y el humor. Por ende, es necesario mirar los territorios y a los sujetos que los habitamos como aliados, sin importar sexo, raza, clase social, edad. Transformar este tipo de concepciones y prácticas es un primer reto para lograr pensar la construcción colectiva y horizontal de otros mundos posibles, donde las corporeidades de las niñeces tengan una participación reconocida y genuina ¿cómo volver la escuela un espacio para que las corporeidades se expresen?, ¿cómo lograr que la intervención pedagógica deje de silenciar a las niñas y las ayude a gritar?...

Lo que propongo finalmente y que profundizaré más adelante en el capítulo II, es que como afirma Amigo (2023) quizás sea urgente comenzar a pensar de manera situada a las niñas desde los feminismos y a los feminismos desde la *perspectiva niña*. Esto implica por un lado la intervención adulta desde la curiosidad, la alegría, la pregunta, el deseo de crear y transformar; pero al mismo tiempo asumir a las niñas como sujetos sociales y políticos dejando de ser objetos de definición sino como protagonistas (Morales y Magistris, 2021).

Inquietudes y propósitos de la investigación: lo que una educadora no siempre se pregunta¹⁹

“El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad”.

Freire (2013)

Nuestra curiosidad niña debería ser algo que nunca muere, nuestra inquietud por conocer, el deseo por asombrarnos, son desde mi perspectiva, actitudes necesarias para el disfrute mismo de la vida. Mi curiosidad no logró morir del todo cuando me hice adulta, pero esa curiosidad más allá de la duda “inocente” ha estado acompañada en los últimos años por emociones incómodas. Emociones que empezaron detonando preguntas simples quizás, en mi pequeño universo áulico, pensando en coincidencias a nivel escuela y cómo se relacionaban con lo que pasaba en Huichila. Por tanto, me parece necesario para mí misma, no subestimar el poder de las preguntas, ya que sin saberlo nos pueden llevar a lugares que nunca pensamos...

Los cuestionamientos que aquí se plantean no emergieron de manera espontánea, sino que surgen de una lectura de la realidad donde se funde mi experiencia docente con mi formación principalmente, sin dejar de lado mis vivencias desde el lugar en el que me he

¹⁹ Debo aclarar que el señalar mis preguntas de investigación como poco usuales para una educadora es un aspecto significativo para mí, ya que durante el proceso de investigación al dialogarlas con otras colegas me sentí la mayoría de las veces poco comprendida y un tanto solitaria. Por tanto, al mismo tiempo con este título busco llamar la atención de otras educadoras que puedan reconocer quizás afinidad u opiniones contrarias para seguir reflexionando sobre la relevancia y la pertinencia de hacer este tipo de cuestionamientos.

construido. No obstante, durante el trabajo de campo estos se fueron modificando: “Al estudiar la educación con la mirada puesta en su dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso” (Rockwell, 2009 p. 25).

La tarea de precisar las preguntas de investigación, relacionadas con las dimensiones de análisis, según Bertely (2000) ofrece a quien investiga mejores condiciones para delimitar su referente empírico, seleccionar las técnicas y los instrumentos, pero sobre todo reconocer el sentido que orientará sus interpretaciones de lo que escucha y observa en el campo, además de definir la teoría que enmarcará dichas interpretaciones.

A partir de reconocer la necesidad de abordar desde la investigación educativa una problemática de género en la mencionada localidad de tipo rural en la región capital del estado de Veracruz en la cual trabajo como docente; me planteo como cuestionamiento guía para el camino en este estudio: ¿Cuál es el papel de las corporeidades de las niñas situadas en Huichila ante los imaginarios sociales de género y resistencias antipatriarcales y antiadultocéntricas en el preescolar?

De manera específica intentando contribuir a la respuesta de dicha interrogante indagaré sobre, ¿Cómo se expresan los imaginarios de género en las corporeidades de las niñas en la escuela preescolar y fuera de ésta? considerando la corporeidad como categoría de análisis que explique las relaciones de poder y dominio sobre sus propios cuerpos.

Así mismo, al considerar que de manera inseparable los fenómenos sociales pueden comprenderse fuera de sus contextos, pero sobre todo al reconocer la relevancia de comprender, cómo las sociedades se relacionan hoy en día con sus territorios, en medio del alejamiento derivado de un mundo neoliberal que destruye los territorios y sus relaciones. buscaré analizar ¿Qué implicaciones tiene el territorio (Huichila) en la construcción de estas corporeidades que interactúan en el Preescolar?

Por otro lado, reconociendo que las niñas no son sujetas pasivas y que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos (Giroux, 1986), me interesó descubrir ¿Cuáles son las formas de resistencia a los métodos de control patriarcales que las niñas manifiestan? Por último, al resultar la intervención docente clave para comprender los procesos anteriores, me interesa sobre ¿Cómo se relacionan las docentes y participan en la

construcción de corporeidades de las niñas respecto a la reproducción de imaginarios de género y sus resistencias?

Es indispensable mencionar que la motivación principal de este estudio recae en la necesidad de abrir espacios para el diálogo con las niñas, la comunidad (incluyendo a las familias) y la escuela, para repensar las interacciones, las injusticias y las posibles formas de emancipación. Por tal razón, el propósito general de la investigación fue, analizar el papel de las corporeidades de las niñas situadas en Huichila ante los imaginarios sociales de género y resistencias antipatriarcales y antiadultocéntricas en el preescolar.

En lo particular identificar expresiones de los imaginarios de género en las corporeidades de las niñas en la escuela preescolar y fuera de ésta, comprender las implicaciones del territorio (Huichila) en la construcción de estas corporeidades que interactúan en el preescolar; descubrir las formas de resistencia a los métodos de control patriarcales y adultocéntricos que las niñas manifiestan. Así como analizar la participación de las maestras en la construcción de corporeidades de las niñas respecto a la reproducción de imaginarios de género, el adultismo y sus resistencias.

Quisiera finalizar resaltando que, si bien la intención de este estudio ha sido lograr responder en mayor medida las preguntas presentadas y alcanzar los propósitos mencionados, a mi parecer más allá de las respuestas que pueda llegar a dar con la investigación, algo de lo más relevante pueden ser los cuestionamientos que he descrito en sí mismos. Ya que influidos por teorías, pero también por experiencias e intuiciones se fueron transformando y enriqueciendo. Quizás en algún espacio sea pertinente analizar ¿cómo una educadora rural se pregunta por estas cosas?, ¿cómo la curiosidad me llevó por senderos tan sinuosos?, pero lo más importante, ¿cómo a partir de dudas se transformó mi forma de entender y hacer educación en la escuelita de Huichila?...

Una multiplicidad de voces: mi postura como niña, mujer, educadora e investigadora

“Lo que importa es la enunciación, no tanto lo enunciado”

Mignolo

“Nuestras afirmaciones acerca de las [niñas] y mujeres no se basan en una realidad dada, sino que emergen en nuestra propia posición en la historia y la cultura; son actos políticos que responden a nuestros propios contextos.”

Silvia Turbert

Como he abordado en el apartado anterior, en cualquier investigación quien la realiza guarda algún tipo de relación con ella. Esta puede ir desde un interés científico, académico, político hasta el personal, o varios de ellos interrelacionados. Desde una perspectiva crítica, afrontar e interpretar el objeto de estudio, implica para mí asumir no solo una forma de mirar el hecho educativo, sino, además de afirmarme como sujeto activo dentro de la investigación con una perspectiva holística (Ricoy, 2006).

De manera inevitable mis ideologías, mi cultura y mis propias vivencias influyen en la manera en la que voy a observar, a participar, y a analizar la realidad. Por tanto, resulta indispensable también hacer explícito el lugar desde el cual observaré e interpretaré mi objeto de estudio, donde no dejan de mezclarse mis experiencias como niña, mujer, educadora e investigadora.

Crecí en una familia tradicional mexicana proveniente de la ruralidad del estado de Veracruz que migró a la capital, con ideas conservadoras y patriarcales que fueron naturalizadas durante mi infancia. Durante esta etapa estuve rodeada por tías, abuelas y una madre, quienes a excepción de la última fueron amas de casa, y un padre que trabajaba recorriendo el país de norte a sur en el transporte de mercancías; por lo que mi apego y comprensión hacia las mujeres siempre fue mayor, incluso más adelante a partir de mi formación profesional en mis interacciones diarias predominó la presencia femenina.

Fui una niña feliz jugando con amigas de la unidad habitacional donde he vivido, solía ser la más tímida, callada, obediente. Aprendí que para hacer feliz a los adultos debía

ser así, sacar buenas calificaciones, no cuestionar, no desear hacer cosas que no eran para una niña. Yo misma creí que empezaría a vivir cuando fuera adulta, cuando ya sería capaz de decidir sobre mi cuerpo, y tener ideas diferentes a las de mi familia.

La escuela siempre ha representado una figura importante para mí. Ha sido un espacio que me ha proporcionado seguridad y motivación, donde me identifiqué con diferentes mujeres docentes audaces e inteligentes que han marcado mi identidad. Me formé en un ambiente donde las mujeres son laboral y económicamente activas, independientes y tienen logros considerados relevantes dentro de la sociedad, como tener una profesión, bienes propios o un puesto laboral sobresaliente; por lo que enfrentarme a contextos donde esta situación es distinta tiene un impacto en mí.

Ser maestra representó para mí desde los 18 años una forma de querer hacer transformación, de aportar algo positivo al mundo, a las niñas. Sin embargo, muchas circunstancias me hicieron ver que no todos perseguimos los mismos objetivos y que en la educación, están inmersos distintos intereses. Un momento fundamental sin duda fue mi tránsito por la Normal, la cual me recibió en el primer mes de clases con la noticia de un paro indefinido²⁰. Entre marchas con carteles, himnos y gritos de lucha, repartiendo folletos, difundiendo contenido en redes sociales, alumnos y alumnas nos unimos al movimiento en contra de la Reforma Educativa del 2013 y del Estado que atentaba contra los derechos laborales del gremio docente. Esa fue la primera experiencia que me hizo levantar la voz y comprender que ser maestra iría más allá de mi trabajo en el aula.

Cinco años después, en 2018, tras un año de servicio y de vivir el sueño de ser maestra de preescolar, me tocó experimentar el atropello de mis derechos laborales lo que me hizo buscar ayuda y unirme a una organización sindical en la que me desempeñé en actividades administrativas, de gestión y política, que me permitieron visualizar diferentes problemáticas que enfrentaban otros docentes y reafirmar mi postura ante la necesidad de defender las injusticias.

²⁰ “Maestros y alumnos de la Escuela Normal Veracruzana se manifestaron en la capital del estado y respaldaron las acciones de la CNTE en el DF. Los normalistas anunciaron un paro de labores que iniciará este martes“(Notimex, 2013, párr. 1) títulos como este encabezaron las noticias de muchas ciudades del país en septiembre del 2013, tras la aprobación de la Ley General de Servicio Profesional Docente, la cual establecía procesos distintos a los conocidos hasta el momento sobre el ingreso, la permanencia y la promoción en el servicio, donde la evaluación jugaba un papel punitivo desde la perspectiva de los y las maestras.

Así, tras mi propia lucha en el sistema logré volver a las aulas en 2019 y llegué a Huichila, una localidad rural con un alto grado de marginación, donde conocí otros paisajes, otras necesidades de la niñez, otras formas de hacer docencia y otras realidades vividas por las niñas, niños y sus familias. Aprendí a relacionarme con “las mamás”, encargadas del cuidado y crianza de sus hijos e hijas, conocí su fortaleza, su energía incansable, su esfuerzo, pero también las injusticias que les rodean.

Ser maestra en Huichila me ha permitido no solo ser parte del desarrollo de las niñas de la comunidad, sino aprender de sus costumbres, maneras de relacionarse y de vivir; dentro de las cuales pude detectar distintas formas naturalizadas de represión y violencia psicológica, económica, emocional, física y sexual hacia el género femenino, reflejadas muchas de ellas en las dinámicas escolares cotidianas.

Mis intentos por romper con la dicotomía entre lo masculino y lo femenino desde el aula no me parecían un esfuerzo suficiente en este contexto. Mis emociones me han guiado en la búsqueda de un mayor entendimiento de la construcción del género en la infancia para detonar cambios a través de mi práctica docente; y eso me lleva hoy a situarme en una investigación que me permita comprender más y hacer más, pero sobre todo ver que las niñas no necesitan a alguien que las salve, ellas pueden hacerlo. Como he descrito en mi posicionamiento epistemológico-afectivo, durante este proceso quien más se ha descubierto y transformado soy yo misma y espero seguir haciéndolo.

Capítulo I. Contexto histórico-social de los cuerpos de las niñas y mujeres en México: su relación con el territorio y la educación

“Estrictamente hablando, no puede decirse que existan las [«niñas»] y las «mujeres»”.

Julia Kristeva

Ante el reto de interpretar cómo las niñas y las mujeres construyen sus cuerpos, sus formas, de vivirlos, de sentirlos y de relacionarlos dentro de un marco cultural y social, resulta necesario comprender la forma en la que lo han hecho a través de la historia, y el papel que

juegan hoy en día en el contexto macro y micro donde se desarrolla esta investigación. En este capítulo, además de hablar de las condiciones situadas en el presente y los roles que juegan en relación con la escuela, la vida familiar y social en Huichila, se recuperan algunos datos históricos y estructurales sobre la concepción y los roles asumidos por los cuerpos femeninos.

El inicio del capítulo se remonta a la época prehispánica en Mesoamérica. Si bien, no es mi intención reconstruir toda la historia hasta nuestros días, si pretendo recuperar estos antecedentes para visibilizar la ancestralidad patriarcal²¹; es decir, identificar que en estas sociedades que nos antecedieron, algunas de sus cosmovisiones derivaron en comportamientos y relaciones marcados por las desigualdades entre hombres y mujeres. Pero también pretendo abrir espacio a contemplar posibilidades sobre otras concepciones de la mujer fuera de la “opresión”²²; además, para Lugones:

Entender el lugar del género en las sociedades precolombinas nos rota el eje de comprensión de la importancia y la magnitud del género en la desintegración de las relaciones comunales e igualitarias, del pensamiento ritual, de la autoridad y el proceso de toma de decisiones, y de las economías. (2008, p. 92)

Es relevante recuperar dicha información, al reconocer que esas relaciones dieron origen a imaginarios sociales vigentes en nuestra actualidad en el ámbito familiar, comunitario y escolar que aquí nos interesa. Cabe destacar que se toma como ejemplo a la cultura mexicana por ser uno de los pueblos con mayor influencia en su época y por la complejidad de su organización centrada en gran medida en el aspecto militar, por lo que encuentro pertinente

²¹ Mujeres indígenas desde el feminismo comunitario, han trabajado por ver más allá de lo sagrado en las culturas originarias. Esto las ha llevado a reconocer la existencia de un *patriarcado originario ancestral*: “es un sistema milenario estructural de opresión contra las mujeres originarias o indígenas. Este sistema establece su base de opresión desde su filosofía que norma la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos.” (Cabnal, 2010, p. 14)

²² Basándome en el pensamiento de Gerda Lerner (1986), a lo largo del texto he intentado evitar el uso de la palabra opresión para referirme de manera global a lo que históricamente ha subordinado a “las mujeres y las niñas”. De acuerdo con la autora, hablar de opresión implica victimización, lo que conlleva a pensarnos de manera descontextualizada y ahistórica; por lo tanto sugiere que conceptualizarlo como subordinación conlleva a comprender que esta también puede ser aceptada, y elimina juicios de valor permitiendo una mejor descripción de la diversidad de relaciones de sexo-género en diferentes momentos y espacios.

analizar cuál era su idea de lo femenino y sus roles; sin embargo, esto no quiere decir que los procesos en los que se desarrolló la *colonialidad del género* (Lugones, 2008) fueran iguales en estos territorios, sino por el contrario ocurrieron de manera heterogénea aunque con algunas similitudes.

Comprender lo anteriormente mencionado, me permitió reconocer algunas manifestaciones de los roles de género establecidos antes de la “conquista” y otros perpetuados a partir de ésta por los grupos dominantes; los cuales al mismo tiempo han situado a las niñas y mujeres en cercanía o lejanía (no necesariamente física) de la tierra, dando pie a distintas formas de sumisión o de rebeldía. A lo largo de la narración, invito a reconocer, que comprender los cuerpos y sus relaciones más allá de lo físico, permite develar la cultura y la cosmovisión de una sociedad, así como las huellas que dejan a través del tiempo, perceptibles en nuestra realidad actual, quizá incluso al interior de las escuelas.

Más adelante, me enfoco a contextualizar de manera breve el nivel educativo donde se lleva a cabo este trabajo: el preescolar. Este apartado además de ubicar a los y las lectoras sobre las características que tienen estas instituciones en México, busco destacar que es un nivel altamente feminizado, por lo que ahondo en su fundación que dio origen a una presencia predominante (aunque no necesariamente dominante) de mujeres. Esto con el propósito de cuestionar las implicaciones que puede tener en las dinámicas cotidianas en la actualidad y por ende, en la reproducción de imaginarios sociales de género.

Posteriormente, abordo de modo específico la construcción social de los espacios rurales en México, así como las condiciones estructurales que han determinado en gran medida la situación de hombres y mujeres en estos territorios. En los subapartados siguientes, me enfoco en la *nueva ruralidad* o nuevas ruralidades, haciendo referencia a las características y conflictos actuales de los espacios rurales intentando distanciarnos del imaginario que se tiene de ellos como lugares dedicados exclusivamente al campo, sin oportunidades, sin cultura, con educación precaria y en oposición a lo tecnológico e innovador del mundo moderno que se encuentra en la ciudad. Así mismo, hablo de manera específica del papel de las niñas y mujeres dentro de estas nuevas ruralidades con el propósito de comprender cómo las transformaciones pueden jugar un doble papel tanto de subordinación como de liberación.

Por último, acercándome hacia lo micro, hablo acerca de la localidad de Huichila, donde se desarrolla este trabajo de investigación. Considero crucial explicitar que lo hago integrando el conocimiento previo que tengo como educadora y las nuevas observaciones que he hecho a esta realidad con otra visión un tanto distanciada, pero al mismo tiempo inseparable del cariño que siento sobre este territorio y sus personas. En los siguientes capítulos de corte teórico-metodológico, profundizo en las relaciones emocionales que mantenemos en los procesos de investigación, con la intención de evidenciar mis propios sesgos y afirmar mi presencia en las interpretaciones que aquí presento.

1.1 Concepciones sobre lo femenino en las sociedades precolombinas

Según expertos, existen pocos datos para identificar las causas de la aparición de la desigualdad entre lo femenino y lo masculino en las primeras sociedades, donde incluso no había clases sociales establecidas. Con base en evidencias arqueológicas, algunos interpretan diferentes concepciones sobre el papel de las mujeres en esta época. Un ejemplo, son los posibles cultos a la fertilidad²³, representados, sobre todo, en figurillas en las que se acentúan las características sexuales femeninas (figura 1). Esto sugiere para unos la probabilidad de que existiera en el preclásico un estatus alto para las mujeres; sin embargo, esta idea es negada por otros, quienes piensan que solo son representaciones de la vida cotidiana. Para Rodríguez-Shadow (2000) estas piezas pueden representar la división del trabajo, donde las mujeres compartían con los hombres labores de ceramista, realizando figuras de ellas mismas en sus actividades: cuidar a los hijos, darles alimento, cocinar, entre otras (figura 2).

²³ “La labor agrícola se encontraba dentro de las actividades que debían realizarse dentro del tiempo y espacio sagrado, en el cual el agricultor debía despejar un área, la cual era el hogar de gran cantidad de entidades sobrenaturales, las cuales debían ser expulsadas y a la vez apaciguadas, así como “herir” a la madre - tierra para depositar las semillas y permitir que las fuerzas de creación y regeneración permitieran el crecimiento de la cosecha, realizar la petición de las lluvias en su cantidad exacta, para finalmente cosechar las plantas, con la violencia que implica su corte y recolección, y solicitar y favorecer el retorno de los espíritus de la naturaleza a su fuente original, para el siguiente ciclo agrícola” (García Besné, 2015, p. 1). Dentro de estos rituales, eran utilizadas las figurillas femeninas, entre otros elementos. Cabe mencionar que, según investigadores, los antiguos habitantes de Mesoamérica, pretendían con esto no solo la fertilidad del suelo, sino también de las mujeres y sus animales.



Figura 3. *Mujer desnuda.* Periodo preclásico medio



Figura 4. *Mujer adulta embarazada cargando un niño.* Periodo clásico

Fuente: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
2023

Por otro lado, un análisis realizado por García Besné (2015) sobre piezas arqueológicas femeninas pertenecientes a la región cultural del Altiplano Central, expresa que podrían representar una concepción del mundo y de lo sagrado. En estas figuras se resaltan las caderas anchas, lo que considera un énfasis en el área reproductora. También destaca que las mujeres representadas se encuentran desnudas como la tierra lista para la siembra. Otra interpretación interesante de la autora es la posibilidad de que hayan sido utilizadas en rituales sobre el ciclo femenino, como el paso de la niñez a la adultez, el embarazo y su fruto: el nacimiento; como se muestra en la figura 3, a una mujer adulta desnuda, embarazada, destacando sus pechos inflamados. Tales hallazgos hacen pensar a algunos especialistas la existencia de un interés especial dentro de estas culturas por lo femenino desde la infancia como algo sagrado al igual que la tierra.



Figura 5. *Mujer adulta embarazada.* Periodo preclásico.

Fuente: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Este tipo de análisis nos permite vislumbrar, la relevancia que han tenido los cuerpos socialmente, en particular los femeninos en las épocas más antiguas; los cuales pudieron ser representados por hombres o por ellas mismas, con la intención de preservarlos o cumplir con una función especial. Otro aspecto interesante que destacar, es la asociación que de manera posible se les dio con la tierra, pues ya sea como una metáfora representando la fertilidad de ésta, o como partícipes activas de los cultos eran consideradas importantes o con un vínculo particular con la madre tierra. Así mismo, hablar de otras formas de ver los cuerpos femeninos, abre una grieta para eliminar la idea que de manera homogénea en la historia han sido vulnerados, sino que también pudieron ser cuidados y respetados.

1.1.2 De niñas a doncellas, plebeyas y esclavas: la vida de las mujeres en Ānáhuac²⁴

Al considerar la heterogeneidad de la condición de la mujer mexicana, resultado de su clase social, edad, de sus características individuales; es necesario analizar cómo vivían quienes pertenecían a la nobleza, las mujeres del pueblo y aquellas que eran consideradas esclavas. Cada uno de estos grupos desempeñaban funciones diferentes dentro de la sociedad, no obstante, compartieron en mayor o menor medida desde su nacimiento el sometimiento y la subordinación de sus cuerpos respecto a los varones.

En primer lugar, es necesario mencionar que, de acuerdo con lo que demuestran distintas investigaciones como las que describo en este capítulo, las niñas fueron consideradas para esta cultura como parte activa e incluso importante para el desarrollo social, a diferencia del concepto de niño que surge en la Edad moderna principalmente en Europa como ha analizado Philippe Ariés (1988). En este contexto niños y niñas participaban con los adultos en las actividades económicas; no obstante, su asociación con la atracción de la lluvia propició su papel como sacrificios para los dioses. Este tipo de prácticas y costumbres desde mi punto de vista permiten interpretar que no existía una visión infantilizada de la niñez.

Para los mexicanos el nacimiento de un hijo o hija representaba un momento de alto valor, por lo que se celebraban distintos tipos de ceremonias, entre ellas, autores como Díaz (2012) explican que, se realizaba una “ofrenda de ombligo” donde se les otorgaban insignias asociadas a su destino dependiendo de su género. En el caso de las niñas se les entregaba una escoba e instrumentos para hilar, enterrando su cordón umbilical en su casa, pues su destino era permanecer en ella y mantener sus manos en ocupación permanente para evitar que se corrompieran.

De acuerdo con Rodríguez-Shadow (2000) desde la niñez recibían algún tipo de formación que los prepararía para la vida adulta a la que estaban consignados. Para la clase noble, los varones asistían al colegio pues pensaban que de permanecer durante mucho tiempo en el hogar podrían feminizarse, por el contrario, desde la edad temprana, las niñas eran enseñadas en casa a tejer, hilar y a callar. La educación de las niñas de clase alta era

²⁴ *Ānáhuac* significa “entre aguas” hace referencia a la noción geográfica y cultural de la parte norte del continente Abya Yala, hoy llamado América (Chantacá, 2021).

estricta, pues eran consideradas las encargadas de honrar su linaje y serían quienes educaría a sus hijos, por lo que eran criadas dentro de un cautiverio forzoso. Sin embargo, de acuerdo con la autora, su linaje no les daba el derecho a la tierra, ni las eximía de ser intercambiadas, prestadas o regaladas por sus familias con pueblos vecinos.

Aquellas mujeres que lograban acceder a la educación asistían a el *ichpochcalli* (casa de doncellas) donde continuaban con la instrucción en actividades domésticas y ejercitaban los servicios destinados al culto. Estas doncellas se encontraban sometidas a una vigilancia estricta, especialmente en torno a la castidad (Córdoba, 2014). Se puede reconocer cómo la educación en esta época fungía no solo como diferenciadora de clases, sino también era un privilegio otorgado por el género o más bien, un método de control social.

Por otro lado, las mujeres del pueblo compartieron con los varones de su clase la explotación laboral, agregando la sexual. Se desempeñaban laboralmente a diferencia de las de la nobleza, en actividades agrícolas y domésticas en las casas señoriales. Los cuerpos de estas mujeres fueron aún más cosificados que los de las anteriores, pues incluso si sus patrones morían eran enterradas junto con ellos, para servirles en el otro mundo (Rodríguez-Shadow, 2000). Otra diferencia dentro de esta clase social según la autora es la existencia de un mayor dominio sexual sobre su cuerpo, aunque eso también implicó su participación en el trabajo sexual. Los padres que no lograban sacar ventaja de los matrimonios con sus hijas se veían en la necesidad de entregarlas a la prostitución y al concubinaje.

No obstante, las mujeres del pueblo no fueron las más sometidas, Rodríguez-Shadow (2000) explica que, la clase más baja conformada por las esclavas, eran adquiridas mediante la guerra y se encontraban recluidas obligadas a trabajar en hilados y tejidos y al servicio sexual hasta que llegara el día de su sacrificio. Mientras que los varones que se encontraban en condición de esclavos eran formados como a las clases más altas, se encontraban libres y adornados por joyas de gran valor hasta el día de su muerte que se convertía en un día de fiesta.

Lo dicho hasta aquí muestra, como desde la época prehispánica, las relaciones de dominación en función del género han estado acompañadas y articuladas con otros sistemas de poder, enfatizando la clase social y la sexualidad, los cuales como veremos más adelante van integrando a otros sistemas dando como resultado una subordinación mucho más profunda, violenta y en algunos casos silenciosa.

1.1.3 La feminidad conquistada: el crecimiento de la subordinación

“Ni las mujeres ni la tierra somos territorio de conquista”²⁵
Mujeres ecofeministas

La llegada de los españoles al *Ānáhuac*, tuvo distintos tipos de implicaciones para sus habitantes como, la esclavitud, la explotación de recursos y el desplazamiento de sus creencias y cultura. No obstante, las consecuencias para las mujeres fueron aún mayores. Durante la conquista la mujer indígena se convirtió en objeto de un nuevo tipo de subordinación: por su raza, aunada a la ya existente por su género y clase social, las cuales tomaron otros matices haciéndose más violentas.

En opinión de Barboza (1994) a partir de la conquista surge la idea que muestra a las mujeres de este continente como “débiles, violadas, sumamente aficionadas a los extranjeros, disolutas, lascivas, convenencieras y traidoras”; sin considerar que, a pesar de haber sido altamente cosificadas, muchas de ellas lucharon a la par de los hombres durante la guerra donde fueron torturadas al resistirse al vencimiento de los conquistadores.

Historiadores relatan que la costumbre de ofrecer mujeres a otros pueblos se hizo presente también hacia los españoles con el propósito de promover alianzas. Francisco López de Gómara, español quien escribe en 1552 *La conquista de México*, relata lo siguiente ocurrido tras la batalla de Centla, en el actual estado de Tabasco:

[...] Vino a Cortés el señor de aquel pueblo y otros cuatro o cinco, sus comarcanos, con buena compañía de indios, y le trujeron pan, gallipavos, frutas y cosas así de bastimento para el real, y hasta cuatrocientos pesos de oro en joyuelas, y ciertas piedras turquesas de poco valor, y hasta veinte mujeres de sus esclavas para que les cociesen pan y guisasen de comer al ejército; con las cuales pensaban hacerle gran servicio, como los veían sin mujeres, y porque cada día es menester moler y cocer el pan de maíz, en que se ocupan mucho tiempo las mujeres. (López de Gómara, 1552, p. 47)

²⁵ Esta es una frase que resuena en las marchas y carteles del movimiento feminista. En particular surge dentro del ecofeminismo: “es un llamado de atención a que vivimos en un mundo donde tanto nosotras, nuestra esencia y nuestras cuerpos, así como los recursos naturales que han sido feminizados para darles una connotación de inferioridad, hemos sido vistas como objetos que pueden ser dominados y explotados para el sostenimiento de un sistema patriarcal, capitalista y colonial” (Caballero y Gómez 2020). A lo largo del capítulo se describirán algunas de las formas en que se ha hecho evidente en México, sobre todo a partir de la conquista española.

Hay que pensar la posición de Gómara desde su visión eurocéntrica, considerado además como admirador de Cortés, quien además nunca viajó a “América”. Se omite que, al ser entregadas a los españoles, las mujeres no solo fueron explotadas laboralmente como se describe, sino también de manera sexual. Soldados, encomenderos, autoridades y representantes del clero, participaron en actos de violación, pues las iglesias eran usadas como burdeles en donde se solicitaban de manera carnal antes o después del sacramento de la penitencia (Barboza, 1994).

Para Lugones (2008) la explicación de la exclusión y la objetivación de los cuerpos que menciono es que dentro de esa lógica, las *hembras no-blancas* eran consideradas seres sin género, donde éste era una característica humana que no resultaba aplicable para toda la gente, menos en quienes destacaba la condición de “salvajes”. La autora explica que incluso con la colonización estas mujeres no alcanzaron el mismo estatus que las mujeres europeas, aunque sí sus opresiones.

La iglesia contribuyó a definir el papel que jugarían en el nuevo mundo, siendo antes que mujeres, hijas, madres y esposas. Más adelante, con forme la colonia se fue consolidando la opinión pública fue la encargada de definir lo aceptable para ellas, que podría resumirse en obediencia, honestidad, sumisión y dependencia al hombre de la casa. Cabe mencionar que, de acuerdo con Gonzalbo (1992) no todas las mujeres permanecieron en la sumisión, algunas mostraron rebeldía en su empeño de hacerse un lugar en el mundo de los hombres; destacando en el ámbito laboral, escribiendo, practicando libremente su sexualidad, entre otras formas.

Por otro lado, en cuanto a la tierra la autora explica que, aunque siempre existió preferencia por designar a los hijos varones como herederos de las tierras, en algunas ocasiones eran asignadas a las mujeres. Esto convertía a las doncellas poseedoras de encomiendas en objeto de valor para los hombres, quienes solicitaban a sus tutores su consentimiento para desposarlas a pesar de ser muy jóvenes en su mayoría, pues según algunos registros el paso de la niñez a la adultez rondaba entre los 12 años para las niñas y 14 para los niños determinando su capacidad para contraer matrimonio.

El matrimonio, aunque no fue respetado tal como la iglesia lo establecía, se convirtió en un elemento fundamental en la colonia con la pretensión de un mayor orden social. El medio rural no fue la excepción pues a pesar de las resistencias iniciales, mantuvieron por

mucho tiempo la primacía de la vida familiar; incluso aún existen en estos contextos, rastros del matrimonio como algo fundamental, las uniones tempranas y la figura de autoridad paterna.

En suma, como se sabe de acuerdo con las distintas versiones históricas, la colonización no implicó solo el dominio territorial, espiritual ni epistémico; sino también la idea del cuerpo de las mujeres como territorio de conquista, instaurando otras formas de subordinación de los cuerpos femeninos, trastocando más allá de su cultura y sus conocimientos, su forma de pensar y de sentir. La colonia en México se convierte de esta manera en un periodo clave para definir muchas reglas morales que han trascendido, las cuales no dejan espacio para la diversidad, además de instituir la libertad del hombre y la sumisión de la mujer agregando por supuesto, un valor capitalista.

Hasta aquí, se ha realizado una revisión de la posición de las niñas y mujeres en los territorios más antiguos del México que hoy conocemos. Resultó complejo rastrear información específica sobre las condiciones de vida infantiles, lo cual se encuentra ampliamente relacionado con la concepción que se tenía de las niñas, que por mucho tiempo se mantuvo sin gran relevancia tanto para la sociedad como para muchos historiadores. Seguramente existen datos relevantes que se escapan dentro de esta investigación; sin embargo, con esta revisión busco romper con la idea de que las niñas han mantenido de forma natural una nula participación en la vida social en contraste con otras concepciones europeas. Como resumen Alcubierre y Sosenski (2024) niñas y niños fueron figuras esenciales de los rituales del México antiguo, agentes claves en el mundo colonial para la reproducción de clase, el orden y el género; y por supuesto también en la enseñanza del cristianismo en la colonia²⁶.

Resultaría interesante continuar identificando las diferentes formas de subordinación que han existido durante siglos, así como las múltiples formas de resistencia que generaron y el papel que la educación fue adoptando; no obstante a continuación nos enfocaremos ahora a reconocer las condiciones que dieron origen al imaginario rural actual y la situación

²⁶ Para quienes deseen profundizar en estos temas, Dorothy Tanck y Susana Sosenski son dos investigadoras en México que investigan sobre temas de historia social de la educación y las construcciones sociales de la infancia en la historia de nuestro país, respectivamente. Algunos de los títulos que podemos encontrar entre sus trabajos están: La educación elemental en el Porfiriato, Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842 de Tanck; y Infancia y familias posrevolucionarias, así como Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960) de Sosenski.

específica del preescolar, así como a una realidad más específica en el presente del contexto donde se desarrolla esta investigación sin perder de vista el rol de las mujeres.

1.2 El proyecto “modernizador” del campo en México: La ruralidad no deseada

Desde pequeños los libros de texto nos enseñaron en este país a tener una definición “clara” de lo que es el campo, muchas veces conceptualizado a partir de lo que es la ciudad, o de lo que no es, mejor dicho. Pero ¿por qué la vida rural o de campo tiende a definirse en comparación de algo más? El inicio de la modernidad en México, según la mayoría de los especialistas, comienza en el siglo XV, tras la llegada de los españoles. Etapa caracterizada por la idea de progreso a través del conocimiento, la primacía del pensamiento racional y el antropocentrismo, entre otros aspectos. Esto implicó desde un inicio un gran reto para los colonizadores que lucharon por erradicar todo lo que se oponía a ello en la construcción del “nuevo mundo”, entre lo cual se encontraban las áreas rurales.

Para Cahuich (2014) retomando el pensamiento de Enrique Dussel, en el ámbito rural, esa lucha por la transformación se hace más visible en el último tercio del siglo XIX donde la parte “racional” de la modernidad por medio de los avances tecnológicos y científicos promete progreso y bienestar; mientras que su lado más irracional considera a la ruralidad del país (sobre todo a la población indígena) como un obstáculo para lograrlo²⁷. A partir de tal idea, la autora define los siguientes errores históricos que emergen a partir del proyecto de modernización de las áreas rurales; los cuales trajeron consecuencias económicas, sociales, ambientales, así como la visible y continua decadencia productiva:

²⁷ La civilización moderna ha sido considerada como superior, dicha superioridad: “obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral [...] Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera)” (Dussel, 2000, p. 29) Hoy en día, la idea de modernizar los contextos rurales sigue siendo una meta, para la cual no importa cuáles sean los costos, por lo que resulta crucial pensar qué papel juega la educación en ello.

- a. El desajuste entre lo político y lo social, ya que el primero posibilitó el enriquecimiento extremo de una minoría por medio del despojo de tierras a la población, obligándola a vender su fuerza de trabajo en condiciones de pobreza.
- b. La imposición de un pensamiento eurocentrista, sin lugar para otras formas de organización, conocimientos y prácticas colectivas que priorizan el autoconsumo local y regional.
- c. La debilidad en las estructuras de comunicación entre gobernantes y el pueblo, que permitieran (de manera real) escuchar, atender, negociar y solucionar demandas; provocando dudas sobre la legitimidad del gobierno por parte de la población.
- d. Priorizar la producción extensiva en función del comercio internacional descuidando las necesidades básicas de la población, sobre todo rural.
- e. La poca inversión en el sector rural, principalmente en cuanto a agricultura.
- f. El retiro político y administrativo del gobierno, posicionándose fuera de la definición de políticas, de su vigilancia y por tanto sin responsabilidad. Al mismo tiempo dio paso a la apertura comercial desplazando los productos de su mercado local.
- g. La difusión de la idea de que los productos industrializados son mejores, provocando el abandono de prácticas culturales que los pueblos han desarrollado para la atención de enfermedades y una alimentación autosuficiente.
- h. La permisividad (y la manipulación) de aparatos ideológicos que instauran en la población la lógica individualista, justifican y normaliza las injusticias sociales o le dan falsas explicaciones.

En suma, las decisiones de una política de Estado neoliberal contribuyeron con lo descrito al empobrecimiento del sector rural, alejándolo del acceso al desarrollo tecnológico, y obligando a su población (sobre todo a hombres) a migrar o a buscar otras formas de empleo que fueran mejor remunerados que el campo. No obstante, es importante destacar, que el impacto no fue solo económico, pues se generó al mismo tiempo la idea de la ciudad y el campo como opuestos, donde el segundo se define a partir de y en subordinación de la primera. De esta manera, la población en dichas áreas ha presentado una tendencia a la disminución e incluso desaparición.

Como menciono, el proyecto de modernización del campo no tuvo solo repercusiones económicas, sino de forma paulatina se transformaron y siguen transformando

los hábitos, las creencias y las expectativas de vida que tiene su población; lo cual se vincula de alguna manera con los imaginarios que rodean su concepto. De esta forma podemos entender que muchas de las condiciones precarias de los contextos rurales, no son una casualidad, pues obedecen a un proyecto histórico.

Comprender los factores que han dado pie a diversas circunstancias que han caracterizado al campo mexicano, no es suficiente para los propósitos de este estudio. Al valorar que las sociedades se encuentran en constante transformación; es crucial redefinir lo que hoy en día representa la ruralidad más allá de sus características demográficas. En los siguientes apartados pretendo poner en duda, el estereotipo de ser territorios agrícolas, con una alimentación sostenible, rezago educativo e incluso lugares “sin cultura”. Así mismo, analizar el lugar que dejan las grandes estructuras para el arraigo, la identidad rural y por supuesto, para las niñas y mujeres.

1.2.1 Transiciones hacia nuevas ruralidades en México

Como he venido mencionando, los procesos de globalización han propiciado diferentes transformaciones en los modos de producción y de vida, tanto en las ciudades como en las zonas campesinas. Por tanto, resulta complejo definir lo que hoy en día representan las áreas rurales. Incluso, para distintas instituciones y organismos internacionales como la OCDE, la FAO, el Banco Mundial, entre otros, existe un fuerte debate por romper con la dicotomía existente entre lo que es y no es rural²⁸; por lo que están optando por mediciones gradientes en sus reportes, que ofrezcan un panorama más actualizado (CEPAL, 2021).

Dentro de esta investigación, es crucial hacer explícitos los cambios y transiciones que hoy en día experimentan estos territorios desde una perspectiva ruralocéntrica, la cual:

Estudia la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de la propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Es un planteamiento que pretende conservar la propia identidad, ni más ni menos importante que otro medio, y ni mucho menos subordinado a cualquier otro.

²⁸ Desde hace casi un siglo, casi de manera exclusiva el criterio que había definido las zonas rurales era el tamaño de su población, ignorando aspectos económicos, sociales y las dinámicas poblacionales (CEPAL 2021); aspectos indispensables, entre otros, para comprender y contextualizar de manera más adecuada estos territorios.

Los que abogan por esta perspectiva consideran que el mundo rural, de la misma manera que el urbano, está influenciado por otras estructuras y forma parte de un todo que está en movimiento y transformación constantes. (Boix, 2003, p. 3)

No puede haber una sola definición de lo que es rural, ya que hablar de manera homogénea sobre sus características territoriales, dinámicas y condiciones de vida, sería un error. Por este motivo, en este apartado más que generalizar, pretendo solo abrir grietas hacia un panorama que transgreda los imaginarios existentes en torno a lo que sucede en estos espacios, para tener una mayor comprensión de las características del lugar de esta investigación; sin perder de vista que en el caso de México la diversidad es muy amplia.

Como se mencionó en el apartado anterior, el campo mexicano ha sufrido un proceso de desagrarización. Para Grammont (2016) éste se ha derivado de distintos factores, entre ellos, la descentralización de la industria que alcanza hasta las ciudades más pequeñas y zonas rurales. De igual manera, el desarrollo de medios de transporte y de comunicación que llegan de distintas formas a las localidades, han permitido la diversificación del empleo rural no agrícola. Algunos afirman que tales situaciones, han derivado en la formación de nuevas ciudades, antes consideradas rurales, incluso existen lugares que, por sus rasgos es difícil definir si son una o la otra. Las barreras entre lo urbano y lo rural son cada vez más permeables.

La población rural ha dejado de ser exclusivamente campesina, pues tanto hombres como mujeres se desempeñan cada vez más en actividades secundarias y terciarias. De acuerdo con la Encuesta Nacional de los Ingresos y Gastos de los Hogares, en 1992 el 65% de los hogares rurales pertenecían a familias agrícolas, en su mayoría con pluriactividad, mientras que el 35% correspondía a no agrícolas. Hoy, esta proporción es de 31% y 69% respectivamente (Grammont, 2016). Un aspecto interesante es que un porcentaje importante de estos hogares no tiene acceso a la tierra, al ser descendientes de ejidatarios que no heredaron a sus familias; no obstante, la dificultad para insertarse en el mercado laboral los hace permanecer allí, más adelante presentaré el caso específico de las mujeres.

Otro aspecto relevante, es el caso de la migración que caracterizó durante mucho tiempo a los hombres pertenecientes a esta población, ha sufrido modificaciones también. Como he mencionado en las primeras páginas de este trabajo, hoy en día también cuenta con la participación de mujeres, y no se trata solo de una migración internacional como hace décadas, sino en el interior del país, a ciudades cercanas, o también suelen darse

desplazamientos por temporalidades cortas e incluso diarias, convirtiéndose en un ir y venir de las personas para desempeñarse de forma regular en mercados de trabajo precarios.

En cuanto a la nueva reorganización económica y social a partir de los cambios que se están produciendo, Grammont (2016) la define como una “organización sistémica pluriactiva en la que la actividad más lucrativa marca la dinámica del trabajo familiar” (p. 57) Aunque en algunas familias predomina aún la agricultura, el trabajo asalariado es la opción más redituable para la mayoría hoy en día. Por otro lado, el acceso al campo laboral se ha visto favorecido para los más jóvenes, tanto hombres como mujeres, gracias al acceso a las nuevas tecnologías y redes sociales han podido crear vínculos que posibilitan la movilidad laboral.

Es pertinente pensar, que los cambios en la organización laboral de los espacios rurales han tenido importantes repercusiones en la vida familiar, pues uno de los más radicales, es que tiene implicaciones en las estructuras patriarcales, donde el hombre encargado del hogar o jefe de familia era el único proveedor por lo que el poder se concentraba en una sola persona. Además es fundamental no perder de vista que las modificaciones en las dinámicas rurales, también han tenido consecuencias ambientales, sobre todo en los casos donde las empresas transnacionales y el turismo tienen una fuerte presencia.

Por último, resulta relevante preguntarse ¿qué implicaciones tienen estas transformaciones para las escuelas rurales? Sobre todo, en estos contextos, la escuela se encuentra (o debería encontrarse) vinculada de manera más estrecha con el territorio. Sin embargo, por mi experiencia, puedo decir que las y los docentes rurales, somos en muchas ocasiones los más distantes de la cultura y a las identidades de los alumnos. Esta situación se deriva no solo por las distancias y las diferencias culturales de los maestros que llegamos a trabajar de la ciudad al campo; sino por las incongruencias entre las propuestas curriculares y el entorno real que enfrentamos.

Incluso, autores como Boix (2003), afirman que en algunos casos la escuela rural “no existe”, pues tanto el currículum, como las formas de implementarlo no muestran grandes diferencias con las escuelas urbanas; de manera que no hay espacio dentro de ella para los conocimientos, las experiencias familiares y el entorno natural en el que se desenvuelve el

alumno. ¿Será que realmente las escuelas rurales son un invento? acaso, ¿solo se trata de instituciones urbanas mal colocadas?

1.2.2 El papel femenino en las nuevas ruralidades

Es un hecho que las ruralidades hoy en día se han transformado y se siguen transformando, esto no solo ha afectado la parte física de los territorios, sino también las dinámicas de su población. No obstante, Vélez (2021) expresa que: “la conceptualización de la ruralidad ha evolucionado, pero no de la misma forma que el papel de las mujeres en ésta, lo que ha generado brechas en el acceso a oportunidades económicas, [entre otros aspectos]” (p. 19). En este apartado se analizará de qué maneras han tenido impacto los cambios, en nombre del “desarrollo” para las niñas y mujeres que viven en estos contextos.

Desde mi perspectiva, para este análisis el punto de partida es el aspecto económico-laboral, destacando dentro de este, los procesos migratorios en diferentes escalas, así como la movilidad cotidiana que, aunque en un grado distinto, siguen siendo una continuidad en el ámbito rural. Como consecuencia, de acuerdo con González (2012) estos procesos han dado la posibilidad a hijas y a esposas de desempeñarse en actividades diversas que los hombres al no estar presentes no pueden realizar; tomando ellas mayor control sobre las decisiones familiares. Así concluye que, los nuevos roles se contraponen a las representaciones culturales que han establecido barreras entre el espacio doméstico asociado a lo femenino, y el espacio público considerado masculino.

No obstante, es relevante considerar que si bien, los cambios en los roles de género tradicionales pueden generar mayor autonomía en las mujeres, también pueden dar pie a una carga excesiva de responsabilidades que tienden a no ser remuneradas de manera económica ni reconocidas socialmente al ser apreciadas como parte del trabajo doméstico (CEPAL, 2012; CEDRSSA, 2016; Vélez 2021). He observado que esto, no solo tiene repercusiones para las madres de familia, sino también para sus hijas quienes, ante el exceso de trabajo en el hogar, la agricultura, además del cuidado de hermanos y adultos mayores, así como el trabajo artesanal, el comercio u otros según sea el caso; se incorporan en su realización dejando menor tiempo para sus estudios, el juego y el esparcimiento.

Lo anterior resulta significativo al ser el juego, el esparcimiento y el descanso aspectos fundamentales para un desarrollo integral y reconocidos como derechos de la niñez²⁹ que además, como muestra Gómez (2020) de acuerdo con el Reporte de Resultados Preliminares del Primer Ejercicio de Participación Ciudadana por la Primera Infancia en 2019, lo que causa mayor felicidad en niñas y niños de 6 años o menos son, el juego y el esparcimiento, las relaciones positivas, actividades de recreación, la afectividad y el acercamiento a la naturaleza. Sin embargo, es una realidad que no todos los niños y niñas tanto en la ciudad como en el campo gozan de ello.

Por otro lado, un fenómeno particular dentro de las nuevas ruralidades es la migración de mujeres, González (2012) explica que, a diferencia de los hombres, factores como el control familiar y social, el maltrato y la violencia, son algunos de los principales motivos que las obligan a salir de sus lugares de origen³⁰. Esta situación se debe principalmente al *sistema patriarcal de familia*³¹ que predomina en las localidades rurales de México, donde de acuerdo con un estudio elaborado por la CEPAL (2012) hasta ese año, más del 50% de los hogares mantenían esta ideología, generando condiciones de inequidad. En suma, se puede decir que las oportunidades de participación de las mujeres en actividades fuera del hogar se han ampliado, aunque es probable que no precisamente por cambios en el pensamiento de la población, sino por adaptación; aunque sí podrían ser una consecuencia de ella.

²⁹ El artículo 60 de la Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes en México establece que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento”. Sin embargo, en muchos contextos como el rural, la economía no deja espacio para que todos y todas disfruten de este derecho por igual, aspecto que debería ser promovido por las autoridades municipales ofreciendo espacios y programas dentro de las comunidades, lo cual no siempre es realizado. Ley disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

³⁰ A pesar de que la participación de las mujeres rurales en la migración ha sido mayor que hace algunas décadas, ésta sigue representando una minoría, pues de acuerdo con el INEGI (2021) De los 238 743 emigrantes internacionales de localidades rurales, 80% son hombres y solo 20% mujeres; mientras que, en las zonas urbanas las mujeres tienen una participación del 44%.

³¹ “Como sistema patriarcal de familia se considera la construcción socioeconómica y cultural que define al hombre como el jefe y proveedor del hogar, investido de poder y autoridad sobre las mujeres, consideradas como personas subordinadas, cuyo papel principal es la dedicación a las labores domésticas y de cuidado” (CEPAL, 2012, p. 7). Dicho sistema podría dar como resultado diferentes tipos de violencia hacia las mujeres, pero también generar distintas formas de rebeldía en búsqueda de mayor autonomía.

En definitiva, actualmente las mujeres rurales se insertan en mayor medida al mercado laboral, sin embargo, de acuerdo con Vélez (2016) ya sea que se desempeñen en el sector agrícola y no agrícola lo hacen en condiciones de precariedad, con una escasa o nula protección social y derechos laborales; además de pocas oportunidades de movilidad social; llevando a cabo tareas intensivas durante largas jornadas de trabajo con remuneraciones menores a las de mujeres en otros contextos. Sobre esto, Inmujeres (2021) reporta que:

El 31.6% de las mujeres rurales de 15 años y más, se insertan en alguna actividad económica [...] Entre las ocupadas, el 13.6% de las mujeres rurales no recibe ningún pago por su actividad, este porcentaje es menor en diez puntos porcentuales en las mujeres urbanas (3.3%). Además, entre las mujeres subordinadas y remuneradas, el 49.6% de las que residen en localidades rurales no reciben prestaciones, indicador que es menor en las mujeres urbanas (20.6%). (p. 5)

La precariedad laboral en la que se desenvuelven, sin duda coloca a las mujeres de diferentes edades en una situación de desventaja. Aunado a esto, a pesar de que la independencia económica pueda tener efectos positivos para ellas, al mismo tiempo se convierte en un detonante de violencia al interior de los hogares. Tras analizar diversos estudios sobre la violencia de género en el campo mexicano, González (2012) identifica que, la participación femenina en el mercado laboral, la vida organizativa y en la política local; al romper con el modelo genérico tradicional, crea reacciones en los varones (aunque desde mi punto de vista, también en otras mujeres) para reafirmar la dominación, las cuales implican muchas veces el uso de violencia.

Algunas autoras como Casique (2010) afirman que lo mismo sucede con la tenencia de la tierra, ya que en los casos en los que ésta es propiedad de las mujeres, se da pie a conflictos de tipo doméstico. Respecto a este tema, en América Latina se habla de una feminización de la agricultura³² a partir de la cual, análisis como el de De María y Campos (2006) afirman que en México la tenencia de la tierra ha superado el pensamiento machista. No obstante, hoy en día las mujeres rurales siguen teniendo pocas oportunidades de poseer tierras; lo cual es muy visible en los conflictos generados a partir de la llegada de proyectos

³² Como uno de los cambios más importantes en el ámbito rural se habla de una *feminización de la agricultura*, es decir: Se observa una mayor participación de las mujeres como encargadas del trabajo agrícola y su comercialización; como consecuencia de la migración masculina hacia otros sectores o lugares (Vélez, 2021). Sin embargo, más allá de este fenómeno, resulta fundamental analizar el impacto real en la distribución del poder al interior de las familias y las comunidades.

extractivos en muchas comunidades del país, donde la agricultura es desplazada y con ella la participación femenina tanto del trabajo como de la toma de decisiones.

Ejemplo de dicha situación, se muestra en la investigación realizada por Salazar y Rodríguez (2015) sobre la localidad de Carrizalillo en Guerrero. Donde al ser los hombres propietarios de la mayor parte de las tierras, además de la instituida estructura patriarcal, han sido quienes ejercen el poder para decidir entre vender o no a una de las empresas mineras más grandes del mundo:

Yo no pregunté a mi esposa. Aquí nosotros decidimos nada más. Es que también la mina nos presionaba, que va a haber mucho trabajo, va a haber empleo y todo eso, (...) y a veces pues como no había dinero, pues unos vendimos. (Ejidatario y concesionario, 39 años, en Rodríguez y Salazar, 2015, p. 32)

De esta forma se puede observar que la activa intervención de las mujeres en el campo no refiere en todos los casos su poder sobre la tierra que trabajan, ya que en muchas ocasiones se debe más a una delegación de tareas, que a una verdadera transformación en su sistema de ideas y valores. Sin embargo, este tipo de conflictos han propiciado en gran medida la organización femenina en favor de la defensa de los territorios y del bienestar común.

En nuestra región, las mujeres rurales e indígenas han tenido una participación relevante a lo largo de la historia en las movilizaciones para la defensa de sus territorios. Ésta ha implicado no solo la protección de sus comunidades, sino que desde la perspectiva de Barbosa (2021) representan la *energía vital* de la lucha en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado³³. La economía capitalista es una realidad global que sigue amenazando fuertemente a estos contextos teniendo como consecuencia daños ambientales, pero también en el tejido social. Sin embargo, la motivación de estas mujeres radica en la esperanza de una reconstrucción de los lazos sociales de la vida comunitaria y la naturaleza (Pinheiro, 2021). Esto convierte estos procesos en más que una defensa por los derechos de las mujeres, en una lucha mucho más amplia por la defensa de la vida.

³³ Con *energía vital* dentro de estas luchas la autora se refiere a la potencia política de las mujeres vinculada a partir de los fundamentos ontológicos y epistémicos que develan la reconstrucción de tejidos históricos de un pensamiento civilizatorio; que cuestiona el carácter depredador, violento y destructor de la vida que caracterizan al capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y el racismo en América Latina.

En definitiva, la vida de las mujeres en el campo se sigue modificando, y es cada vez más activa en diferentes ámbitos. Si bien, sería poco acertado afirmar que las relaciones entre hombres y mujeres son equitativas, los estudios encontrados revelan que ellas mismas han buscado distintas formas de resistir y de re-existir en la modernidad y las múltiples formas de discriminación que derivan de ella. Tener presente este contexto actual es indispensable para comprender las condiciones en las cuales se desarrollan las niñas en esta nueva ruralidad. Sobre todo, es fundamental para las y los docentes, conocer cuáles son esas realidades, los retos que enfrentan y las necesidades si lo que se desea es transformarlos.

1.3 El preescolar en México: una institución feminizada

“Las tareas del Kindergarten son las más a propósito para la mujer: ellas preparan su alma para los deberes futuros, están dentro de la índole femenina, viniendo a construirse, si se me permite la frase, en un aprendizaje maternal. Las cualidades de dulzura, de paciencia, de serenidad, en ninguna parte como en el Kindergarten pueden desarrollarse; el amor a la niñez, el conocimiento de la psicología infantil, el hábito de resolver a cada paso las dificultades nacientes que se presentan en el amanecer de toda existencia, ahí y sólo ahí se adquieren; encontrando la mujer esperanzas preciosas para el cumplimiento de su misión que es esencialmente de una trascendencia incalculable, como primera educadora, como formadora de espíritus, como preparadora de vida, como “creadora” pudiéramos decir, de humanidad. Ahí sus características que son la delicadeza, la ternura, el instinto se depuran, se afirman. Ahí se corrigen las preocupaciones, los prejuicios, los tradicionalismos, y de esa escuela sale la joven antes inexperta y lírica, siendo lo que debe ser: una apacible, enérgica y dulce colaboradora del esfuerzo social para el progreso y la excelencia de la humanidad.”³⁴

Estefanía Castañeda 1903 en su Proyecto de Escuela de párvulos presentado ante la Subsecretaría de Instrucción Pública.

Hablar del origen del preescolar es abrir una ventana para comprender continuidades y posibles transformaciones sobre la cultura patriarcal institucionalizada. Para Rockwell

³⁴ Candelario Reyes en 1948, en su obra: *Estefanía Castañeda (la vida y obras de un gran Kindergarten)* Presenta el proyecto de Estefanía Castañeda implementado posteriormente por la Secretaría de Instrucción Pública. El fragmento recuperado corresponde a las notas de la maestra tomadas a partir de un curso que ella realiza en Nueva York para traer un modelo educativo previo a la primaria en México, donde ella agrega como nota personal: “En mi concepto, todas las mujeres deberían completar su educación en un kindergarten. La patria, la sociedad y la familia ganarían mucho con esto” (Vilchis, 2012, p. 162). Cabe destacar, que de acuerdo con López (1997) la idea en esta época de la integración laboral así como la educación de las mujeres no pretendían mejorar su condición, sino como la frase anterior lo demuestra, buscaba elevar la calidad de vida de quienes dependían de su cuidado.

(2009) “Comprender el origen y la continuidad histórica de ciertas prácticas escolares adquiere especial relevancia para pensar su transformación” (p. 140). Por tanto, es clave mirar hacia la historia para pensar en las implicaciones que ésta pudiera tener en las prácticas que se dan al interior de las escuelas hoy en día, así como el impacto que genera este simbolismo en las comunidades rurales y en la sociedad en general. Pero también, resulta un análisis clave para repensar las interacciones, usos del lenguaje y de manera general la función social de la escuela.

En México, el preescolar es el primer nivel de Educación Básica que brinda atención pedagógica a niñas y niños desde los 3 hasta los 5 años de edad. Su estructura organizacional se compone regularmente de “educadoras” y una directora; aunque dependiendo de diversos factores pueden ser escuelas unitarias donde una sola docente está a cargo de la atención de los tres grados y la parte administrativa y de gestión, esto ocurre sobre todo en lugares rurales. Las actividades que se realizan se encuentran dirigidas a la formación integral de los y las alumnas, a través de distintas metodologías que tienen como base el juego.

Hoy en día, los Jardines de Niños y Niñas pueden estar a cargo de hombres o mujeres con un perfil profesional afín; sin embargo, los imaginarios sociales asociados al género originados desde su proceso de constitución y profesionalización han dado como consecuencia que este sea un nivel “dominado” principalmente por mujeres. El preescolar es una de las instituciones donde de manera particular, las mujeres somos quienes tenemos un papel relevante como formadoras de niñas; tanto que el lenguaje se adapta como en pocos espacios, para ser utilizado en femenino englobando tanto a hombres como a mujeres. Esto se ha hecho evidente en el discurso oral de forma cotidiana, pero también en documentos oficiales y libros de texto como en estos ejemplos:

La mayoría de estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación preescolar son mujeres, por ello, en este cuaderno se utilizan los términos: *las estudiantes normalistas* o *las futuras educadoras*, pero siempre se refieren al conjunto de estudiantes que comprende tanto a hombres como a mujeres. (SEP, 2002, p. 13)

Este libro está dirigido a las *educadoras* de cualquier grado de preescolar, incluyendo a quienes tienen a su cargo un grupo multigrado. También es importante que lo conozcan el personal directivo, de supervisión, jefaturas de sector, de asesoría y autoridades educativas estatales [...] (SEP, 2020, s/p)

El primer ejemplo corresponde al libro orientador para los y las formadoras de docentes de escuelas normales de un curso llamado: “Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación” en el Plan de Estudios 1999-2000. El cual a lo largo de todo el documento para hacer referencia a los y las estudiantes lo hace como “las alumnas” o las “futuras educadoras”; no obstante, en las primeras páginas viene la nota al pie que cito, donde se explica que con ello se refieren tanto a hombres como mujeres al ser estas últimas mayoría. Esto se presenta a lo largo de distintos materiales tanto de escuelas normales como de las escuelas de Educación Básica en planes y programas, así como en la *Guía para la educadora* hasta 2011 y posteriormente en el *Libro para la educadora*, como se muestra en el segundo ejemplo de manera reciente en una de sus últimas versiones en 2020.

Una de las razones que explican la asociación del preescolar a lo femenino, es que desde los primeros espacios similares destinados para niños de estas edades en el siglo XIX fueron lugares atendidos por mujeres. De acuerdo con Campos (2016) en las llamadas Amigas, al igual que se hacía en España, mujeres instruían y cuidaban en casa a niñas y niños, sobre todo a aquellos que aún por su edad no podía ingresar aún a la escuela primaria³⁵. La autora explica que, la función principal de las Amigas era de cuidado para los hijos de las madres de clase popular que se incorporaban a la vida laboral; no obstante, también asistían las clases altas por comodidad o estatus social, ya que ofrecían instrucción especial en catecismo, lectura, escritura y cálculo, así como en actividades domesticas de manera particular para las niñas (López, 1997).

Con la aparente intención de mantener la actividad laboral de las mujeres, y al mismo como un intento por reconocer la importancia del desarrollo en la niñez, el gobierno impulsó durante la época, el proyecto de las escuelas de párvulos (como se les conocía a los niños) inaugurando la primera en 1881; sin embargo, son estructuradas con mayor complejidad en 1903 con el trabajo realizado por Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata a quienes la Subsecretaría de Instrucción Pública envía a Estados Unidos para adoptar elementos de su sistema educativo (Campos, 2016).

³⁵ La mayoría de las Amigas eran mujeres viudas o que no tenían un padre, hermano o marido que las mantuviera. Por esa razón, esta forma de trabajo en casa fue clave para ellas, sin importar que fuera mal remunerado y el tener que enfrentar las ideas conservadoras de una sociedad que desaprobaba que las mujeres trabajaran y también a los compañeros del mismo gremio que no estaban dispuestos a dar un trato de igualdad a las maestras pues eran espacios exclusivamente masculinos (López, 1997).

Así a principios del siglo XX cambian su denominación a *kindergarten* con las bases pedagógicas de Friedrich Fröbel reconociendo la importancia de la educación temprana, el juego y al niño con características propias (Ortíz y Rodríguez, 2020); pero además señalando a las mujeres como la más “idóneas” para atender estos centros escolares. Pues como explica Vilchis (2012) en su obra: *La educación del hombre* en 1826, Froebel las consideraba las más indicadas para orientar, educar y proteger a los niños como flores de jardín.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque los *Kindergarten* no se interesaron durante sus primeros años por atender a la población de las áreas rurales, como expondré en el siguiente apartado, pronto se convirtieron en parte fundamental del proyecto modernizador del Estado. Mientras tanto, de acuerdo con Campos (2016) por estar su nombre en una lengua extranjera generaba la idea de ser un espacio “exclusivo” de ciertos sectores sociales privilegiados convirtiéndolos en una manifestación de la era moderna en el país presumida en eventos internacionales, pero accesible solo para las clases medias y altas urbanas. Por tal motivo, en 1928 con la influencia altamente nacionalista del Estado cambian su nombre al que conocemos hoy en día como Jardines de Niños (Ortíz y Rodríguez, 2020) aunque el nombre fue adoptado por la sociedad mexicana de manera paulatina muchos años más tarde.

Los Jardines de Niños experimentaron a lo largo del siglo XX diversas adaptaciones curriculares, en las cuales no profundizaré. Sin embargo, un hecho trascendental ocurre a inicios del siglo XXI con el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006) con la modificación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se decreta la obligatoriedad del nivel preescolar, haciendo obligatorio también que los niños de 3 años de edad cursaran el primer grado³⁶ (Ortíz y Rodríguez, 2020), aunque hasta la fecha no es algo completamente logrado³⁷. Un aspecto interesante que ocurre en este

³⁶ Además de los beneficios hacia la niñez y la sociedad mexicana, la obligatoriedad de la Educación preescolar, responde al interés de las educadoras por conseguir un reconocimiento oficial dentro del sistema educativo por sus implicaciones profesionales, políticas, de organización y presupuesto por tanto, como casi todo lo que gira en torno a la educación, había motivaciones tanto laborales como políticas de por medio.

³⁷ De acuerdo con Ortíz y Rodríguez (2020) la obligatoriedad de la educación preescolar ha representado un cambio significativo, dado que logró la transición de una imagen del preescolar entendido como espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, hacia un espacio diferente, con metas y contenidos educativos relevantes. Sin embargo, a más de 20 años de este hecho, el Estado no ha tenido la capacidad para garantizar la cobertura total, ni la calidad de los servicios educativos con equidad e inclusión; por lo que habrá que preguntarse si el imaginario de lo que es la educación preescolar en México, sigue siendo solo para unos cuantos.

mismo periodo es que la Reforma Integral de Educación Básica implementada, da el inicio en México a la educación basada en competencias, que a pesar de que denotaba una educación explícitamente neoliberal, fue modelo muy bien aceptado por gran parte del magisterio y la sociedad.

En suma, resulta fundamental reconocer que pese a que la institucionalización de los Jardines de Niños, así como su posterior profesionalización y obligatoriedad respondieron a intereses de crecimiento económico del Estado; fueron un punto clave para prestar atención especial a sectores poco valorados en ese tiempo: niños, niñas y mujeres. Esto abrió mayores posibilidades para ocupar el espacio público, la inserción laboral y por ende de independencia. No obstante, es fundamental ver más allá de las prácticas, su contenido social (Rockwell, 2009) ya que, al mismo tiempo la participación femenina desde sus inicios sirvió para perpetuar la idea patriarcal en la que la mujer debe ser la encargada de los cuidados maternales y la educación de los niños, idea que de manera directa o indirecta sigue vigente en las escuelas preescolares.

En palabras de López (1997) las mujeres fueron determinadas como instrumento educacional, es decir, si habían sido ya un medio para mejorar la vida de su marido e hijos ahora también contribuiría con la formación de los hijos de otros y al mismo tiempo ella desarrollaría habilidades necesarias para su papel en el hogar (buscando el mismo propósito con la educación de las niñas). Es fundamental preguntarnos hoy en día ¿qué rastros de estas ideas se conservan en el sistema?, como maestras ¿qué discursos y prácticas realizamos que siguen reproduciendo la idea del preescolar asociado a la feminidad?, ¿qué implicaciones tiene en lo que enseñamos a las niñas y niños? pero sobre todo ¿en qué medida podemos aprovechar este espacio predominantemente de mujeres para en lugar de reproducir la dominación emanciparnos?

1.4 La perspectiva de género en las políticas educativas actuales en México: Entre saltos, brechas y preguntas

El tema de género ha sido un tema que ha cobrado importancia en las últimas décadas tanto en las políticas educativas, como en la investigación en este ámbito a nivel internacional, convirtiéndose en un elemento imprescindible para la atención de desigualdades con un enfoque creciente sobre equidad. En nuestro país la lucha por la equidad de género ha tendido

a institucionalizarse lo cual ha significado avances relevantes para prevenir violencias y reducir desigualdades en diferentes sectores. Dentro de este trabajo es necesario tener claridad sobre qué es lo que dicen los discursos oficiales más actuales sobre el género en el área educativa, cómo lo entienden, qué es a lo que aspiran, y cómo se relacionan con lo que verdaderamente ocurre en la cotidianeidad de las escuelas.

En este apartado analizaré los avances en la perspectiva de género en la política educativa más reciente dentro del sistema educativo mexicano, específicamente en la educación básica; comenzando con la revisión crítica de algunos aspectos relevantes que develan la pertinencia de su inclusión de la agenda política, pero también de sus límites en la práctica, esto con la intención de generar cuestionamientos que nos permitan ir construyendo nuevos caminos para que las instituciones escolares se conviertan en espacios emancipadores para niñas y niños, así como para el ejercicio de la autonomía docente.

Es clave comenzar por reconocer que la situación colonial en México y el empobrecimiento de la población ha situado a la educación como una herramienta para la movilidad social y la igualdad de oportunidades para las personas. No obstante, las desigualdades de género han persistido en diversas formas, desde la brecha en las matrículas escolares en los diferentes niveles entre niñas y niños hasta la segregación de las áreas de estudio y diferencias en los logros académicos. De acuerdo con un análisis en Mujeres Unidas por la Educación:

[...] en los últimos 40 años, existe una mayor participación de mujeres y hombres en la matrícula de educación básica. Sin embargo, la diferencia la marca la percepción familiar sobre el costo de oportunidad que tienen las niñas y las adolescentes según su acceso, permanencia, transición y/o la conclusión de la educación básica. Percepción que, de no cambiar las relaciones de poder entre mujeres y hombres que se dan en el orden social y que se reproducen en la organización, estructura y contenidos del sistema educativo, persistirá e incluso puede acrecentarse y tener un retroceso histórico, como resultado de las secuelas que el COVID-19 ha dejado, en general, y en el sistema educativo, en particular (Barrios, 2021, párr.21).

Si bien hoy en día como lo muestra la siguiente gráfica de nivel preescolar, podríamos hablar de una paridad de género, es necesario que más allá de las estadísticas se reconozcan las condiciones bajo las cuales estudian niñas y niños. Conviene recordar como lo he mencionado al inicio de este trabajo, las circunstancias sociales y educativas en las que se mantuvieron entre 2020 y 2021 durante la pandemia. Donde el INEGI ha reportado que para

las niñas al igual que a las mujeres, el aislamiento trajo consigo un aumento de la carga de trabajo no remunerado.

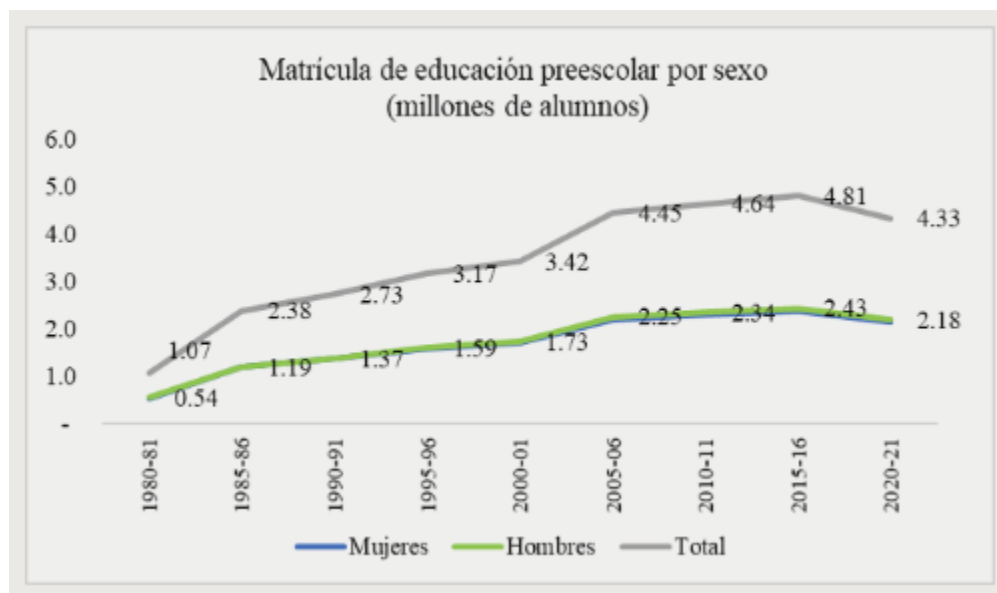


Figura 6. *Matrícula de educación preescolar por sexo.* (Fuente: Barrios, 2021)

En muchos contextos populares, en particular en zonas rurales, las niñas además de seguir siendo estudiantes se convirtieron en apoyo para el trabajo doméstico, el cuidado de los hermanos y de los adultos mayores; esto sin olvidar que en muchos de los contextos donde desempeñan este tipo de actividades su condición de edad y género las expone doblemente a vivir situaciones de subordinación y violencias que son vistas como naturales. Entonces ¿Podríamos afirmar que todas las niñas tienen las mismas oportunidades para aprender?, ¿será que podemos seguir ignorando que el género complejiza aún más las condiciones políticas y económicas que rodean la educación?

En respuesta a la persistencia en las condiciones de inequidad de género³⁸, desde hace más de una década los gobiernos mexicanos, y en particular el gobierno actual, ha decretado

³⁸ Cabe mencionar que, si bien las necesidades contextuales de nuestro país que tienen voz principalmente gracias a los movimientos sociales y a la investigación, las respuestas del gobierno mexicano a sobre este tema también tiene una fuerte influencia de organismos internacionales como la ONU y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 5: “Igualdad de género”; que a mi parecer son discursos que deben situarse y problematizarse para reconocer posibles tensiones entre una postura de emancipación y otra posiblemente neoliberal: “Terminar con las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para el desarrollo sostenible. Se ha demostrado una y otra vez que empoderar

constitucionalmente en el artículo tercero, que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral. A partir de esto, se han implementado una serie de políticas y programas desde el área educativa, dirigidos a promover la desnaturalización de las condiciones de opresión, pero también para generar transformaciones en las prácticas que se llevan tanto al interior de las escuelas como en los departamentos que conforman la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023).

Una de las principales acciones es la incorporación de la perspectiva de género en el currículo escolar. Dentro de la Nueva Escuela Mexicana desde 2023, la SEP ha comenzado a desarrollar e implementar programas de capacitación para docentes, así como materiales educativos relacionados con temas de género, violencia de género y derechos humanos.

En este sentido, en el marco del “Programa E032 Políticas de Igualdad de Género en el Sector Educativo”³⁹, la Estrategia nacional de educación inclusiva y la Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso, son referentes para el desarrollo de las propuestas curriculares en los niveles educativos. Éstas entre otros aspectos tienen como principios rectores la diversidad, la igualdad sustantiva, la interseccionalidad y la equidad (SEP, 2022). Dentro de dichas estrategias es posible identificar lo que las autoridades están comprendiendo como perspectiva de género⁴⁰, la cual se basa en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia* en el artículo 5º, fracción IX que la define como:

“[...] una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos

a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial” (ONU, 2018).

³⁹ Este programa nacional, tiene como objetivo la eliminación de roles y estereotipos de género que afectan el acceso, permanencia y conclusión oportuna de las niñas, niños, adolescentes y mujeres a la educación en condiciones de igualdad. (SEP, 2022)

⁴⁰ Es pertinente subrayar que existen diferentes formas de comprender y abordar el género, esas formas de mirar el género en este trabajo las comprendo como perspectiva de género o *perspectivas de género* que: [...] puede entenderse como punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (Serret, 2008, p. 15).

y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones" (2024, p. 3).

Sin duda este tipo de visiones son saltos significativos que podrían tener resultados directos en lo que sucede al interior de las aulas, hay que reconocer la relevancia de la institucionalización de demandas sociales que pueden generar transformaciones en los imaginarios y en las vidas de las niñas y juventudes. Sin embargo, tampoco hay que perder de vista que son luchas que se encuentran en proceso, y eso es notorio si detectamos que en estas narrativas aún se concibe al género en términos binarios sin reconocer la diversidad.

Por otro lado, en cuanto a las formas concretas en las que dicha perspectiva de género ha aterrizado en las escuelas, me centraré en un aspecto clave que es la incorporación del eje articulador *Igualdad de género* en los programas de estudio⁴¹; éste sitúa a la igualdad de género no como un tema aislado, sino como *transversal* en todas las actividades escolares, es decir desde los contenidos que se abordan, los métodos de enseñanza y los materiales educativos. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, lo que pretende este eje es que las y los estudiantes “cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa [...]” (2022, p. 113).

A mi juicio el discurso devela el interés por la SEP de atender una problemática urgente en nuestras sociedades. Sin embargo, al trasladarlo a la implementación pueden surgir diversas interpretaciones comenzando por el saber si el eje de igualdad género se trabajará en todas las áreas y disciplinas o también será a través del desarrollo y acompañamiento de situaciones de aprendizaje específicas para favorecer la comprensión de diferentes formas de subordinación⁴²; por lo cual en la práctica aún no se sabe si las y los

⁴¹ El Plan y los Programas de Estudio 2023 incorporan siete ejes articuladores en el currículo los cuales: “[...] conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos” (SEP, 2023, p. 100)

⁴² A mi parecer este aspecto es aún más preocupante en Preescolar ya que al no haber materiales nuevos como los libros de texto en otras fases de la educación básica, el trabajo recae en lo que las y los docentes consideren pertinente ofrecer a las niñas. Al mismo tiempo dicha situación evitó que este nivel tuviera conflictos con las familias como ocurrió en algunos lugares del país por el contenido de los libros ante el señalamiento de contener

docentes están diseñando o no actividades específicas o al menos relacionadas a desarrollar una visión crítica del género en las niñeces y juventudes.

Algunas posturas como la de Bedoya, Gómez y Ríos (2018) hacen críticas relevantes hacia los riesgos del trabajo transversal en la educación, estos autores proponen la necesidad de poner atención a las voces docentes sobre cómo se aplica realmente en las aulas ante la ambigüedad práctica que esta implica. En mi experiencia en el trabajo de campo he observado que uno de los problemas de los temas transversales, en particular el tema de género, es que existe el riesgo de que su presencia se diluya o incluso que no lleguen a estar en el trabajo cotidiano. Como docente e investigadora me pregunto si el situar la perspectiva de género desde la transversalidad no es una manera de mantenerla inactiva, existiendo, pero al mismo tiempo sin existir.

Entonces, ¿cómo superar los límites de este enfoque?, ¿cómo lograr que el discurso de las políticas educativas de género trascienda a las acciones?... Para Bedoya, Gómez y Ríos “Si se busca, que la transversalización sea un elemento a favor de la educación [...] debe haber un compromiso de toda la comunidad educativa” (2018, p. 29); y a partir de esto me parece indispensable pensar en qué tipo de formación requieren las y los docentes para que con o sin la existencia políticas sitúen tanto la discriminación como la violencia de género como un problema que nos corresponde desde las instituciones escolares atender. Por tanto, aunque sin la intención de señalar a la profesión docente como única responsable, necesitamos que exista un pensamiento crítico-feminista que a través de los huecos existentes y las nuevas posibilidades que abre la institucionalización de la perspectiva de género, ejerza su autonomía y se traslade a las prácticas cotidianas.

En lo que resta de este capítulo presentaré una contextualización breve de la localidad de Huichila, la cual se fue construyendo a partir de las constantes transformaciones de mi mirada para reconocer las características del territorio y su relación con el género, que como he insistido, mantienen vínculos clave con lo que ocurre en el interior de la escuela preescolar donde se desarrolla específicamente este trabajo.

“ideología de género”; para más información sobre este tema véase: <https://verificado.com.mx/ideologia-de-genero-desinformacion-libros-sep/>

1.5 La localidad de Huichila

Huichila es una localidad perteneciente a la sierra de Tlacolulan en el estado de Veracruz (figura 7), con una población aproximada de 946 habitantes. Para ingresar o salir existe una ruta de autobuses, la cual pasa en dos momentos del día. La mayoría de las personas se traslada en taxis colectivos que entran de manera intermitente, algunos se trasladan en motocicletas, autos particulares o caminan a Tlacolulan, cabecera municipal situada a cinco kilómetros de distancia.

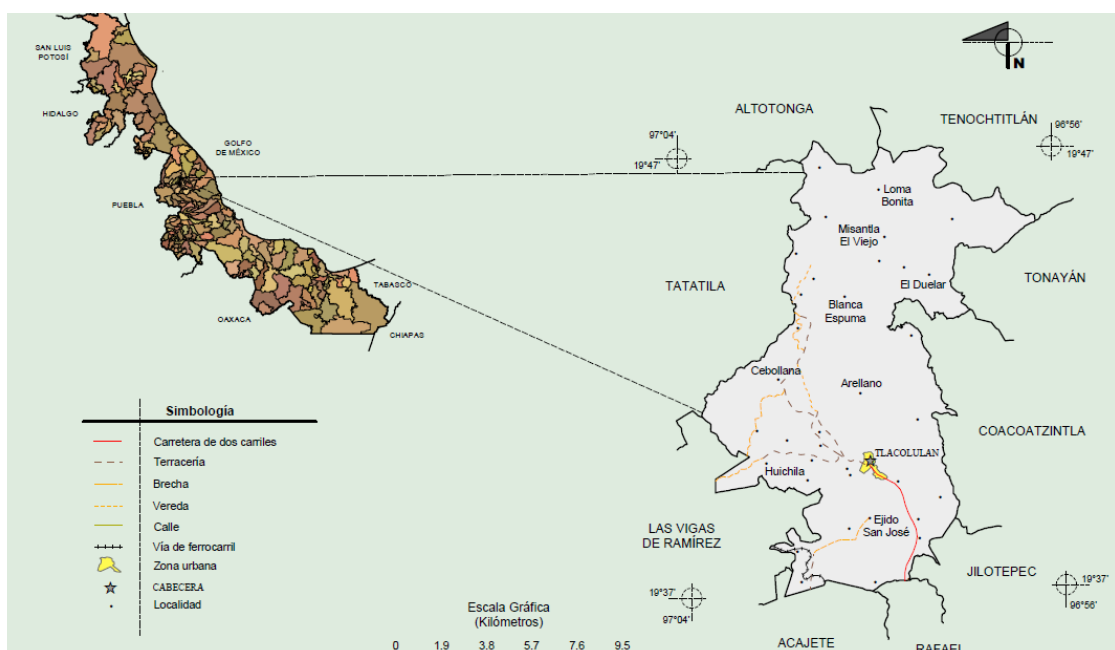


Figura 7. Mapa de ubicación de la localidad de Huichila. Fuente INEGI 2010

Huichila se encuentra rodeada por montañas y un riachuelo que la atraviesa, con un clima húmedo entre los 14 y 20° según el INEGI (2010). Desde mis observaciones, después de la pandemia por COVID-19 la mayoría de la población adulta cuenta con celulares y acceso a internet mediante fichas; así como pantallas con acceso a televisión abierta. La mayoría de las casas cuenta con luz eléctrica y drenaje, así como agua potable, sin embargo, esta llega a escasearse en algunas temporadas del año. En cuanto a servicios de salud, cuentan con una casa de salud que se utiliza principalmente en las campañas de vacunación, regularmente se trasladan al poblado siguiente (Atalpa grande) para recibir atención médica.

1.4.1 Características sociales de las familias

Las familias en Huichila son relativamente extensas; en la información que he obtenido en los últimos años como docente he identificado que la mayoría tiene entre cuatro y cinco hijos, aunque algunas parejas más jóvenes expresan deseos de tener menos. Casi todas cuentan con casa propia, las cuales son regularmente de una o dos piezas y pueden tener el baño en el interior o afuera, son en gran parte de block y cemento, pero también se observan algunas con techo de lámina, o hechas de madera. Por las características de las viviendas, la mayoría de las niñas y niños duermen en cuarto compartido con sus padres.

La escolaridad de la población oscila entre la educación primaria y secundaria, la mayoría de la población con más de 50 años tiende a tener solo algunos grados de primaria o lograron completarla, quienes tienen entre 30 y 40 años la mayoría cursaron la secundaria. La división social del trabajo en Huichila tiende a ser determinada en gran medida por el sexo, ya que los varones salen a realizar trabajo remunerado y las mujeres se quedan en casa realizando trabajo doméstico, de cuidados y agropecuarios en algunos casos.

La mayoría de los hombres se dedican a la albañilería y algunos exclusivamente al campo o como conductores de unidades de taxi. Existen hogares donde por separación o viudez las madres son quienes cubren los ingresos del hogar con apoyo de hijos e hijas, o en algunos casos el padre y la madre se trasladan a las ciudades para desempeñarse laboralmente y los abuelos se quedan a cargo de los cuidados de las niñas incluyendo la asistencia en actividades escolares.

En cuanto a la participación de las niñas en algunos casos los niños comienzan a acompañar a sus padres desde pequeños a las obras donde comienzan a generar interés por la albañilería, las niñas desde edades tempranas colaboran con las madres en actividades domésticas y del campo al igual que los niños; en general muchos de ellos se involucran en las actividades productivas de las familias.

1.4.2 Celebraciones comunitarias

Las personas de la localidad celebran una fiesta patronal el tres de mayo, día de la Santa Cruz, bajo un conjunto de prácticas de tipo religioso. Cabe mencionar que en esta comunidad un número considerable de varones se dedican desde edades tempranas a la albañilería, por lo que esta fiesta tiene un gran significado para ellos. En vísperas de la festividad, cada familia adorna una cruz para llevarla a recibir bendiciones a la capilla y prepara grandes

cantidades de comida para recibir a amigos, familiares y personas que lleguen visitando sus hogares; principalmente se cocinan platillos con cerdo y pollo en salsas o mole, además de los chocos que son un platillo de la región.

Un aspecto que ha llamado mi atención es la forma de organización para preparar ese día, la cual implica la creación de un grupo de mujeres y sus parejas (hombres) quienes se encargan de diferentes tareas como el adornar el lugar de la ceremonia, pedir cooperaciones a las familias, hacer gestiones, encargarse de la pirotecnia y actividades de entretenimiento como “el palo encebado”, pelea de gallos, rodeo, entre otras. Ellos reconocen que, por un lado, las mujeres realizan las tareas de organización y actividades manuales, mientras que los hombres, aquellas en las que se requiere de fuerza física. Las niñas y niños se encuentran presentes en todo momento, sobre todo los más pequeños pues acompañan a sus madres y se involucran en los procesos con mucho ánimo. No obstante, al interior de las escuelas, al menos en mi experiencia, como docentes indagamos poco de lo que ellos saben, hacen y aprenden durante estos momentos que forman parte importante de su identidad y conocimiento del territorio.

Desde la parte religiosa, el sermón de ese día, es decir el discurso que el sacerdote da a los asistentes, explica la cruz como una metáfora, la cual representa las condenas o castigos cotidianos que como cristianos cargamos, los cuales debemos aceptar. Durante esta ceremonia y al final de ella, se lleva a cabo la danza de Los Santiagos (figura 5), la cual representa parte importante de la identidad de esta comunidad y es muy reconocida en el municipio de Tlacolulan y fuera de éste. Dicha danza constituye una representación en la cual anteriormente solo participaban hombres adultos, sin embargo, uno de los organizadores actuales y con mayor antigüedad explica:

Anteriormente pura gente grande, ahora pues ya la gente grande por el trabajo y otras cosas, ya no puede participar y por eso ahora ya son los niños los que enfocan a esto [...] Ahorita tenemos tres niñas apenas, tienen ánimo de andar aquí con nosotros participando y ni modo que les digamos que no, aquí todo es voluntario. (Organizador y participante de la danza de Los Santiagos de Huichila, mayo 2023).



Figura 8. *Danza de Los Santiagos*, Huichila. 2023

A pesar de ser una inclusión derivada de las dinámicas de la vida adulta, esta podría ser una manifestación de una mayor apertura de la participación de las niñas en actividades consideradas relevantes social y culturalmente, venciendo el adultocentrismo, pero también son grietas que se abren para la visibilización de las niñas y mujeres, y su intervención en actividades que pueden ser de disfrute y esparcimiento fuera de las tareas del hogar.

Otras celebraciones notorias para sus habitantes son, por un lado, los cumpleaños, los cuales acostumbran a celebrar a todos los miembros de su familia desde las niñas hasta los adultos mayores con fiestas en sus hogares, invitando a comer y en algunos casos a escuchar música en vivo y a bailar a gran parte de sus familiares y conocidos, entre ellos a los y las maestras de las escuelas. Por otro lado, los momentos que representan un día de orgullo y festejo son las graduaciones escolares. La culminación de un nivel escolar es un evento significativo para las personas de Huichila. Desde el nivel preescolar hasta la secundaria, las familias piden a las escuelas la realización de eventos de gran magnitud a los cuales asisten

familiares; pero también padrinos de graduación, personas a menudo externas a la comunidad y elegidas por las familias, quienes entregan presentes durante la clausura.

Las ceremonias inician, como en muchos otros lugares, con actos cívicos en los cuales participan alumnos, alumnas, docentes y las familias asistentes. Los egresados y egresadas, posteriormente a los honores a la bandera, se visten con vestidos largos y trajes iguales o con similitudes para presentar vals y diferentes bailes de música infantil, moderna y en algunos casos regional; ya que las elecciones dependen en gran medida de los docentes a cargo de los grupos. Además, las escuelas invitan algunas autoridades como personal municipal en el área del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), directivos de otras escuelas, representantes políticos y del comité de padres de familia, para hacer la entrega oficial de diplomas.

Posterior al evento escolar, la mayoría de las familias prepara en casa dependiendo de sus posibilidades económicas una fiesta donde invitan a comer al igual que en los cumpleaños a familiares, conocidos y docentes; con la particularidad de que acostumbran a dar un tipo de ofrenda a aquellos maestros y maestras que estuvieron a cargo de los grupos que egresan. Así, las clausuras se convierten en varios días de celebración en Huichila, pues reproducen estas prácticas los diferentes días que cada institución escolar clausura el ciclo escolar.

Analizando los datos etnográficos obtenidos junto con mi experiencia docente en Huichila, he logrado reconocer que las graduaciones han sido muchas veces un tema mayor de disputa entre la parte institucional y comunitaria, pues las escuelas tienen desde hace algunos años, indicaciones por parte de la Secretaría de Educación para remitirse únicamente a la organización de actos cívicos. Por esta razón, en diferentes años, directivos y docentes tienden a apegarse a las disposiciones oficiales, en otros momentos intentan negociar con las autoridades la apertura para atender a las demandas de las familias o intentan acordar con ellas otro tipo de celebraciones. No obstante, desde mi perspectiva docente, me he cuestionado mucho para quién son estas celebraciones y los significados que siguen perpetuando. Ya que si bien forman parte de la cultura de Huichila, considero que se ignoran en gran parte las perspectivas y voces de las niñas, ya que las personas adultas terminamos eligiendo cómo se deben vestir, qué deben bailar y cómo deben comportarse en un momento que representa la celebración de sus logros académicos.

1.4.3 Instituciones escolares

Huichila es una localidad que cuenta con una población de niñeces y juventudes bastante amplia, esto ha permitido la creación de instituciones escolares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y una institución de enseñanza media superior en modalidad de enseñanza abierta que se encuentra en conformación. No obstante, distintos factores derivan en una fuerte deserción escolar, sobre todo en la educación secundaria.

La primaria actualmente cuenta con seis grupos, es la escuela más completa de Huichila al contar con especialistas del área de inglés y educación física; la mayoría de los docentes son de la ciudad de Xalapa por lo que viajan de manera diaria. En cuanto a la secundaria es una escuela con tres docentes con un grupo por cada grado escolar, donde uno de los docentes desempeña a la par las actividades de dirección; de acuerdo con conversaciones con ellos, enfrentan dificultades con la deserción escolar, así como en el tema de alcoholismo, falta de planificación familiar y cuidados sexuales entre los estudiantes.

El Jardín de Niños y Niñas de Huichila es una escuela de organización completa que cuenta con tres docentes frente a grupo y una directora. Los grupos tienden a ser numerosos de más de 20 alumnos para segundo y tercero y entre 15 y 20 en primer año. Es una escuela que de manera reciente ha recibido recursos de algunos programas federales para la mejora de su infraestructura, sin embargo, no cuenta con todos los espacios que la mayoría de los jardines en las ciudades. Esta se limita a un aula por grado, una dirección que también es bodega, baños para niños, niñas y maestras, una cancha con domo y un área de juegos. En cuanto a las educadoras, las maestras Alejandra y Blanca son originarias del municipio de Tlacolulan y Elizabeth es la docente interina que cubre mi grupo al haberme separado de mis funciones para hacer esta investigación. Alicia, la directora, es una mujer joven que se integró recientemente a la institución y viaja desde la ciudad de Xalapa. Ella muestra un gran interés por mejorar tanto las condiciones físicas como las relaciones dentro del Jardín y entre la institución y la comunidad.

La relación entre las escuelas tiende a ser muy cambiante, debido a que enfrentan movimientos constantes de maestras y maestros quienes en algunos momentos pierden comunicación y, por tanto, el seguimiento a acuerdos que llegan a ser efectivo. Otro factor que limita su vinculación es la falta de tiempos para llevar a cabo reuniones, la cual deriva por un lado de la saturación de actividades demandadas por el currículum al interior de las

instituciones; pero también de la rutinización laboral que, por las distancias recorridas por la mayoría de los docentes, les aleja de las realidades vividas en Huichila. Sin embargo, en el tiempo que he laborado en este lugar, he alcanzado a observar distintos intentos de directivos y docentes por abrir espacios relevantes para la comunicación entre las y los maestros, por trabajar juntos y coordinar esfuerzos en momentos particulares.

Capítulo II. Reproducción de la dominación patriarcal-adultocéntrica y resistencias en la educación preescolar: corporeidades infantiles en juego

“Las leyes físicas determinan la figura que cualquier objeto tendrá en un espejo normal. La imagen se puede distorsionar por imperfecciones del cristal, pero por lo general se ve lo que hay. La composición interna del espejo reproduce el objeto exterior situado cerca de él. Este conjunto de leyes está bien para una reflexión sobre óptica, pero es cuestionable si se refiere a las escuelas”.

Apple (1997, p. 80)

A lo largo de nuestra vida nos cuestionamos sobre el mundo, interactuamos con él y en él, buscando comprender nuestra realidad. Pretendemos nombrarla, entender cómo funciona, descubrir cómo se construye, cómo nos relacionamos con otras y otros en ella. Esto lo hacemos muchas veces de manera inconsciente, casi intuitiva en la cotidianidad. Sin embargo, una forma de hacernos conscientes para comprenderla de manera más profunda, así como los conflictos que emergen en ella; es estudiarla dentro de marcos históricos y conceptuales, es decir de teorías.

Las realidades educativas que como mujer y como educadora rural he logrado conocer hasta ahora, me han llevado a cuestionar dinámicas y prácticas al interior de las escuelas, sobre todo las mías. Esas dudas e inquietudes sobre las contradicciones en los discursos y las acciones me han hecho sentir incómoda, molesta, y me han llevado a la necesidad de

encontrar explicaciones y de querer generar cambios a través de la investigación educativa⁴³, como expresa bell hooks:

[...] encontré un refugio en la «teorización», en crear sentido a partir de lo que sucedía. Encontré un lugar donde podía imaginar futuros posibles, un lugar donde la vida se podía vivir de otra manera. Esta experiencia «vívida» de pensamiento crítico, de reflexión y análisis se convirtió en un lugar donde trabajar en la explicación de la herida y su desaparición. Básicamente, aprendí de esta experiencia que la teoría podía ser un lugar de sanación. (2021, p. 77)

Hacer investigación desde las teorías sociocríticas en contextos educativos, para mí ha sido una manera de sanar, de profundizar en el análisis de las dinámicas escolares y de entender mi propia práctica, incluso ha sido mi propia manera de resistir. Si bien no es el único camino, hace posible, por un lado, analizar las formas de organización en las instituciones, los roles de las y los sujetos, sus interacciones; así como las maneras en las que construyen sus identidades. Pero también permite develar las desigualdades en la educación, las formas en las que el poder es o no compartido, las manifestaciones de opresión sobre los cuerpos y por supuesto sus oposiciones.

En los primeros apartados de este capítulo pretendo reflexionar sobre la manera en la que las relaciones de poder tienen lugar en la escuela, y cómo dentro de ellos los *imaginarios sociales de género* resultan un elemento clave en la *reproducción* de las estructuras patriarcales y adultocéntricas de la sociedad. Dentro de las ciencias sociales, de acuerdo con el análisis de Escobar lo imaginario es:

Un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve [...] de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (2000, p. 139)

Mi interés en el conjunto de ideas, creencias y percepciones sobre lo que significa ser niña o niño; radica en la posibilidad de comprender los porqués de las distintas formas de subordinación y desigualdad entre sexos que se generan desde edades tempranas, en

⁴³ Dentro del capítulo III en el apartado: *Mi posicionamiento epistemológico-afectivo: de la neutralidad al sentipensar el conocimiento*, ya he profundizado acerca de la relación de las emociones y los procesos de investigación.

particular en contextos rurales. No obstante, basándome en las ideas de la teoría crítica busco abordar una visión más amplia que complemente el estudio de la reproducción sociocultural, a partir del reconocimiento de que no existen procesos de dominación completos, muchas veces habrá formas más o menos explícitas de *resistencias* a ellos.

Destacar el agenciamiento de las niñas y niños, al visibilizar la existencia de oposiciones en la cotidianeidad que desafíen y cuestionen *los imaginarios* sobre cómo deben ser y comportarse; no es solo un intento por pretender su emancipación. Es una manera de hacer frente a mi propio papel dominante en la relación maestra-estudiantes, y de ofrecer una mirada anti-patriarcal y anti-adultocéntrica que comparto a manera de propuesta desde una *perspectiva niña* que se construye en Argentina.

Más adelante en el apartado *Cuerpos que importan en las sociedades posmodernas: en medio del capitalismo y conflictos por el territorio*, pretendo destacar la relevancia de mirar hacia los cuerpos, en particular aquellos de quienes que son mayormente vulnerados en la actualidad. En el último apartado dada la visión reduccionista que se ha dado de cuerpo como la conformación biológica de lo que somos, propongo hablar de las niñas y sus corporeidades, intentando destacar las relaciones que existen entre el cuerpo, la corporeidad, el territorio y las emociones.

Cierro en los últimos apartados con algunas reflexiones sobre nuestro papel como adultas y adultos, desde la educación para repensar las formas en las que escuchamos sus corporeidades. Esto con la intención de pasar del análisis crítico a las propuestas apartir tres posibilidades en las que podemos encontrar diálogos interesantes que son: la perspectiva niña, la pedagogía de la ternura y las pedagogías feministas comprometidas.

2.1 Educación(es) y juegos de poder: pactos entre patriarcado y adultocentrismo

Definir de qué hablamos cuando hablamos de educación es un reto complejo, ya que al ser un proceso social adquiere distintos significados y sentidos en el lugar y el momento en que se sitúa. Sacristán explica, “si la infancia como la juventud, son conceptos cambiantes porque en cada momento y lugar representan a personas en situaciones que evolucionan, las formas culturales acerca de cómo tratarlas y educarlas también lo son”. (2003, p. 123). Por algo la palabra *educación* siempre ha requerido de un complemento cuando se quiere hablar de

manera más particular: educación básica, popular, superior, para adultos, formal, informal, bancaria, intercultural; lo cual me hace pensar sobre la posible deficiencia del concepto por sí solo.

Más que comprender qué es la educación de manera abstracta, en este estudio me parece relevante entender sus fines explícitos e implícitos; los cuales pueden ser identificados en la forma en que en ésta se conciben los roles de los sujetos que participan: las y los estudiantes, maestras, maestros, directivos y las familias; lo que se espera que digan, hagan y cómo deben comportarse. Es probable que, a partir de los indicios mencionados, podamos tener nociones de lo que es la educación dentro de una sociedad. Sin embargo, al contrastar las prácticas que se realizan y los discursos en los que se fundan, es posible descubrir que ésta desempeña papeles contradictorios⁴⁴ (Apple, 1997).

Rodríguez (2020) destaca como las instituciones escolares han sido pensadas como espacios políticamente neutrales, lo cual se relaciona en gran medida con los imaginarios que existen en torno a quienes los conforman: docentes, niñas y niños. No obstante, diversos teóricos desde la sociología y la pedagogía crítica han afirmado que la escuela no escapa del poder y las luchas que le rodean.

Desde esta perspectiva, los juegos de poder se expresan en las escuelas de forma implícita a través del currículum oculto, que de acuerdo con McLaren termina por desplazar tanto los fines explícitos de la educación como las metas de las y los maestros. De esta forma, el autor afirma que al estar el currículum “inextricablemente relacionado con cuestiones de clase social, cultura, género y poder” (2005, p. 289) podemos transmitir a las y los estudiantes valores, actitudes y normas en formas no intencionadas como el racismo o el sexismo.

La pedagogía crítica también nos ayuda a comprender que este tipo de relaciones no son comunes para los maestros. Pensar en la palabra poder, era algo completamente distante para mí. Mis imágenes mentales lo asociaban con el Estado, una lucha entre naciones y también entre partidos políticos; pensaba que ahí se encontraba el poder. Con dificultad

⁴⁴ Un ejemplo fácil de reconocer de las contradicciones entre el discurso y la práctica suele darse al hablar de modelos de práctica docente. Puede ser común que como docentes nos afirmemos como constructivistas y en el aula prioricemos el aprendizaje memorístico, dispongamos mesas y sillas en fila o cantemos “el candelito” para mantener el orden. Pero también que en los planes de estudio se hable de la creatividad y autonomía curricular, y estemos todo el tiempo constreñidos a lo que dicen los libros de texto, y en el caso de Preescolar a los aprendizajes esperados porque así nos lo exigen las autoridades.

podría haber considerado que yo tenía la capacidad de ejercerlo y mucho menos mis estudiantes. Simplemente era una palabra fuera de mi vocabulario común, que me parecía muy lejana; hoy me cuesta dejar de verlo en todas partes.

"En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quien lo tiene, pero sí sabemos quien no lo tiene" Foucault (2001). Al interior de las aulas el poder se encuentra presente, se ejerce, se moviliza en ocasiones; desde mi perspectiva casi siempre sucede de manera inconsciente, el problema es que eso hace que se invisibilice la necesidad de compartirlo. Lo cual no quiere decir que no existan esfuerzos por parte de las niñeces por tomarlo como expondré más adelante en este capítulo.

Tanto dentro como fuera de las escuelas se cruzan distintos sistemas de dominación. En este trabajo, destaco especialmente dos que considero inseparables al momento de analizar la dinámica en un preescolar: el *patriarcado* y el *adultocentrismo*. El primero se refiere a un sistema de organización social en el que la dominación masculina impone subordinación no solo sobre las mujeres, sino también sobre otras identidades de género. En este contexto, es importante tener presente una forma particular de patriarcado que Gerda Lerner (1986) define como *patriarcado paternalista*, entendido como “la relación entre un grupo dominante, al que se le considera superior, y un grupo subordinado, al que se le considera inferior, en la que la dominación queda mitigada por las obligaciones mutuas y los deberes recíprocos” (p. 430).

Una conexión más profunda entre estos dos sistemas de dominación —el *patriarcado* y el *adultocentrismo*— la ofrecen Quapper (2015) y Morales (2022). Ambos autores analizan cómo el patriarcado se “extiende” y da origen al adultocentrismo. Es decir, del mismo modo en que se produce una subordinación de las mujeres, también se establece una relación desigual entre personas adultas y las niñeces, basada en una autoridad que se justifica como forma de protección. Esto tiene como consecuencia la negación de niños y niñas como sujetos sociales. En ese sentido, el adultocentrismo “[...] refiere a la estructura social, política y económica de acuerdo con la cual el dominio integral lo ejercen las personas adultas” (Morales, 2022, p. 143), siendo los adultos varones cisgénero quienes concentran mayoritariamente ese poder, como se ilustra en la imagen siguiente:

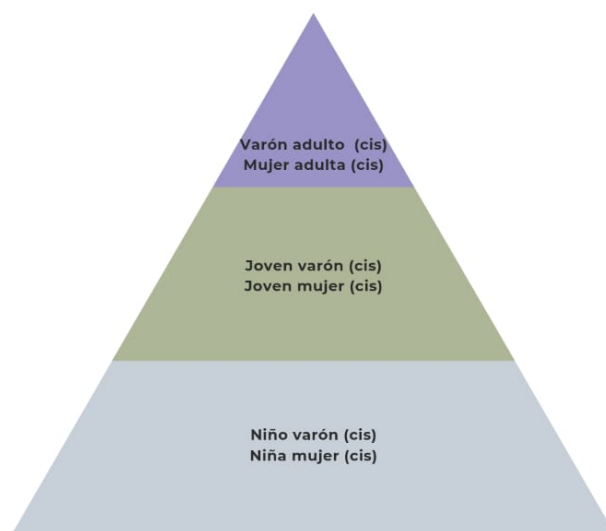


Figura 9. *Jerarquías en el sistema patriarcal-adultocéntrico.* Elaboración propia con base en Morales (2022)

Si bien pueden existir posiciones cambiantes al considerar que intervienen diferentes condiciones como se profundizará en el siguiente apartado, nos permite reconocer el pacto que mantiene el patriarcado con el adultocentrismo donde quién es más grande se encuentra en una posición superior sobre quien es menor y que el género juega un papel decisivo para colocarnos en una posición más o menos privilegiada; por lo que resulta indispensable que este tipo de jerarquías se aprendan e incorporen a nuestros *habitus* desde la niñez. Cabe mencionar que hablar de adultocentrismo y del patriarcado paternalista, no quiere decir que las niñeces no requieran cuidados y protección, lo que se pone sobre la mesa es la necesidad de dismantelar las formas de relación en las que ésta se convierte en dominación sin escucha, se obstaculiza el desarrollo de la autonomía, y se invisibiliza la subjetividad de las niñas y niños.

Lo contradictorio en el ámbito educativo es que estas situaciones de desigualdad que prevalecen en las sociedades modernas no se quedan afuera de las escuelas, pero aunado a esto dentro de ellas éstas se perpetúan la mayoría de las veces en formas sutiles:

Estos procesos de distinción (por ejemplo entre adultas/os y niñas/os, católicas/os de evangélicas/os, ricas/os de pobres, niños de niñas) están inscriptos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares, y también en las prácticas diarias y más cotidianas. Se instituyen a través de rituales, acciones y

códigos que se van “naturalizando”. (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 110)

En palabras de las autoras todo eso que ocurre en el día a día es lo que más nos marca de las instituciones escolares, lo que recordamos en el tiempo son aquellas situaciones comunes que se relaciona en gran medida con los procesos de construcción de nuestras identidades, en particular las de género como se continuará revisando en el siguiente apartado.

2.2 Los imaginarios de género como elementos de la reproducción: una mirada interseccional

“La intersección nos muestra un vacío”
Lugones (2008)

Al hablar de *reproducción*, es necesario explicitar qué comprendemos por ella. Estaré haciendo alusión a este concepto como un proceso resultante de reproducir; que de acuerdo con el Diccionario de Español de México (DEM) implica “volver a producir algo, hacer de nuevo una cosa o imitarla” (2023). Diversos teóricos en distintas épocas y contextos han estudiado cómo “se vuelven a producir” las grandes estructuras en las sociedades, y cómo las instituciones sociales constituyen espacios idóneos para contribuir con esta tarea, sirviendo a los intereses de los grupos dominantes.

En este caso me interesa ahondar en la reproducción sociocultural en los centros escolares, es decir, aquellos procesos en los que se intenta perpetuar normas, conocimientos, relaciones y prácticas. Esto sin querer decir que permanezcan intactas, se encuentran en constante dinamismo, pero requieren de continuidades para lograr su persistencia. Como explican Bourdieu y Passeron (1977) se necesita de ciertas condiciones sociales para la existencia de las culturas, que de acuerdo con Castoriadis (2013 [1975]) requieren no solo de las percepciones del mundo natural o de consideraciones racionales, sino necesariamente también de un componente *imaginario*.

Para el filósofo Cornelius Castoriadis (1975, 1997) las sociedades nos encontramos en constantes procesos de auto-creación, en los cuales las representaciones imaginarias, que le dan sentido a nuestras percepciones de nuestro entorno, instituyen en los individuos las verdades o maneras en las que debe vivirse en el mundo. De esta forma, al hablar de *imaginarios sociales de género*, me refiero a todos aquellos “acuerdos sociales” que son en

realidad afirmaciones instituidas que dictan las normas de cómo debemos ser, lucir, sentir y vivir las personas de acuerdo con el género que nos es impuesto.

En su obra *La reproducción*, Bourdieu y Passeron (1977) hablan sobre cómo dentro de las instituciones sociales se dan dichos procesos a través de las Acciones Pedagógicas (AP). Estas (AP), las identifican como *violencia simbólica* al ser imposiciones en sí mismas determinadas por las autoridades escolares, pero también por las selecciones arbitrarias de la cultura hegemónica que es transmitida. De esta manera ocurre que, las (AP) imponen una selección arbitraria de los conocimientos y normas sociales que son transmitidos. Entre éstos, se incluyen *los imaginarios* de lo que significa, para los grupos dominantes, ser mujeres, hombres, niñas y niños.

Cabe destacar que lo anterior ocurre a través de procesos de *socialización*⁴⁵, mediante los cuales, las niñas y niños incorporan las formas en las que deben sentarse, vestirse, moverse, expresarse o sentir el mundo a su *habitus*. Este entendido por Bourdieu como sistemas de disposición de larga duración, transmisibles, predispuestos a funcionar como: “principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptados a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio [explícito] de las operaciones necesarias para alcanzarlas” (1991, p. 86). De forma que, el *habitus* motiva prácticas, tanto individuales como colectivas, que se vuelven naturales y necesarias para los sujetos y su existencia en la sociedad.

Ante las consideraciones anteriores, distintas autoras y autores identifican a las escuelas como espacios donde las y los estudiantes se forman más allá del sentido escolar, teniendo impacto en sus identidades, arraigo y roles de género en medio de prácticas y discursos que por las diferencias jerárquicas de poder resultan aún más violentas. Estas imposiciones, como menciono, no son la única forma de *violencia simbólica*. El poder arbitrario de las (AP) reside sobre todo en las relaciones de fuerza (poder) entre los grupos, (Bourdieu y Passeron, 1977). Cabe destacar que tales condiciones tienden a ser normalizadas al poseer lo que los autores llaman: Autoridad Pedagógica, haciendo que tanto los

⁴⁵ Los procesos de socialización de acuerdo con Ceballos (1997) se definen como mecanismos basados en la interacción de los individuos a través de la cual, una sociedad transmite a sus miembros las pautas culturales para que éstos desarrollen su potencial humano y puedan actuar en ella de manera integral. De esta forma, los procesos de socialización contribuyen a mantener el orden social y las formas de comportamiento deseadas.

conocimientos y prácticas, como las relaciones de poder que se ejercen no sean solo consideradas validas, sino también universales⁴⁶.

Bourdieu y Passeron en este caso hacen referencia a las relaciones de fuerza, donde las instituciones escolares por su Autoridad pedagógica (delegada por el Estado) las hace poco cuestionables para las y los estudiantes, e incluso para las y los docentes⁴⁷. Por tanto, dentro de la relación docente-estudiante, no solo las y los docentes tenemos el poder sobre la cultura y los conocimientos hegemónicos; sino también de manera automática poseemos el estatus de autoridad, que nos da la capacidad de actuar con legitimidad. Sin embargo, es importante no perder de vista que: “al obedecer al maestro, el alumno obedece, primeramente, a todo lo que este representa y encarna” (Dubet, 2010, p. 17) es decir, más que someterse a la autoridad de una persona, el estudiantado se somete a los valores de la institución.

Lo descrito arriba no es la única relación de poder que se presenta en el ámbito educativo, en él se producen otros tipos de luchas; la teoría de los campos⁴⁸ de Bourdieu puede apoyar a la comprender esta afirmación. Al considerar la escuela como un subcampo del campo educativo; las diferencias entre los capitales que poseen las y los estudiantes, crean relaciones distintas de poder. Por ejemplo, quienes por su situación familiar tienen un amplio capital lingüístico, es decir, un vocabulario extenso, comprensión del discurso, y sobre todo capacidad para comunicarse, tenderán a poseer mayor ventaja que aquellas y aquellos en los que no lo tienen.

En los grupos que he acompañado en la localidad de Huichila, algunas y algunos estudiantes que poseen facilidad para expresarse y entablar relaciones tienden a tomar

⁴⁶Es relevante considerar que las instituciones escolares la figura docente se encuentra en una posición doblemente superior al ser en primer lugar adulta, además de su papel como autoridad; volviéndola poco cuestionable.

⁴⁷Es pertinente contextualizar las teorías de estos autores y la idea de la escuela y el docente como autoridad en el caso de México, destacando que la escuela medio para el desarrollo fue (o ha sido) parte importante de un plan de nación conformada tras un proceso de colonización.

⁴⁸ Esta teoría, explica que, las relaciones al interior de los campos se encuentran condicionadas por la distribución de capitales (distintas formas de poder) que colocan a las y los agentes en ventaja o desventaja, y por tanto en posiciones de dominación o subordinación. Por tanto, “Un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 2005). Es clave no olvidar que tales posiciones de los agentes son dinámicas y toman formas distintas entre un campo y otro convirtiéndose en espacios de lucha, por tal motivo, Bourdieu (1968) afirma: “pensar en términos de campo es pensar relacionalmente” (2005, p. 149).

liderazgo en el trabajo del aula, sus ideas suelen ser las más escuchadas tanto por las maestras como por otras niñas y niños, por su facilidad para construir discursos. También fuera de las actividades dirigidas por las docentes, suelen tomar más decisiones en las distintas formas de juego “libre⁴⁹” que quienes son más calladas o callados.

Si bien, el origen del capital lingüístico puede deberse a diversas experiencias de socialización que varían en las familias, como educadora he podido observar, que puede ser una condición significativa para posicionar a algunas niñas o niños en subordinación en el contexto escolar. Desde mi perspectiva sería interesante cuestionarse qué tanto podría condicionar el género a temprana edad el acceso a distintos capitales, como en este caso del capital lingüístico. Sobre todo, resultaría fundamental reconocer si de alguna manera el no poseer ciertas formas de capital y ser niña agudiza las diferencias en las relaciones de poder en la escuela.

Por consiguiente, es posible considerar que, en un preescolar con niñas y niños del mismo contexto rural, aparentemente homogéneo, pueden existir una diversidad de elementos que condicionan las posibilidades de las y los sujetos para actuar, expresar, ser vistos y escuchados; y por ende se generen divisiones y jerarquías. Para profundizar el análisis, resulta pertinente recuperar la perspectiva crítica de la interseccionalidad⁵⁰. Ésta, como herramienta analítica permite examinar de una manera más holista cómo las relaciones de poder se entrelazan y se construyen entre sí (Hill y Bilge, 2019). Esta teoría afirma que es necesario reconocer la actuación de opresiones de manera simultánea para contemplar los problemas sociales de manera más compleja.

⁴⁹ Entrecomillo *libre* al considerar la idea de distintos autores y autoras como Mantilla (1991), que cuestionan la libertad de los juegos que no son dirigidos por adultos; ya que estos momentos de juego poseen de manera implícita o explícita normas bien establecidas y en ocasiones poco flexibles, definidas por ellas y ellos.

⁵⁰ El concepto de Interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw ante la necesidad de hacer evidente la heterogeneidad en las mujeres. A partir de esta categoría se busca develar los diferentes tipos de discriminación que se ejercen sobre múltiples identidades. El visualizar las múltiples dimensiones del poder nos permite reconocer, por ejemplo, que no se encuentran en las mismas condiciones una niña de clase alta de la ciudad, que una niña del campo de una clase popular; mucho menos una niña y una mujer adulta.

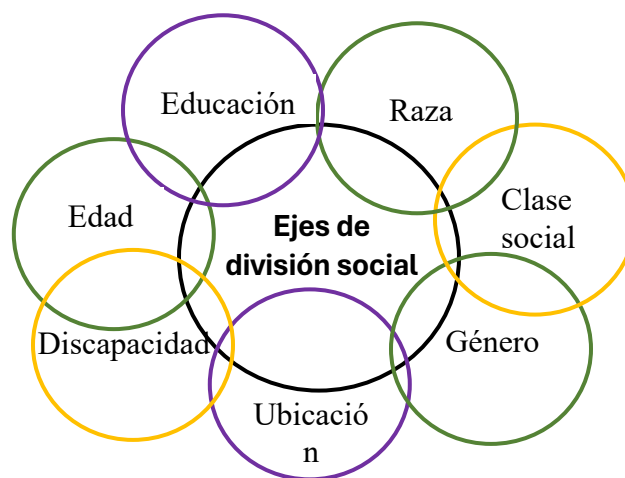


Figura 10. *Ejes de división social.* Elaboración propia con base en la propuesta de la *Interseccionalidad*

El esquema anterior, nos permite visualizar cómo se pueden interrelacionar los ejes de división social unos con otros. Podemos identificar que la *clase social* (mayormente reconocida en las teorías de la reproducción), no es la única que nos condiciona y sitúa en relaciones de desigualdad; y que difícilmente se encontrará aislada de otras como el género, la raza, la ubicación geográfica o por supuesto la edad, entre otras.

En el contexto escolar, es clave reflexionar sobre las situaciones de ventaja o desventaja en las que se encuentran las y los estudiantes respecto a sus pares, donde el género es un elemento indisoluble en cualquier análisis. El control que ejercen los imaginarios sociales de género sobre las corporeidades de niñas y niños pueden darse de maneras imperceptibles en la escuela. Esto, sobre todo considerando las desigualdades en la distribución de poder existentes; donde el carácter de autoridad que poseemos frente a las y los estudiantes, madres y padres de familia e incluso otras y otros docentes, nos proporciona la legitimidad para actuar o no.

Por tanto, además de transmitir el currículo oficial, las escuelas incluyendo los primeros niveles como es el preescolar resultan espacios idóneos para que, como explica Morales (2022) nuestras sociedades capitalistas, adultocéntricas, coloniales y (heterocis)patriarcales adapten a las nuevas generaciones al mundo adulto dominante asegurando que desempeñen los papeles que les han sido asignados.

A continuación, presento un ejemplo de cómo los ejes de desigualdad pueden presentarse dentro o fuera de las instituciones escolares, esto sin afirmar que puedan darse en formas distintas, más bien haciendo énfasis en que se suman unos con otros posicionando a las y los sujetos en condiciones de mayor o menor subordinación o privilegio.

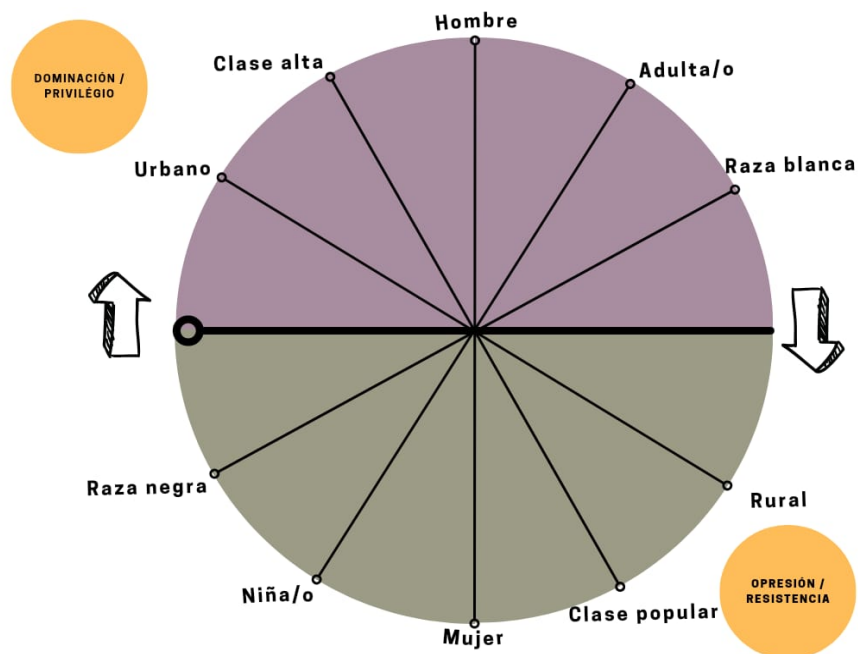


Figura 11. *Ejemplos de ejes de división social.* Elaboración propia basada en Hill (2019)

Ante esto sería relevante que maestras y maestros seamos críticos con las bases con las que nos formamos en las escuelas normales y en las universidades, así como con los principios que guían nuestra “vocación”. Y nos cuestionemos sobre las implicaciones que tienen nuestros discursos y prácticas más allá de nuestras buenas intenciones, como menciona Apple: “nuestro trabajo puede desempeñar [...] funciones que no se parecen en nada a nuestras intenciones” (1997, p. 28). Es decir, existe la posibilidad de que de forma inconsciente nuestra labor esté contribuyendo a la reproducción de la ideología patriarcal, pero también adultocéntrica y capitalista que afectan directamente a las niñas⁵¹.

⁵¹ Los imaginarios patriarcales y adultocéntricos instituidos en nuestros cuerpos, al igual que en la docencia tienen repercusiones en los procesos de investigación, profundizaré en este aspecto más adelante en el apartado: *Retos metodológicos en la obtención y el análisis de los datos cualitativos en investigación educativa*.

2.3 Resistencias infantiles en la cotidianeidad escolar

Hasta ahora he destacado la complicidad de la escuela en la reproducción de las condiciones para la subsistencia de los grupos dominantes, en particular de las desigualdades entre el género masculino y femenino, sin olvidar la edad como un eje significativo. No obstante, me parece clave cuestionarnos hasta qué punto podemos seguir pensando en estudiantes pasivos y oprimidos por las instituciones escolares hoy en día. François Dubet reconoce una crisis en los programas institucionales derivada del “virus” de la modernidad⁵²: “los valores sagrados de la escuela han perdido su majestad a los ojos del mundo de los media, que ofrecen imágenes del mundo alternativas, inconexas sin duda, pero muy poderosas y pujantes” (2010, p. 20); la escuela hoy ha sido mucho más expuesta y cuestionada que en otros tiempos, y por supuesto que eso tiene consecuencias en lo que se vive en las aulas.

Considerando lo anterior, si bien analizar las formas de reproducción son una manera de denuncia para enfrentar la opresión, no es suficiente para comprender la complejidad de la realidad escolar como lugar de conflicto y de contradicciones. Desde la pedagogía crítica Michael Apple y Henry Giroux, entre otros autores, expresan la necesidad de estudiar la perspectiva de las teorías de la reproducción en complementariedad con las de la resistencia al valorar que “la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente sin lucha” (Apple, 1997, p. 106). Además de considerar que unir los análisis de las estructuras sociales y de agenciamiento humano en su interacción dialéctica, representa un avance relevante en la teoría educacional (Giroux, 1986). Incluso para Apple las oposiciones son necesarias para comprender los procesos de reproducción⁵³, lo que las hace indisociables.

Aunado a esto, es clave pensar en las posibilidades de agenciamiento cuando hablamos de niñeces, al valorar las formas en las que han sido invisibilizadas por su

⁵² Si bien François Dubet habla desde el contexto francés, desde mi perspectiva como resultado de la globalización entre otros factores, es posible encontrar entre sus afirmaciones conexiones con lo que ocurre en países de América Latina como México, donde las escuelas en mayor o menor medida han perdido legitimidad y se encuentran bajo una mayor vigilancia social.

⁵³ “Cualquier reproducción en marcha se cumple no solo con la aceptación de las ideologías dominantes, sino con la oposición y las resistencias” (Apple, 1997, p. 40). Desde esta perspectiva, a partir del análisis de algunas investigaciones, el autor nos deja ver cómo no todas las resistencias posibilitan la liberación, al menos no una liberación igualitaria, ya que algunas formas de oponerse a la opresión pueden resultar contradictorias y estar reforzando otras opresiones al mismo tiempo.

condición infantil, más aún si se trata de niñas en la etapa preescolar. En un estudio realizado en Argentina Lucía Rodríguez (2020) argumenta como al descender el grado escolar de los estudiantes tienden a ser vistos como incapaces para participar políticamente, la autora hace una comparación explicando cómo los estudiantes de secundaria tienen mayores ventajas al ser mayormente reconocidos como actores políticos que aquellos que cursan la educación primaria, idea que a mi parecer resulta aún más impensable en niñas de tres a seis años en los Jardines de Niños [y Niñas].

En este sentido, en el campo de la sociología de la infancia autoras como Voltarelli, Gaitán y Leyra (2017) afirman que trabajar bajo este enfoque, implica reconocer el papel de las niñas y niños como actores sociales. Desde el análisis etnográfico Elsie Rockwell cuestiona:

[...] ¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura ‘inculcada’ por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse de la experiencia vivida? (2018, p. 240)

Sin duda es un proceso complejo, pero necesario para ver más allá de una posición pasiva en la que las niñas son víctimas de las estructuras sociales, sus ideologías e *imaginarios*. Reconocerles como actores, y agentes políticos que construyen por sí mismos sus vidas, implica reconocer su capacidad de *agencia* y por ende su capacidad a resistirse a la cultura adultocéntrica, patriarcal, capitalista. Esto es clave si reconocemos que afirmar a las niñas como sujetos tiene consecuencias significativas en las formas de enseñanza: “el estilo disciplinario tradicional y la distancia pedagógica se desmoronan cuando el alumno se considera como un sujeto, incluso antes de ingresar en la escuela” (Dubet, 2010, p. 22).

Antes de continuar con el papel de las niñas y las *resistencias* en la escuela, es pertinente esclarecer a lo que me refiero con este concepto. Retomando la etimología de la palabra resistir, que viene del latín *resistere*, que significa: “tolerar, combatir con fuerza”; me parece relevante preguntarnos ¿quiénes necesitan resistir en la escuela?, ¿quiénes requieren entrar en combate?, ¿qué habría que combatir?...

Desde mi perspectiva, las anteriores no son preguntas que suele hacerse una maestra de preescolar porque pasamos tanto tiempo intentando cumplir con requerimientos administrativos, analizando la funcionalidad y los errores en los métodos de enseñanza, pensando en cómo combatir el rezago educativo, buscando culpables en el contexto

inmediato del fracaso escolar; que ignoramos lo que hay más allá de esto. Sobre todo, lo que pueden significar los rechazos de las niñas y niños a ciertas prácticas, a seguir ciertas normas o a aprender algún tipo de conocimiento.

Cuando no somos conscientes de cómo las formas de dominación permean nuestra aula, mucho podremos ver que diariamente pasamos por alto expresiones de discriminación y violencia de género en ella, y por supuesto puede parecernos innecesario pensar que existen resistencias que más allá de un aguantar son demandas y prácticas que rompen el orden establecido.

Podría resultar contradictorio que los estudiantes deseen resistirse en la escuela si lo que se busca es favorecer su desarrollo, entonces ¿a qué tendrían que resistirse? En el significado común que para mí tenía el concepto de resistencia, esta representaba un arma tan poderosa (y aún pienso que lo es) que solo pueden poseerla o ejercerla sujetos que son violentados en situaciones muy concretas como la guerra; pero acaso, ¿no las y los estudiantes son violentados (simbólicamente) según Bourdieu?, Baschet explica:

En cuanto a la resistencia misma, no se limita a las formas abiertas de rechazo e insubordinación, como las numerosas rebeliones de la época colonial y, más aún, del siglo XIX, o procesos como la fuga para no pagar el tributo o para revertir el proceso colonial de reducción y congregación de pueblos. Incluye formas de resistencia cotidianas y ocultas [...] (2019, s/p).

A partir de las definiciones anteriores sobre resistencia o mejor dicho *resistencias*, en este trabajo me referiré a ellas como aquellas conductas de oposición dirigidas por un interés emancipatorio que no se limitan a las formas abiertas de rechazo e insubordinación sino también a formas sutiles que contribuyen a la desarticulación de dos formas de dominación: el patriarcado y el adultocentrismo.

En este sentido la cotidianeidad escolar representa el escenario más complejo para reconocer estas conductas. Por tanto, es necesario sumergirse en lo cotidiano, en las situaciones aparentemente rutinarias de las escuelas; ya que donde en apariencia solo hay repetición, existen grietas, fisuras, huecos: “Es hacia los intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social” (Rockwell, 2018, p. 239).

En el caso de las teorías de la resistencia en la educación, los *imaginarios de género* de origen (heterocis)patriarcal y las respuestas antiadultocéntricas no han sido consideradas como un aspecto central. Por lo que se vuelve interesante analizar las interacciones y formas de comportamiento en este sentido, que se dan en un día cualquiera entre las niñas y niños, entre niñeces y docentes, incluyendo las horas de clase, pero también los momentos de recreo, la hora de comida, los momentos entre una actividad y otra sin perder de vista que las resistencias pueden hacerse presentes en espacios y tiempos impensados para que ocurran.

Desde la mirada adultista, muchos de esos momentos pueden representar rebeldía, desorden y pérdida de tiempo. No obstante, a la escuela no le queda más que comprender que ya no puede continuar basando su socialización institucional en el aprendizaje de roles sociales (Dubet, 2010), sino que estos roles son solo representados por sujetos con capacidad de agencia propia. Es fundamental comenzar a preguntarnos qué representan aquellas niñas que corren por todo el salón, que salen de él cuando quieren, las que hablan mucho, las que callan, las que no quieren una mochila rosa o jugar con muñecas. Si vemos con otros lentes pueden expresar la necesidad de las niñeces de entender el mundo, otras formas de aprender y de asociarse (Rockwell, 2018) pero, sobre todo, la necesidad de defender sus primeros territorios: sus cuerpos.

En suma, desde mi experiencia en la docencia y en la academia, encuentro indispensable el análisis a partir de las teorías de la reproducción, para develar lo que ocurre en las escuelas respecto a los imaginarios de género, más allá de lo perceptible ¿qué tipo de comportamientos ignoramos? Las maestras y maestros no podemos seguir preocupándonos sólo por la eficacia de los métodos de enseñanza, buscando culpables inmediatos. Sin pretender el determinismo, es crucial hacernos conscientes de cómo se ejerce y replica el poder en las instituciones escolares. Así mismo identificar cómo de las situaciones concretas de cada estudiante que derivan de las grandes estructuras ideológicas. Esto puede contribuir al reconocimiento y disminución de las desigualdades de género y otras que se derivan de las condiciones específicas de las niñeces.

De igual manera, se requiere complejizar dichas desigualdades considerando los cruces que existen entre las distintas formas de subordinación y violencia a partir de la raza, la clase social, la orientación sexual, las capacidades físicas, entre muchas otras, que rodean las vidas de las niñas y los niños. Por otro lado, el afirmar que son sujetos con capacidad de

agencia, no solo como víctimas del sistema; implica reconocer que son sujetos políticos capaces de nombrar su realidad, y de oponerse a las desigualdades en la distribución del poder que existe en ella.

Esta perspectiva, conlleva a comprender el poder en un sentido más amplio, identificando que “no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia” (Giroux, 1986, p. 36). Tal reconocimiento, necesariamente tendría consecuencias en nuestra práctica docente que, desde la escucha de los cuerpos pueda contribuir a la creación de otras formas de hacer educación.

2.4 Cuerpos que importan en las sociedades posmodernas: en medio del capitalismo y guerras por el territorio

“Sé poco de mí mismo, menos también de los otros. Sé mientras tanto, que soy cuerpo. Sé de mi materialidad. Constató que nada realizo sin moverme. Percibo que ningún conocimiento está a mi alcance si no fuera sentido. Reconozco, al final, que para vivir tengo que ser cuerpo, por lo menos aquí, en este planeta que vivimos [...] Puedo ver el sol, la luna, las personas, oigo el viento, las olas del mar, la melodía del piano, las voces, los cantos de los pájaros; soy tocado por la gente, por el agua, por la brisa, por los rayos del sol [...] Lo que veo, lo que toco, lo que oigo, saboreo o huelo son las cosas que entran dentro de mí. Y yo las devuelvo al mundo cuando me expreso. Pero las devuelvo transformadas [...] Es por mi sentir que el mundo llega a mí, pero también tengo un sentir que penetra al mundo [...]”.

Alicia Grasso y Beatriz Erramouspe (2005, p. 18)

El alejamiento hacia nuestros propios cuerpos en la posmodernidad tiende a estar cada vez más naturalizado. En sociedades influidas por el pensamiento occidental, donde la competencia individual, el deseo de acumulación, la sobreexplotación, la violencia y la falta de empatía son constantes; puede resultar difícil escuchar nuestra parte corporal. Porque no hay tiempo, porque tiene un costo, porque solo necesitamos pensar para poder existir según

Descartes⁵⁴. El sentir de nuestros cuerpos queda fuera de la ecuación neoliberal, que al mismo tiempo es racista, patriarcal, adultocéntrica, entre muchos otros adjetivos.

De acuerdo con algunas posturas, los cuerpos al igual que el género y el propio sexo, son construcciones sociales y culturales basadas, entre otros aspectos, en los principios de división sexuentes (Bourdieu 2000; Le Bretón 2002; Butler 2007). Esto implica que, sin negar su agencia, se construyen en el mundo social a partir de relaciones de poder:

El cuerpo está [...] inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos [le impiden otros], lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. (Foucault, s/p)

Además de atravesar los cuerpos, estas relaciones de poder los clasifican y crean jerarquías entre ellos, colocando a algunos con mayor valor que otros para existir y ser escuchados. Esto debido, según diversos autores, al carácter mercantil en el que han sido considerados recursos explotables, pero también por el cumplimiento o no con los estándares “estéticos” establecidos. Para Esteban (2013) Ambos factores convergen en los objetivos capitalistas de producción (de capital humano), y de consumo (moda, alimentación, ejercicio, sexualidad).

Lo anterior ha colocado a algunos grupos en posición de inferioridad respecto a otros, como es el caso de las niñas. Al no ser consideradas aptas para producir directamente en el sistema económico no cuentan con voz autónoma dentro de la sociedad; sin embargo, se intenta modelarlas todo el tiempo para lleguen a ser cuerpos útiles e inteligibles (Foucault, 2002) es decir, ser adultos competentes en el mercado laboral. Si bien, dentro del discurso, el papel que se asigna a niñas y niños de pasividad y la constante intensión de formarlos escolarmente, tienden a justificarse con la necesidad de protección y cuidado de su desarrollo “normal”; al mismo tiempo develan el objetivo de las clases dominantes de modelar sus conductas para mantener y reproducir el orden social (Donato y Mancini, 2018).

⁵⁴ Anibal Quijano, encuentra como punto de separación entre razón y el cuerpo universal a partir de la teorización de Descartes, dice: “Desde ese punto de vista el ser humano es, por excelencia, un ser dotado de ‘razón’, y ese don se concibe como localizado exclusivamente en el alma. Así el ‘cuerpo’, por definición incapaz de razonar, no tiene nada que ver con la ‘razón / sujeto’. Producida esa separación radical entre ‘razón / sujeto’ y ‘cuerpo’, las relaciones entre ambos deben ser vistas únicamente como relaciones entre la ‘razón / sujeto’ humana y el ‘cuerpo / naturaleza’ humana, o entre ‘espíritu’ y ‘naturaleza’”. De este modo, en la racionalidad eurocéntrica el “cuerpo” fue fijado como “objeto” de conocimiento, fuera del entorno del “sujeto / razón”. (2014, p. 805).

Por otro lado, el problema del individualismo que afecta tanto a niñeces como a adultos en el mundo como explica Le Breton (2002), sin duda es una tendencia global, sin embargo, no representa las formas de ser y de sentir universales: “En las sociedades tradicionales, de composición holística, comunitaria, en las que el individuo es indiscernible, el cuerpo [...] se confunde con el cosmos, la naturaleza, la comunidad” (2002, p. 22). Epistemologías que emergen desde el Sur global los reconocen como territorios en sí mismos. Esta idea permite visibilizar que al igual que éstos, los cuerpos han sufrido colonizaciones, despojos, violencias, y han sido delimitados por fronteras impuestas (Sabido, 2012). Sin embargo, al mismo tiempo poseen la capacidad de autodefenderse de manera individual y colectiva.

Ante este escenario sería relevante preguntarnos en nuestro contexto ¿qué cuerpos importan y a quién?, ¿cuáles poseen mayor valor en la sociedad actual y por qué?; posiblemente puede haber muchas respuestas, pero entre ellas podemos realizar algunas interpretaciones al ver lo que ocurre en el mundo. En los últimos meses, muchos gobiernos han mostrado indiferencia al genocidio en la Franja de Gaza donde han muerto miles de personas, entre ellas niñas y niños; en el caso de México, en Guerrero las niñeces están armadas para defender su territorio del crimen organizado ante la ausencia del Estado⁵⁵; en Veracruz se han registrado al menos 759 mujeres desaparecidas⁵⁶ a nivel estatal en lo que va del año sin respuestas de las autoridades.

Cabe destacar que, los anteriores son solo unos cuantos de los muchos ejemplos de violencia hacia los cuerpos que ocurren en diferentes escalas de nuestro planeta. Sin embargo, algo a lo que hay que prestar atención entre ellos es que la mayoría tienen en común conflictos por el poder sobre los territorios y por la libertad de los cuerpos, que se convierten en luchas por la vida.

⁵⁵ Niños y jóvenes se levantan en armas junto con sus padres contra La Familia Michoacana, 2024.

https://www.youtube.com/watch?v=DH4nFzUd_IE

⁵⁶ Según el Observatorio Universitario de Violencia contra las Mujeres de enero a junio de 2023 se registraron 446 desapariciones de mujeres y de julio a diciembre 313 más; de las cuales las cifras más altas han ocurrido en la región capital.

2.5 Niñas, corporeidades y territorio: silencios que gritan, voces que callan

Para comenzar con el análisis, es fundamental explicar a qué me refiero con corporeidad y cuáles son las diferencias y puntos de relación con el concepto de cuerpo. Cabe mencionar que mi interés se encuentra en las condiciones sociales, económicas, culturales e incluso materiales que los definen, no en un sentido biológico. En este sentido, una de las definiciones sobre los cuerpos feminizados la ofrece Mari Luz Esteban:

[...] el cuerpo que somos está efectivamente regulado, controlado, normativizado, condicionado por un sistema de género diferenciador y discriminador para las mujeres, por unas instituciones concretas a gran escala (publicidad, moda, medios de comunicación, deporte, medicina...). Pero esta materialidad corporal es lo que somos, el cuerpo que tenemos, y puede ser (y de hecho lo está siendo) un agente perfecto en la confrontación, en la contestación, en la resistencia y en la reformulación de nuevas relaciones de género [...] (2013, p. 46)

Desde el feminismo, la autora ve al cuerpo como un agente con la capacidad de actuar y de resistirse, más allá de un depósito donde se inscriben los imaginarios sociales que lo regulan. Sin embargo, es necesario cuestionar en qué medida puede representar a los cuerpos de las niñas al considerar que cada vez más las aportaciones feministas tienden a visibilizar las diferencias étnicas, raciales o de clase social, pero pocas veces las diferencias etarias.

Es clave destacar que las niñas viven condiciones diferentes a las de las mujeres. Esto implica reconocer que a pesar de que incluso hasta las teorías que buscan la liberación de ciertos grupos, pueden estar dejando de lado e incluso violentando a otros. Es necesario aceptar que: *lo feminista no nos quita lo adultocéntricas*⁵⁷.

Los cuerpos infantiles, en particular los de las niñas, habían sido olvidados dentro de la investigación social hasta el inicio de los estudios de la infancia, que han destacado el protagonismo y la politicidad de las niñas y niños. No obstante, resulta complejo ubicar estudios que hablen específicamente del cuerpo, al menos en América Latina.

Autores como Prout (2012) afirman que tanto la construcción corporal como de la subjetividad son relacionales; es decir se conceptualizan en relación con otros cuerpos, en

⁵⁷ Esta es una frase que escuché hace poco de la doctora Ayelén Amigo, quien realizó una investigación doctoral, donde cuestiona por un lado el papel invisibilizado de las niñas en los feminismos; y al mismo tiempo cómo ha sido la poca participación de la teoría feminista y los estudios de la niñez. Para ver la transmisión completa de su presentación revisar el siguiente link: <https://www.facebook.com/REDinfanciasLA/videos/6826192564110848>

particular si se trata de cuerpos infantiles. Esto principalmente por la relación de cuidado en la que se encuentran con sus padres u otras personas, que tienden a ser mujeres⁵⁸. Es un hecho que las necesidades fisiológicas de las niñas demandan el acompañamiento de los adultos. No obstante, el problema radica en que esa relación entre los cuerpos adultos y los infantiles muchas veces crean una concepción de los segundos, como entidades que deben ser custodiadas y protegidas al grado de ser limitante para su participación.

[...] el cuerpo infantil se presenta como carente de resistencia y “en riesgo” de sufrir daños, impredecible, nunca lejos de la amenaza de la enfermedad o la muerte. Se trata de un cuerpo preparado culturalmente para la vigilancia intensa y continua por parte de sus ansiosos padres. (Prout, 2012, p. 29)

Desde la visión dominante en la sociedad, esta vigilancia puede llegar a ser mayor en el caso de las niñas, la idea de fragilidad llega a abstenerlas de hacer uso de los espacios públicos, pero también de relacionarse con varones o a participar en ciertas actividades que no son consideradas “apropiadas” para ellas. Sin embargo, no hay que perder de vista que las niñas viven una diversidad de situaciones y que en sus cuerpos no existe dicha protección en muchos casos⁵⁹.

En el contexto italiano Donato y Mancini (2018) cuestionan de manera crítica la intervención pedagógica y médica que en gran medida llegan a combinarse en la intención por neutralizar los cuerpos de las niñas, aunque también de los niños. De esta forma, señalan que aquellas que presentan dificultades, que no se adaptan o presentan inestabilidad tienden a entrar en tratamientos diversos para ser más “normales” y funcionales. Así mismo, Santiago Morales (2022) denuncia como las niñas del Abya Yala son patologizadas al no encajar con la definición de infancia “normal” que corresponde a la de un niño (varón cis) de clase alta europeo. Tales interpretaciones parten de la visión adultocéntrica que niega a las niñas como

⁵⁸ Tomando en consideración las investigaciones de Deborah Lupton (2012) conocer las concepciones de las madres y sus formas de relacionarse con las niñas, puede dar pistas importantes para comprender mejor cómo actúan; y al mismo tiempo abre la posibilidad de ver que las corporeidades de las niñas también pueden influir en las de los adultos. Además, contemplar los cuerpos de manera relacional es clave para romper con la lógica individual en la que existe una necesidad urgente por independizar a las niñas y niños.

⁵⁹ Además de los casos de violencia hacia las niñas que en México son una constante, la Organización Mundial de la Salud en el 2022, expuso que “en situaciones de conflicto armado o en asentamientos de refugiados, las niñas están especialmente expuestas a la violencia, la explotación y los abusos sexuales por parte de combatientes, fuerzas de seguridad, miembros de su propia comunidad o trabajadores de asistencia humanitaria, entre otros”: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

agentes políticos que pueden mostrar fuera de la neurodivergencia posturas de oposición y rebeldía, situación observable también en nuestro país.

Es fundamental tomar solo como ejemplos las referencias anteriores, sin perder de vista que estas son solo algunas ideas para pensar el cuerpo feminizado en la niñez, que contribuyen a la comprensión de sus dimensiones. Al ser construcciones sociales, pero también subjetividades individuales, los tipos de percepciones corporales, los sometimientos y sobre todo las autodefiniciones por las niñas, varían en cada contexto. “Los menores reales [...] se definen por las circunstancias concretas del modo de vida que llevan. No hay infancias prototípicas uniformes e ideales, sino modos de vivir esa etapa de la vida” (Gimeno, p. 20)

Desde mi perspectiva, hablar de corporeidad ayuda a mantener una visión más holista y plural de los cuerpos. Dado que ésta comprende más allá de las condiciones biológicas y socioculturales que lo dominan, una perspectiva *encarnada* (Csordas, 1985) que reconoce las variaciones subjetivas de la experiencia del cuerpo. En el caso de las comunidades rurales en su diversidad, posiblemente tendrán representaciones particulares de lo que significan sus cuerpos y éstos se presentarán en formas variadas dependiendo de diversos factores, entre ellos el género; por tanto, resulta clave en el desarrollo de la investigación comprometida, el conocer de la voz de las niñas cuál es su propia visión del cuerpo.

La relevancia de entender los cuerpos desde su propia experiencia también es una forma de luchar contra la objetivación del cuerpo en la investigación científica, donde se le ha convertido en un objeto, que resulta irreconocible para quien le pertenece⁶⁰ (Battan, 2015), en palabras de Freire, lo deshumaniza. De esta forma, entenderemos la *corporeidad* como una construcción permanente de una unidad integrada por elementos físicos, psíquicos, espirituales, motores, afectivos, sociales e intelectuales (como se observa en la figura 8); que poseen significado para el ser humano y para su sociedad (Grasso y Erramouspe, 2005). Es

⁶⁰ Ariela Battan hace una crítica al alejamiento que produce la ciencia entre los cuerpos y sus “propietarios”. Expresa: “en la operación de objetivización o constitución del cuerpo como objeto de conocimiento se produce necesariamente una reducción del índice existencial [...] este procedimiento fundador de la episteme y fundado en ella, tiene por tarea también poner a resguardo un determinado modelo de racionalidad asentado sobre el ideal de un sujeto cognoscente autónomo y descontextualizado [...]” (2015, p. 337) Este tipo de análisis debería generar una autorevisión para los trabajos que realizamos desde la academia, cuestionándonos en qué medida nombramos los cuerpos que no nos pertenecen y qué tanto escuchamos cómo se perciben y definen.

decir que tales elementos poseen un significado particular, ya que se encuentran situados en un contexto desde y con un cuerpo que interactúa y se comunica con otros y otros.

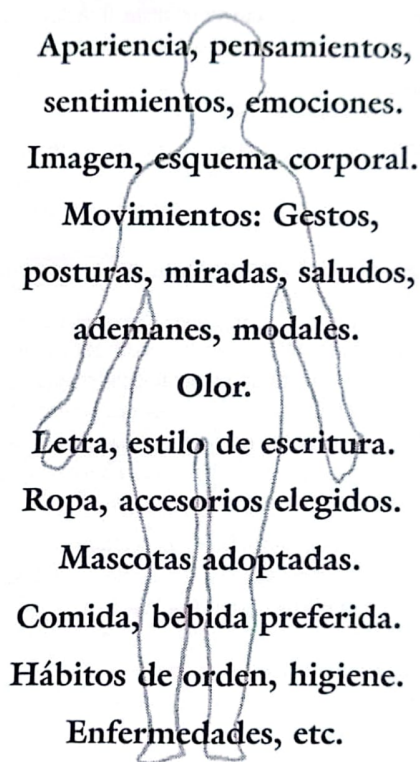


Figura 12. *La corporeidad soy yo y el conjunto de presencias que dan cuenta de mi identidad.* Fuente: Grasso y Erramouspe (2005)

La corporeidad es más que la parte tangible de nuestro cuerpo, entre muchos otros elementos, también se encuentra conformada por nuestros afectos, emociones y sentimientos, es decir por una dimensión afectiva, según Calderón (2012). La cual de acuerdo con el autor tampoco escapan de las normas sociales que nos dicen qué y cómo debemos sentir, las cuales varían dependiendo cada cultura; pero también de nuestra condición etaria, sexual, de clase, raza, etc. Sin embargo, también algunas se universalizan, de nuestra infancia se vuelve común escuchar frases como: “no seas tan emocional”, “las niñas bonitas no se enojan”, “no llores, no es para tanto”.

Como en muchos otros casos, la corporeidad también es un territorio de disputa. Por un lado, Según Grasso y Erramouspe (2005) expresan que al ser ésta una amenaza para el sistema dominante se encuentra silenciada, sobre todo en la escuela. Incluso en las clases

“dedicadas al cuerpo” donde en apariencia hay gritos, sonidos de materiales y movimiento lo que se busca es modelarlo y entrenado para responder, no para guiarlo a comprender el mundo⁶¹.

Tenemos muy claro que, “El cuerpo es títere del mercado y cliente fiel [sin embargo] la corporeidad habla con sus múltiples voces diciendo ‘esto no es para mí, yo soy otra cosa’ [...]” (Grasso y Erramouspe, 2005, p. 17). Dentro del ruido y el caos cotidiano la corporeidad intenta hablar a través de distintas manifestaciones, que tienden a ser consideradas como rebeldía o dificultades para adaptarse a la norma, ¿cómo reaccionamos los adultos a los gritos (o silencios) de la corporeidad infantil?, ¿qué pasa con nuestra corporeidad cuando crecemos?, ¿a quién obedece cuando crecemos?

Tal vez, las niñeces tienen muy claro que es necesario “‘poner el cuerpo’ frente capitalismo, el sexismo, el racismo, la misoginia, el heterosexismo, el patriarcado [...] la colonialidad [y el *adultocentrismo*] en tiempos de violencia, de guerras, horror y muerte” (Leyva, 2019, p. 11). Poner nuestro cuerpo y corporeidad como forma de defensa propia, comunitaria y del territorio hoy en día es más necesario que nunca, sobre todo al considerar que es a través de ésta que nos apropiamos del espacio, lo pensamos, habitamos, hacemos y transformamos (Lindón, 2012).

En el mismo sentido, para Alicia Lindón abordar el cuerpo, conduce necesariamente a pensar la corporeidad. La cual se manifiesta a través del movimiento del sujeto en el entorno; y a partir de este vínculo entre el sujeto y su espacio (su territorio), se desprenden siempre emociones, por lo que son indisociables en su análisis. La autora, llama a esta relación un *betweenness* de corporalidades, emociones y espacialidades, que resulta clave en la comprensión con base en la cotidianeidad de la producción y reproducción social.

⁶¹ Alicia Grasso, especialista en Educación Física, reconoce que en dicha asignatura que se especializa en lo corporal, el silencio de la corporeidad llega a ser incluso abrumador. Nos permite comprender que el “ruido” que generan los cuerpos y su interacción con el entorno, no es sinónimo de escuchar a las corporeidades para acompañarlas. Por lo que ella encuentra una necesidad urgente de reconocer, mediante la observación ampliada su expresión, su forma de moverse, su imagen corporal y su sentido social dentro de los contextos culturales.

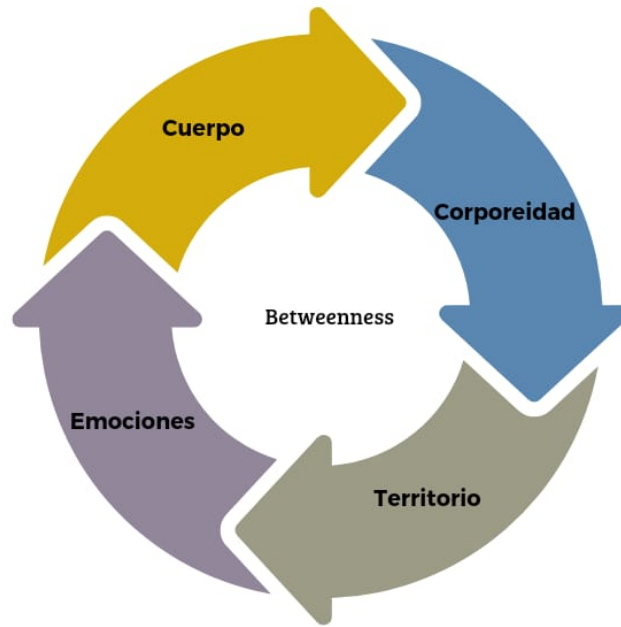


Figura 13. *Betweenness de corporalidades, emociones y espacialidades*
Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Alicia Lindón 2012

Desde el feminismo comunitario en Latinoamérica, como explica Cabnal (2010) la relación entre el cuerpo y el territorio adquiere dos sentidos que se complementan. Por un lado, el cuerpo es pensado como la mínima escala del territorio: el *cuerpo tierra*. Éste es considerado un arma de resistencia transgresora, transformadora y creadora en la lucha por liberar los cuerpos feminizados de los mandatos patriarcales. Al mismo tiempo, el cuerpo es puesto para defender el *territorio tierra* del extractivismo, al ser el espacio material donde se manifiesta la vida de los cuerpos.

En el planteamiento de recuperación y defensa histórica de mi territorio cuerpo tierra, asumo la recuperación de mi cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría, vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio tierra, porque no concibo este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi plenitud. (Cabnal, 2010, p. 23)

Una diferencia significativa entre este posicionamiento ontológico y político, respecto a la individualidad de los cuerpos en la modernidad, es que las corporeidades se conciben en forma comunitaria. Que al igual como algunos de los autores que he mencionado ven al

cuerpo y su corporeidad de manera relacional con otras, otros; pero también en diálogo ente nuestra existencia y las relaciones que vinculan a los territorios que habitamos (Cruz, 2017).

Pensar los cuerpos-territorio posibilita pensar en las diferencias, en la diversidad, en las fronteras, pero también en los puntos en común que podemos compartir con otras y otros. A pesar de que las feministas decoloniales hablan poco de las niñas, es relevante preguntarnos cómo las niñas y niños piensan, sienten y cuidan sus cuerpos-territorios, pero también sus territorios-tierra. 'Cómo sus cuerpos se relacionan con ellos y entre ellos; si el arraigo hacia este se encuentra determinado por las vivencias, la interacción en él, ¿qué tipo de emociones experimentan ellas y ellos en sus espacios?, ¿será que las niñas lo viven igual que los niños?, ¿qué fronteras existen entre ellas y sus territorios, o entre ellas y otros cuerpos territorios?

“[...] los niños con los niños, con [sic] las niñas con las niñas”, fue una expresión durante una entrevista de una niña de cinco años en la localidad de Huichila donde me encuentro realizando trabajo de campo. Esa es una frase que le fue enseñada por su padre con la que ella expresó estar de acuerdo tras hablar sobre las actividades que realizó en el Jardín de Niños y Niñas. Las divisiones entre sexos pueden ser barreras naturalizadas que separan espacialmente también a las corporeidades, a sus cuerpos-territorio incluso desde edades tempranas.

Olga Sabido (2012) explica que las fronteras entre los cuerpos develan en realidad límites sociales, los cuales tienen implicaciones físicas en los movimientos corporales creando lo que llama *umbrales de sensibilidad*, los cuales determinan la familiaridad o pertenencia o por el contrario el extrañamiento: “no es casual que los grupos construyan fronteras simbólicas y físicas para marcar el adentro/afuera respecto a los sexos” (Sabido, 2012, p. 67) pero también respecto a la raza, la clase social, la religión o la nacionalidad. En algo tan simple como hacer divisiones entre un equipo de niñas y uno de niños para las actividades ¿podríamos estar naturalizando el extrañamiento entre unas corporeidades y otras, entre unos territorios y otros?

Difuminar las barreras que existen entre nuestros cuerpos-territorios y su corporeidad puede ser clave para enfrentar la actual crisis civilizatoria que nos afecta a humanos y a toda la vida en el planeta. Distintas epistemologías coinciden en que es necesario la articulación entre el ecologismo, los feminismos, el antirracismo, la decolonialidad, sin embargo, muchas

de ellas olvidan la relevancia de escuchar a las niñas y niños; el adultocentrismo es una forma de dominación que profundiza las opresiones y la violencia hacia las niñas y niños, que es urgente desmontar.

Como adultas y adultos, nuestra responsabilidad recae en acompañar a las niñas en sus formas de organización que abren grietas en la creación de sociedades menos fragmentadas. Este acompañamiento debe partir desde una escucha comprometida y seria, pero también desde el juego, el gozo y el humor. Para lograrlo es necesario mirar los territorios y a los sujetos que los habitamos como aliados, sin importar sexo, raza, clase social, edad. Transformar este tipo de concepciones y prácticas es un primer reto para lograr pensar la construcción colectiva y horizontal de otros mundos posibles, donde las corporeidades de las niñas tengan una participación reconocida y genuina.

Por último, quiero destacar que es inaplazable que cuestionemos qué tanto contribuimos desde escuela en la reproducción de fronteras entre los cuerpos o creamos espacios para que se formen comunidades. Lo que sigue, desde mi perspectiva es trabajar en nuestra capacidad para escuchar lo que nos dicen las corporeidades, qué expresan las niñas a través de sus cuerpos, sus voces, qué dicen sus miradas, qué callan, qué nos gritan, ¿cómo volver la escuela un espacio para que las corporeidades se expresen?, ¿cómo lograr que la intervención pedagógica deje de silenciar a las niñas y las ayude a gritar?

2.6 Nuevos horizontes en la resignificación del preescolar como institución emancipadora: posibilidades y alternativas desde las niñas y la autonomía docente

“El profesorado sólo puede asumir su compromiso moral desde la autonomía, no desde la obediencia, porque no es posible resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos”
(Contreras, 2011)

A lo largo de los apartados anteriores he intentado contraargumentar la idea de que las instituciones escolares, así como las y los sujetos que las conformamos somos neutrales; ya que en distintos niveles de consciencia cotidianamente participamos y ejercemos posturas

diversas frente al poder. Así mismo, he intentado develar algunos aspectos que nos permiten comprender que estos espacios resultan idóneos para contribuir al servicio del poder de los grupos dominantes, sobre todo en el sentido patriarcal y adultocéntrico de nuestras sociedades.

Ante esto me parece crucial comenzar a hacer otro tipo de preguntas sobre la función de las escuelas, otras quizás más esperanzadoras que cuestionen la posibilidad o las posibilidades. He afirmado que no todas las escuelas son iguales, ni todas las y los docentes por supuesto, mucho menos las niñeces. Entonces, por qué no hablar de otras formas más liberadoras de acompañar considerando que “referirnos al lenguaje de la posibilidad constituye un sentido maduro de lo real concreto y una evocación que en el horizonte matriz va más allá [...]” (Cussiánovich, 2010, p. 96)

Sabemos que existen diversas propuestas alternativas que han surgido desde América Latina empezando por las contribuciones de la educación popular. Sin embargo, en este espacio me centraré en lo que desde Argentina están llamando perspectiva niña, la pedagogía de la ternura de Perú y algunas ideas que se han aportado desde pedagogías feministas críticas con la intención de reconocer avances y posibilidades que son y pueden ser adoptados desde una institución como lo es el preescolar para contribuir a la justicia social.

En primer lugar, es necesario preguntarnos ¿qué implica la posibilidad de emancipación de las niñeces y en particular de las niñas en una institución del Estado bajo la autoridad adulta como la escuela preescolar? Esto puede parecer algo un tanto contradictorio e incluso utópico por muchas razones, entre ellas como expresa Rodríguez (2020) se encuentran las tensiones existentes entre autonomía y protección infantil que tiende a asociarse con nuestras concepciones colonizadas sobre una niñez frágil e incapaz como menciono en los primeros apartados de este capítulo, también si consideramos las condiciones históricas de feminización bajo las cuales se ha fundado la escuela preescolar, sin mencionar la complejidad de la vida laboral docente y la proletización de la que nos ha hablado Contreras Domingo (2011).

El panorama puede ser complejo, pero si se trata de encontrar grietas donde las resistencias puedan existir es necesario no perder de vista la capacidad de agencia y la autonomía de las y los docentes comprometidos socialmente. Contreras (2011) identifica tres dimensiones de la profesionalidad docente, las cuales actúan como cualidades que a mi

parecer cobran relevancia especial en los intentos del profesorado al actuar con autonomía en favor de la liberación de las y los estudiantes, me centraré en dos de ellas: la obligación moral y el compromiso con la comunidad.

Para este autor la enseñanza implica un compromiso moral que se sobrepone a cualquier otra obligación derivada de sus funciones. Esta responsabilidad moral obliga a las y los docentes a colocar el desarrollo personal de las y los estudiantes por encima de los avances en las áreas académicas, aún con las tensiones y conflictos que puedan derivarse. Así mismo, señala que este aspecto se relaciona con una dimensión emocional, ya que conlleva el cuidado y la preocupación por su bienestar. Por tanto, esa consciencia moral puede servir como detonante en la creación de propuestas pedagógicas que prioricen la participación de las niñas y niños en búsqueda de condiciones más democráticas basadas en los afectos.

La segunda dimensión complementa la anterior, ya que contempla que el componente moral no ocurre en la individualidad, sino que es un fenómeno social que resulta de la vida en comunidad. “La educación no es un problema de la vida privada del profesorado, sino una ocupación socialmente encomendada y que le responsabiliza públicamente” (Contreras, 2011, p. 54); aunque es cierto que la práctica educativa cuando se da bajo las condiciones que aquí me interesan, sin duda vuelve difusa la línea entre nuestra vida privada y nuestra responsabilidad pública. De esta forma el autor argumenta que el reconocimiento del significado social y político de sus funciones puede convertir la intervención docente en prácticas de oposición y estrategias que le otorgan un significado más amplio a la enseñanza como las que se abordarán a continuación que tienen entre sí distintos puntos de encuentro.

2.6.1 Perspectiva niña: una mirada desde abajo más allá del “anti”

“[...] para salvar a la humanidad y la maltrecha casa en que habita, alguien se tiene que ir, deben ser, tienen que ser los de arriba. Y no nos referimos a desterrar a las personas de arriba. Hablamos de destruir las relaciones sociales que posibilitan que alguien esté arriba a costa de que alguien esté abajo.”

Subcomandante Marcos (2013)

Como licenciada en Educación preescolar por mucho tiempo me consideré especialista en niñeces, es decir, con las habilidades necesarias para “enseñarles”, pero también de cierto conocimiento y facilidad para relacionarme y comunicarme con ellas. Esto probablemente, tenía algo de cierto, pero poco a poco comencé a cuestionarme desde dónde me relaciono con ellas. Con certeza el dueño de una empresa sabe dirigirse y relacionarse con sus empleados para que produzcan más, al igual que los representantes de las transnacionales saben acercarse a la gente de las comunidades. Parte de mi trabajo a lo largo de este proyecto ha sido reconocer que a pesar de mis buenas intenciones he mantenido en mayor o menor medida durante mis siete años de servicio docente relaciones adultistas con mis estudiantes.

Lo anterior suena bastante fuerte (lo es) al grado de que quizás mis lectores se pregunten quién me ha autorizado para ejercer la docencia ante el incumpliendo incluso de los fundamentos legales⁶² que protegen a las niñas y niños. Quienes me conocen dirían quizás que exagero, pero la verdad es que aunque estoy consciente de que mi práctica no ha sido del todo insuficiente o incorrecta, necesito resaltar aspectos mejorables que hoy reconozco viendo desde otro ángulo, agachandome un poquito, pero con la seguridad y firmeza que tienen las perspectivas niñas.

Antes de profundizar en todo lo que implica una perspectiva niña en la forma que la retomo en esta investigación, me parece clave pensar en lo que representa una mirada desde abajo como esta, que no lo es solo por la estatura de las niñeces, pero también reconocer que lo que está abajo no es sinónimo de lo que vale menos como nos han enseñado. Darle la vuelta al sistema, encontrar otras lógicas para entender la realidad es indispensable para poder construirla de otras formas.

Afirmo que la mirada de las niñeces en las sociedades hegemónicas siempre será desde abajo por su condición de niñas y niños frente al poder adulto, pero como he reflexionado en otros espacios de este capítulo no se trata de un grupo homogéneo. Al menos en este país no es lo mismo vivir la niñez en Polanco o el Pedregal en la Ciudad de México, que en la selva de Chiapas, como tampoco es lo mismo vivirla en la región capital de Xalapa donde crecí y escribo este texto que en la montaña de Tlacolulan donde viven las niñeces que

⁶² Si bien en México existen diversas normas legales tanto nacionales como internacionales que regulan las relaciones que desde las instituciones escolares las y los adultos entablamos con las niñeces, es una realidad que como docentes tenemos vagos o nulos conocimientos sobre ellas. En particular, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA).

colaboraron conmigo. En este mismo sentido necesariamente tenemos que pensar que tampoco es lo mismo vivirla en cada caso si eres niño o si eres niña. Cada vez un poco más abajo si lo pensamos, la intersección de opresiones nos colocan en puntos distintos de la escala social para habitar el mundo.

Entonces ¿por qué ver como las niñas y niños?, ¿para qué ver desde abajo?, retomando el pensamiento zapatista el romper con la lógica hegemónica adultocéntrica, patriarcal y capitalista, se empieza respondiendo con la rebeldía del: *no tiene por qué ser así* y con el rotundo sí a la pregunta: *¿podría ser de otra manera?* (Subcomandante Marcos, 2013). Qué pasaría si empezáramos a ver y sentir el mundo como las niñas y sobre todo a tomar decisiones pensando las realidades como ellas y ellos. Una perspectiva niña es en gran parte eso, como adultas y adultos mantener el asombro, la curiosidad, la duda y el interés de transformar y crear; es decir, “[...] transformar nuestra racionalidad (adulto) incorporando la sensibilidad, creatividad y afectividad infantil [...]” (Morales y Magistris, 2021, p. 81).

Por otro lado, sería contradictorio considerar que lo anterior es suficiente si estamos hablando de propuestas emancipadoras primordialmente para las niñas, de acuerdo con esta propuesta de Santiago Morales y Gabriela Magistris (2021), es clave que las niñas y niños como sujetos sociales puedan expresarse, tomar decisiones y hacer propuestas como actores protagónicos con incidencia en la sociedad. Además algo que en nuestro contexto vuelve más potente este posicionamiento es que como bien señalan los autores, a pesar de la diversidad que existe y que no podemos decir que hay una sola forma de vivir la niñez en el Sur, algo que tienen en común las niñas latinoamericanas es que son infancias populares en su mayoría; siendo la necesidad de alzar la voz aún mayor.⁶³

Para comprender la necesidad de valorar lo que las niñas pueden aportar y a la urgencia de diálogo intergeneracional podemos recordar lo que Freire defendía: nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres (mujeres, niñas y niños) se educan entre sí con la mediación del mundo. La humildad para que desde las instituciones escolares las y los adultos compartamos el protagonismo y las relaciones se horizontalicen es un factor

⁶³ Un señalamiento significativo de Magistris y Morales es que la co-producción de saberes a la que invita la perspectiva niña no es sinónimo de representar la voz de las niñas: “Tiene que ver con buscar incorporar, en la medida de lo posible, algo del lenguaje, la epistemología, la sensibilidad y la racionalidad-relacional que aportan las niñas, de modo a que podamos infantilizar freireanamente nuestra mirada y nuestro ser adulto”. (2023, p. 81)

indispensable. No obstante, también es un hecho que las niñas no podrían hacerlo sin nosotros; un aspecto que hay que subrayar de las perspectivas niñas es que el escuchar no implica la invalidación de los saberes, las capacidades y los sentires de las personas adultas, sino de crear nuevas formas de relación que posibiliten la construcción de formas de relacionarnos más justas y democráticas.

Jaime Martínez Luna en su libro: *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017 2021*; nos lleva a reflexionar sobre nuestro lugar no solo en las relaciones sociales sino en el planeta, en su contradiscurso al individualismo neoliberal podemos reconocer que nunca seremos seres independientes y que colectivizar lo que ha hacemos de manera consciente para el autor lo potencializa:

Para nuestra reproducción necesitamos de todo y de todos, es lo otro lo que nos permite definirnos como existentes, respiramos para vivir, comemos para reproducirnos, nos vestimos para protegernos y convivir, todo lo hacemos ante y por la existencia del otro. Ante esto, lo que se nos revela, es el nosotros. Esto genera en nosotros una mentalidad, resultado de nuestra interdependencia. Nuestro ser es colectivo, comunal, integral, total. Nuestro pensar incorpora, integra el pensar de todo lo que se percibe, lo que habita a nuestro lado y que nos habita. No solo es la presencia de los habitantes de nuestra especie, sino de todos los seres que habitan el planeta. (Martínez, 2023, p. 70)

Difuminar esa división entre arriba y abajo que en el ámbito educativo las y los docentes estamos arriba y las niñas abajo para compartir saberes y crear interdependencia entre diferentes generaciones, desde mi punto de vista, es la intención de una perspectiva niña. Esta es una propuesta que como expresa Amigo (2023) transforma en modo positivo el enfoque antiadultista y a mi parecer, también antipatriarcal, anticapitalista, entre muchos otros antis que las niñas sentipiensan en cada uno de sus territorios.

Si bien como lo menciono es aún una propuesta creo que muchas y muchos docentes podemos reconocer algo de perspectiva niña en nuestra práctica o identificar oportunidades para llevarla a las instituciones escolares. Aún tenemos mucho por trabajar, por no dejarnos vencer por la burocracia, la complejidad del mundo laborar docente tan precarizado y de recuperar algo de la mirada niña en nuestras aulas para poder acompañarles pero también para hacernos la vida un poco más amena.

2.6.2 El preescolar y la pedagogía de la ternura: superando la infantilización y feminización para destacar su politicidad

Hasta hace un tiempo como resultado de largos procesos concretados en la modernidad, se pensaba que las instituciones escolares estaban peleadas con los afectos y las percepciones corporales; ignorando que “[...] las estructuras de pensamiento no son más que relaciones entre cuerpos que se han interiorizado, afecciones que al tomarse estables nos imponen un cierto modelo de cierre o de apertura ante el mundo” (Restrepo, 1994 p. 32).

Desde finales del siglo XX y principios del XXI en México se habla cada vez de la relevancia de considerar las emociones y la afectividad como elementos clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existen en mayor o menor medida resistencias y debates diversos en cuanto al trabajo real en aula, pero ¿qué implica hablar de una pedagogía de la ternura?, ¿qué posibilidades hay de trabajar bajo un enfoque de los afectos en instituciones en las que prevalecen las condiciones para el desarrollo de distintos tipos de violencias?

En el caso de los Jardines de Niños [y Niñas] a diferencia de otros niveles educativos, quizás puede parecer fácil incorporar discursos y prácticas afectivas porque las niñeces entre esas edades nos provocan eso que en el lenguaje común llamamos: *ternura*. Esta infantilización o *paidización* de la ternura (Cussiánovich, 2010) nos lleva a hacer uso de cambios de voz al hablar, de diminutivos, de querer llenarlos de besos y abrazos; pero también en caer en actitudes de sobreprotección al considerarlos frágiles e incapaces, que se convierten en limitantes para ellas o incluso como condicionantes para poder ser y expresarse.

Sobre lo anterior, Alejandro Cussiánovich (2010) nos habla de la existencia de una tensión inevitable entre la demanda de afectos de las niñeces y la oferta de estos desde los adultos, recordando que históricamente el cariño, el afecto y la ternura se han vinculado con situaciones de dependencia e incluso esclavitud. Cuántas veces de manera inocente amenazamos a nuestros estudiantes con enojarnos, con cambiar nuestra actitud y nuestros sentires hacia ellos si no se portan bien⁶⁴; lo hacemos sin ser conscientes de que “someter al otro al chantaje afectivo es tanto como colocarlo en una cámara de tortura, quitándole

⁶⁴ “La experiencia del chantaje afectivo, consiste en hacerle saber al otro de manera explícita o implícita que tiene nuestro apoyo y cariño sólo si es como nosotros queremos que sea, es una práctica vejatoria, muy extendida en la vida cotidiana [escolar]” (Restrepo, 1994, p. 88)

lentamente el oxígeno para que acceda a cambiar su comportamiento” (Restrepo, 1994, p. 88), pero también sin reconocer las diferencias existentes en la maduración emocional y las relaciones de poder entre ellos y nosotros.

Por otro lado, el caso de las escuelas preescolares me parece aún más particular si consideramos que dichas instituciones suelen ser atendidas por mujeres, lo cual “enternece” aún más las condiciones⁶⁵. Se ha normalizado en las mujeres el tener gestos y actitudes que provocan ternura, el imaginario de una educadora en estas instituciones suele ser de una mujer limpia, sonriente, amable, paciente y dulce, además de blanca y con ciertos estándares de belleza: las educadoras tienden a ser tiernas. Esto no es un dato menor ya que en nuestras sociedades patriarcales y machistas la ternura al estar feminizada estigmatiza cualquier forma de relación interpersonal bajo su dominio (Cussiánovich, 2010).

Tanto la infantilización como la feminización de la ternura son consideradas desde esta perspectiva como potentes inhibidores de su discurso y prácticas, por lo que es clave visibilizarlos para superarlos y aprovecharla como arma de liberación contrarrestando las opresiones que tienden a remarcarse. Luis Carlos Restrepo hace énfasis en la relevancia de no confundir la ternura con el facilismo y la melosería: “La ternura es, a la vez que disposición a la caricia, rechazo visceral a la violencia [...] Ser tierno es afirmarse como un insurgente civil que ante la violencia cotidiana dice tajante como los gatos ¡no!” (1994, p. 85).

Reconocer lo anterior nos lleva a comprender que ser tiernas con las niñas preescolares es relacionarnos de manera distinta con ellas, desde una postura dialógica acompañándolas para poder ceder el protagonismo y convertirlo en co-protagonismo. Si bien no existe una receta única para desarrollar esta pedagogía, pienso que es posible si comenzamos a pensar en colectivo desde la humildad en búsqueda de que las escuelas desde este nivel sean más democráticas y sensibles para que en palabras de Cussiánovich, juntas y juntos sigamos aprendiendo de nuestra condición humana.

⁶⁵ La división sexual del trabajo que atraviesa a las instituciones escolares designando a las mujeres como figuras principales en los Jardines de Niños [y Niñas] refuerza el imaginario en las niñas de que las mujeres somos las cuidadoras principales, ¿qué pasaría si hubiera cada vez más hombres docentes en preescolar? Dentro del capítulo I, en el apartado: “El preescolar en México: una institución feminizada” profundizo sobre el tema en el contexto de este país.

2.6.3 Pedagogías feministas comprometidas: enseñar a transgredir con el cuerpo desde la escuela pública

Hablar de feminismos en muchos ámbitos suele ser arriesgado, pero es cada vez más común desde el Sur escucharlo y comprenderlo en intersección con otras luchas. Autoras como Ruz (2021) reconocen que en el caso del trabajo con niñas las perspectivas feministas han cobrado fuerza en Latinoamérica en gran medida a partir de movilizaciones sociales. No obstante, al menos en México existen espacios con resistencias a incorporar esta mirada, de manera explícita, como lo son las instituciones escolares. Esto cobra sentido si identificamos que las relaciones de género aún se entienden como privadas, cuando realmente denotan ideas políticas que trascienden al espacio público (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007) como lo son las escuelas.

En este apartado pretendo destacar las aportaciones de las pedagogías feministas⁶⁶, en particular de aquellas en las que además de la denuncia y la crítica al sistema hegemónico se pone el cuerpo. Entonces si este tipo de perspectivas “ [...] proponen el ejercicio de ‘cuestionarlo todo’, refiriendo a la mirada crítica que es capaz de tomar consciencia sobre las brechas e inequidades [...]” (Ruz, 2021, p. 6) una práctica docente bajo la perspectiva feminista comprometida además de antipatriarcal y antisexista tendrían que ser antiadulista, anticapitalista, antirracista, y luchar contra cualquier tipo de injusticia no solo desde la reflexión, sino desde las implicaciones diarias del cuerpo y la búsqueda de acciones concretas.

Comprometerse y poner el cuerpo en una sociedad capitalista que nos aliena y deshumaniza sin duda es una práctica transgresora y compleja que a mi parecer requiere de convicción. Sobre todo porque cuando nos posicionamos del lado de pedagogías emancipadoras en palabras de bell hooks (2021) hacemos más que “enseñar”, nos volvemos un poco sanadoras, no porque tengamos algún poder para curar a las y los estudiantes “enfermos” sino porque nos abrimos a la escucha de lo que sienten, no solo de lo que piensan.

⁶⁶ Si bien la mayoría de las experiencias con pedagogías feministas tienden a ser en casos de escuelas populares o espacios más libres fuera de las escuelas pertenecientes al Estado, la intención de este apartado como de los anteriores es pensar en las posibilidades de incorporarlas dentro de dichas instituciones, e incluso encontrar en las prácticas docentes rasgos de ellas que ya se implementan para volverlas más conscientes.

Se requiere de compromiso principalmente porque como expresa la autora, ser docentes desde un posicionamiento feminista comprometido implica mostrar nuestra propia vulnerabilidad, aspecto con el que concuerdo completamente porque no podemos pedir lo que no damos; por tanto una práctica docente en este sentido necesariamente se vuelve personal, tiene un nombre y una historia de vida que en mayor o menor medida está expuesta y asumida.

Natalia Ruz (2021) a partir de las compilaciones de Claudia Korol⁶⁷ hace una excelente recuperación de algunos de los principios clave o desafíos transformadores que las pedagogías feministas comparten que se enlistan a continuación:

- Cuestionan los sistemas de dominación basados en la reproducción de la cultura androcéntrica.
 - Asumen la dimensión grupal como una necesidad (encuentro de mujeres y disidencias) y destacan la confianza como formas de vinculación.
 - Recuperan, de la Educación Popular, datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo.
 - Incorporan la dimensión lúdica, el arte y formas culturales, en sus metodologías.
 - Promueven una pedagogía activa, en consonancia de las prácticas ideológicas con las cotidianas.
 - Tienen a la base las pedagogías críticas y emancipadoras.
 - Provocan diálogos desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (educación dialógica).
 - Promueven el diálogo intergeneracional.
 - Comparten lugares políticos con corporalidades disidentes.
 - Deconstruyen estereotipos de género y la cultura de culpa y sacrificio.
 - Generan conocimiento y ejercicio en exigencia de derechos.
 - Buscan la horizontalidad y la autonomía.
 - Reconocen diversidad de saberes y experiencias.
 - Visibilizan las desigualdades, condiciones de dependencia y subalternidades y toma conciencia de ellas, para conseguir la justicia social.
- A nivel público, político-transformador:
- Son espacios de resistencia ante la exclusión social.
 - Luchan contra la opresión patriarcal, colonial y capitalista.
 - Desafían a la heteronormatividad.
 - Asumen la pluralidad de las corrientes feministas.
 - Promueven la participación social y comunitaria.

⁶⁷ Claudia Korol es una periodista militante argentina, educadora popular y feminista. Como educadora popular, participa en proyectos de formación política con movimientos campesinos y organizaciones de mujeres. Natalia Ruz se centra en dos de sus compilaciones para hacer este análisis: Korol, Claudia., y Castro, Gloria. (2016). *Feminismos populares: Pedagogías y Políticas*. La Jigata., y Korol, Claudia. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*.

- Condenan la violencia machista.
- Conciben una relación consciente con la naturaleza.
- Se plantean desafíos revolucionarios de transformación de las opresiones, generando alternativas de acción basadas en las reivindicaciones desde el feminismo.

La complejidad de desarrollar una práctica que incorpore estos principios que superan la labor de enseñantes, requiere indudablemente también transformaciones a nivel personal. Para hooks (2021) este tipo de pedagogías comprometidas nos demanda mantenernos en un constante proceso de *autorrealización*⁶⁸ que propicie nuestro propio bienestar. Cabe mencionar que el trabajo interno al que hace referencia, va más allá de la utopía de maestras y maestros con superioridad espiritual; se trata de la existencia de congruencia entre lo que promovemos en el aula y lo que realmente somos a mi juicio de un pensamiento crítico encarnado.

Llevar las ideas mencionadas a la praxis a través de nuestra corporeidad tiene implicaciones importantes en lo que hacemos, lo que usamos, cómo nos movemos y por supuesto en lo que decimos; y es precisamente uno de los retos a los que el magisterio nos enfrentamos porque podemos estar muy de acuerdo con los planteamientos de una teórica feminista, pero luego nos preguntamos: ¿cómo lo hago? ... Abordaré en este espacio solo dos ejemplos muy concretos que puedan ayudar a otras y otros docentes reconocer cómo hacemos cuerpo nuestros sentipensamientos feministas.

El primer aspecto tiene que ver con nuestro lenguaje, construido socialmente desde nuestra primera infancia se encuentra cargado de ideologías que pasan desapercibidas por nosotras en el aula. En Preescolar como lo he señalado antes en este documento, desde que hablamos de Jardines de Niños estamos negando la existencia de que las niñas también los habitan, bajo la idea de que el masculino nos incluye a todos y todas, pero ¿qué pasa cuando le pedimos a un grupo de niñas de esta edad que hagan una fila de niños?, ¿quiénes se levantan para formarse?, ¿se sienten incluidas las niñas cuando decimos niños?...

⁶⁸ Dicho proceso de autorrealización, que yo comprendo como una deconstrucción y sanación individual pero que es dialógica con lo colectivo, puede ser también un espacio de liberación para las docentes. Como expresan Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen “la categoría de género permite abordar y deconstruir la conformación de la identidad docente, analizar el surgimiento de la constitución de la ‘señorita maestra’ como ‘segunda mamá’, los intereses en pugna y los mandatos para las mujeres a propósito de la conformación del sistema educativo nacional” (2007, p. 114)

La lengua expresa las tradiciones patriarcales de quienes la hablan, los usos misóginos del léxico y de la gramática pretenden simplificarnos y simplificar las palabras y sus contenidos; en esta especie de “como si” se termina mutilando a la humanidad ya que una parte sustancial de ella no es nombrada. Así, las mujeres [y *las niñas*] somos devoradas en una operación que se postula “inofensiva”, “neutral”, “genérica” e “inclusiva”; y este acto violento y cotidiano termina desidentificándonos individual y colectivamente. (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 118).

En el Jardín de Niños y Niñas que se acompañó en esta investigación, como en muchos otros de la región que he podido conocer, es habitual hablar de “niños” referirnos tanto a niñas como niños u otras diversidades, aspecto que invisibiliza y subordina reforzando el androcentrismo como se abordará en el capítulo de resultados. En este sentido lo que se propone es analizar nuestro lenguaje cotidiano dentro de la escuela en distintos momentos, de forma que podamos reconocer en primer lugar nuestros propios sesgos y las violencias que de manera no intencional podemos estar ejerciendo con solo hablarles a las niñeces.

Otra implicación práctica cotidiana de una pedagogía feminista comprometida sin duda debe estar en la selección de los materiales de lectura y la forma en que se aborda. Los cuentos no son un tema menor: “[...] han estado presentes en la infancia de muchos y en algunas ocasiones llegan a significarles recuerdos, personas o historias de vida. [...] de manera natural, el niño [y *la niña*] escucha al cuento y confía en lo que le narra [...]” (Castellanos, Martínez y Contreras, 2021, p. 1). Me parece muy potente la idea de que las niñeces confían en los cuentos, sería clave releer los que tenemos en nuestras aulas desde una mirada crítica. No solo respecto a la visión anti-patriarcal, sino también en posibles formas racistas, el lugar que se les da a las niñeces, la relación entre la humanidad y la naturaleza, entre muchos otros tipos de interacciones que pueden generar o reforzar en las infancias imaginarios de injusticia y violencia.

Estas son solo un par de ideas sin embargo, esto solo es posible como explica hooks (2021) si le ponemos a nuestra práctica el ingrediente del *pensamiento crítico*, si autoreflexionamos sobre lo que estamos haciendo, si somos humildes al reconocer los aspectos mejorables para poder transformarnos y transformar nuestros entornos, aún con las dificultades del currículum, las cargas administrativas y un sistema hegemónico que a veces pesa.

Este capítulo ha explorado las complejas dinámicas de poder que estructuran la educación preescolar, revelando cómo esta institución funciona como un espacio de

reproducción de las estructuras patriarcales y adultocéntricas, pero también como terreno de resistencias y posibilidades transformadoras. A través del análisis de los imaginarios de género, las prácticas cotidianas y las corporeidades infantiles, se ha develado un sistema educativo que, aunque formalmente está dedicado al desarrollo integral de la niñez, opera de manera constante como mecanismo de control y normalización de los cuerpos y las subjetividades.

Más adelante intentando superar la parte crítica yendo hacia las acciones que pueden proponer ideas para transformar lo que ocurre se habló desde la perspectiva niña, la pedagogía de la ternura y las pedagogías feministas comprometidas vislucrando horizontes emancipadores. Desde estos enfoques se invita a repensar nuestro rol como docentes, ya no como autoridades incuestionables sino como acompañantes críticos que, desde la humildad y la autocritica, facilitan diálogos intergeneracionales y prácticas anticoloniales. En el siguiente capítulo describiré cómo intenté trasladar este tipo de propuestas dentro de este estudio en una dialéctica entre mis saberes docentes y de investigadora.

Capítulo III. Metodologías encarnadas con niñeces

3.1 Mi posicionamiento epistemológico-afectivo: de la neutralidad al *sentipensar*⁶⁹ el conocimiento

“Se ha de preguntar a muchos sabios para llegar a componer la propia urdimbre con tantos pedacitos de sabiduría, en una sola forma última que sea sólo nuestra -no se sabe si mejor o peor; ni mejor ni peor, pero eso sí, nuestra”.

Massó (2003;96)

“Yo soy un autor no oculto. quiero decir con ello que me diferencio de aquellos que se disimulan detrás de la aparente objetividad de sus ideas, como si la verdad anónima hablara a través de su pluma”.

Morin (1990;103)

⁶⁹ El *sentipensar* surge como propuesta epistemológica y metodológica difundida principalmente por el sociólogo e investigador Orlando Fals Borda. El sentir pensando dentro de la investigación social, busca integrar la razón con las emociones y las experiencias vividas. Para profundizar en el origen del término ver, Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante: <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok>

El mundo moderno ha sido caracterizado por la escisión, por dividir mente/cuerpo, masculino/femenino, razón/emoción, ciencia/política; creando no solo rupturas sino jerarquías. Esto por supuesto, ha tenido consecuencias en las formas en las que se producen, adquieren y validan las formas de conocimiento. Éstas para la visión dominante de la sociedad, suelen ser consideradas sólo como aquellas que surgen a partir del método científico estrictamente positivista. De forma que todo lo que no cumple con sus criterios ha sido catalogado como creencias u otro tipo de información que no llega a poseer estatus de conocimiento.

Para Olivé (2009) esta situación se encuentra relacionada con la reducción economicista de la llamada “sociedad del conocimiento” de la cual se presume en el siglo XXI. Desde la academia debemos ser críticos al preguntarnos qué tipo de conocimiento es relevante hoy para el mundo y por qué, ¿qué se espera de lo que “producimos”? En el contexto neoliberal en sus aspiraciones de desarrollo, el conocimiento se vuelve una materia prima como otras, que se espera pueda ser explotada lo más posible para generar. Entonces aquellos conocimientos que no están produciendo algo son considerados inservibles o por lo menos inferiores.

Dentro del mundo académico han existido fuertes debates respecto a lo anterior. Hemos arrastrado desde la filosofía griega la rigidez de la distinción entre lo que es *episteme* y *doxa*; muchas veces explicando la segunda a partir de lo que carece de la primera, pero ante una gran dificultad para definir lo que es el conocimiento, dificultad aún mayor si éste se concibe como sinónimo de verdad universal. En este trabajo, rompiendo con la lógica capitalista y las definiciones racionalistas pretendo ver el conocimiento más allá de un mero producto, como un proceso colectivo que se origina a partir de prácticas sociales (García y Ruíz, 2018).

Diversos autores han expuesto que la dificultad al abordar lo que es el conocimiento ha sido resuelta delegando a cada disciplina la tarea de definirlo. De manera que, “cada disciplina estudia el conocimiento desde una óptica particular y, en efecto, parece que esto no puede ser de otro modo” (Rodríguez, 2011, p. 7). Si bien la organización del conocimiento por disciplinas permite una mayor estructuración y la profundización sobre los fenómenos específicos en los que se especializan, la falta de flexibilidad para salir de ellas puede llegar a generar una visión fragmentada de las realidades; y al mismo tiempo cerrar las puertas a

los conocimientos y otras formas de expresión, producidos por agentes fuera de la comprensión disciplinar.

En mi experiencia tengo la convicción de que la diversidad enriquece y durante el proceso de construcción de esta investigación he conocido una gran variedad de posturas, ideas, sentires y teorías que me gusta admirar y cuestionar; pero siempre con la firme idea de que cada uno de ellos posee sentido y significado en el contexto donde nace y que no existen las verdades absolutas, como abordaré más adelante. Es urgente destacar otras propuestas que nos invitan a salirnos de las cajas disciplinares para transitar a comprensiones más globales y al mismo tiempo locales de la humanidad y el planeta.

En la construcción de este trabajo, me ha resultado imposible pensar las corporeidades e identidades de las niñeces solo en términos sociológicos, antropológicos, feministas o geográficos, ni siquiera podría pensar en que la parte teórica es suficiente. Conuerdo con que “la forma como deseamos conocer un objeto de conocimiento determinado, como nos aproximamos a él, desde donde partimos para empezar a conocerlo, no goza de un solo camino posible; más bien todo lo contrario” (Massó, 2003, p. 98).

Este apartado tiene el propósito de situar al lector en el lugar desde el cual construyo la teoría y las selecciones metodológicas que guían este estudio. He decidido nombrarlo posicionamiento *epistemológico-afectivo*, comprendiendo lo epistemológico como la postura que adopto respecto al conocimiento: ¿qué es conocimiento?, ¿quiénes lo producen?, ¿qué conocen?, ¿cómo se produce y reproduce?; para esto me coloco del lado de las Epistemologías de la Complejidad, que de la mano de la transdisciplinariedad buscan superar las visiones reduccionistas que seccionan la realidad en segmentos aislados para estudiarla⁷⁰.

Por otro lado, en este espacio me interesa generar reflexiones acerca de la dimensión afectiva dentro de la construcción cognitiva de la investigación. La tradición positivista al privilegiar la neutralidad y la objetividad ha ignorado y desacreditado la parte emocional en la producción del conocimiento; sin embargo, principalmente desde las Epistemologías

⁷⁰ Diferentes autores como Edgar Morin y Basarab Nicolescu, han contribuido al desarrollo de un enfoque de pensamiento complejo y transdisciplinar, donde la realidad es analizada de forma multidimensional. Esta nombrada *reforma en el pensamiento* busca abrir mayores posibilidades de comprensión y reflexión sobre el mundo, donde el diálogo entre disciplinas permite la integración de distintas perspectivas para el abordaje de problemas complejos.

Feministas⁷¹ se han realizado contribuciones significativas acerca del papel de las subjetividades y el cuerpo en estos procesos (García y Ruíz, 2018).

Dentro de la academia hablar de los sentimientos y emociones de quien investiga puede ser arriesgado; “las emociones han sido colocadas en el lado opuesto del conocimiento científico, en lo irracional, o en aquello que debe ser eliminado para que no interfiera, contamine o produzca ‘sesgos’ inapropiados” (García y Ruíz, 2021, p. 23) no obstante, es una realidad que no podemos crear versiones fragmentadas de nosotros mismos y desprendernos de ellas al investigar, por lo que es crucial explicitarlas y analizarlas. Lo anterior es crucial al reconocer las aportaciones de diversos autores como George Devereux, quienes han confirmado que los datos sobre la subjetividad de las y los investigadores, son información relevante para la comprensión de los estudios sociales, como lo mencionaré más adelante desde el apartado metodológico.

Ante las consideraciones anteriores, en un primer momento expondré los aspectos epistemológicos que resultan claves para mí en esta investigación; posteriormente buscaré mostrar el vínculo entre éstos y nuestra afectividad. Lo que pretendo es hacer una invitación a caminar hacia la apertura, la adaptabilidad, el respeto y la humildad epistémica-emocional; es decir, a ser capaces de escuchar, dialogar y enriquecernos de distintas maneras de pensar y de sentir el mundo. El pensar y el sentir son experiencias humanas que no podemos seguir fingiendo que están desvinculadas y que no se apoyan una de la otra, y que nos permiten buscar nuevas formas de existir en el planeta.

Con la intención de comenzar a profundizar, quiero destacar que uno de los aspectos que me parece más relevante de las Epistemologías de la Complejidad, es que resultan coherentes para contrarrestar la crisis extractiva y mutilante del sistema-mundo colonial moderno⁷². Ha sido ampliamente demostrado que los problemas sociales, ambientales, políticos y económicos que enfrentamos, no se encuentran separados unos de otros, sino que guardan múltiples relaciones. Por lo tanto, su abordaje implica la necesidad de pensarlos no

⁷¹ Debido a la gran diversidad que existe dentro de las Epistemologías Feministas, considero pertinente aclarar que las perspectivas que recupero para mi trabajo provienen particularmente del Sur Global.

⁷² Wallerstein y Quijano han contribuido a la comprensión de que tras los procesos de conquista y colonización en el siglo XVI se crearon relaciones económicas y políticas de dependencia y desventaja entre unos países y otros; generando múltiples condiciones de racismo, explotación y opresión, las cuales persisten hasta nuestros días.

solo de forma aislada, sino de manera compleja (Uribe, 2009); como Edgar Morin afirma, esto no quiere decir que esa sea la solución para cambiar el mundo, sino más bien es el desafío al que nos enfrentamos, reconocerlo es el primer paso.

Desde esta perspectiva adquiere gran relevancia poner en diálogo y, situar los conocimientos entre su contexto y el complejo donde se encuentran inscritos⁷³; “una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable” (Morin, 2002, s/p). En palabras de Uribe (2009) es fundamental complejizar la propia noción de contexto, reconociendo que no solo es pertinente ver lo que se encuentra entretejido, sino también es preciso observar las dinámicas reconfigurantes del contexto con su diversidad de fenómenos. Los autores que defienden esta postura enfatizan la necesidad de complementar la visión multidimensional y multiescalar con una verdadera transdisciplinariedad:

[...] La transdisciplinariedad no busca el dominio en varias disciplinas sino abrir todas las disciplinas a lo que todas tienen en común y a lo que yace más allá de sus fronteras [...] La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que se oponga al diálogo y a la discusión, sin importarle si el origen de esa actitud es ideológica, científica, religiosa, económica, política o filosófica. El conocimiento compartido debe conducir a la comprensión basada en un respeto absoluto de las diversidades individuales y colectivas unidas por una vida común en una y la misma Tierra (Carta de la transdisciplinariedad, 1994).

Si el mundo se ha encargado de separar, tenemos la responsabilidad de comenzar a unir. Las clasificaciones pueden ser funcionales, pero no completan el proceso de pensamiento, como explica Morin (2002), éste se trata de un proceso circular donde el conocimiento pasa por un separar-unir, unir-separar, de analizar-sintetizar y de sintetizar-analizar; todo al mismo tiempo, por lo que ver solo la totalidad o los fragmentos sería reduccionista.

Cabe destacar que como explica De Parres (2022) no se trata solo de reunir los conocimientos a través de la complejidad y la transdisciplinariedad, ¿qué sentido tendría

⁷³ Para Morin, la capacidad de contextualización del conocimiento va de la mano del pensamiento complejo, ya que no es suficiente ubicarlo entre ciertos horizontes. Se requiere de la búsqueda de relaciones entre el todo y sus partes, entre lo macro, lo micro y lo meso; en cómo situaciones locales impactan en lo global y viceversa. Esto por supuesto implica el reconocer la actuación e incidencia de los sujetos, sus corporeidades y subjetividades.

desarrollar tales procesos de pensamiento si se quedan en la abstracción? Es crucial que éstos sean útiles para la mejora de las condiciones de vida de las personas, además de lo no humano en el planeta; que propicien otros tipos de desarrollo más allá de la esfera económica y la tecnológica.

Me resulta comprometedor afirmar que este trabajo es transdisciplinar, no obstante, aunque me sitúo dentro del contexto educativo, basándome en sus principios, pretendo mantenerme abierta a la escucha y al diálogo sobre lo que dicen diferentes áreas y actores especializados acerca de mi objeto de estudio; considerando que cada campo tendrá sus propias limitaciones al igual que mis interpretaciones. Pero sobre todo al querer realizar una investigación centrada en las y los sujetos, es fundamental incluir más allá de lo que dice la ciencia, los conocimientos y cosmovisiones contextualizadas de las niñas con quienes trabajo.

Las limitaciones que menciono arriba hacen referencia a otro de los aspectos clave del pensamiento complejo y transdisciplinar. Para Morin (1999) las producciones intelectuales no son una réplica del mundo, esto conlleva a reconocer que al ser el conocimiento una interpretación de la realidad de quien conoce, ésta se encuentra expuesta al error. Esto abre la posibilidad de la existencia de *incertidumbre*; es decir, no podemos afirmar que lo que conocemos es una verdad absoluta, por lo que ser conscientes de que es relativamente incierto, nos permite acercarnos más que a un conocimiento verdadero y universal a un conocimiento pertinente.

A pesar de que se afirma que la intromisión de la subjetividad del investigador o investigadora aumenta los riesgos de “contaminación”, para mí sería ingenuo pensarme invisible dentro de este estudio. Incluso el evidenciar mi visión subjetiva la considero parte de mi ética como investigadora. La autorreflexión para identificar desde dónde parto al conocer, es clave para comprender y explicitar las rutas de aproximación que he decidido tomar; como explica De Parres: “[...] todas las personas cuando se interesan por algún tema en especial lo hacen porque se sienten atraídas y quieren conocer más, de tal manera que la curiosidad misma ya está cargada de juicios de valor [...]” (2022, p. 41).

Soy consciente de que la atracción de la que habla el autor no es fortuita, ha sido producida por múltiples factores que me rodean⁷⁴, los cuales han despertado en mí el interés para repensar las niñeces y el género en la escuela: “las ideas, aunque surjan repentinamente, no caen del cielo, sino que cristalizan a través de largos procesos subterráneos” (Adorno, 2001, p. 33). Ante esto, quizá mi posicionamiento podría ser tachado de ideológico y resultar poco confiable por falta de *objetividad* y *neutralidad*, para quienes éstas sean relevantes⁷⁵.

Autores como Mignolo (2003) ya han analizado la relación entre intereses y conocimiento, la cual muchos comprendemos como indisociable⁷⁶. Me parece difícil pensar mi intervención en una investigación que no toque mis sensibilidades, mis pasiones, lo que me duele de la educación, del mundo. Sin embargo, esa falta de neutralidad en mi pensamiento y por supuesto mis emociones que lo movilizan los asumo como una fortaleza en mi compromiso ético con la investigación y la sociedad. Como expresa Massó:

Esta carencia de neutralidad por parte de las ciencias sociales constituye, en lugar de un inconveniente, su gran riqueza: tras asumir que somos falibles, que no vamos a decir la verdad porque ésta no existe como tal, nos hallamos maravillosamente libres para ensayar la vida, para crear, para compartir, para inventar colectivamente nuevas “verdades” y para alumbrar, al fin, mundos inéditos desde nuestras palestras, desde un pensamiento pedestre... es decir, que camina. (2003. p. 96)

A lo largo de este camino ha sido inevitable para mí transitar de preocuparme por esa neutralidad y objetividad indispensables para ser aceptada académicamente, a comenzar a *sentipensar* mi investigación⁷⁷. Moraes y de la Torre (2002) al igual que otros expertos dentro

⁷⁴ Algunos de estos factores asociados a mi historia de vida los profundizo en el apartado de mi *locus* de enunciación llamado: *Una multiplicidad de voces: mi postura como niña, mujer, educadora e investigadora*.

⁷⁵ Es pertinente mencionar que el evidenciar esto, no quiere decir que no existan rastros en mi trabajo de la tradición positivista contra los que intento luchar, ni que desee caer en un extremo completamente relativista; sin embargo, se trata de un ejercicio de humildad al aceptar que nuestros estudios no son más que nuestra palabra (Massó, 2003)

⁷⁶ Walter Mignolo recuperando el pensamiento de Habermas y otros, hace una crítica hacia la separación positivista que había prevalecido entre el conocimiento objetivo y los intereses humanos; lo cual alejó al conocimiento de su lado creativo, las aspiraciones intelectuales y aún más grave, de la emancipación humana. Situación que señala, es aún más evidente en nuestro continente, debido a condiciones históricas, sociales y culturales; podemos reconocer que en las epistemologías que emergen se encuentran motivadas por la necesidad de emancipación, de liberación y de descolonización.

⁷⁷ No voy a negar que, durante el proceso de construcción de este proyecto, he tenido resistencia a pensar en las emociones y sentimientos; continuo en el proceso por transformar la forma en la que las entiendo, las siento y las valoro en mí como investigadora; pero fundamentalmente en las de las niñeces con quienes trabajo y en la relación que mantengo con ellas.

de las ciencias sociales, han realizado diferentes análisis que nos ayudan a comprender que, en el proceso de conocer la realidad, nuestros pensamientos y acciones se encuentran relacionados con nuestras emociones, sentimientos, deseos y afectos, generando una dinámica procesal que da cuenta de que somos un todo.

Estos autores a partir de la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela afirman que, todo sistema racional tiene como base un aspecto emocional. Es decir que las emociones, sentimientos y afectos son detonantes de los modos de pensar, razonar, expresar y actuar. Pero al mismo tiempo, he podido observar que nuestra capacidad cognitiva al interpretar la realidad produce efectos emocionales. Quizá podamos esforzarnos por neutralizar nuestra afectividad en lo que mostramos en los estudios, pero ¿podemos evitar que lo que estudiamos no perturbe nuestras emociones y sentimientos?

Difícilmente podríamos decir que durante los procesos de investigación solo pensamos o sentimos, en conjunto *sentipensamos*. Esta concepción dentro de la academia permite deconstruir el dualismo razón/emoción; pero también reflexionar sobre el valor epistémico de las corporeidades, no solo de los sujetos que colaboran, sino también de nosotros mismos. Transitando así de una visión de la ciencia indiferente y neutral a una comprometida y encarnada.

Investigadoras e investigadores somos parte del proceso de investigación, nuestras subjetividades están presentes en todo momento. Para García y Ruíz (2017) esto implica que tanto el “objeto” de conocimiento como el sujeto de conocimiento, deben estar en el mismo plano de análisis. Esther Massó (2003) hablando desde la investigación etnográfica, (de donde me auxilio en este trabajo) reconoce que ésta resulta un proceso envolvente, durante el cual parte de nosotros se reconstruye, recrea, y renace; en un ir y venir de los momentos del trabajo de campo, de abstracción, de distanciamiento, que se vuelven un eterno ejercicio de autorreflexividad y reflexión.

En este sentido, lejos de ser contaminantes, las emociones pueden resultar movilizadoras de pensamientos y acciones críticas. Hablo de acciones también, considerando que cuando nos permitimos *sentipensar* el conocimiento, difícilmente nos quedaremos constreñidos a realizar una y otra vez investigaciones donde nos conformemos con observar y teorizar, que ha sido una de las grandes críticas de algunas feministas como bell hooks.

Las emociones también son políticas, de acuerdo con García y Ruíz (2021) son herramientas que pueden actuar como motores de transformación social para desestabilizar las estructuras de poder. Díaz (2023) nos muestra que el interés por las emociones en este sentido no es algo nuevo, sino que han tenido un lugar importante en los activismos feministas e indígenas y en los movimientos sociales.

Desde los feminismos hemos afirmado que lo personal es político y se lucha por romper con la idea de que las emociones son femeninas, entre muchos otros aspectos. En el caso de los pueblos indígenas como expresa la autora Carolina Díaz, los zapatistas nos han hablado de la digna rabia y de la transformación de las emociones dolorosas en fortaleza para la liberación:

Fueron el dolor y la rabia los que nos hicieron desafiarlo todo y a todos hace 20 años
Y son el dolor y la rabia los que ahora nos hacen calzarnos de nuevo las botas,
ponernos el uniforme, fajarnos la pistola y cubrirnos el rostro [...] (EZLN, mayo 2014)

Por tanto, “Si la tradición epistemológica occidental desunió la ciencia de la política; de lo que se trata, a partir de ahora, es de crear una nueva epistemología políticamente orientada que sea capaz de religar el conocimiento científico y la política” (Rodríguez, 2011, p. 6). ¿De qué serviría un conocimiento que no busque la justicia social?, este tipo de pretensiones sin duda no son algo nuevo; sin embargo, hacerlas explícitas es una forma de potencializarlas.

Mi postura frente a las desigualdades de género y el papel de las niñas, a su vez motivada por la indignación, el enojo, la frustración, pero también por la ternura, el amor y la pasión; me han traído hasta aquí ingenuamente con la intención de querer entender y transformar realidades. Pero sucede que, si lo permitimos durante el trayecto, quienes más nos entendemos y transformamos somos nosotros mismos. Durante este trabajo he vivido una constante construcción y deconstrucción de quien soy y mi forma de ver el mundo; esto me ha llevado a comprender que descolonizar nuestras formas de entender y practicar el conocimiento no es una tarea fácil, pero sin duda es un camino necesario.

3.2 Algunos pasos hacia la etnografía sensorial con las niñas

“Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito".

Freire (2004, p. 44)

Las características de mi objeto de estudio y el paradigma crítico desde el cual me posiciono sitúan esta investigación bajo un enfoque cualitativo; el cual me permite comprender la realidad social desde una óptica más profunda y detallada dando un peso importante a las subjetividades de quienes participan en ella, pero también de las mías como he venido mencionando en los apartados anteriores. He decidido agregar a este enfoque una mirada etnográfica, la cual resulta pertinente para estudiar los fenómenos educativos dentro de su cotidianidad. Esta permite recuperar las especificidades y significados locales, además de situarlos en otras escalas y dimensiones más globales (Rockwell, 2009), como es el caso de los procesos de reproducción y de resistencia.

Si bien desde un inicio identifiqué que la mirada y práctica etnográfica resultaban idóneas para acercarme a lo que deseo conocer, en el trabajo de campo me di cuenta de que no era suficiente para describir mi forma de participación y la diversidad de experiencias que se presentan al investigar en el preescolar de Huichila. La antropóloga Sarah Pink propone repensar la etnografía a través de los sentidos, al hablar de una *etnografía sensorial*, la cual considera la diversidad de experiencias multisensoriales tanto de las y los sujetos como las de quien investiga.

Hacer etnografía sensorial implica dar una serie de pasos conceptuales y prácticos que nos permiten replantear tanto las técnicas de investigación etnográfica participativa y colaborativa establecidas como la observación participante, las entrevistas, las formas de hacer registros⁷⁸, etc., como las nuevas en términos de percepción sensorial, categorías, significados y valores, formas de conocer y prácticas. Esta manera de comprender la etnografía implica prestar atención a los sentidos de forma consciente, reflexiva y crítica a lo

⁷⁸ Más adelante en este capítulo describo algunas reflexiones y experiencias en el campo al imprimir el enfoque sensorial en las prácticas etnográficas de este trabajo.

largo de todo el proceso de investigación, es decir, desde la planificación, revisión, trabajo de campo, y análisis (Pink, 2015).

Cabe mencionar que en este trabajo no realizo por completo un estudio sensorial, más bien he intentado mirar y sentir las experiencias en el campo en un sentido más holista, y que por supuesto es posible perfeccionar; así mismo otra forma en la que intenté desarrollarla de manera colaborativa fue en un taller desarrollado un grupo de 22 niñas voluntarias a lo largo de tres meses con visitas intermitentes que se negociaron con las autoridades escolares y las familias⁷⁹. De estas experiencias me parece importante destacar que si bien la etnografía sensorial, al ser una metodología que implica al cuerpo, si bien incorpora otros tipos de percepciones que enriquecen la construcción del conocimiento, al igual que otras perspectivas tiene sus propias limitaciones.

Una crítica de Rockwell (2009) es que la etnografía no provoca en sí misma una alternativa pedagógica, ni es una práctica que genere transformaciones *per se* en las prácticas educativas⁸⁰. Más bien lo que aporta según la autora, son descripciones de procesos “no-documentados” de la realidad cotidiana, que tienden a estar ocultos o inconscientes. Éstas abren la posibilidad de comprender mejor los procesos educativos en el marco de las relaciones de poder y desigualdad que les rodean.

Si bien la descripción de la realidad es una característica inherente a esta perspectiva, no se trata solo de narrar nuestras percepciones manteniéndonos al margen. Bertely (2000) apunta dos aspectos que me parecen cruciales. El primero se refiere a que la etnografía educativa se encuentra fundada en la orientación epistemológica de quien investiga, esto nos permite reconocer que las descripciones que realizaremos sobre nuestro objeto de estudio no serían las mismas si observamos desde el lente positivista a uno más interpretativo o crítico. El segundo, ampliamente relacionado, expresa que indiscutiblemente el trabajo etnográfico

⁷⁹Una mayor descripción del aspecto metodológico del taller se encuentra en el apartado: 3.6.4 El taller Niñeces en el territorio como herramienta de investigación colaborativa y transformación educativa.

⁸⁰ En este sentido Elsie Rockwell afirma que la transformación más directa que puede hacer la etnografía ocurre en quienes la practicamos, ya que ésta puede incidir en nuestra forma de ver los procesos educativos y sociales. Por tanto, la etnografía educativa realizada desde las y los maestros sin duda puede tener consecuencias mayores, aportando al conocimiento científico, pero también transformando nuestra visión y las instituciones donde trabajamos. Ante estas consideraciones en mis métodos de trabajo he incorporado otras alternativas que promuevan en forma más directa procesos de transformación.

se trata también de inscribir e interpretar la cultura escolar. Aspectos que destacan la incidencia de la investigadora o el investigador durante todo el proceso.

De acuerdo con dos acepciones del DEM (2023b) interpretar es 1) explicar el sentido o el significado de algo de acuerdo con todos los datos o informes que se puedan tener y que ayuden a determinarlo. 2) Dar forma o sentido a lo dicho, escrito, expuesto o apenas indicado por alguien. A mi juicio, en el trabajo etnográfico se realizan ambas, por un lado, con los datos que “obtenemos” de nuestras observaciones y entrevistas construimos sentido, pero también la información que recibimos pasa por nosotros, nuestras vivencias, emociones y conocimientos donde traducimos esos datos.

Lo anterior no quiere decir que las descripciones etnográficas sobre la escuela, la familia o la comunidad, sean una especie de invento de las y los investigadores, pero si debemos ser conscientes de que durante el proceso construimos “verdades” junto con las y los sujetos. El reconocer dicho acto de autocomprensión y fusión de miradas, implica una posición crítica y ética que contribuye a develar la distribución desigual de poder simbólico (Bourdieu, 1984 en Bertely, 2000).

Lo anterior es otra característica clave en este trabajo, ya que una de las intenciones primordiales ha sido crear la posibilidad de colaborar con las niñas del preescolar de Huichila. Este puede ser un paso significativo si valoramos que destacar su participación implica nombrarlas interlocutoras e interlocutores legítimos (Tomé, 2021), posición que pocas veces es reconocida.

Transitar hacia otras formas de concebir y de relacionarnos con las niñas desde la investigación puede parecer un proceso complejo, dentro del cual me encuentro en la búsqueda por reconocer distintas maneras de lograrlo. No obstante, identifico que existen tres aspectos cruciales para colaborar desde una perspectiva más respetuosa y equilibrada: la escucha, la participación y el protagonismo auténticos.

En estos intentos por construir conocimiento de manera colectiva he comprendido la *escucha*, como explica Cussiánovich (2000) desde el reconocimiento del otro como diferente, pero con la misma capacidad para opinar, expresa: “no escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación” (2000, p. 89). Sin embargo, para mí es pertinente cuestionarnos ¿qué hay que escuchar? Haciéndonos conscientes que las

voces no son lo único que expresan las ideas, posturas, emociones y sentimientos de las niñas y niños; así mismo es relevante reflexionar para qué vamos a escuchar y qué haremos con lo que escuchemos sin perder de vista nuestro compromiso ético y social.



Figura 14. Momento de toma de acuerdos con el grupo de niñas del taller de co-investigación. Marzo 2024

En este trabajo considero que momentos de escucha colectiva como los de la imagen han sido algunos de los mayores retos, ya que por un lado me ha demandado olvidarme de mis prácticas de control de la voz adultocéntricas, y permitir que en algunos momentos haya ruidos, que las niñas se levanten, que su mirada se disperse; esto sin olvidar que la edad preescolar es una etapa donde se desarrolla dicha habilidad por lo que es necesario ejercitarla, pero sin olvidar que hay formas desde el respeto para invitarles a escuchar las ideas de otras y otros.

En cuanto a la *participación*, me parece interesante la idea de este mismo autor al definirla como un medio más que un fin, en concordancia Morales y Magistris (2019) que la consideran una herramienta de lucha y resistencia al lugar de marginación y subordinación

en el que han sido conceptualizadas las niñeces. El reconocer sus participaciones pienso que es reconocerlos a sí mismos como sujetos sociales y por ende políticos. Borja Tomé afirma que:

A menudo, las inquietudes del etnógrafo pueden estar alejadas de la cuestión de la participación de las niñas y los niños. No obstante, la etnografía posibilita la producción de relatos etnográficos interesados en sus experiencias y procesos de (re)construcción cultural a través de los juegos, los cantos y los cuentos. (2021, p. 234).

Lo anterior nos lleva al tema del *protagonismo*, respetar su autonomía y autodeterminación, implica que como adultos nos cuestionemos sobre qué tan dispuestos estamos a ceder el poder con las niñeces, ¿qué sucede cuando cedemos los reflectores como investigadora?, ¿en qué medida es posible?, ¿qué implicaciones metodológicas tiene?

Desde mi experiencia requiere de una transformación radical en nuestras prácticas. Sin embargo, me parece indispensable pensar la construcción del conocimiento con las niñas y niños no solo desde el protagonismo infantil, sino en términos de un co-protagonismo, de un poder compartido, como defienden Morales y Magistris (2019) posicionar de manera central a las niñas y niños no implica que como adultos renunciemos a nuestra participación, se trata de asumir la tarea común de crear vínculos intergeneracionales para enfrentar los desafíos que nos retan en conjunto.

3.3 El regreso al campo: algunos obstáculos en la búsqueda de emancipación

En este estudio no puedo hablar de un primer contacto con el campo de investigación, porque eso fue hace ya algún tiempo, mucho antes de que por mi mente pasara realizar esta tarea. Desde 2019 que llegué a Huichila he construido vínculos con sus habitantes y sus visitantes temporales (las y los maestros); también mi rol como educadora me dio la posibilidad de tener distintas experiencias que me permitieron conocer el territorio, aunque hoy a mi parecer esos acercamientos fueron bastante limitados. En este espacio desarrollaré algunas reflexiones en torno a mi regreso a Huichila, intentando recuperar algunas situaciones que fueron relevantes para el desarrollo del trabajo metodológico ulterior.

En primer lugar, debo explicar que mantener el contacto con la comunidad al principio fue complejo por las características del posgrado que me encuentro realizando, la

saturación de cursos y de entregas académicas dejan al inicio pocos espacios para visitar el campo; aspecto que en mi caso era indispensable para mantener la “puerta abierta” por un año, cuando de manera más específica podría trabajar las técnicas de investigación. Dibujando un poco lo anterior, podría visualizarme igual que cuando te encuentras en un ascensor poniendo alguna extremidad para que la puerta no se cierre y éste se vaya. Estuve un año con un pie en la maestría y otro en Huichila manteniendo una puerta abierta para seguir siendo conocida por las niñas y niños, las familias y no perder la confianza existente con mis colegas.

Las visitas intermitentes que hice fueron en diferentes escalas, al inicio me dediqué más a recorrer las calles y las casas de la comunidad. Esto por un lado me permitió hacer un trabajo exploratorio descubriendo a nivel social, las dinámicas en los hogares y a nivel comunitario, los roles y las relaciones entre hombres y mujeres, la participación de las niñas en actividades diarias y fiestas; y a comprender mejor algunas situaciones que desde el preescolar desconocíamos. Durante este tiempo pude también retomar la relación con las familias de exalumnas y exalumnos que más adelante me acercaron con personas clave, fueron mis guías y me facilitaron las gestiones para seguir conociendo el territorio.

Este proceso no se desarrolló sin complicaciones, durante ese periodo en el que estuve un poco distanciada de la institución escolar ocurrieron situaciones que complejizaron mis acercamientos sin que yo lo comprendiera en un inicio. Tales situaciones se derivaron a partir de lo que conocemos como *chisme*, que de acuerdo con López (2018) es una conversación en la cual quienes participan en ella valoran y hacen referencia a una tercera persona respecto a lo que hace, cómo es, su relación con los participantes o alguna especificidad de su vida privada. Sobre esto, la autora retomando a Sara Ahmed, destaca que, en dicho acto social, un aspecto relevante es que se encuentran presentes relaciones de poder que existen entre los participantes.

Hablar en este caso del chisme resulta significativo al considerar las implicaciones que tuvo en el trabajo de campo. Si ponemos atención a la etimología de la palabra encontramos que ésta proviene del latín *Schisma*, que significa escisión o separación⁸¹. Es relevante identificar que, si bien la división como aspecto negativo no es su única función, el chisme:

⁸¹ Consultado en el Diccionario Etimológico Castellano en línea. <https://etimologias.dechile.net/>

[...] funciona en forma semejante a otros sistemas de representación simbólica como la religión, pues se da una especie de *narcisismo de pequeñas diferencias*, porque con las personas simpatizantes en un momento dado se crean lazos de afectividad estables, pero con aquellas que no pertenecen al círculo de simpatía (contra los que se rumora), se genera un ambiente de hostilidad y agresión muchas veces suscitado por el rumor (Balanta, 2002, p. 91).

Por razones éticas, no hablaré específicamente de lo que se dijo y quién lo hizo, no obstante, el chisme o rumor que surgió en torno a mi forma de ver a Huichila en un espacio externo, generó el distanciamiento y en formas sutiles el rechazo de muchas madres de familia del Jardín de Niños y Niñas, así como un ambiente tenso con mis compañeras docentes.

Por mucho tiempo yo no tuve conocimiento de lo que se había rumorado; sin embargo, las visitas constantes, mi actitud con las familias dentro y fuera de la escuela, así como mi acercamiento y el diálogo con mis colegas, me permitió romper con las dudas existentes dentro y fuera de la escuela, y llevar a cabo este trabajo con mucha cooperación, aunque de manera lamentable algunas de las relaciones no volvieron a ser las mismas.

A partir del análisis es posible reconocer que el chisme no ocurrió de manera fortuita. Balanta (2002) ejemplifica cómo al interior de las instituciones escolares lo académico no es el único discurso presente, ya que los posicionamientos teóricos, las posturas epistemológicas, e incluso las decisiones en un plano administrativo, llevan detrás posturas políticas intervenidas por fuerzas de poder, las cuales ocupan el chisme como una manera de destacar a unos y de anular a otros.

Reconozco que iniciar mi camino en la investigación ha sido un intento por buscar mi autonomía docente y reconocer o potenciar las prácticas emancipatorias de las personas de Huichila. De manera específica me refiero a aquella autonomía que de acuerdo con Thwaites (2011) posibilita la no subordinación a las imposiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas de la hegemonía; donde autonomía “es pensar y actuar con criterio propio, es elegir estrategias auto-referenciadas, que partan de los propios intereses y valoraciones” (Thwaites, 2011, p. 152). Por tanto, es razonable que como muchos han estudiado, los procesos de búsqueda de autonomía traigan consigo respuestas por parte de aquellos a quienes éstas no les favorecen.

Hablar de autonomía en la profesión docente no es un tema menor dado que lleva de la mano transformaciones en las maneras en las que las y los maestros entendemos la educación y por ende de desempeñar nuestra práctica. Lo cual supone de manera inevitable muestras de “oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar, una resistencia a aceptar como misión profesional aquella que ya aparece inscrita en la definición institucional del papel docente” (Contreras, 2011, p. 139).

Es preciso comprender que la autonomía va más allá de oponerse a seguir la norma. De acuerdo con Castoriadis (1997) si bien ésta requiere del cuestionamiento de nuestras formas de organización, roles sociales e incluso nuestras maneras de pensar instituidas; el proceso emancipatorio no termina ahí. Para el filósofo, así como las sociedades nos auto-creamos a partir de la reproducción de las significaciones imaginarias, también tenemos la capacidad las y los sujetos para auto-alterarlas. Esa alteración implica la resignificación de discursos, prácticas y en sí de las formas en las que leemos el mundo instituyendo nuevos imaginarios que nos permitan ser más libres; “la acción de instituir supone que existe el poder de imaginar algo distinto a lo dado para poder desear y querer, y hay que desear y querer algo distinto para liberar la imaginación” (Bermudez, Cuevas y Hernández, p. 376).

Sin duda el pensamiento de Castoriadis resulta esperanzador, al reconocer nuestra agencia tanto individual como colectiva para hacer transformaciones y ver la escuela como un espacio donde es posible producir nuevos imaginarios que guíen nuestras sociedades; lo cual requiere de la previa creación de imaginarios distintos de lo que es la escuela y lo que se espera de ella. No obstante, en el proceso muchos docentes podemos seguir preguntándonos sobre cuáles son las posibilidades reales para la autonomía docente y de los estudiantes en las instituciones educativas oficiales, qué grietas podemos aprovechar para cuestionar y proponer otras formas de vivir las *escuelas-territorio*, es decir desde una óptica donde las entendamos de forma indisociable pero también logremos reconocer que lo que ocurre en las escuelas tendrá efectos en el territorio y viceversa.

3.4 Las niñas y adultas de la investigación: intentos en la co-construcción del conocimiento

Cuando nos encontramos tan implicadas en los territorios donde investigamos, y llegamos a conocer o al menos ubicar a las personas que los habitan es mucho más difícil delimitar quiénes participarán. Incluso podemos atravesar por conflictos ético-morales y emocionales para decir quien sí y quien no estará dentro del trabajo. Autores como Angrosino (2012) explican que, en la investigación de tipo etnográfica, el tamaño de la muestra a diferencia de otros enfoques depende de las características del grupo que se estudia, de nuestros recursos y de los objetivos del estudio. No obstante, desde mi perspectiva entran en juego muchos otros factores que son cruciales para un buen desarrollo del proceso de investigación.

Aquí me dedicaré a narrar cuál fue mi experiencia en el momento de “delimitación” de la población o selección de las y los sujetos que colaboran en esta investigación, cabe mencionar que este ha sido un proceso de aprendizaje en el que he buscado estrategias intentando ser lo más congruente posible con mis formas de sentipensar mi trabajo como investigadora; posiblemente existen mejores formas de realizarlo, y espero que estas experiencias sirvan para detonar nuevas ideas en quienes me leen.

Como narro en el apartado anterior inicié el estudio con una primera etapa de trabajo exploratorio, el cual me permitió crear un panorama general de quiénes habitan el territorio escolar en el que me enfoco, pero también quienes se encuentran en constante contacto con este al descubrir que la puerta del preescolar rural es solo una frontera permeable, un umbral más no un límite incluso por más estrictos que seamos en su abrir y cerrar.

En un primer momento sabía que mi interés estaba en las niñas, y en particular en las niñas⁸², no obstante, mi primer conflicto comenzó al querer definir cuáles niñas participarían, cuántas, con qué características y principalmente cómo les diría a los niños que no podrían participar. Mi preocupación existía sobre todo al considerar las limitaciones que tiene investigar en solitario y tener un solo cuerpo para observar y escuchar, pero también

⁸² Este primer recorte para enfocarme en las niñas tiene como base mis observaciones en el contexto, mis indagaciones en el estado del arte donde carecen los estudios que busquen comprender el género y las identidades desde las niñas, pero también una postura política que busca hacerles un lugar en la academia; esto sin dejar de lado que el género es una categoría relacional. Para comprender mejor este aspecto léase el apartado: La perspectiva de género en la investigación educativa: ¿por qué pensar a las niñas de montaña con su territorio desde la escuela preescolar?

para analizar todo lo percibido. Siendo consciente de que no podría escuchar a todas y todos, pero al mismo tiempo lo necesitaba opté por hacer una combinación de estrategias.

La primera estrategia en la delimitación, además de considerar mis restricciones, tuvo la intención de compartir el control, y tomar decisiones conjuntas con las maestras. De tal manera que el primer paso consistió en consultar con ellas si todas estaban dispuestas a colaborar en el trabajo para definir en qué aulas realizaría observaciones además de aquellas que realizaría en los momentos de recreo.

En una reunión con ellas y la directora presenté el proyecto, mis intenciones y expectativas, les propuse a las maestras hacer observaciones como un tipo de ayudantía⁸³ en sus clases al menos dos veces al mes a cada una en los meses de marzo, abril y mayo, pero también abrí la posibilidad para realizar mis observaciones con otras dinámicas. La idea de hacer observación desde mi involucramiento para facilitarles el desarrollo de las actividades tuvo la intención de ofrecer beneficios compartidos; como explica Restrepo (2016) no basta con no afectar o en este caso quizás no estorbar en el aula, sino que el estudio tenga cierto nivel de utilidad para las personas, acciones que a mi parecer no recaen solo en las etapas finales de la investigación, sino en todo su proceso.

A partir del diálogo en la reunión mencionada las maestras Alejandra, Blanca y Elizabeth estuvieron de acuerdo en participar y narraron algunas anécdotas a partir de las cuales reconocían la pertinencia del trabajo: la maestra Alejandra contó que un día al darles elegir a su grupo libretas de colores su sobrina Camelia eligió una azul, lo que provocó que todos sus compañeros se rieran y le dijeran que es niño, lo que generando molestia en Camelia. Por su parte la maestra Elizabeth contó que cuando les da a elegir material las niñas siempre suelen elegir el rosa.

Las reflexiones sobre estas historias hicieron que ellas concluyeran diciendo que era pertinente realizar la investigación desde el contexto áulico, y que todas participarían. En el siguiente diagrama presento de manera general quienes son las docentes, destacando el tiempo que tienen trabajando en Huichila:

⁸³ Para generar una mejor comprensión de mi participación en el aula me referí a mi observación como una forma de ayudantía al ser un término comprendido por todas; ya que en nuestra formación docente las y los estudiantes de escuelas normales hacemos “ayudantía” como periodos de observaciones y participaciones con los docentes titulares apoyando en la facilitación de materiales, la organización y en general apoyo en el desarrollo de las clases.

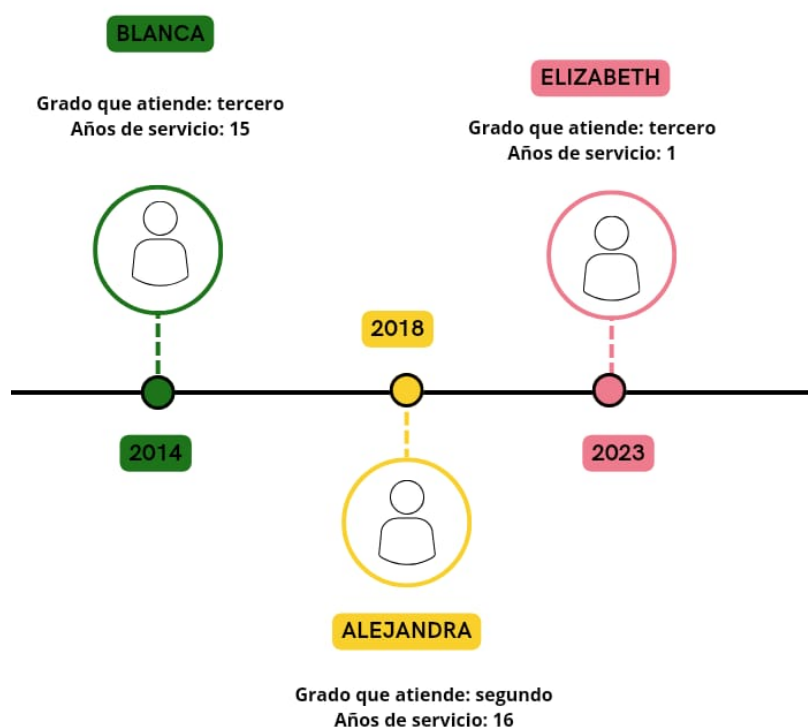


Figura 15. Maestras del Jardín de Niños y Niñas de Huichila

Ese fue el primer momento en el que se definió a las maestras que participarían y por tanto aulas a las que podría tener acceso, que fueron todas. Pero al querer colaborar todas seguía teniendo problemas para delimitar la población de infancias que eran un total de 63 niñas y niños en todo el Jardín. Así que, como una forma de reducirla, pero al mismo tiempo de tornar la investigación en un sentido más horizontal y colaborativo con las niñeces y no solo entre adultas les propuse a los tres grupos desarrollar un taller, que sirvió como herramienta de investigación pero también como provocación, abierto a todas y todos aquellos niños que quisieran participar⁸⁴. A partir de esta invitación se involucraron en el proyecto 22 niñas y niños de entre los tres y los seis años⁸⁵.

⁸⁴ En este punto del proceso decidí olvidarme del foco en las niñas que como investigadora di al trabajo, a mí parecer ya el tratamiento de la información sería un problema más mío que no era motivo para limitar la participación de los varones que deseaban participar.

⁸⁵ En el apartado *El taller: niñeces en el territorio como herramienta de investigación y transformación educativa* profundizaré sobre este proceso.

En resumen, en este trabajo participaron directamente las tres docentes del preescolar, se observaron las interacciones de las y los 63 estudiantes en sus aulas y momentos de recreo, se dialogó y trabajó de manera más directa con un grupo de 22 niñas en el taller, además de dos acompañantes voluntarias. Además, la directora fungió como una figura importante para dialogar y facilitar los acercamientos, en el transcurso del proyecto se vincularon otras acompañantes y familiares de las niñas y niños; pero al mismo tiempo dado que no trabajé exclusivamente en el contexto escolar hubo involucrados indirectos que me ayudaron a conocer mejor el territorio y las relaciones entre las personas de la comunidad, por lo que sería complejo nombrar a todas las personas de Huichila involucradas en este trabajo que aportaron sus conocimientos.

En suma, puedo decir que el proceso de seleccionar quienes participan en la investigación no fue como tal una selección, ya que, aunque fue en gran medida mediado por mí, lo considero más un proceso de negociación. En el cual traté de mantenerme abierta a lo que las personas me pedían, a intentar no ser impositiva y cerrar las puertas solo a aquellos que me convenía incluir; y aunque esas decisiones complejizaron un poco el trabajo, me permitieron mantener coherencia entre mi deseo de luchar contra la neutralidad y el extractivismo en la investigación y lo que ocurría en el campo. Quizás haya muchos aspectos que puedan mejorarse en este proceso, entre ellos que no logré generar espacios para el diálogo entre todos los sujetos, pero fue un intento por involucrarnos a todas y todos para construir conocimiento desde diferentes miradas.

3.5 Otros retos y experiencias metodológicas: corporeidades implicadas en la investigación educativa

“La ciencia del comportamiento auténtica nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del género humano sólo pueden crearla hombres [y mujeres] perfectamente conscientes de su propia humanidad precisamente cuando más plenamente la pongan por obra en su labor científica.”

Devereux (1977)

3.5.1 Tensiones entre la teoría y lo que llamamos realidad: la objetividad encarnada como salida a la neutralidad positivista

Cuando nos iniciamos en el mundo de la investigación es fácil pensar en opuestos, en lo positivista o lo constructivista, en lo documental o lo etnográfico, en lo cuantitativo o lo cualitativo, lo etic o lo emic, objetividad o subjetividad. La realidad es que la mayoría de las investigaciones, al menos en las ciencias sociales, no pueden definirse en un solo término, ni estar en oposición a lo que en apariencia se renuncia. Desde mi perspectiva, el reto es crear algo que no puede ser juzgado como bueno ni malo, tampoco blanco o negro, sino más bien algo lleno de matices. Matices que son necesarios reconocer, explicitar y que nos llevan por diferentes caminos.

Situarnos en un enfoque no implica el rechazo o la negación de las perspectivas que “quedan fuera”, no obstante, es necesario hacer elecciones que mantengan una coherencia epistémica, teórica y metodológica⁸⁶. Una de las primeras y más grandes decisiones implica situarse entre lo cuantitativo y lo cualitativo, esta elección depende por supuesto de muchos factores que, si bien depende de los objetivos de la investigación, en gran medida estos tienden a ser determinados (dependiendo del tipo de investigación) por el interés de quien investiga sobre lo que desea conocer⁸⁷.

Autores clásicos en los cursos de Metodología de la Investigación, como Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) nos permiten a las y los investigadores novicios vislumbrar algunas diferencias para reconocer por dónde caminar. Para mí una de las diferencias claves está en comprender los tiempos y las formas para crear vínculos entre la “realidad”⁸⁸ y la teoría en ambos enfoques. Para este autor la investigación cuantitativa sigue un proceso lineal en el cual *grosso modo* se parte de una idea, se construye el planteamiento

⁸⁶ Durante el proceso de esta investigación, he intentado luchar contra las confusiones en búsqueda de esa coherencia, pienso que, en definitiva, como abordaré en los siguientes apartados, hablar de lo cuantitativo o cualitativo no dice mucho en realidad sobre el sentido de nuestra investigación.

⁸⁷ Si bien el interés es una fuerza que nos moviliza y potencia nuestras investigaciones, en el siguiente apartado profundizaré en el doble papel que puede jugar en estos procesos.

⁸⁸ Entrecomillo la palabra realidad considerando que hablo de la experiencia y percepción personal y en algunos casos colectiva de lo que sucede en determinado medio, en los siguientes párrafos a fin de no distraer el lector se presentará sin comillas. Sin embargo, mi intención es aclarar que se trata de la construcción a partir de ciertos actores y no de una visión que se considere verdadera y universal.

del problema, se hace una revisión de la literatura y se crea un marco teórico que permite elaborar hipótesis que serán comprobadas más adelante en las siguientes etapas.

Por otro lado, en el enfoque cualitativo en el cual me sitúo, el acercamiento a la realidad y la teoría ocurre a la inversa, en forma inductiva. “No se va al campo para confirmar lo que se creía ‘ya saber’, sino para construir nuevas perspectivas sobre realidades ajenas o familiares” (Rockwell, 2005, p. 3). En palabras de estos autores y en mi experiencia, se trata de un proceso más bien “circular”, en el cual no existe una secuencia única, y todo el proceso es un ir y venir constante que nos permite tejer nuevos conocimientos que están en constante transformación.

Cabe mencionar, que mi intención al presentar lo anterior no está en replicar un manual básico de metodología, no obstante, considero que nuestras concepciones de la relación entre el trabajo teórico y de campo que *sentipensamos* desde el inicio, poseen implicaciones relevantes a lo largo del trabajo investigativo, en particular en los momentos de construcción y análisis de datos. Por tanto, es indispensable hacer evidentes aspectos básicos evitando que lo aparentemente obvio se convierta en algo ambiguo. En este mismo sentido durante mi trabajo he experimentado la complejidad de encontrar un equilibrio, donde más allá del proceso tradicional de leer teorías que se adapten a lo que sucede en el mundo social, he procurado generar diálogos en múltiples direcciones y en diferentes momentos del proceso.

Si bien pueden existir diversas formas de relacionar la teoría y la realidad, las investigadoras e investigadores, somos mediadores entre ellas, por no decir, creadores de los vínculos que puedan existir, lo que nos posiciona como sujetos activos y partícipes, no solo como observadores distantes que reportan hallazgos. Esto quiere decir que no podemos quedarnos fuera de las tensiones que pueden generarse, y es parte de nuestro compromiso ético explicitarlo. Algunos autores como Bourdieu (1999) afirman la necesidad de mantener la *reflexividad* como método para analizar de manera consciente y crítica nuestra posición dentro de la investigación y su influencia en el conocimiento que se produce:

El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara en efecto, el hecho de que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y *la que hace sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen.* (Bourdieu, 1999, p. 2)

La reflexividad tiene distintas implicaciones en la forma en la que reconocemos en nosotras y nosotros mismos nuestras posturas éticas, las asimetrías de poder existentes al nombrar lo que observamos, nuestros intereses y preocupaciones, así como las formas en las que nos relacionarnos con las y los sujetos. Deveroux ya ha afirmado que: “El antropólogo que no se ha examinado a sí mismo no tiene, pues, derecho ni razón para antropologizar” (2021, p. 14); para mí la persona investigadora que no se ha inspeccionado a sí misma no tiene, derecho ni consciencia plena para investigar.

Este proceso de autorreflexión desde mi punto de vista se vuelve aún más indispensable cuando reconocemos las investigaciones como *actos políticos* (Kaltmeier, 2012) y al posicionarnos desde ahí, tenemos la responsabilidad de descolonizar nuestro pensamiento académico. Esto guía las características de nuestra investigación; que, si bien muchas veces se encuentran sujetas a demandas institucionales, pienso que si lo intentamos podemos encontrar “huecos” para trabajar desde formas menos extractivas, aun sabiendo que eso implica sentirnos incómodos en muchos momentos y repensar nuestras acciones constantemente.

En esa búsqueda de salidas a las prácticas en investigación que se enmarcan en la falsa neutralidad, diversas metodologías sentipensadas desde los feminismos, nos recuerdan la relevancia de no borrar nuestro cuerpo en estos procesos, incluyendo todas las marcas que traemos inscritas. Donna Haraway (1995) habla de una *objetividad encarnada* que lucha contra la universalización del conocimiento y la imparcialidad. Una perspectiva situada, nos lleva a reconocer que en estudios como este nos encontramos espacial y corporalmente limitadas, pero también implicadas:

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y la no universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza. (Haraway, 1995, p. 20)

El reconocerme y situarme en este trabajo me ha llevado a identificar que estoy conformada por dos partes que han marcado pautas importantes en él. Antes de comenzar la investigación

existía “la maestra Ada”, cargada de un simbolismo consciente o inconsciente percibido por las niñeces, las docentes, familias y la comunidad en general; el cual me limitaba, acercaba o jerarquizaba dentro de dicho contexto. Después al presentarme como investigadora no dejé de ser la maestra por completo, pero sí mi cuerpo y su *habitus* se vio transformado, y con ello mis relaciones con las personas. Muchos especialistas hablan acerca de las posibilidades de investigación que se abren cuando la o el docente se vuelve investigador:

Cuando el docente decide abordar los problemas propios de una cultura escolar desde la perspectiva investigativa y se inclina por la etnografía, su estudio se desarrolla en campo con relativa facilidad. Al ser miembro de la comunidad educativa, los distintos actores la asumen como suya, ven en el docente un referente de autoridad y consideran que los estudios que este emprende puede contribuir al mejoramiento de aquello que anda mal o que no está del todo bien; por tanto, el maestro investigador cuenta con la proximidad y cotidianidad en el abordaje de los sujetos, además de su natural disposición y cooperación⁸⁹ (Maturana y Garzón, 2015, p. 195).

No obstante, más allá de esto he logrado reconocer que existen algunos atributos o condiciones que han jugado a mi favor o en mi contra en este proceso. Es clave identificar que nuestra relación con el contexto nos genera resultados particulares. El tener cierto conocimiento del lugar, la familiaridad con las personas quienes no se sorprenden al verme ahí, la camaradería existente entre mis colegas y yo, han facilitado mi acercamiento y relajado los momentos de toma de acuerdos; así como los afectos que tengo hacia Huichila me han movilizado a iniciar este proyecto y realizarlo con respeto y compromiso ético.

Esa cercanía sin duda ha tenido un doble papel, ya que, al estar habituada a interactuar dentro de ese ambiente con las mismas personas, observar desde una mirada más extrañada ha sido complicado. Además, mi papel como *Autoridad Pedagógica* (Bourdieu y Passeron, 1977) conferida por la escuela preescolar me ha colocado en una posición jerárquica, reforzada por el estatus que me ha dado la academia⁹⁰ y el inmutable hecho de ser una mujer de la ciudad de una clase social distinta.

⁸⁹ Si bien la cercanía con los sujetos de la que hablan Maturana y Garzón posibilita la cooperación, me parece relevante problematizar la disposición de las y los sujetos en estas condiciones donde existen relaciones de poder; este aspecto se desarrolla a mayor profundidad en el apartado: “Las entrevistas como actos sociales”.

⁹⁰ Me parece relevante no dejar de considerar lo que explica Dietz (2011) sobre este privilegio: “Para que el investigador-militante sea útil al movimiento que apoya, nunca podrá renunciar ni a su conocimiento privilegiado de origen externo ni a su papel protagónico de ‘asesor’”. Por tanto, en este proceso de manera crítica reconozco mi posición de poder, pero al mismo tiempo valoro las posibilidades que me abrió la mirada académica. (p. 11)

En este sentido también es crucial aceptar que algunas condiciones como la clase social, raza, nivel académico o el grupo etario al cual pertenecemos, que se encuentran no solo internalizadas, sino marcadas en nuestros cuerpos y son percibidas por otras y otros, escapan de nuestro “control”. No obstante, mantener una vigilancia de nuestras relaciones, nuestro poder y las formas de representar a “los otros” de manera autocrítica hace posible que busquemos alternativas para disminuir las asimetrías que producen violencia simbólica, en palabras de Bourdieu; que más allá de nuestras buenas intenciones, pueda vulnerar a las y los sujetos, y reforzar imaginarios que estigmatizan nuestra tarea como extractiva y de poca trascendencia social.

Como muestro en la ilustración que se presenta a continuación, esta doble posición de la que he venido hablando me ha aportado tanto una visión que, más que dividida la considero complementaria, aunque sería imposible negar la existencia de momentos de tensión entre ambas identidades. Por un lado, el haber sido docente en el lugar de la investigación me ha sensibilizado al reconocimiento de problemáticas, luego en la academia he encontrado muchas respuestas a mis preguntas; y el volver al campo tras estas dos experiencias ha sido un choque de miradas, que a partir de su dualidad hecha un solo cuerpo me ha permitido entender mejor la comunidad y ver de una manera distinta (aunque por supuesto con sus limitaciones), lo que sucede con el género, el preescolar y el territorio.



Figura 16. Corporeidad dual: educadora rural-investigadora. Elaboración propia

Este constante cambio y conexión entre la maestra y la investigadora que a mi parecer tiene como punto de encuentro al factor emocional, ha tenido una serie de consecuencias que han resultado enriquecedoras, pero también han creado brechas e incluso ejercicios de poder no deseados de mi parte, que me han demandado un esfuerzo extra por intentar nivelar la situación en la medida de lo posible, de forma que el trabajo sea más horizontal.

Finalmente, volviendo al pensamiento de Bourdieu, pienso que podríamos preguntarnos si la *reflexividad* es suficiente o si termina con el reconocimiento de lo que podrían llamarse nuestras condiciones, privilegios o sesgos como investigadoras e investigadores. En mi interpretación, la reflexividad sin consecuencias metodológicas prácticas, es decir experimentadas y sentidas a través del cuerpo, se encuentra incompleta. Sería reduccionista pensar que no es posible cambiar las reglas del juego que no vayan en un solo sentido a manera de imposición. Revalorizar la agencia de quienes investigamos es importante para trascender de enfoques cientificistas hacia otros más humanizantes como diría Freire.

5.5.2 De la reflexividad a las prácticas críticas en la investigación educativa: la horizontalidad como horizonte

Cuando hacemos investigación social cuestionar nuestras decisiones metodológicas se vuelve una acción constante, o por lo menos de manera deseable así tendría que ser. Tanto Bourdieu como Haraway y otras posturas críticas, han destacado el papel crucial del autoanálisis sobre las formas de construir conocimiento desde las ciencias sociales, lo cual ha sido un gran avance para desmontar diferentes tipos de reduccionismos y violencias, en su mayoría inconscientes en la realización de este tipo de estudios. Sin embargo, como explica Kaltmeier (2012) al mismo tiempo esto ha complejizado las formas de encuentro con el otro y en muchas ocasiones no ha derivado en la creación de nuevas prácticas investigativas.

Durante el proceso de construcción de este proyecto en el que he ido descubriendo y construyendo mi propia forma de hacer investigación, he tenido muchos momentos de conflicto. Conuerdo con Segato cuando dice que “Explicar no alcanza, tampoco tranquiliza” (2013, p. 6). Por eso esos momentos de tensiones que me resultan incómodos, me han

demandado la necesidad de pasar de las abstracciones a intentar hacer algo distinto a lo habitual. Si bien considero que aún tengo mucho que aprender, en este apartado presentaré algunas pistas que me han guiado en la búsqueda de crear relaciones colaborativas que resulten menos verticales y violentas con quienes investigo.

Las experiencias en las que me inspiro son principalmente de corte feminista, descolonial y antiadultista; las cuales he ido enriqueciendo con otras miradas y mis propias vivencias en el campo. Cabe mencionar que muchas de estas reflexiones se dieron en diferentes etapas del estudio, por lo cual, sobre todo al inicio de la investigación cometí muchos “errores” que después analicé e intenté subsanar en mi entrada más amplia al campo que pasaron de ser reflexividad a acciones críticas.

En primer lugar, uno de los mayores aprendizajes ha sido el comprender la relevancia de explicitar de manera clara los fines que se persiguen con la investigación, pero no solo, sino encontrar y construir propósitos comunes. Cuando volví a Huichila para hacer este trabajo nunca quise ocultar con qué mirada estaba regresando, sin embargo, en muchos momentos mis imaginarios positivistas se resistían a perder la “pureza” de los datos que “obtenía”; es decir me aferraba a la idea del qué sucedería si las prácticas de las y los sujetos no se contaminaran al conocer mis intenciones de investigar⁹¹. Exponer de manera clara nuestros fines es un compromiso ético, pero el lograr que esos propósitos se nutran o coincidan al menos con los deseos y/o necesidades de quienes trabajan con nosotros tiene un mayor alcance.

El ser lo suficientemente explícita me ha permitido entablar negociaciones con las y los sujetos, logrando que las interacciones tengan sentido para todas y todos, incluyendo la problemática propuesta⁹². Este aspecto es relevante sobre todo cuando nos interesa detonar procesos autonómicos y no solo la ejecución de acciones propuestas por quien investiga. En mi caso para lograrlo tuve que considerar tres grupos principales que me demandaron buscar formas diferentes de explicar lo que pretendía: las niñeces, las familias y las maestras.

⁹¹ Es preciso apuntar que hasta ese momento aún no contemplaba las múltiples maneras en las que nos vemos reflejadas y reflejados en la investigación, las cuales no se remedian con el simple hecho de mantenernos neutrales o incluso encubiertos.

⁹² Hablo de una problemática propuesta dada la naturaleza de esta investigación, la cual se encuentra enmarcada dentro de un posgrado que demanda la entrega inicial de un protocolo y existen tiempos limitados para el trabajo de campo. No obstante, desde una visión más participativa lo ideal sería que la problemática sea identificada y sentida por todas y todos los sujetos desde el inicio.

Sujetos sociales	Forma de negociación inicial	Retos y ansiedades
Niñeces	- Explicación por grupo del motivo de mis visitas. -Invitación general a co-investigar conmigo a través de un proyecto. -Diálogos con las y los participantes del proyecto comunitario sobre la relevancia de acuerdo con sus sentires y vivencias en torno al género y sus formas de habitar el territorio.	-Miedo a que no hubiera participación. -Búsqueda de un lenguaje comprensible y común. -Temor a ser impositiva indirectamente. -Conseguir un ambiente relajado para dialogar.
Familias	-Reunión general para explicitar las intenciones de la investigación. -Entrevistas conversación con las voluntarias a participar en el proyecto comunitario sobre pertinencia y expectativas. -Buzón de opiniones y sugerencias afuera de los salones sobre la problemática.	-Deconstruir mis prácticas docentes adultistas. -Buscar alianzas con las maestras para beneficiar el trabajo escolar.
Maestras	-Presentación con diapositivas y diálogo sobre mi concepción de investigar, propósitos y búsqueda de puntos en común con la escuela.	

Figura17. *Formas de negociación con las sujetas del estudio*

En el cuadro anterior resumo algunos de los espacios de negociación inicial que fueron cruciales para definir mi tipo de relación con las niñas, niños, madres y acompañantes, así como las maestras del Jardín de Niños y Niñas. No obstante, las negociaciones están presentes durante todo el proceso. Para que esto sea posible, es indispensable el establecimiento de relaciones dialógicas y recíprocas, donde exista un lenguaje común dentro de espacios y formas horizontales, y practiquemos una escucha activa y metódica:

La táctica metodológica hacia la horizontalidad radica en una modalidad de la escucha como decisión política y como toma de posición: ésta debería asumir la diferencia, la ambivalencia y la contradicción, haciéndolas presentes en el registro y la escritura como claves de interpretación del “momento etnográfico.” (Rufer, 2012, p. 55)

Esto es clave cuando trabajamos con niñeces, la *escucha* es un aspecto que requiere de una vigilancia constante, al ser ésta misma un acto político en el que como explica Alejandro Cussiánovich reconocemos al otro como diferente, pero con la misma capacidad para opinar.

Escuchar de manera genuina a las y los sujetos, porque nos interesa lo que dicen sería ideal. Pero en mi perspectiva para que esos momentos puedan existir antecede el trabajo de crear espacios relacionales basados en la confianza, donde la familiaridad es un aspecto que puede jugar a nuestro favor. Desde mi postura, hay que considerar que no podemos pedir lo que no damos. La idea positivista de la neutralidad puede darnos quizás resultados más “puros”; pero en la realidad lo que sucede es que interactuamos con personas que no solo nos dotan de información, sino que es natural y necesario el intercambio de voces, miradas y opiniones, donde el ocultarnos puede llegar a deshumanizarnos y crear barreras para la comunicación.

Estas decisiones que podemos tomar en el trabajo de campo, sin duda deben tener consecuencias en el trabajo de escritorio. Si consideramos a las y los sujetos como co-investigadores ¿podríamos hablar en solitario en nuestros textos académicos? Para Kaltmeier (2012) desprendernos de la meta-narrativa y reconocer la polifonía, genera impacto en las tradicionales formas de acumulación de capital científico e incluso de carácter legal al afirmar la participación de varias voces autoras. Además, es una forma de resignificar la figura de investigadora e investigador de “autor-idad” a la de mediador y facilitador, a mi parecer de un diálogo entre la sociedad y la academia⁹³.

Por otro lado, otra práctica que ha sido indispensable deconstruir y transformar para mí ha sido la manera de interpretar lo que observo y escucho. Bourdieu (1999) habla de una “conversión de miradas”, donde la interpretación de lo que conocemos puede asemejarse a un ejercicio espiritual para hacer propios los problemas de otras y otros. Conuerdo en que el acercamiento al campo implica el uso de diferentes lentes para mirar la realidad, donde podemos jugar equilibradamente con eso, viendo no solo como investigadoras o investigadores, sino también como las niñas, las maestras, las familias.

Lo anterior pienso que es un avance en nuestros intentos por subsanar los problemas que derivan de la interpretación. Aunque me parece limitado, ya que a pesar de que nos esforcemos por “ponernos en el lugar del otro” puede seguir siendo una traducción de la realidad vista desde los ojos de quien investiga. Las metodologías colaborativas hacen énfasis en la relevancia de la socialización de esa “traducción” de lo que vemos con las y los sujetos,

⁹³ Para Olaf Kaltmeier el reconocer la co-autoría, no supera por completo la posición de “autor-idad” de quien investiga; también resulta relevante la forma en la que escribimos nuestros textos y las posibilidades que abre la narrativa para ser accesible a personas fuera de la academia, lo cual haría posible que pueda ser interpretado con otras miradas y por supuesto cuestionado.

por lo que exponer constantemente lo que interpretamos a escrutinio, puede ayudar a reducir nuestros sesgos de forma que las verdades que se construyen se encuentren mayormente enriquecidas.

Por último, bajo la premisa de no ocultar lo que las investigadoras e investigadores sentipensamos, es preciso reconocer que los momentos de observación, diálogo, hasta la interpretación y el trabajo fuera de campo, llevan consigo ideas y emociones que pueden resultar significativas para la comprensión de las construcciones epistemológicas. Bertely (2000) enfatiza en la relevancia de explicitar los procesos de autocomprensión que experimentamos al interpretar, narrar y escribir acerca de las culturas escolares.

De manera puntual Maturana y Gonzalbo (2015) hablan de la posibilidad de hacer autoetnografía como una estrategia metodológica que complementa la visión en el trabajo de investigación. De acuerdo con ellos, en ésta las experiencias tanto cognitivas como emocionales, pueden aportar elementos que ayuden a comprender mejor los procesos en los que la realidad escolar es reconstruida.

Así mismo George Devereux (2021) desde la psicología habla de la *cotransferencia* como un dato fundamental. Este autor asume que es inevitable que la información que recibimos en este tipo de estudios produce ansiedades en quienes investigamos, las cuales aumentan en gran medida cuando existen intereses afectivos de por medio. Pienso que en definitiva mi relación con este trabajo sería distinta si no trabajara en un lugar que conozco desde hace ya algunos años, donde he compartido experiencias con las personas que lo habitan y tratándose en especial de niñas con quienes resulta casi imposible no relacionarse afectivamente.

Si bien este interés afectivo me ha movilizado para realizar este estudio, ha sido más complejo observarlo, pensarlo de manera objetiva y desarrollar métodos adecuados para describirlo y comprenderlo (Devereux, 2021). Durante este proceso lo que me he propuesto es precisamente analizar a la par de lo que sucede en mis visitas a Huichila, cuáles emociones e ideas se detonan, y generan ciertas respuestas de mi parte, lo cual que he ido registrando en mi diario de campo.

En suma, estas han sido algunas acciones que he implementado en mi quehacer como investigadora, que de alguna manera me han ayudado a crear mejores relaciones con las y los sujetos manteniendo la horizontalidad como horizonte, es decir; teniéndola siempre como

una meta, pero con la consciencia de que existen condiciones que se escapan de mi control y que no hay forma de revertir en este proceso.

3.6 La efímera cotidianeidad escolar: intentos de quienes investigan por atravesarla, comprenderla y reconstruirla en colectivo

La cultura escolar ha sido uno de los mundos más interesantes para muchos expertos en la investigación. Las escuelas son campos que nos permite por un lado ver reflejos en menor escala de las sociedades en las que vivimos; pero sin duda al mismo tiempo son construcciones sociales con códigos, rituales, tradiciones e imaginarios propios instituidos, que tienen un sentido especial al interior de las escuelas, así como de subversiones y resistencias múltiples.

Dependientemente de su ubicación regional, costumbres particulares y perfil de sus actores, la escuela se desenvuelve bajo una idiosincrasia exclusiva, desde la cual construye sus propias normas, criterios, reglas, visiones, valores y productos. En otras palabras, existe una cosmovisión de la realidad social que cobra su propio valor como escenario cultural, campo de estudio y organización social. (Maturana y Garzón, 2015, p. 195)

De manera ingenua podríamos llegar a pensar que resulta fácil acceder y comprender a la cotidianeidad de estas culturas escolares por su carácter “repetitivo”; no obstante, lo que ocurre en el día a día es mucho más que eso: “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas y hasta fallas profundas” (Rockwell, 2018, p. 239). En ella interviene tanto la influencia del mundo social exterior a la escuela, como la agencia de las y los agentes educativos; lo que la hace compleja e impredecible, pero también efímera al estar en constante transformación.

Una de las primeras complicaciones de estudiar la cotidianeidad escolar es su acceso. Fuera de los trámites burocráticos y responsabilidades que conlleva al trabajar en entornos con niñeces o juventudes; atravesar el espacio escolar en su dimensión cotidiana puede traernos siempre dilemas y contradicciones. He reconocido en este trabajo que, para que las dinámicas ocurran de la forma más “natural” posible, debemos olvidarnos de nuestro papel como observadores pasivos. Nuestra presencia en un día cualquiera de la semana dentro de

la escuela trae consigo ya cambios que no podemos controlar, entonces ¿qué sentido tiene limitarnos a sentarnos en un rincón?

Como investigadoras e investigadores debemos olvidarnos del ¿qué pasaría si yo no estuviera? Para Deveroux “el científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que ‘se hubiera producido’ en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona” (2021, p. 31). Así que lo que nos queda es conformarnos con la realidad cotidiana a la cual podemos acceder y conocer. Lograr vencer nuestros deseos de control y participar activamente en las dinámicas escolares si bien, desde donde lo veo es un acierto; al mismo tiempo eleva el nivel de dificultad para centrar la mirada, sobre todo cuando lo que nos interesa va más allá de la evaluación de la aplicación de planes y programas.

Muchos pedagogos han hablado ya de la existencia de un currículum oculto que se desarrolla más allá de los intercambios de enseñanza y aprendizaje. Para la mirada antropológica de Elsie Rockwell (1995) los procesos escolares son una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones locales, decisiones de tipo político, administrativo y burocrático, así como prácticas y situaciones que surgen de la improvisación de maestros y estudiantes:

No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo de la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento de las escuelas. En vez de medir y tratar de explicar la deficiencia del rendimiento de los alumnos [...] interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela. (Rockwell, 1995, p. 15).

Comprender las prácticas y discursos que ocurren habitualmente en el contexto escolar fuera de lo obvio, de lo medible, no es sencillo, requiere del uso de distintos lentes para mirar. Estos lentes tienden a irse perfilando de acuerdo con nuestros intereses, en mi caso han sido indispensables los lentes del género, de las resistencias y del anti-adultocentrismo principalmente; sin embargo, es necesario dar espacio para ver sin ellos lo que ocurre en un marco más amplio que no dejen de lado otros sistemas de dominación que quizás no son el foco de nuestras investigaciones.

3.6.1 La percepción participante: una interacción más o menos extrañada

Al hablar de una metodología encarnada sería imposible no destacar cómo disponemos nuestra corporeidad y sus sentidos para acercarnos a los fenómenos sociales. Lo más evidente quizás es que ponemos nuestros ojos cuando hablamos de observación o nuestros oídos al entrevistar. Sin embargo, desde mi perspectiva y algunas propuestas feministas en realidad ponemos todo el cuerpo en sí al ver, oler, tocar y probar, si tenemos suerte, en nuestras visitas al campo.

Reconocer la existencia de este aspecto sensorial, así como de nuestra intuición y nuestra sensibilidad emocional para comprender la realidad, son fundamentales para romper con la idea de que existen solo partes de nosotros que se involucran en la investigación. En este espacio profundizaré en la complejidad de conjugar esa parte de nuestra subjetividad sensorial con nuestros propósitos académicos, y el reto que significó para mí mantener un equilibrio al percibir la realidad.

En este proceso tardé en identificar otras maneras de nombrar mi forma de interacción con el campo. En la academia somos completamente conscientes de que la observación es una herramienta fundamental para acercarnos a los fenómenos sociales, incluso existen diversos tipos de clasificaciones de ésta según el grado de acercamiento con las y los sujetos del estudio. Pero si lo pensamos a detalle sería limitado pensar en que solo utilizamos la vista en esos momentos de interacción, sobre todo cuando hablamos de metodologías participantes o lo más cercano a ellas en las que no nos limitamos a sentarnos en un rincón a mirar lo que pasa.

La aceptación y primacía de la vista sobre otros sentidos en la academia no es casualidad. De acuerdo con Haraway “Los ojos han sido utilizados para significar una perversa capacidad, refinada hasta la perfección en la historia de la ciencia relacionada con el militarismo, el capitalismo, el colonialismo y la supremacía masculina” (1995, p. 11). En este mismo sentido García (2017) explica cómo desde la antropología de los sentidos se consideró a la cultura occidental como una cultura ocular; desde filósofos como Aristóteles y Platón, y más tarde en el siglo de las Luces la vista se asoció a la razón y el pensamiento objetivo. Aunado a esto el *oculocentrismo* no se trata solo de una perspectiva eurocéntrica, sino también androcéntrica y patriarcal, ya que dentro de las asociaciones esencialistas los sentidos se han jerarquizado de acuerdo con el género al que se relacionan:

La vinculación de la masculinidad con la vista y el oído como sentidos de la distancia, hacía propicios a los hombres para la expedición y el gobierno, mientras que la vinculación de la feminidad con los sentidos de la proximidad –el resto– hacía propicias a las mujeres para el cuidado y el hogar (García, 2017, p. 130).

Por tanto, desde esas posturas sería imposible pensar en que las mujeres somos capaces de hacer investigación al no poseer la sensibilidad sensorial necesaria para dicha tarea. Olga Sabido explica: “cuando percibimos el cuerpo de alguien, no sólo lo miramos, sino también es posible tocarle o no según las normas táctiles” (2021, p. 245). En particular, trabajar con niños preescolares implica que te abracen, que te tomen de la mano, que compartan sus juegos con las múltiples texturas que les gustan, que te den de su comida, te manchen con pintura, te inviten a andar descalza.

En definitiva, no podría decir que mi práctica etnográfica se limitó a una observación participante clásica. En el mismo sentido que la observación participante, mi trabajo implicó la inmersión en las actividades para comprender prácticas y comportamientos en el lugar. No obstante, además de negar el uso de otros sentidos, la observación participante puede resultar incluso una técnica contradictoria si reconocemos que “mientras que la observación sugiere distancia, la participación sugiere proximidad (Restrepo, 2016 p. 10).

En la tradición académica hegemónica suele ser un aspecto indispensable en el trabajo de campo convertir nuestra mirada, y todo nuestro cuerpo en extraño de lo que percibe, alejado, distante, lo cual tiene como consecuencia ignorar el uso de otros sentidos y nuestras emociones al interactuar con las personas y los territorios. Se dice que en dicho proceso de observación lo distante se hace familiar, pero ¿cómo volver lo que ya es familiar distante?

En esta investigación no sabría cómo medir qué tanto logré ese distanciamiento siendo Huichila un lugar al que mi cuerpo está habituado, y me pregunto ¿se puede medir el extrañamiento de nuestros sentidos?, ¿cómo se mide esa distancia?, ¿qué pasa si no lo logramos? Son preguntas a las que aún no tengo una respuesta, pero de lo que sí tengo certeza es que la vista no fue mi único recurso para acercarme al conocimiento, por lo cual he decidido nombrar lo que hice percepción participante o *participant sesing* (Pink, 2015). Esta propuesta, pretende ir más allá de lo que la vista puede capturar donde quien investiga aproveche “su mayor potencial cuando emplea todo su cuerpo y sensorialidad como fuente para la reflexión” (García, 2017, p. 130).

Por otro lado, es pertinente recordar que no nos situamos en el campo solo a percibir todo lo que se encuentra a nuestro alrededor. Al realizar una investigación, que además está enmarcada en un posgrado con temporalidades muy definidas se vuelve aún más importante enfocarse solo en aquellos aspectos que nos interesan. Una recomendación clave que facilita el enfoque en el trabajo etnográfico es no perder de vista las preguntas de investigación, aspecto con el cual concuerdo. La claridad en las preguntas que nos hacemos al ir al campo son claves para situar nuestros sentidos en aquellos sucesos relevantes para el estudio, sobre esto Restrepo explica:

Al priorizar ciertos escenarios y relaciones se hace una especie de “zoom in” o “aproximación”, como solemos hacerla con el lente de una cámara, para detallar con más precisión una parcela de algo más amplio que nos llama la atención. Esto quiere decir que las preguntas de investigación difícilmente pueden agotar la totalidad de fenómenos sociales que ocurren en un lugar, proceso o contexto, y por ello se concentran en un aspecto particular sin perder de vista, eso sí, el contexto más amplio que lo rodea (2016, p. 18).

De esta forma podemos destacar dentro de todo lo que percibimos aquellos aspectos que tienen relación con estas preguntas, sin olvidar que éstas no son fijas, y que en el mismo campo pueden surgir nuevos cuestionamientos o categorías que no teníamos previstas. A mi parecer decirlo puede ser sencillo, sin embargo, el reto es llevarlo a la práctica sobre todo cuando la relación con el campo de estudio y el interés por este va más allá de los fines de la investigación. A manera de autoanálisis considero que mi proximidad hacia Huichila, las relaciones que ya tenía y las que se reforzaron sobre todo con las niñas, complejizó la tarea de responder a las demandas de la investigación; sobre todo porque uno de mis principios fundamentales fue no forzar el campo, aceptar sus dinámicas, tiempos e imprevistos.

Puedo decir que mi prioridad fue mantener relaciones positivas con las niñas, las maestras y las familias, y entender que no todo el tiempo podía fijarme en lo que yo quería⁹⁴. Muchas veces fue complejo enfocarme solo en lo que “tenía” que percibir, pienso que eso hizo el proceso más lento, pero al mismo tiempo las interacciones fueron mucho más naturales y amables. Percibir con todos los sentidos y estar dispuesta a reconocer nuestras emociones en el trabajo de campo ha sido para mí una experiencia llena de aprendizaje con

⁹⁴ Por ejemplo, en varias visitas me sucedía que en los momentos de recreo me interesaba ver ciertos juegos de un grupo, pero otro me pedía jugar al lobo; o quería ver qué sucedía más de cerca con las niñas, pero las maestras querían conversar.

errores y de aciertos, pero también de mucha aceptación y humildad al reconocer que quienes investigamos corporeizamos la investigación.

3.6.2 Las entrevistas como actos sociales

“Así como hay que saber observar, para la labor etnográfica también es muy importante aprender a escuchar. Para escuchar se requiere estar atento, no solo a lo que se dice, sino también a la forma en que se dice, quién y cuándo se dice. Como si esto fuese poco, hay que estar atento a los silencios que pueden decir tanto o más que las palabras”.

Restrepo (2016)

En la investigación social el uso de diversas herramientas metodológicas es indispensable para una mejor comprensión de los fenómenos que estudiamos; para acercarnos a ellos y poner dichas herramientas en práctica las y los investigadores ponemos nuestra corporeidad y nuestros sentidos para percibir la realidad. En este apartado explicaré de manera específica mi experiencia hasta ahora sobre aquellos momentos en los que escuchamos (aunque no solo las voces) con la intención de conocer pensamientos, deseos o emociones sobre aspectos específicos de nuestro interés: las entrevistas.

El imaginario que predomina al hablar de una entrevista suele ser respecto a aquella en la cual existen dos participantes, el entrevistado y el entrevistador, donde el segundo interroga al primero con una serie de preguntas que giran en torno a un tema. Es un intercambio interesante donde en muchas ocasiones quien entrevista espera encontrar cierto tipo de respuestas y la persona entrevistada espera haber acertado con ellas, podríamos decir que incluso se convierte en un tipo de examen impuesto.

Uno se asombra a veces de que los encuestados puedan poner tanta buena voluntad y complacencia al responder a preguntas tan descabelladas, arbitrarias o fuera de lugar [...] nadie está exento del efecto de imposición que pueden ejercer las preguntas egocéntricas o simplemente distraídas. (Bourdieu, 1999 p. 4)

Las probabilidades de manipulación de los discursos en las entrevistas, así como las pocas posibilidades que ofrecen para hacer generalizaciones, ha provocado que como expresa Vela

(2013) éstas han sido consideradas como técnicas de segunda categoría. No obstante, me parece que, a diferencia de otras, al representar “fuentes vivas” son más complejas, al permitir complementar la visión de la realidad desde el pensamiento de diferentes personas. Este es un aspecto destacable de dicha técnica, sin perder de vista que, aunque las personas accedan a hablar con nosotros, solo lo que ellas decidan comunicar será lo que pueda ser integrado en la investigación (Aceves, 1998).⁹⁵

A lo largo de este trabajo he utilizado distintos tipos de entrevistas de acuerdo con las o los sujetos, los espacios y momentos, o el tipo de información que necesitaba comprender. Cabe mencionar que la planeación previa de cómo, cuándo, dónde y a quién entrevistaría surge a partir de la etapa exploratoria, este es un paso importante en la planeación de entrevistas que suele ser poco valorado. No obstante, autores como Vela (2013) reconocen la relevancia de llevar a cabo un trabajo preliminar donde se elabora una especie de diagnóstico sobre las posibles facilidades y complejidades para realizar las entrevistas.

El conocer a las personas y los lugares concretos donde podríamos realizarlas nos pueden permitir eliminar o reducir algunas barreras comunicativas que para Sierra (1998) éstas son principalmente tres: *diferencias por la semántica*, que se dan cuando algunos significados no son compartidos por ambos interlocutores bloqueando las posibilidades de comunicación, *barreras causadas por el clima psicológico*, las tensiones que puedan surgir durante la entrevista pueden dificultar tanto la expresión del entrevistado como la dirección de la entrevista por el entrevistador, y *barreras del contexto*, aspectos como la distancia, distracciones o el uso de lugares poco familiares para los entrevistados pueden dificultar la situación comunicativa.

A partir de lo anterior, puedo reconocer que ese trabajo previo fue importante para que pudiera definir con mayor precisión las formas en las que elaboraría las preguntas de manera que existiera un lenguaje común con las y los maestros, las personas adultas y las niñas de la comunidad, cuidando que en ese proceso de modificar el lenguaje se mantuviera

⁹⁵ Me interesa destacar estas críticas no con la intención de deslegitimar la veracidad de las entrevistas, sino más bien por un lado con la intención de reconocer sus limitaciones, y por supuesto las dificultades a las que me he enfrentado en el trabajo de campo al realizarlas; y por otro, con el propósito de distanciarme del formato positivista e impersonal que generan las entrevistas de pregunta-respuesta. De igual manera me interesa remarcar que el lugar que han tenido tanto la oralidad de las y los sujetos impregnada de sus subjetividades en este trabajo, busca la emancipación de la visión moderna-racional del conocimiento.

el mismo significado sin perder el propósito de los cuestionamientos. Por otro lado, pienso que sobre la marcha fui comprendiendo cómo cuidar el clima psicológico, que debo decir fue más complejo de manejar en las entrevistas que planeé de manera un poco más estructurada a aquellas que realizaba en formas más espontáneas en conversaciones.

Uno de los casos con los que puedo ejemplificar lo que describo, fue en una entrevista que hice a una joven de dieciséis años, a quien a pesar de conocerla desde hace algún tiempo y bajo un acuerdo previo para su realización; el no prever algún tipo de conversación y acercamiento antes, así como el hecho mismo de ser el momento de “La entrevista”, generó un ambiente tenso donde todo pareció demasiado mecánico, eso me dificultó desde que inicié a compartir con ella el propósito con el que lo hacía y posteriormente el planteamiento de las preguntas. Ha sido la entrevista más corta que he tenido, en la cual probablemente ambas queríamos que terminara lo más pronto posible⁹⁶.

Me parece importante señalar que las características y formas en las que he realizado las entrevistas han sido claves en los resultados que he obtenido. Basándome en Vela (2013) puedo reconocer dos tipos en este trabajo: *entrevista semiestructurada* y *entrevista etnográfica*. Las primeras me han servido para entrevistar principalmente a personas adultas, el no someterme a un formato cerrado de entrevista me permitió abrir espacios para que las o los entrevistados hablaran de otros aspectos que no había considerado y externaran ideas que complementaron la investigación; sin embargo, al mismo tiempo en algunos casos las participantes se dirigían hacia otros aspectos que parecían lejanos, en la mayoría de los casos no lo frené, ya que de fondo podrían estar expresando información relevante.

En cuanto a las *entrevistas etnográficas*, han sido unas de las más reveladoras y al mismo tiempo las más complejas. Las entiendo como aquellas conversaciones que emergen a partir del trabajo etnográfico de formas cotidianas y espontáneas. Este tipo de entrevistas se llevan a cabo de manera natural, en los espacios comunes del entrevistado (Vela, 2013). Yo las experimento como conversaciones en el campo, donde cabe mencionar, las personas tienen pleno conocimiento de la investigación y hacia donde está dirigida mi mirada, por lo que no ocurren de manera oculta. No obstante, he identificado que resultan mucho más

⁹⁶ Analizando lo sucedido puedo identificar que además de la falta de un mejor clima para realizar la entrevista influyeron otros aspectos como la etapa en la que se encontraba el proyecto, donde aún había poca claridad en ese momento de mis propios objetivos de la investigación, y por supuesto de esa entrevista.

cómodas que aquellas entrevistas en las que se elige un lugar y espacio concreto para hablar, y el ambiente puede tensarse. Es importante resaltar, que, a pesar de ser una técnica muy útil, es compleja para recuperar la información posteriormente, ya que la mayoría de las veces son entrevistas que por su espontaneidad no son grabadas y el reporte de lo que se dijo depende en gran medida de lo que logro recordar.

Un tercer tipo de entrevista que ha sido significativo por las características de las y los sujetos de estudio, ha sido el *dibujo entrevista*: “considerados como *textos*, acompañados del sustento etnográfico; es decir, *texto* y los diversos niveles del *contexto*. Los dibujos-entrevista expresan imágenes y enunciados que generan un texto construido en un contexto” (Núñez, 2018, p. 202). Este formato en particular lo considero transgresor a la relación jerárquica en la que se ha colocado a la oralidad y al dibujo en el lenguaje, donde desde las visiones y prácticas positivistas y adultocéntricas, se ha silenciado las ideas de quienes no son capaces de expresarse de manera escrita.



Figura 18. El dibujo entrevista con niñeces del Jardín de Niños y Niñas de Huichila. Mayo 2024

En la imagen anterior se presenta una fotografía de un dibujo entrevista sobre el cuestionamiento: “¿qué les gusta hacer a las niñas en la escuela?” realizada en un momento de recreo. Inicialmente la entrevista estaba planeada para una niña, pero al llevarse a cabo en un momento donde todos circulan por el patio de la escuela dos niñas más se acercaron a preguntar y quisieron responder la entrevista; al narrar sus dibujos se convirtió en un

momento de intercambio de ideas de más personas, no solo entre entrevistador-entrevistado⁹⁷.

En suma, a partir de este proceso puedo afirmar que las entrevistas más que ser técnicas que nos permiten “recolectar” datos, son *actos sociales* en los cuales como en cualquier acto comunicativo simétrico, en consecuencia, a lo que escuchamos quienes investigamos también expresamos ideas, experiencias, emociones e impresiones; una parte de nosotros también es revelada. Los momentos de entrevista en la investigación, por tanto, son para mí un gran pretexto para crear o fortalecer relaciones interpersonales, hacer intercambios, llorar, reír, sentir y entender la otredad desde la empatía.

3.6.3 *El diario de campo: notas para la construcción de ideas y sentires*

“El etnógrafo debe recordar
que nada de lo que no haya
sido registrado sucedió”

Bertely (2000)

Para que el trabajo de campo tenga mayor sentido es clave hacer registros de lo que percibimos, como afirma Restrepo, “Sin diario de campo los ‘datos’ se pasean en las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación” (2016, p. 44). No obstante, registrar no es una habilidad innata, es algo que se aprende a través de la experiencia y poco a poco es posible perfeccionarla para lograr recuperar y posteriormente comunicar lo que nos interesa. En este apartado expondré cómo fueron realizados los registros en este estudio, así como algunos retos y dilemas presentados en el camino.

En primer lugar, quisiera destacar que lo que experimenté en esta investigación me ayudó a entender que no existen recetas para hacer las cosas, ni formas buenas ni malas, sino que todo dependerá de nuestros propósitos, posturas éticas, políticas, lo que deseamos comprender de la realidad, los contextos y nuestro tipo de relación con ellos. Esto lo fui

⁹⁷ Un aspecto particular sobre este tipo de entrevistas en niñas y niños preescolares es que en muchas ocasiones sus dibujos no responden precisamente a los cuestionamientos de quien investiga, y es una posibilidad a la que debemos estar abiertos; ya que en ocasiones podremos guiarlos en sus respuestas y otras simplemente querrán hablar de otras cosas.

comprendiendo en el proceso, no obstante, al inicio de este trabajo la falta de experiencia y el miedo al error, dificultaron esta parte del trabajo.

Durante la etapa exploratoria comencé adoptando la propuesta de María Bertely (2000) quien, entre muchos otros aspectos, trabaja lo que llama *registros ampliados* utilizando dos columnas, una de inscripción y otra de interpretación como se muestra en la siguiente tabla sobre un momento registrado⁹⁸. Estas descripciones se relacionan con la pregunta inicial de investigación y las categorías de análisis que se desprenden de ella, sin embargo, en el análisis muchas veces surgen nuevas y esto va enriqueciendo el estudio.

Inscripción	Interpretación
El grupo 3 baila la canción "La orquesta de animales" (Maestra A). La caracterización de los alumnos y alumnas se dividió de la sig. manera: 8 niños: Osos, conejo, viejos, león. 8 niñas: Vacas y 1 rana. Entran en la cancha los niños y niñas disfrazados con instrumentos elaborados acordes a la narración de la canción. Se sitúan al frente los niños, las niñas atrás (vacas), solo la niña que es rana se coloca al frente con los otros niños. Se observa que los niños imprimen poca intención al movimiento de su cuerpo, se enfocan más en la simulación de tocar los instrumentos y dan pasos hacia adelante y hacia atrás, solo algunos dan giros ocasionales. No cambian sus posiciones durante toda la canción, las niñas que son vacas permanecen quietas paradas observando a los niños durante la primera parte de la canción, luego en un momento de la canción realizan desplazamientos saltando entre sus compañeros y luego vuelven a su posición inicial. La niña que es rana durante casi toda la canción salta (se escuchan comentarios al final de la presentación diciendo que fue la que mejor se movió).	Llama mi atención que los animales asociados con nombres masculinos fueron asignados a los niños mientras que los femeninos a las niñas. Me cuestiono ¿cómo se realizó la asignación de los animales? ¿Los niños y niñas eligieron o la docente los asignó? También me resulta interesante como los niños son colocados al frente y las niñas atrás ¿es casualidad? Me genera inquietud saber si las niñas debían permanecer quietas mientras los niños tocaban y bailaban o ¿por qué permanecieron así? ¿Percibieron qué los niños tenían una participación mayor?

Figura 19. Fragmento de Diario de campo marzo 2023

Cambié pronto este formato ya que por un lado el trabajo digital no fue cómodo para mí, pasé a hacer registros a mano haciendo algunas modificaciones, en un inicio eliminé las dos columnas haciendo una sola narración donde a veces incluía flechas para señalar algo

⁹⁸ El contexto de este registro es un evento de demostración artística, el cual consistió en la realización, por grupos de coreografías con música de Crí-Crí planeadas por cada docente (1º, 2ºy3º), además de la exposición de arte visual en cada uno de los salones.

relevante, esta decisión se vio influenciada por el sentir que estaba fragmentando mi discurso cayendo en el dualismo de lo objetivo-subjetivo, razón-emoción. Más tarde con fines analíticos decidí separarlo nuevamente, aunque ya sin la rigidez de las columnas, pero si distinguiendo dos partes que titulé: *descripción de la realidad desde mi mirada*⁹⁹ y *¿qué sentipensé?* Sin olvidar que lo que percibía no se encontraba disociado de mis ideas y emociones.

Otro aspecto que se fue modificando fue el *qué registrar*, en un inicio ante algunas lagunas teóricas, pero también respecto al conocimiento sobre lo que podría encontrar, mis notas no se enfocaban específicamente en lo que pretendía la investigación, eran mucho más extensas y probablemente detalles particulares se escapaban. Para Rockwell (2009) esto es parte de un proceso de investigación, pero desde también de nuestros procesos de aprendizaje ya que como explica, podemos comenzar con la intención de anotar todo, pero poco a poco adquirimos consciencia y también habilidad para encontrar lo significativo en ciertos fragmentos de la realidad, así como a reconocer regularidades que algo nos están diciendo.

El crear categorías y subcategorías a partir de mis propósitos de investigación, pero también muchas que surgían de lo que iba percibiendo, me facilitó hacer notas más concretas, aunque sin dejar de lado lo que en apariencia podía no tener relación, de alguna manera mi intuición también participó en estos momentos. En ocasiones más tarde encontré relaciones significativas, otras veces “deseché” información que no era tan relevante para este trabajo o decidí omitir el llevar al análisis conversaciones u observaciones de ciertos momentos por razones éticas.

Dentro de este proceso una característica particular fue que el tema me llevó a tomar mayor consciencia para observar el cuerpo e ir reconociendo que los gestos, movimientos o falta de éstos nos dicen algo, sin olvidar que la voz misma es parte de toda una corporeidad. Esto implicaba reconocer detalles que muchas veces en el momento no lograba percibir, pero al ampliar mis notas, o en los casos que éstas se lograban complementar con fotografías o videos adquirirían mayor sentido, por lo que la triangulación es indispensable.

⁹⁹ Me pareció significativo agregar “desde mi mirada” para recordar que los registros en el diario así intenten no emitir juicios y evitar sesgos son ya en sí una interpretación, “a toda descripción le antecede algún nivel de selección” (Rockwell, 2009, p. 62).

Además de ir enfocando mis registros, el *cuándo escribir* fue otro reto. Como describo en las primeras partes de este capítulo, el trabajo etnográfico que realicé me llevó a estar constantemente activa, involucrada, pero también me permití disfrutar de las visitas a Huichila. No obstante, aún en los momentos de gozo podían ocurrir situaciones que se asociaran a la investigación. Las conversaciones y juegos con las niñas, así como las pláticas con las maestras o las familias, por un lado, me dejaban sin espacios para sentarme a escribir; pero también buscando su comodidad y la mía, lo que más evité fue el andar con una libreta por todos lados haciendo pausas para hacer anotaciones. “Hay situaciones en las que escribir puede ser imposible o indeseable, ya que establece otra dinámica en el diálogo” (Rockwell, 2009, p. 59).

De acuerdo con Bertely (2000) es clave aprender habilidades como observar, escuchar, guardar silencio, escribir y graficar de manera rápida, para luego darle sentido a esos registros y hacer descripciones más amplias y detalladas de lo observado y escuchado. La estrategia que utilicé para anotar cosas muy específicas y evitar dejárselo a mi memoria fue el uso de mi celular en momentos rápidos escribiendo palabras clave que más tarde en casa podría desarrollar de manera más extensa en el diario.

Es algo que funcionó para evitar los olvidos, sin embargo, tampoco pasaba completamente desapercibido ya que en alguna ocasión estando en el grupo de segundo me pareció relevante anotar algunos gestos y movimientos corporales de algunas niñas al participar, y la maestra Alejandra hizo un comentario al grupo que me dejó claro que ella era consciente de que así tomaba mis notas: “Oigan, pongan atención porque la maestra Ada está anotando en su celular cómo se están portando todos”.

En suma, pienso que las formas de registrar debemos adaptarlas a las situaciones, y en cada caso es posible elegir las formas más pertinentes para realizarlo sin dejar de valorar que son una herramienta que por un lado nos permite guardar la información, pero también desarrollar una reflexividad constante e ir direccionando nuestro estudio (Restrepo, 2016). Pero además si nos damos la oportunidad de escribir libremente incluyendo las emociones y sentimientos que vamos experimentando puede resultar también un espacio de expresión y desahogo para quien investiga.

3.6.4 El taller Niñeces en el territorio como herramienta de investigación colaborativa y transformación educativa

“Sabemos cómo es la escuela formal, apelamos a reconstruirla, modificarla, desarmarla y volverla a armar con lxs pibxs. Tenemos que animarnos a corcernos de nuestra posición de poder. Es necesario construir un nuevo poder: plural, sin asimetrías. Un poder co-protagonista: nuestro y de nuestrxs estudiantes. Llenarnos de vértigo cuando no tenemos la menor idea sobre cómo resolver un conflicto, compartir esos sentimientos con lxs pibxs. A la vez, resulta imprescindible volver a remarcar la importancia de que esa escuela que queremos armar junto a lxs pibxs, es la escuela pública. La de todxs. La que lucha y resiste siempre”.

Sabrina Bullones (2021)

La incomodidad y el afecto me han llevado a tomar decisiones importantes en este trabajo. Encontrarme con contradicciones entre muchos discursos y el hacer en la investigación, así como también con las existentes entre la educación y sus fines, me llevaron a buscar grietas para intentar superar las tradiciones extractivistas y violentas con las que no concuerdo; y a proponer una resignificación de la escuela preescolar como lugar de formación de pensamiento crítico desde la ternura.

Bajo esta idea para el trabajo de campo planeé el desarrollo de un taller¹⁰⁰ que me permitiera tres cosas: investigar de manera colaborativa, detonar preguntas y reflexiones críticas-emancipadoras, pero también dar lugar para que las niñeces explotaran su potencia niña; es decir “la capacidad presente, afirmativa y creativa [...] de sentir, de actuar, de pensar, de afectar y ser afectadxs”.¹⁰¹ (Colectivo Filosofar con chicxs, 2021, p. 79). Respecto a los temas de la investigación, su propósito concreto fue encontrar relaciones entre el territorio, la edad y el género.

¹⁰⁰ Si bien fue un proyecto que trabajé con mucho entusiasmo, al mismo tiempo no puedo decir que fue fácil. Hubieron algunas complicaciones ya que por un lado debía organizar mis tiempos para cumplir con mis clases y deberes académicos, realizar observaciones donde interactuaran las niñeces y docentes, y a la par ir desarrollando el taller. Además ésta fue una actividad que dependía en gran medida de la disponibilidad del preescolar lo cual modificó muchas veces los días, horas y espacios que se tenían previstos.

¹⁰¹ El interés de destacar la potencia niña en las niñeces era uno de los propósitos principales, sin embargo a mi parecer también se buscaba desempolvar esa capacidad creativa y espontánea en las adultas que participamos.

Cabe mencionar que para el diseño del taller me inspiré en diversas metodologías participativas con niñas, la pedagogía de la ternura, experiencias de educación popular y feministas Latinoamericanas; las cuales comparten principios en común que decidí retomar como guía metodológica. El principio clave y para mí el más relevante tiene que ver con situar a las niñas como punto de partida para construir su percepción e interpretación de la realidad (Rodríguez, 2020), para lograrlo hice lo posible por promover la participación activa y estar abierta a adaptarme a sus demandas.

El taller comenzó con la inscripción autónoma de las niñas de los tres grados a partir de una convocatoria que abrí. Tras el registro me reuní con las 13 niñas y 9 niños interesados para explicarles de qué se trataba el taller de investigación, la temática que proponía y la posibilidad de hacer algo distinto si lo deseaban. Al inicio pensé que quizás la idea del taller podría ser poco atractiva y el grupo se reduciría, de alguna manera facilitando el trabajo ya que 22 era un número amplio de participantes. Sin embargo, como explica Rodríguez (2008) la niñez siempre supera nuestras expectativas sobre su capacidad de participación que es inteligente, consciente y entusiasta; el grupo se mantuvo en número y me tocó asumir los riesgos de abrir la libre participación y busqué algunas soluciones.

Una de las alternativas que encontré para poder trabajar con un grupo amplio fue el convocar a las familias a incluirse como voluntarias¹⁰², esto posibilitó mantener la escucha de todas y todos en las actividades, y al mismo tiempo ampliar la integración de las acompañantes favoreciendo el vínculo intergeneracional. Para esto, fue necesario tener una reunión con las interesadas, Norma y María para conversar sobre sus intereses al colaborar y cuál era su posicionamiento frente a las niñas y niños, y el mío para remar en un solo sentido. Norma explicó que su motivación por participar era el contacto previo que había tenido cuidando un par de niñas en la ciudad, María externó lo siguiente:

¹⁰² Incentivar la participación de las acompañantes también era un reto para mí, cuando no hay una recompensa o la invitación no proviene de una figura de autoridad, en ocasiones puede ser complejo despertar el interés. Para esta tarea conté con el apoyo de la directora quien las reunió para que yo pudiera explicarles a grandes rasgos el proyecto, explicar los procesos de inscripción de las niñas y pedirles su apoyo para trabajar con el grupo compartiendo lo que ellas saben sobre Huichila. Después de la reunión se acercaron a mí dos personas, María madre de un niño de tercero y Norma tía de otro niño del mismo grado; de esa manera ellas se volvieron parte de nuestras actividades, aunque su participación no logró mantenerse hasta el final.

Pues más que nada me llamó la cultura, pues la forma en que usted trabaja con ellos, porque pues veo que se expresen diferente y aparte para ver también como ellos se comunican con sus compañeros, porque pues mi hijo pues así hace cosas diferentes en la casa [...] yo veo que aquí se abre y así ves qué le gusta, le gusta convivir [...] (María, 2024).

En la charla entendí que había factores clave que las motivaron a acercarse, un gusto por la interacción con las niñas, el ejemplo de una práctica docente que escucha y posibilita la libre expresión en la escuela que en ocasiones no sucede en casa, el deseo de aprender; además de la particularidad de ser mujeres con un pensamiento crítico respecto a la situación de las relaciones de género y la división sexual del trabajo en su comunidad que las ha atravesado.

Aquí como que los hombres dicen que las mujeres son para la casa y los hombres para trabajar. Pero, pues, bueno, yo a mí parecer no está bien, porque a mí no me gustaría, pues, que, pues, que no por ser mujer, pues, te digan, ay, no, tú no, porque eres mujer. Ajá. Y el hombre como que siente el el que puede más, pero a mí parecer está mal. (Norma, 2024)

En mí, ahora sí mi punto de vista, yo veo que los hombres son como un poco machistas, o sea, como de que, de que tú en la casa y pues a los hijos y a los hijos que decidan tener o quieran tener y pues a lo mejor de ahí ya a lo mejor iremos a salir también [...] Antes de que, bueno, antes de que conociera a su papá de mi hijo siempre había trabajado, incluso estaba yo estudiando y de ahí pues ya me fui con él y ya le dije que ya, o sea que quería seguir, pero pues ya no me quiso apoyar. (María 2024).

Desde mi punto de vista su interés en el taller además del deseo por apoyar el trabajo con las niñas fue una forma de resistencia en una sociedad patriarcal que no siempre las deja decidir libremente sobre sus actividades. Es significativo resaltar que una vez resuelto el obstáculo de tener más adultas comprometidas en el proyecto, el tema de la participación no estaba del todo cubierto, ya que estar y ser escuchados no son sinónimos de participar desde el protagonismo. Para eso hay que dejar hacer, sobre todo en Preescolar cuando las niñas se encuentran en pleno desarrollo de habilidades para comunicarse, entonces hablar no es la única forma de participación, que no fue en ningún momento una meta por alcanzar, sino un proceso continuo en el que las personas adultas y las niñas nos vimos involucradas todo el tiempo (Rodríguez, 2020).

Lo que se propuso a las niñas fue el trabajo de cinco encuentros en los que intercambiaron sus saberes sobre su territorio a través de un mapeo, se indagó sobre lo que las personas adultas saben del presente y pasado, reconocimos cómo habitan los espacios, y finalizamos con la creación de propuestas sobre cómo modificarían el territorio para tener más lugares para jugar y reunirse de manera libre. Al mismo tiempo de manera transversal, las niñas en los momentos de recreo indagaron sobre las formas de apropiación de la escuela por sus compañeras y compañeros. A continuación presento la estructura general que seguimos, así como el desarrollo de las sesiones¹⁰³.

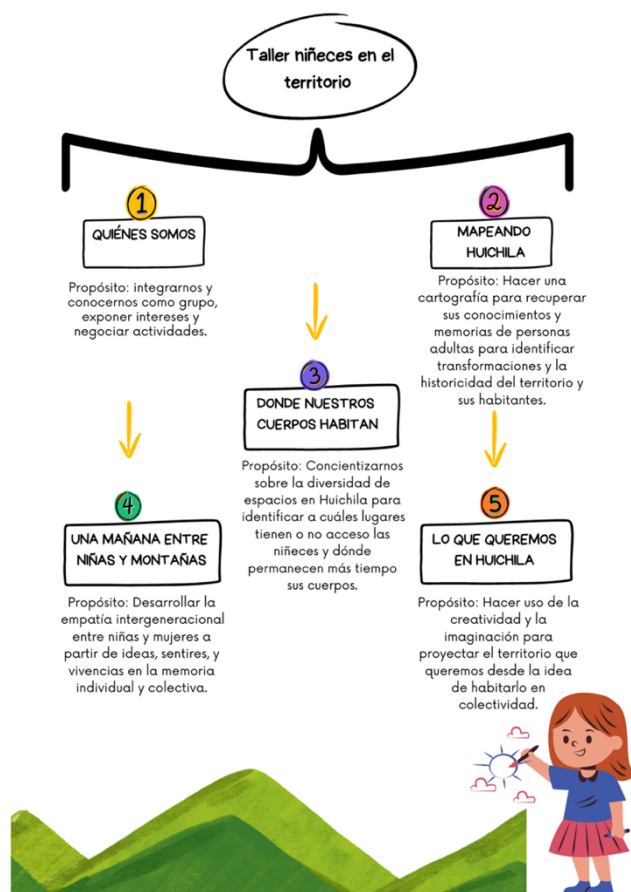


Figura 20.
Encuentros del taller niñeces en el territorio

Los espacios más empleados en el taller fueron la cancha y el patio de juegos donde realizamos mapeos reflexionando sobre las características geográficas de Huichila, quiénes lo habitan, qué lugares habitan más ellas como niñas y niños, a qué lugares no tienen tanto acceso (figura 21). También se plantearon algunas preguntas acerca de subhistoricidad que

¹⁰³ En el anexo 1 de este documento la persona que lee puede encontrar la planeación seguida en cada uno de ellas.

les llevó a consultar con otras personas de la comunidad como Clementina de 70 años, abuela de una de las niñas del taller quien les narró cómo era su vida cuando era niña y qué cambios ella ha percibido en Huichila.



Figura 21. *Niñas y niños del taller trabajando en el quinto encuentro. Foto por niñeces 2024*

Considerando las reflexiones de las niñeces acerca de sus fronteras con el territorio en específico con lo que ocurría con las niñas, tuvimos un encuentro entre ellas y sus acompañantes en una zona de Huichila llamada: “La cuesta” donde se hizo más evidente el papel del cuerpo al investigar, y se generaron reflexiones acerca del trabajo doméstico en su contexto y la relevancia del juego a cualquier edad (Figura 22).



Figura 22. *Acompañantes y niñas jugando en el encuentro: una mañana entre niñas y montañas.*

Cabe mencionar que a lo largo del taller fui intentando entretener mis habilidades docentes que resultaron favorables para el desarrollo del mismo; pero al mismo tiempo evitando que un lugar común para mí: la escuela preescolar, me llevara a seguir perpetuando prácticas adultistas. Esas batallas que no logré ganar siempre, junto con la complejidad de implicarse en una investigación etnográfica fueron un reto para recuperar de manera textual las voces de las niñas que fueron co-protagonistas en los tres meses que compartimos.

A pesar de las dificultades metodológicas, tuvimos muchos aprendizajes que desde mi punto de vista reafirman que la escuela puede dar lugar a subjetividades distintas a la lógica hegemónica neoliberalista, individualista, competitiva (Colectivo Filosofarconchicsx, 2021) que es patriarcal y adultocéntrica. Éstos podrían dividirse en aprendizajes construidos colectivamente sobre huichila, y otros sobre las formas de las niñas de habitar y relacionarse dentro del territorio y la escuela, los cuales profundizaré en el siguiente capítulo.

Sin embargo, este apartado lo cerraré con un tercer tipo de aprendizajes que son a nivel pedagógico e investigativo sobre los cuales fui reflexionando a partir de las vivencias en los cinco encuentros, por tanto también son ideas que nacen a partir de la colectividad¹⁰⁴:

Aprendizajes como docente	Aprendizajes como investigadora
• Tenemos experiencias más enriquecedoras cuando hacemos de nuestra práctica algo personal y sentido. • Nuestras prácticas adultistas están tan incorporadas en nuestro hábitos que pueden pasar desapercibidas para nosotros, grabarnos es un buen ejercicio. • Invitar a las niñas a sentipensar en su territorio inevitablemente te demanda conocerlo primero, y eso transforma tu mirada. • Muchas veces las niñas y niños no están acostumbrados a proponer, se requiere de un ejercicio constante, pero eso no quiere decir que en distintos niveles puedan hacer propuestas. Las docentes debemos perderle el miedo a los silencios. • Trabajar colaborativamente con las niñas no quiere decir que partamos siempre de cero, sobre todo cuando estamos iniciando a hacerlo desde el co-protagonismo. Tampoco implica que algunas veces no podamos ceder a lo que nos piden. • Las relaciones entre edades diversas son ricas y necesarias, promueven la corresponsabilidad, la confianza en sí mismos y en sus pares; generando mayor comunidad en la escuela. • La participación de las familias puede ser a partir de un interés genuino por lo que les proponemos, ellas no están solo por obligación, debemos dejar de subestimar sus ganas de hacer.	• Los espacios que ofrece la academia para militar pueden ser limitados, pero podemos hacer lo posible por crearlos. • Cuando preguntamos y escuchamos a las niñas se abren un mundo de posibilidades de cómo entender la realidad. • La escucha de lo que las voces de las niñas dicen a veces no es suficiente, la observación y el uso de otros sentidos puede ayudarnos a acercarnos más a sus perspectivas. • El no negarnos en el proceso de investigación, junto con nuestras ideas, emociones y sentimientos, no “contamina” el campo. Es parte de la ética expresarnos tanto con quienes colaboran como en nuestros textos. • Trabajar con instituciones escolares públicas es complejo, sus tiempos son limitados y puede requerir de procedimientos burocráticos. Eso no significa que no podamos encontrar en algunos momentos otros espacios de reunión con las niñas y sus familias. Es necesario salir de lo que resulta cómodo. • El implicarse en una actividad como el taller cuando se tiene poca experiencia conlleva la pérdida de cierto “control” del espacio y las herramientas para documentar la experiencia en el momento, por lo que el diario y las fotografías pueden ser las mejores herramientas para el análisis.

¹⁰⁴ Cabe mencionar que lo que presento es solo una parte de lo que aprendí en esta experiencia, ya que a mi parecer también obtuve aportes personales, y sobre distintas temáticas o aspectos muy específicos que me servirán al retomar la docencia en Huichila. Sin embargo, lo que resumo en este espacio son algunas ideas generales que podrían servir para otras prácticas.

• La relación intergeneracional cambia mucho cuando las niñas sienten que confías en ellas desde la ternura, y también su sentido de responsabilidad por querer mantener esa confianza.	
---	--

Figura 23. *Aprendizajes a nivel pedagógico e investigativo del taller Niñeces en el territorio*

En suma esta fue una experiencia que propuse desde el afecto, desde lo que Freire (2002) llama *querer bien a nuestras y nuestros estudiantes*¹⁰⁵, pero también desde mi necesidad de resistirme a trabajar desde una academia que oprime. Desde la alegría y el amor hice mi mayor esfuerzo por abrir un pequeño espacio para mover aquello en lo que creo, que las niñas y niños son poderosos, que son capaces y que necesitamos aliarnos para lograr transformar nuestras sociedades, y sigo creyendo que la escuela precolar y los procesos de investigación nos ofrecen muchas posibilidades para hacerlo¹⁰⁶.

Capítulo IV. La escuela preescolar y las corporeidades como espacios en disputa: Jugando por el territorio

4.1 El Jardín de Niños y Niñas de Huichila el patio de juegos

“Para hacer otros mundos posibles son precisas personas con la osadía suficiente para imaginarlos, animales-personas con la inocencia necesaria para pensar desde la libertad...”

Massó (2003)

¹⁰⁵ “Esta apertura al querer bien [...] significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo a expresarla” (Freire, 2002, p. 132). Freire defiende la idea de que como docentes no podemos ser indiferentes al carácter humano de nuestra función, destaca que somos personas y que como personas no podemos deshacernos de nuestros afectos; y que sin embargo a pesar de eso no es una práctica que se aleje del rigor de la disciplina intelectual. Nuevamente nos recuerda que la razón y la emoción no se encuentran separadas.

¹⁰⁶ Algunos de los principales hallazgos de este taller podrán encontrarse en el capítulo IV en el apartado: 4.2.2 Jalar la cuerda: corporeidades de las niñas rebeldes de montaña que re-existen.

El principal espacio donde se lleva a cabo esta investigación es un Jardín de Niños y Niñas rural como muchos otros, las rutinas tienden a desarrollarse con normalidad, como se espera que funcione un preescolar. Sin embargo, a lo largo de este proyecto comencé a verlo como algo más, como un territorio en sí mismo que interviene en “las reglas del juego”. Pienso esta escuelita que conozco desde hace ya algunos años como un gran patio de juegos, un escenario donde en apariencia no ocurre nada anormal, pero si haces zoom, si te acercas puedes ver que en cada uno de sus intersticios (Rockwell, 2018) ocurren cosas extraordinarias.

Como todo patio de juegos es ruidoso casi todo el tiempo, se juega a todo al mismo tiempo, risas, conflictos, afectos, emociones. Lo veo así porque a pesar de todos los juegos entrecruzados que hay dentro, que pocas veces comprendemos las personas adultas, creo que hay un gran juego que jugamos todos y tiene que ver con el poder o el contrapoder. En los siguientes apartados me centraré en algunos de los juegos en los que las niñas participan e incluso lideran dentro de este espacio, y cuál es el rol que las maestras adoptan en ellos, pero también sus familias y el territorio más amplio donde esto sucede: Huichila.

Antes de llegar a abordarlos directamente, es relevante pensar y contextualizar el lugar en donde ocurren, con las posibilidades y los límites que ponen a las y los participantes; porque no es lo mismo jugar en el césped que en la arena, ni en el barro que en el concreto. Desde mi perspectiva, las particularidades de esta escuela son relevantes, ya que no solo contiene entre sus muros y mallas las interacciones de los cuerpos territorios de las niñas, también posee tanto condiciones materiales como sociales, culturales e históricas que hacen de este un territorio político que para nada es neutral.

Los espacios en sí mismos nos dicen algo, educan, como afirman Francesco Tonucci, Silvia Alderoqui, Victor Pavía, entre otras autoras y autores que analizan cómo diferentes espacios considerados públicos o lugares comunes como lo son las escuelas y los patios de juego: “[...] transmiten modos de hacer, de actuar, de entender la cultura, las creencias, las posibilidades de transformación. Transmiten un código social que contiene en sí mismo tanto pasado como proyección” (Fundación Arcor, 2009, p. 3).

Este espacio de juegos que es el Jardín de Niños y Niñas de Huichila posee una historia propia, y las niñas, niños, maestras, y familias de cada generación se apropian de ella

de maneras distintas¹⁰⁷. Entonces, es relevante explicar algunos aspectos particulares de las formas de habitar este lugar. Primero explicitando que, como es reconocido también por las maestras Alejandra y Blanca, quienes tienen más años en el Jardín, este espacio constituye el primer punto de encuentro libre para las niñas. Previo a esto, al no existir en Huichila parques o lugares comunes pensados para ellas, el preescolar es su primer espacio de socialización más amplio y sin la vigilancia adulta igual a la que reciben en casa.

La maestra Blanca en especial reconoce que la concepción de niñez que predomina en Huichila se asocia más a los cuidados, y en la mayoría de las familias sus voces no siempre son escuchadas, al menos no de la misma manera que las voces adultas como desarrollo más adelante en este capítulo.

[...] es un lugar especial por sí, donde pueden ser escuchados, porque aquí siento que es lo que les falta mucho. Cuando tú le das, o creas como que esa conexión con cada uno de los niños de darles, ¿cómo te diré? Como esa confianza de que pueden expresarte. Llegan y te cuentan y ellos te platican abiertamente. O sea, lo primero que me dicen al entrar es, maestra, ¿qué crees?, ya te quieren contar algo que les pasó, que no son capaces de decírselo a sus papás. (Maestra Blanca, 2024).

Entre las niñas y las docentes construyen un espacio de escucha distinto al de su comunidad, crean un contexto donde son escuchadas por las personas adultas; pero también donde pueden hablar entre ellas de forma más libre sin ser escuchadas¹⁰⁸. Esto por supuesto tiene sus limitaciones, sobre todo cuando se trata de escuelas pequeñas como ésta donde todo el espacio, fuera de las aulas, es abierto y no existen muchos lugares de reunión sin vigilancia adulta. No obstante, las niñas siempre encuentran espacios para contarse sus secretos,

¹⁰⁷ Rockwell (2018) retomando el pensamiento de Foucault (1976) reconoce que la relación de apropiación entre las escuelas y las niñas, también puede ser interpretada a la inversa; es decir, que las escuelas más allá de ser tomadas por éstas les alienan, aunque desde mi perspectiva esto no se limitaría solo a las y los estudiantes, también a las familias y docentes. No obstante, en este momento me interesa destacar como menciona la autora, la apropiación como un proceso multidireccional, colectivo y transformador, centrándome en cómo es que las niñas en particular se apropian de los tiempos, saberes y espacios de la institución.

¹⁰⁸ La profesora Silvia Alderoqui y el pedagogo Francesco Tonucci (en Antelo, Abramowsky y Arruabarrena, 2009) hacen una crítica a la excesiva programación de tiempos que tienen las niñas en los espacios “pensados para ellos” como estancias infantiles y escuelas, sobre todo en las ciudades. A mi juicio, en un preescolar rural como este, si bien se sigue un horario establecido, existen mayores posibilidades de que las docentes jueguen con el tiempo y también para que se den espacios donde las niñas y niños se apropien del tiempo para estar entre ellas y ellos.

hablar de lo que ellas quieren e inventar juegos que solo son para sus mundos imaginarios que en este caso era “el gusano”, un juego de plástico con forma de gusano que estaba hueco por dentro, donde les gustaba jugar ocultas.

Desde mi perspectiva considerar el preescolar como un territorio del que las niñas y niños se apropian para hacer comunidad es una posibilidad significativa que abre la ruralidad de Huichila. Cada generación que entra por primera vez al Jardín construye lazos con una red de iguales bastante amplia que perdura durante tres años, los seis años de primaria y en la mayoría de los casos, tres más de secundaria, debido a que los grupos permanecen iguales año con año.

De forma específica he podido observar a una generación que he acompañado desde 2019, he visto cómo dicho grupo del cual fui docente por tres años, ha crecido, se han acompañado, se cuida y se apoyan entre sí, no solo las niñas y niños, sino también sus madres que se consideran un equipo y son conscientes de que deben serlo pues permanecerán unidas por varios años más. Esta es una generación que se volvió muy cercana a mí y nuestro vínculo sin duda trascendió el espacio y tiempo escolar. De ellas recibí mucho apoyo de su parte para realizar esta investigación, hemos recorrido Huichila, compartido alimentos, risas, chismeamos, apoyamos los emprendimientos que surgen, tenemos planes a futuro, y los afectos que hay de por medio fueron en gran medida los que me movilizaron a iniciar con este proyecto.



Figura 24. Exploración de los ríos. 2024



Figura 25. Exalumnos del Jardín jugando. 2024

Entonces esa apropiación que inicia en las aulas de nivel preescolar, se convierte en apropiación acumulada que rebasa las trayectorias y los destinos que las instituciones marcan formalmente, para ser parte de nuevas formas de organización, interacción y acción colectiva en la sociedad (Rockwell, 2018). Sin duda es un aspecto relevante para el fortalecimiento de la red comunitaria, por lo cual “los espacios escolares deberían aportarles a los niños [y niñas] el cimiento y las referencias de comunidad que es difícil encontrar en la actual organización de la sociedad” (Alderoqui, 2009, p. 24).

En definitiva, lo que sucede dentro de la escuela no es algo ajeno al territorio, como explico en el apartado: *El taller Niñeces en el territorio como herramienta de investigación colaborativa y transformación educativa*, desarrollé dicha actividad como parte de mi metodología como un pretexto para detonar inquietudes, ideas y propuestas por parte de un grupo de niñas y niños de toda la escuela que quisieron participar. A lo largo de los cinco encuentros comenzamos a reconocer a través de un mapeo las distancias que existen y las cercanías entre sus casas, la falta de oportunidades que tienen para verse fuera de la escuela, así como la falta de espacios para jugar con otras y otros.

Al final el taller nos llevó a imaginar y proponer cambios en su territorio para pasar más tiempo juntas y juntos. Entre algunas de las ideas del grupo estuvieron, canchas de fútbol, resbaladillas, un Teba¹⁰⁹, que haya más arcoiris, una piscina para todos, acuarios, una playa¹¹⁰. Sus propuestas expresaron en algunos casos necesidades reales en Huichila, otras fueron un tanto fantasiosas, pero lo relevante para mí es destacar que las niñas y niños de estas edades “rechazan que les toque un espacio separado y lo que piden es que el espacio público sea público [...] un espacio compartido” (Tonucci, como se citó en Antelo, Abramowsky y Arruabarrena, 2009, p. 21), ¿cómo seguir haciendo de la escuela un espacio que cree comunidad?...



Figura 26. Cartografía elaborada en el taller expuesta en el Jardín. 2024

¹⁰⁹ Con “Teba” las niñas se refieren a los Telebachilleratos, opción educativa creada por la Secretaría de Educación Pública para ofrecer servicios de Educación Media Superior, el cual no existe aún en Huichila, lo que lleva a muchas y muchos jóvenes a abandonar los estudios o a tener que trasladarse a la cabecera municipal.

¹¹⁰ La cartografía que construimos se expuso durante la ceremonia de clausura del ciclo escolar 2023-2024 donde las familias pudieron conocer lo que descubrimos sobre Huichila, las formas en las que las niñas perciben que la habitan y lo que ellas proponen para que esta sea un territorio con *perspectiva niña*.

4.2 La corporeidad de las niñas preescolares de montaña

El cuerpo como nuestro primer territorio se encuentra todo el tiempo en combate como los feminismos comunitarios y eco-feminismos nos han hecho ver; “recuperar el cuerpo para defenderlo del embate histórico estructural que atenta contra él, se vuelve una lucha cotidiana e indispensable, porque el territorio cuerpo, ha sido milenariamente un territorio en disputa por los patriarcados [...]” (Cabnal, p. 23). Sin embargo como he venido defendiendo a lo largo de esta tesis, pocas veces se piensa esta intersección con la edad, en particular la de las niñas que además de estar disputado por los mandatos patriarcales se encuentra a disposición de la dominación adultocéntrica.

Madres, padres, abuelas, abuelos, otros familiares con los que conviven, más tarde maestras, maestros, entre otras figuras, se convierten en las encargadas de moldear que tipo de niña o más bien de adulta quieren tener. Si ella cumple con los estándares establecidos, las personas adultas con quienes convive serán aplaudidos, de lo contrario la sociedad se encargará de ejercer medidas disciplinarias para que ella misma logre autoregularse y ser una niña buena. A pesar de esto las niñas no se sientan solo a esperar que les digan cómo vestir, hablar, moverse, sentir; al menos no las niñas de Huichila.

En los siguientes subapartados presentaré una interpretación desde sus voces y mis observaciones sobre cómo las corporeidades de estas niñas juegan diversas posiciones de combate y son disputadas de forma simultánea por distintos poderes. Para mí representa como dice val flores, un rugido que es “una llamada urgente a reconocer la guerra silenciosa que se libra desde la violencia adultista y patriarcal contra los cuerpos de las pibas¹¹¹ (2024, p. 5).

Responder a la pregunta cómo es una niña puede ser difícil y problemático o muy sencillo y decepcionante, por tanto no podría afirmar que en este espacio definiré a las niñas preescolares de Huichila que conocí entre el 2023 y 2024; pero sí he hecho un esfuerzo por

¹¹¹ Esta es una frase retomada del prólogo escrito por val flores del libro *hacer rancho desobediencias afectivas contra el adultocentrismo* de Paūlah Nurit Shabel, con la que pienso que este apartado y la tesis en sí resuenan demasiado al encontrar entre sus líneas puntos de encuentro donde compartimos luchas desde la militancia y la educación en América Latina; y con esto se refuerza la idea que la autora rescata entre sus páginas sobre nuestra interdependencia, de esa necesidad de otrxs para seguir resistiendo. Para contextualizar la palabra “pibas” es un término coloquial y afectuosa de nombrar a mujeres jóvenes, niñas y adolescentes.

lograr narrar lo que ellas viven, como se autoperciben, lo que se exigen y lo que nos demandan a las personas adultas desde sus corporeidades.

En la primera parte: *Las escondidas: opresiones y violencias que no se ven pero que la corporeidad grita*, hablo sobre aquellas batallas “ganadas” por la ideología hegemónica que las sitúa como sumisas por ser mujeres e invisibles por ser niñas, mientras que en la segunda parte, *Jalar la cuerda: corporeidades de las niñas rebeldes de montaña que re-existen*, busco mostrar que a la par ocurren cosas inesperadas: que las niñas se defiendan y de formas inconscientes cuestionen y transformen las jerarquías abriendo nuevas posibilidades de vivir como niñas en su comunidad. Esto con la intención de seguimos cuestionando sobre los significados de las actuaciones rebeldes de las niñeces en este y en muchos otros contextos.

4.2.1 Las escondidas: opresiones y violencias que no se ven pero que la corporeidad grita

“Las niñas son tranquilas, que según se queden en una silla sentaditas y que le prestas el celular un ratito y se está quietecita, y ya despues que se lo quitas se está quietecita [...]” (Eva, 6 años).

Pienso que las formas de subordinación y las violencias de tanto de género como adultistas juegan a las escondidas en la escuela preescolar, y lo hacen bien porque este resulta un gran escondite, ¿quién sospecharía de este lugar? Se esconden bien en las aulas, el patio de juegos, en las palabras, en los uniformes. Apparently están ocultas hasta en los lugares más obvios y aún así muchas veces logran pasar desapercibidas; pero, ¿cómo es que no las vemos?, ¿a caso es como cuando jugabamos y aunque veíamos a nuestrxs amigxs decidíamos pasar de largo para que el juego continuara?, ¿será que hay cosas en la escuela que no estamos dispuestas a cambiar para que el juego continúe?...

Durante casi dos años estuve jugando a las escondidas con ellas, las encontré en muchos lugares, seguramente no logré descubrirlas todas; sin embargo, lo que me ayudó en gran medida fueron los gritos y los silencios de su escondite preferido, *el cuerpo*: “[...] dado que nuestro cuerpo siempre informa algo, incluso a costa de nosotros mismos” (Sabido, p. 103). Muchas y muchos autores que he citado en este documento como Bourdieu, Butler, Sabido, Prout, y Grasso, me advertían sobre las influencias culturales hegemónicas que

intervienen en su construcción; y lo que pretendo destacar en este momento es cómo se manifestaron concretamente en el caso de las niñas de montaña con quienes conviví y trabajé en Huichila¹¹².

La corporeidad de las niñas de montaña como buen escondite no nos hace dudar que no pasa nada y que todo marcha como debería marchar; por lo cual, gran parte de lo que aquí presento tiene la intención de “desnaturalizarlas”. Muchas veces se piensa que es normal que las niñas sean más tranquilas que los niños, ellas prefieren hacer actividades más relajadas, naturalmente les gusta el rosa, son más calladitas y así se ven más bonitas. Sin duda se puede decir que muchas de ellas son niñas porque cumplen con estos requisitos que van desde la apariencia física hasta lo actitudinal.

Con cabeza, con pestañas, cejas, vestido, ¿pantalones?, (se detiene a pensar) bueno, mallas. Mallas, zapatos y un moño, pelo suelto y zapatos, calcetas, sueter, cartera, mochila [...] Son tranquilas, que según se queden en una silla sentaditas y que le prestas el celular un ratito y esta quietecita y ya despues que se lo quitas se esta quietecita y las niñas mal comportadas van corriendo y cuando se caen ya se queda quieta (Eva, 6 años).

La apariencia física del cuerpo es una de los principales reflejos de lo que somos o no somos. La definición de Eva sobre cómo es una niña en Huichila se enfoca principalmente en la vestimenta o los accesorios que naturalmente usamos y nos gustan, que por su carácter performativo (Butler, 2007), nos hacen niñas¹¹³. De alguna manera niñas y mujeres debemos esforzarnos por adornar nuestro cuerpo para diferenciarnos de los cuerpos masculinos. Lo que usamos es una especie de estandar heteronormativo que define que tan femeninas nos vemos, y por supuesto que entre mayores coincidencias existan entre cómo lucimos y nuestro sexo mayor aceptación social habrá.

¹¹² Cabe destacar que lo que aquí presento es una primera parte de los hallazgos dentro de la investigación sin la intención de dividir la dualidad de estas niñas que por supuesto no son simples objetos de los mandatos sociales, sino que ejercen su agencia y nos muestran otras posibilidades como presentaré en el siguiente apartado.

¹¹³ Zambrini (2011) Explica cómo a partir del siglo XIX en Europa, la indumentaria femenina dio lugar al uso de accesorios creando un imaginario de una estética femenina asociada al adorno y a lo decorativo como rasgo de identidad que a primera vista se distinguía de lo masculino. Cabe destacar que esta construcción también se relacionaba con la división sexual del trabajo y la segregación del ámbito privado para las mujeres; ya que las modas femeninas se basaban en prendas que dificultaban sus movimientos corporales. Esto sin perder de vista que esta estética estaba atravesada también por la clase social creando muchas otras distinciones.

Regresando a mi propia historia de vida y discursos que yo misma he generado como maestra, las personas adultas reforzamos estos gustos con frases que aprueban o desaprueban el aspecto físico de las niñas desde sus primeros años: “te ves más bonita con el cabello largo”, “cuando usas vestido pareces princesa”, “te queda mejor el rosa”. Una pregunta que se volvió constante en mis visitas a la escuela fue si naturalmente a las niñas les gusta usar “cosas de niñas”, ¿por qué nosotras desde pequeñas preferimos los vestidos, los colores pastel, las cosas con brillo?

Un par de ejemplos que llamaron cada vez más mi atención ocurrieron en lo cotidiano y una de las celebraciones más importantes a nivel comunitario. Con el paso de los meses comencé a darme cuenta de que en el territorio escolar, las niñas se vuelven niñas-alumnas, lo que les exige lucir aún más “presentables”, siempre de falda con la posibilidad de usar pants si tienen educación física o si hace frío, pero preferiblemente podrían usarla con mallas como explica Eva; bien peinadas con trenzas elaboradas, distintos tipos de coletas, moños, mochilas y lapiceras para el trabajo escolar bajo la gama de colores aceptada para ellas, es fácil reconocer cuáles son las mochilas de las niñas y cuáles las de los niños en los percheros de los salones; todos esos accesorios son necesarios para que las niñas luzcan bien y sobre todo luzcan como niñas, aspecto que se ve reflejado también en sus formas de representarse a través del dibujo.

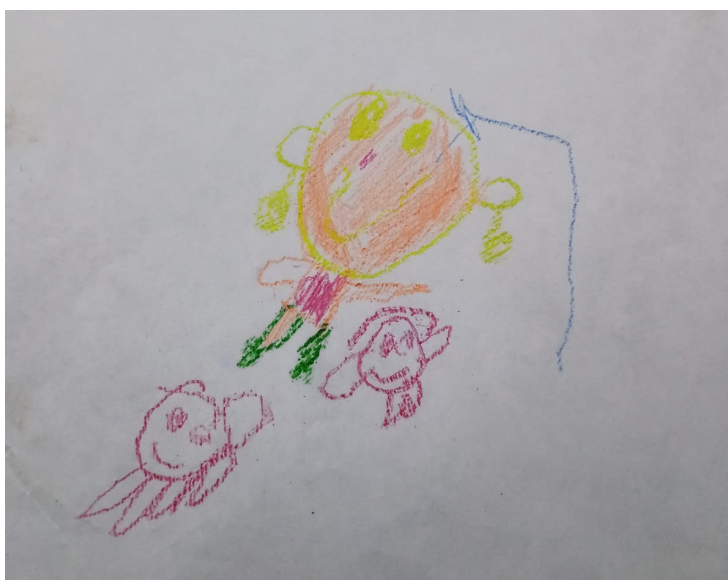


Figura 27. *Dibujo de sí misma.* Jimena, 4 años

Por otro lado, en mis intentos por escuchar lo que las niñas quieren durante mis años de servicio muchas veces cuestioné a mis propias estudiantes, y a algunas niñas durante esta investigación, sobre la ropa que preferirían usar en la clausura de fin de ciclo; y sus respuestas coincidían con las expectativas de sus madres y docentes, vestidos amplios, brillantes, lila, rosa, blanco, dorado, coronas, entre muchas otras ideas similares. En muchas ocasiones pensé que no era un problema de falta de escucha y que realmente a las niñas les gustaba lo que las personas adultas elegían para ellas para ese día.



Figura 28.
Clausura de fin de
ciclo 2023-2024¹¹⁴

Si bien, era cierto que estos sí eran los gustos que las niñas manifestaban Bourdieu (1998) argumenta que el gusto no es natural, sino que este es construido a partir de factores como la clase social, el nivel educativo, el capital cultural; yo agregaría el género y la edad, porque hay ropa y colores que las niñas “prefieren naturalmente”.

¹¹⁴ En la fotografía se puede observar que los niños ocupan una camisa en color rosa, color poco aceptado para ser usado en lo cotidiano por ellos; sin embargo, al ser una decisión de autoridades como las docentes, es aceptado por ellos y sus familias para el evento.

La ideología del gusto natural obtiene sus apariencias y su eficiencia del hecho de que, como todas las estrategias ideológicas que se engendran en la cotidiana lucha de clases, naturaliza las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza unas diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo como la única legítima aquella relación con la cultura (o con la lengua) que muestra la menor cantidad posible de huellas visibles de su génesis, que, al no tener nada de “aprendido”, de “preparado”, de “afectado”, de “estudiado”, de “académico” o de “libresco”, manifiesta por soltura y naturalidad que la verdadera cultura es natural, nuevo misterio de la inmaculada concepción. (Bourdieu, p. 65)

Como el autor explica, no se trata solo del hecho de que nuestros gustos o preferencias tienden a estar influenciados como en este caso por una cultura hegemónica occidental, sino de que éstos nos dividen y jerarquizan socialmente. En muchas ocasiones las preferencias que han sido categorizadas como masculinas tienden a considerarse como mejores o más respetables que aquellas que han sido feminizadas. Para Laura Zambrini (2011) sin duda se trata de un tema de poder donde “clasificar implica por un lado, jerarquizar y por otro, naturalizar como legítimas ciertas identidades (incluyendo cuerpos, formas de vestir y actuar) en detrimento de otras que son desplazadas a las zonas de alteridad” (2011, p. 145).

Entonces podríamos decir que estos gustos que para nada son innatos, además tienden a valer más o menos dependiendo a quién pertenezcan, por tanto existe poca o nula posibilidad de que sean distintos ya que esto tendría como consecuencia alguna *medida disciplinaria*¹¹⁵ como el rechazo o la burla entre pares, o la desaprobación y el regaño adulto como formas de castigo. Las maestras me relataron distintas anécdotas en las cuales tanto niñas como niños al elegir colores o juguetes estereotipados para su género generaban risas y el señalamiento del otro en el aula. El siguiente es un discurso constante que se escucha entre las niñeces sobre su postura frente a lo que es de niñas y lo que es de niños:

Una niña debe de jugar con muñecas, debe mmm... como que no comprarse playeras que sean de hombre, que no se compren zapatos de hombre y que no se compren juguetes de niño. [...] Los de para niñas son muñecas, pero los de para niños coches y muñequitos así, pero de hombre, no muñeca de niña. (Cristian, 6 años, 2024).

¹¹⁵ Pensar como tal en el disciplinamiento de las corporeidades fue algo que surgió a partir del trabajo de campo por lo cual no menciono este concepto de forma explícita antes en el documento; sin embargo, entiendo la disciplina como explica Foucault (2002) como aquellos mecanismos que buscan el control meticuloso de las actuaciones del cuerpo, que aseguran su sujeción y su convertimiento en un cuerpo dócil, donde entre más obediente, más útil será.

Si bien existen opiniones divididas y suelen ser más sancionados los niños por otros niños cuando expresan preferencias feminizadas, algunas niñas también defienden la idea de que las “cosas de niñas” son de niñas y tienen dificultad para hacer elecciones que se salgan de la norma o para compartir aquellos juguetes con los que sienten mayor pertenencia. Alejandro es un niño de tres años que expresa libremente en el preescolar su gusto por jugar con muñecas, esto es algo que la maestra Elizabeth ha trabajado con su grupo para evitar las burlas; sin embargo en muchos momentos las niñas se niegan a compartir con él o darle protagonismo cuando juegan “a la mamá”.



Figura 29. Niñeces de 3 años jugando “a la mamá”. 2024

La monstruosidad¹¹⁶ de tener preferencias por lo que le pertenece al género opuesto requiere de una indispensable *vigilancia* en la cual las niñas que se salen de la norma tienen merecidamente un castigo:

[...] ya que el infractor se convierte en el enemigo común. Peor que un enemigo, incluso, puesto que sus golpes los asesta desde el interior de la sociedad y contra esta misma: un traidor. Un "monstruo". ¿Cómo no iba a tener la sociedad un derecho absoluto sobre él? ¿Cómo podría dejar de pedir su supresión pura y simple? Y si es cierto que el principio de los castigos debe ser suscrito en el pacto, ¿no es preciso, en toda lógica, que cada ciudadano acepte la pena suma para quienes, de entre ellos, los atacan en común? "Todo malhechor, que ataca el derecho social, se convierte, por sus crímenes, en rebelde y traidor a la patria. (Foucault, 2002, p. 83)

Además de la búsqueda de coherencia entre los gustos y su sexo, algo que caracteriza a las niñas en particular para demostrar su sujeción a las normas de género, son sus discursos para demostrar un buen comportamiento individual y colectivo¹¹⁷; esto a pesar de la relación de confianza existente entre las niñas y yo, donde ellas sabían que no tenía la autoridad de maestra, y de mi búsqueda de espacios para conversar de forma relajada.

Investigadora: ¿Camila para ti cómo son las niñas?

Camila: Calmaditas.

Investigadora: ¿Sí? ¿Son calmaditas?

Camila: Ajá.

Investigadora: ¿No hay niñas que sean desobedientes?

Camila: No

Investigadora: ¿Piensas que en tu salón de segundo las niñas son así? ¿no les gusta platicar?

Camila: No, son calmaditas.

Investigadora: Oye, el otro día, cuando estaban en la escolta, ¿por qué las regañaba la directora?

Camila: Porque no hacíamos bien el trabajo y la Julia estaba platicando.

Investigadora: Claro, ¿les gusta platicar verdad?

Camila: No a mí no me gusta platicar

Cristian: A las niñas les gusta chismear (se ríe).

¹¹⁶ Digo monstruosidad refiriéndome a lo que tanto Foucault como Shabel (2024) y otras autoras, denuncian sobre la definición de lo humano acorde al cumplimiento con las normas sociales, donde quienes no se sujetan a ellas son consideradas como criaturas no humanas, infrahumanas o monstruosas.

¹¹⁷ Cabe mencionar que como expreso esto era lo que ellas defendían en sus discursos, pero como se muestra en el extracto de entrevista y se abordará en el siguiente apartado, existían contradicciones entre éstos y lo que el cuerpo actuaba.

Camelia: ¡Criiiiistian! si tú no vas en la escolta.

Investigadora: Entonces ¿las niñas no pueden ser así, platicadoras?.

Camila: No.

(Extracto de entrevista, 2024)

La consigna directa de que las niñas deben permanecer calmadas y con un buen comportamiento no es algo que haya escuchado en la escuela de forma explícita. Sin embargo, quizás como en el panoptismo que analiza Michel Foucault, las niñas son conscientes de su visibilidad y su constante riesgo al castigo social, y sobre todo de que cualquiera puede ejercer las funciones de vigilancia, como Cristian que interrumpe para definir como una característica de las niñas el gusto por el chisme en forma negativa, o como yo que finalmente soy una adulta más que puede señalar un mal comportamiento; entonces, es probable que sea mejor cuidarse y siempre mostrar que las niñas se portan bien: “El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe [...] inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en principio de su propio sometimiento” (Foucault, 2002, p. 187).

Nadie quiere ser castigado socialmente, la burla, la humillación y el rechazo son situaciones que las niñas en el preescolar llegan a experimentar sobre todo por parte de sus pares; por lo cual a mi parecer, para ellas resulta mucho más estratégico o por lo menos “pacífico” mostrar lo que debe ser en todo momento para evitar una emoción de *vergüenza*, por la que a mi juicio se ven atravesadas, como signo visible de la estigmatización que es generada por la mirada de los otros (Sabido, 2012).

Un aspecto crucial dentro de ese buen comportamiento que las niñas demuestran en búsqueda de aceptación son los silencios, por tanto no les puede gustar platicar entre sí como defiende Camila, mucho menos irrumpir en las pláticas adultas. Muchas de ellas en los tres grupos que conocí hablan en el aula con voz baja, a otras pareciera que la voz no puede salirles cuando cantan en grupo, hay quienes solo participan oralmente cuando la maestra les pregunta de manera directa y ese puede llegar a ser un momento muy incómodo donde solo miran a la maestra fijamente, muerden su ropa o jalen su cabello para ocultarse. A veces su cara parece demostrar que quieren decir algo, pero simplemente no pueden dejar salir la voz. En una ocasión en el grupo de segundo grado la maestra insistía en animar a una niña para que participara, tras pensarlo un poco logró responder e inmediatamente cubrió su boca con las manos como asustada por su propia voz.

¿Cómo es que las niñas naturalmente por ser niñas pueden ser más silenciosas? Claro que los mandatos de género influyen, pero no podemos olvidar que la edad también les obliga a ocultar sus voces. La concepción de niñez que predomina en Huichila muchas veces puede desvalorizar lo que tienen para decir; durante las entrevistas, las docentes reconocieron que la escucha de las voces de las niñas en las familias es limitada como si fuera molesto o una pérdida de tiempo escucharles, de muchas maneras el mensaje de la existencia de jerarquías en las voces se les hace llegar:

Eva: Las niñas deben hablar poquito porque su mamá está platicando.

Investigadora: ¿A ti alguna vez te han regañado por hablar mucho? Sé que a ti te gusta platicar.

Eva: Mmmmm no.

Investigadora: Pero si tú siempre platicas mucho conmigo.

Eva: Pero aquí en la escuela. Cuando mi mamá me vea no, cuando mi abuelita va a mi casa me quedo calladita.

(Extracto de entrevista, 2024)

El silencio, la tranquilidad y el cuerpo en reposo son características que desde los tres años asocian con el ser niñas, en sus propios imaginarios se encuentra su deber de estar *tranquilas, quietecitas, sentadas* en una silla, como cito a Eva en el epígrafe. Pero gran parte de esta obligación tiene como objetivo no molestar a las personas adultas, y es que muchas veces el pensamiento de las niñas, sobre todo si son niñas, puede resultar incómodo dado que sus lógicas salen de la binariedad del mundo, por lo que es mejor etiquetarlo como irracional; y entonces buscar los medios para domesticarlo y normalizarlo¹¹⁸ (Sztajnszrajber, 2021) es decir, hacerlo adulto.

Otro aspecto normalizado entre las niñas es que prefieren relacionarse entre ellas, “las niñas con las niñas”, recordemos. En los momentos de juego en el recreo, pero también durante la realización de actividades en el aula, en los trabajos de taller conmigo, y casi en cualquier momento de la mañana, las niñas del preescolar buscaban asociarse por género, a veces las divisiones son más o menos difusas o imperceptibles, al menos hasta que empiezas a darte cuenta como me pasó a mí, y entonces comienzas a verlas por todos lados.

¹¹⁸ Así como Darío Sztajnszrajber critica la invalidación del pensamiento de las niñas, también señala el edadismo que afecta a la vejez como etapa que ha perdido valor por estar “pasada”, por lo cual es relevante pensar en las distintas formas en las que el adultocentrismo afecta a diferentes grupos etarios.



Figura 30. Divisiones de género en el recreo. 2024

Además de las divisiones por género, en la imagen casi puede comprobarse que en verdad las niñas prefieren las actividades más tranquilas en el recreo como dibujar recostadas, mientras que los niños organizan un juego con materiales de educación física y ocupan el triciclo. Al mismo tiempo, en lo cotidiano tienden a darse apropiaciones del territorio escolar por género; en diversas ocasiones se puede observar que la mayoría de las niñas están aisladas de la cancha y los triciclos, ellas juegan más en el pasto o dentro de los salones si se les permite, aunque por supuesto, hay excepciones.

El tema de las fronteras no es algo que se encierre dentro del Jardín, los cuerpos de las niñas también tienden a estar segregados de las calles y de lugares representativos del territorio¹¹⁹. Existe una especie de confinamiento que es regular en las niñas, sobre todo a esta edad; al conversar con ellas sobre sus actividades vespertinas y formas de reunirse juntas nos dimos cuenta de que no suelen a visitar a otras u otros para jugar o hacer actividades fuera de la escuela. Sus desplazamientos dependen de sus acompañantes para ir a hacer

compras, visitar la iglesia o familiares, si tienen suerte y viven cerca de otras niñas es probable que jueguen con ellas, de lo contrario es muy poco probable que las personas adultas las lleven a casa de amigas o amigos con el propósito exclusivo de jugar.

Si bien las condiciones entre niñas y niños cambian las posibilidades de habitar lo que se considera espacio público, este confinamiento tiende a ser menos rígido conforme las edades aumentan. Sin embargo, mi intención es poner sobre la mesa la idea de las niñas en edad preescolar también necesitan momentos de encuentro fuera de las normas del territorio escolar, aspecto que se dificulta en un lugar como Huichila donde no existen espacios pensados para que ellas jueguen y se relacionen.

Jugar en la calle, en la banqueta o en un parque no es algo menor si valoramos que como explica Tonucci (como se citó en Antelo, Abramowsky y Arruabarrena, 2009) este tipo de juegos fuera del control del espacio doméstico se asocian a la construcción de libertad y autonomía individual, pero sin duda también colectiva. Muchas autoras y autores han estudiado sobre todo cómo las ciudades están diseñadas solo para unos cuantos que preferentemente son hombres blancos cisgénero de clase alta; y si bien existe gran preocupación por el enclaustramiento que viven las niñas de ciudad, puede llegar a pensarse que quienes viven en el campo no se ven atravesadas por esto¹²⁰. Por tanto, es relevante no dejar de pensar en el valor de las escuelas como espacios de socialización, pero también de creación de comunidad y cuestionar qué límites o posibilidades abre en los espacios rurales.

Para concluir este apartado, debo decir que estas experiencias de búsqueda sobre lo que ocurre con las opresiones que encierran las corporeidades de las niñas, me llevo a tener más preguntas que respuestas sobre las múltiples formas de esconderse en un territorio tan disputado como el cuerpo. Pensar en cómo las corporeidades de estas niñas de montaña a mi juicio son estigmatizadas¹²¹ condicionando sus formas de relacionarse, de elegir y de sentir

¹²⁰ Reconozco que un lugar rural como Huichila ofrece mucha mayor libertad que las ciudades para transitar y habitar el territorio para las niñas y juventudes. Sin embargo, es significativo señalar que dicha libertad no es igual para todas, y que además intervienen aspectos como la privatización de la tierra, el género, la edad y la ubicación de los hogares, ya que no habitan de la misma manera quienes viven en la calle principal que quienes viven en zonas como Pie a la cuesta que está entre los cerros.

¹²¹ Entiendo por estigma lo que Goffman (2006) define como un atributo que genera una percepción de desventaja por la sociedad. Es decir, en este caso, la corporeidad de las niñas no son naturalmente una característica que las sitúe como personas menos valiosas; no obstante, la percepción social en muchos

su mundo considero que no es solo una línea de análisis que queda abierta para mí; sino también un conjunto de emociones que me siguen movilizando. No obstante, lo que intento *sentipensar* a continuación son sus formas de gestionar dicho estigma que les es impuesto, que de acuerdo con (Goffman, 2006) serían aquellas estrategias que emplean para reducir, manejar o enfrentar los efectos que tiene en sus vidas, es decir, sus formas de resistir; pero sobre todo me sigo preguntando: ¿acaso todas las muestras de sumisión que he ejemplificado podrían no serlo?...

4.2.2 Jalar la cuerda: corporeidades de las niñas rebeldes de montaña que re-existen

“[...] una pequeña grieta cotidiana se convierte en una gran fractura [...]”.

Rockwell (2018)

“Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada”.

EZLN (1996)

En muchos juegos más allá de la fuerza física lo importante es la forma de jugar, la estrategia, que implica el engañar al oponente en muchos casos. En el juego de jalar la cuerda más allá de requerir de una fuerza superior se necesita de buenas posturas, colaboración, y sobre todo de una dinámica de “tira y afloja” donde existen momentos de tensión y otros donde alguno de los equipos tiende a ceder, que no siempre implica dejarse ganar, sino desequilibrar al oponente.

Desde mi perspectiva las niñas de montaña saben jugar bien este juego, a veces cediendo como explico en el apartado anterior, y a veces creando tensiones, conflictos y negociaciones, donde establecen formas de habitar y de habitar los territorios que no corresponden precisamente con lo que se espera que ellas sean. Debo decir que esta fue la parte más compleja de entender en el campo, debido a que este tipo de oposiciones, aunque

contextos como este, de formas más o menos conscientes, las coloca en una posición de inferioridad por ser lo que son: niñas rurales.

pueden ser muy ruidosas no siempre suelen ser visibles en extremo, sino que tiende a destacar en ellas lo que Díaz (2023) ejemplifica en su libro con el caso de un grupo de mujeres de la frontera de Chiapas que lucha contra el despojo, como *la sutileza de la resistencia*. Es decir, el actuar a discreción como estrategia *infrapolítica*¹²², en este caso empleada por las niñas para ganar terreno en búsqueda de autonomía en un contexto que no ofrece demasiadas opciones.

Es probable que lo que presento en este apartado resulte discrepante al anterior, pero como bien inicié diciendo es ese mismo, las niñas no se encuentran divididas, sino construidas y complementadas a partir de lo que les es impuesto socialmente y lo que ellas quieren ser, que muchas veces rompe con eso; por tanto, las contradicciones entre los discursos abiertos que manifiestan y lo que su corporeidad actúa son parte de esta realidad. Para James Scott (2000) las actuaciones corporales a las que me refiero son discursos ocultos como una forma de resistencia practicada o podría decirse encarnada, donde las palabras pueden en apariencia ceder ante la hegemonía, pero comportamientos y acciones cotidianas tienen la capacidad de subvertir el poder evitando la confrontación directa y el castigo.

En las últimas páginas he venido explicando como las niñas hacían muchos esfuerzos por demostrar y expresar verbalmente que su comportamiento siempre es bueno, por lo que la desobediencia es algo que no podría relacionarse con ellas. No obstante, en muchos momentos pueden identificarse actitudes y prácticas tanto explosivas como sutiles que para nada responden a la sumisión. Esto era más notorio en el grupo de primer grado, el cual tenía la peculiaridad de estar compuesto en su mayoría por niñas, quienes a sus tres años mostraban poco interés por encarnar a la niña perfecta, aunque sus discursos podían ser distintos.

Karla fue quien más llamó mi atención desde el inicio, ella se oponía a entrar al aula todos los días, no lloraba como lo hacen muchas veces las niñas de esta edad por querer estar con su madre. Ella parecía divertirse no haciendo lo que se esperaba, al inicio de las clases después de una rutina de ejercicios las niñas y niños volvían a sus aulas, pero Karla que además muchas veces no se unía a los ejercicios, se quedaba en las resbaladillas o los columpios y cuando las maestras iban a pedirle que entrara, ella salía corriendo por toda la

¹²² El término de *infrapolítica* de acuerdo con Scott (2000) se refiere a aquellas acciones políticas que se desarrollan en formas sutiles, discretas, más allá de las formas visibles o comunes en las cuales los grupos oprimidos tienen negociaciones poco explícitas pero potentes por el poder.

escuela esperando ser perseguida. Lo hacía sola o con otra de sus compañeras con quien reía mientras la directora, su maestra o la señora de la limpieza intentaban regresarlas al salón, y en ocasiones recurrían al único espacio donde no podían ser atrapadas: “el gusano”, finalmente en algún punto lograban sacarlas de ahí y regresarlas cargando a su salón.

Debo admitir que empatizaba con la maestra de primer grado sabiendo la frustración que sentimos cuando un estudiante no sigue las reglas, pero al mismo tiempo Karla me parece un ejemplo perfecto de subversión que defiende que, las niñas no siempre son tranquilas, calladas y quietas naturalmente como se piensa, y esto se vuelve relevante si reconocemos que “[...] una pequeña grieta cotidiana se convierte en una gran fractura; hay riesgo incluso de un quiebre mayor [...]” (Rockwell, 2018 p. 248) y que en esos quiebres se abren nuevas posibilidades.

Otra situación en la cual desde mi perspectiva además de desarrollarse un acto directo de sublevación hubo un acto de resistencia sutil, fue durante el ensayo de un baile del mismo grupo; los ensayos tienden a ser tediosos para las niñas y cansados para las maestras, y no siempre salen como se esperan. Así mientras la maestra intentaba que todos siguieran los pasos que ella les mostraba dos niñas corrían alrededor de la cancha y una de ellas cuando la maestra se distraía tomaba el micrófono y gritaba provocando risas y más descontrol entre el resto. Después de un rato la maestra se molesta y las detiene preguntando quién estaba gritando por el micrófono, las dos solo la miran fijamente, pero ninguna dice nada, las otras niñas y niños del grupo tampoco dicen nada, reciben la amenaza de ser castigadas y continúan con la actividad.

Si bien, podría pensarse que las niñas tuvieron miedo y no lograron responder a la maestra, me parece relevante dudar. Como analiza Elsie Rockwell (2018) no siempre los silencios se deben al temor a decir algo o al no tener una respuesta, los silencios en sí mismos pueden ser una respuesta bastante potente. Para mí existe la posibilidad de que ese silencio sea un acto de complicidad donde nadie delata a nadie, un momento de liberación y de solidaridad entre las niñas que como explica la antropóloga, la subversión en este sentido, más allá de ser solo una oposición al orden establecido, se convierte en un proceso social que aumenta el potencial educativo, constructivo y creativo de la escuela.

Como comencé explicando este tipo de situaciones de rebeldía un tanto ruidosas, eran más notorias en el grupo de menor edad, sin embargo, otras cosas sucedían también en los

otros dos grupos de cuatro y cinco años, pero en formas quizás más estratégicas que casi pasaban desapercibidas, a mi juicio incluso pudiera parecer que entre mayor edad tenían, las contradicciones aumentaban y las formas de resistencia más sutiles se volvían, y esto coincide con lo que las docentes identificaron también al preguntarles sobre a quiénes reconocí por ser distintas y no encajar con el papel de una niña tranquila, callada y obediente, como se muestra en el siguiente esquema.



Figura 31. Niñas que re-existen según las voces docentes.

En el aula de segundo había la particularidad de que quienes más destacaban académicamente eran niñas, un grupo de ellas en especial participaba más atinadamente, siempre con

participaciones muy ordenadas cuando su maestra les preguntaba algo. La mayor parte del tiempo eran niñas bastante tranquilas que respetaban las normas, pero cuando había oportunidad aprovechaban para jugar entre ellas o platicar, a veces en momentos que obstaculizaban las actividades escolares.

Un día fueron elegidas seis para ser parte de la escolta en un evento de clausura donde harían un recorrido junto con la escolta de las niñas y niños más grandes. En preescolar es poco común observar escoltas de un solo género, la búsqueda de paridad suele ser algo relevante para las maestras. Me tocó acompañar uno de los ensayos donde la directora organizaba a ambas escoltas, aspecto que le resultó un poco complejo ya que “la escolta de las niñas” se distraía constantemente al estar jugando, haciéndose cosquillas, tocándose el cabello unas a otras, sin poder contener la risa en los momentos más serios.

Es relevante recordar que en México la ley establece la realización de los honores a la bandera en las instituciones escolares, y la escolta es un grupo que representa el respeto y el honor a la patria por lo que requiere de un comportamiento disciplinado. No obstante, la risa suele jugarnos de esa manera, en palabras de Le Breton (2022) emerge desde adentro de nosotros y toma el control de nuestro cuerpo:

Es una turbulencia pasajera que libera por un momento las imposiciones de identidad y los protocolos, que encarna un breve y hermoso escape de las rutinas diarias. “Estalla” -aunque en ocasiones se contiene- y desarticula el cuerpo íntegro, cerrado, delimitado, llano, de la vida cotidiana; destroza las identidades tranquilas y cómodas, reconocibles. Abre una ventana hacia afuera del mundo bien portado, un escape de las restricciones que, además es contagioso [...] (p. 8).

Controlarla requiere de un gran disciplinamiento sin duda, y cómo hacerlo o para qué hacerlo cuando somos niñas. Las risas de las niñas en el preescolar muchas veces suelen romper con las tensiones y la rigidez de las rutinas escolares; son momentos de solidaridad y de complicidad donde incluso las maestras terminamos riendo, olvidando la prisa capitalista del mundo adulto. ¿No sería la risa una forma de resistencia en sí misma?, pero no cualquiera sino un tipo de resistencia bastante Niña: impulsiva, salvaje, monstra¹²³.

¹²³ De acuerdo con Le Breton (2022) la risa se asocia también a la animalidad, sus metáforas remiten a una tradición popular de inversión de valores entre lo humano contra lo bestial, lo sagrado contra lo profano.

Volviendo a lo sucedido, después de un rato de intentar hacer el recorrido con varias llamadas de atención a una comandante distraída con cinco niñas juguetonas, la directora concluyó que no fue una buena idea hacer una escolta de puras niñas. La directora tenía algo de razón desde mi perspectiva, el comportamiento de las niñas y a veces el de las mujeres también, suele cambiar cuando estamos juntas.

Como muestro en el apartado anterior, tanto las niñas de cuatro como las de cinco años solían defender mucho más en conversaciones su obediencia, tranquilidad y su forma de guardar silencio como una virtud. No obstante, sus corporeidades reflejaban algo distinto que emergía con mayor facilidad cuando se juntaban como las niñas de la escolta, o las niñas de tercero, que más de una vez las observé “haciendo tiempo” para entrar al aula después del recreo ofreciéndose a recoger juguetes junto con otros niños, y después llevando a cabo un lavado de manos bastante prolongado en el que solo dejaban la llave abierta mientras se mojaban y hablaban esperando hasta ser metidas de nuevo a su salón.



Figura 32. Niñas en un “lavado de manos prolongado”. 2024

También agregaría lo masculino contra lo femenino, cuántas veces no hemos escuchado la frase *reír como señorita*, refiriendo un tipo de risa suave, sin perder la compostura, contraria a las risas estruendosas que recorren todo el cuerpo y lo “descomponen”.

Cuando las niñas se juntan pueden ocurrir muchas cosas, incluso transformar lo que ocurre con normalidad en la escuela. Otra situación particular ocurrió en la cancha, esta suele ser un lugar mayormente apropiado por los niños ya sea para correr alrededor con algún juego que inventan o con los triciclos y el monopatín, pero hay días que las cosas cambian y cuando se arman grupos grandes de niñas, éstos pueden verse desplazados. En una ocasión varias niñas de tercero se organizaron para inventar un juego con pelotas, era una actividad bastante colaborativa en la que se cuidaban para no caerse, se ayudaban a recoger las pelotas y armar la torre más alta posible como se observa en la siguiente fotografía.



Figura 33. Juego
niñas. 2024

organizado por

Cabe resaltar que a pesar de que los niños no eran los protagonistas del juego, y se vieron desplazados por otra actividad que surgió, no eran rechazados ni excluidos, el juego llamó la atención de varios, algunos solo querían mirar, otros pedían permiso para jugar y eran

aceptados, yo también fui invitada a construir la torre ese día¹²⁴. Así un juego colectivo sin reglas explícitas donde todo puede pasar, puede ser un momento clave para romper el patrón de lo establecido, “[...] el juego puede ser un factor esencial para la transformación sociopolítica” (Morales y Magistris, 2023, p. 18).

Como he problematizado a lo largo de esta tesis, muchas autoras contemporáneas como Ruz (2021) y Amigo (2024) han visibilizado, *no es lo mismo ser niña que ser niño*, en Huichila las experiencias de vida de las niñas tienen particularidades, y requieren de actuaciones específicas para *re-existir*. Bajo condiciones de confianza y libertad las niñas de montaña ríen, chismean, trepan, juegan, comparten, se organizan, planean, se divierten, pero sobre todo se atreven a ser desobedientes o mejor dicho rebeldes¹²⁵. Pero ¿cómo ser una niña rebelde cuando la rebeldía es algo que asusta? algo indeseado, un crimen:

Investigadora: ¿Y tú dirías que ella puede ser una niña rebelde?

Madre de Ana: No, no, no, ahí eso no.

(Extracto de entrevista, 2024)

Durante las entrevistas al conversar con la madre de una de las niñas reconocidas por las docentes y por mí por no encajar con el imaginario tradicional de niña, por decir lo que piensan, ser críticas y romper con muchas normas, se me ocurrió poner el adjetivo rebelde; lo que provocó un poco de indignación por parte de la joven madre de 19 años, quien negó que su hija pudiera ser eso: rebelde.

La rebeldía en la infancia ha sido ampliamente abordada por la psicología y la pedagogía, cuando niñas y niños presentan conductas que desafían la autoridad, las normas o las expectativas sociales, tiende a considerarse que requieren pasar por algún tipo de proceso para arreglar la falta de control emocional. Esto es parte de los métodos de

¹²⁴ Si bien había una gran complejidad en el acercamiento etnográfico de los juegos de las muñecas que acompañé, como explico en el capítulo anterior, también me demandaba poner el cuerpo y me permitía resistir ante la idea de que el juego es algo propio de las muñecas, y que las personas adultas no jugamos; ya que no necesitamos de éste en la comidad de un mundo que nos pertenece donde controlamos y dominamos nuestras emociones con un pensamiento racional (Mantilla, 1991).

¹²⁵ Distingo desobediencia de rebeldía dado que son conceptos distintos, aunque no se encuentran disociados. Como explica Lorena González (2018) la desobediencia implica transgresión, cuestionamiento, una ruptura que rechaza el sistema al que se enfrenta; mientras que la rebeldía se sirve de esta como motor para articular prácticas de resistencia politizando la cotidianidad.

domesticación del cuerpo como argumenta González: “El desprecio y la necesidad de anestesiar nuestras emociones es una estrategia para facilitar el funcionamiento del modelo y, así, perpetuarlo”. (2018, p. 20)

Así mismo, el considerar la rebeldía en estas edades como conductas sin propósito ni dirección, es parte de la negación adulta de que las niñas y niños son capaces de tener posturas políticas. Una de las ideas principales que Morales y Magistris (2023) defienden para jerarquizar de manera distinta a las niñas y adolescencias en la distribución del poder en la sociedad, es su necesario reconocimiento como *sujetos políticos* que tendría como consecuencia su indispensable participación en asuntos que afectan la vida social, como lo que ocurre dentro de sus propios centros escolares.

Este último aspecto fue una de las mayores aportaciones que me parece relevante destacar del *Taller Niñeces en el territorio como herramienta de investigación colaborativa y transformación educativa* que describo en el capítulo tres. Si bien la NEM hace mucho énfasis en la importancia del territorio y los conocimientos que las niñas tienen sobre este, las edades de las niñas en el preescolar pueden llegar a ser subestimadas respecto a lo que les pueda interesar o preocupar de lo que ocurre en su comunidad y aún más de que exista conciencia sobre problemáticas complejas como las formas de habitar el territorio o la violencia de género.

Al hacer mapeos y ubicar sus casas un grupo pequeño de niñas se quejó de su dificultad para verse con otras que viven lejos de donde ellas viven, en el apartado anterior esto lo nombro como un tipo de confinamiento al que están sujetas. Sin embargo es clave reconocer la conciencia que tienen de esto y que es algo que les provoca incomodidad. Otro aspecto que provocó algunos reclamos tanto de niñas como de niños fue que la mayoría desconoce o ignora información profunda sobre lugares representativos de su territorio como los “hoyos” (rios subterráneos) o “El encanto” (una cueva)¹²⁶, algunas han escuchado en sus familias sobre ellos o tienen nociones sobre cómo son quedándose en una especie de mito. De acuerdo con las experiencias de distintas personas con las que conversé, pienso que existe una especie de tabú por hablar o acercarse a estos lugares sobre todo si eres niña, niño o

¹²⁶ Para conocer más sobre los “hoyos”, “El encanto” y obtener más detalles visuales sobre cómo es Huichila ver el siguiente reportaje de TVMÁS <https://www.youtube.com/watch?v=41ozGtvvQeY>

mujer, ya que el explorar el territorio sin supervisión no es algo que esté permitido para estos grupos, y tampoco es algo que acostumbren hacer muchas familias.

Los diálogos que surgieron de los mapeos y algunas preguntas con las que busqué provocar nuevas inquietudes les llevaron a hacerse otros cuestionamientos, en el segundo encuentro realizamos una entrevista a la abuela de Eva de 70 años. Ella llegó con el planteamiento de las preguntas iniciales: ¿Qué hacía cuando era niña? y ¿qué cambios ella reconocía en Huichila?, algo interesante ocurrió cuando al contarles que antes no existía el Jardín de Niños y Niñas enseguida se preguntaron ¿qué hacían los niños si no iban a la escuela?...

Cuando yo era niña no jugaba como ustedes, yo ayudaba en mi casa, pude ir unos años a la primaria, pero después ya no porque yo tenía que ir por leña, ayudar con la comida, con mis hermanos y no tenía juguetes como los que tienen ahora. (Clementina, 2024)

Esto generó sorpresa, algunas expresiones de empatía y recuerdos que les llevaron a reconocer que algunos abuelos y abuelas les han contado historias similares. Al término de la entrevista platicamos sobre sus derechos como el ir a la escuela y poder jugar, pero también sobre por qué ahora las calles y ríos de su localidad no son tan limpios como lo eran antes¹²⁷; permitiendo reconocer a su manera que como explica el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, las violencias históricas y opresivas existen tanto para el primer territorio que es el cuerpo, como para el territorio-tierra (2017).

Otro momento de reflexión y rebeldía se dio en uno de los encuentros donde invité específicamente a las niñas y sus acompañantes a una excursión hacia “La cuesta” una zona alejada donde se encuentran los ríos subterráneos, de donde provienen muchas niñeces que asisten al preescolar¹²⁸. La intención principal fue disfrutar de un momento entre la naturaleza donde pudieran indagar más sobre su lugar de origen, una de las actividades realizadas fue una caminata en dicha área donde por grupos prestaron atención al olfato, el oído y la vista

¹²⁷ Durante el taller ocurrieron muchos eventos como este del que pudieron surgir nuevos proyectos con las niñas y niños, sin embargo las dificultades en los tiempos para poder estar presente y los espacios que me proporcionaba la escuela eran algo limitados para poder profundizar en muchas cosas.

¹²⁸ Cabe mencionar que haber realizado la actividad en un lugar donde algunas familias se encuentran distantes de lo que ocurre en “el centro” de Huichila, llamó la atención de la madre de una niña de La cuesta, quien no pertenecía al grupo del taller, pero que asistió con ella y sus dos nietos.

para percibir lo que habita el territorio, entre sus hallazgos estuvieron los siguientes elementos:



Figura 34. Percepciones del territorio por niñas y sus acompañantes

Fue interesante el reconocer cómo una mayor implicación del cuerpo nos acerca a sentir de manera más conciente lo que nos rodea e incluso lo que nuestra presencia provoca en un espacio, por lo que consiero que la etnografía sensorial (Pink, 2015; García 2017) nos permite realizar acercamientos más detallados y a la vez sensibles en la investigación. Además de la exploración a un territorio poco conocido para la mayoría, realizamos algunas actividades para que las niñas investigaran sobre sus acompañantes y viceversa, pretendiendo generar empatía intergeneracional entre niñas y mujeres a partir de ideas, sentires, y vivencias en la memoria individual y colectiva. En este día hubo diversión y camaradería pero también reflexiones interesantes tras la acción (figuras 35 y 36) acerca de la sobre carga de trabajo doméstico doméstico y la importancia del juego a cualquier edad: “Mi mamá es como la de la canción ella se levanta temprano a ver los animales y trabaja todo el día¹²⁹” (Karla, 2024).

¹²⁹ Como una de las propuestas para reflexionar sobre el trabajo de las madres, tías y abuelas que acompañan a las niñas escuchamos la canción: La mujer de León Chavez Teixero <https://www.youtube.com/watch?v=6eTuM81nziI>



Figura 35. *Masaje a las manos de quien me acompaña. 2024*

Figura 36. *Foto tomada por Eva del juego compartido por las acompañantes: “la gallinita ciega”. 2024*



Ver a las niñas fuera de la escuela, en el campo, me hizo confirmar también que las niñas de Huichila tienen preferencias particulares sobre el juego, que no solo juegan a la mamá y a la comidita, sino que también son intrépidas; sin miedo trepan rocas, se deslizan, se llenan de tierra y sus madres, abuelas y tías les permiten ser libres para ensuciarse y caerse (Figura 37). Fue un día de aprendizajes para todas que como educadora quisiera repetir porque pienso que es posible crear alianzas a nivel intergeneracional. Entonces reformulo una frase que expresé en este mismo apartado intuyendo que: Cuando las niñas y las mujeres se juntan pueden ocurrir muchas cosas, incluso transformar lo que ocurre con normalidad en la escuela y su comunidad.



Figura 37. *Niñas trepando rocas en “La cuesta”. 2024*

Resumiendo los hallazgos de este apartado, de manera más o menos abierta las niñas de Huichila son rebeldes, aunque hablar de rebeldía en la escuela o la familia no suele ser bien recibido transformar el imaginario de las niñas rebeldes más allá de un problema, sino como parte de un proyecto emancipatorio, es un reto que tenemos las personas adultas. Durante el proceso de investigación fui haciéndome muchas preguntas, como el qué representaba la travesura de Ana por tocar el timbre de la dirección cuando nadie veía, por qué las niñas de la cuesta juegan más rudo, qué significado tienen los afectos que mostraban abiertamente entre ellas y conmigo, el por qué tomar la mano de alguien en una actividad cuando la indicación dice “caminar solos” ...

No tengo las respuestas claras a esas preguntas, pero en lo que sí tengo claridad es que como docente no puedo pasar por alto que el análisis del discurso deja vacíos para comprender las resistencias que se expresan en las interacciones dentro de la escuela (Rockwell, 2018). Escuchar sus voces es importante, pero aún más escuchar sus corporeidades como territorios de lucha que se defienden con *alegre rebeldía*.

4.3 Las ollitas: Discursos y prácticas docentes en tensión: entre el servir a la hegemonía y el interés por la niñez

“Nosotras, maestras, profesoras, educadoras, blancas, morenas, heterosexuales, lesbianas, bisexuales... damos valor a lo personal. Lo hacemos político. Y esto porque al compartir con otras mujeres las vivencias personales en nuestro paso por las instituciones educativas como estudiantes, como trabajadoras de la educación, no podíamos aceptar que todo lo que teníamos en común fuese simple coincidencia”

Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen
(2017)

“En la escuela las profes entienden poco sobre lo que significa ser niña”

Cardona y Chamurra (2016)

Como he venido analizando en los apartados anteriores en el Jardín de Niños y Niñas de Huichila se juega a muchas cosas que van más allá de lo aparente, y las maestras a pesar de

ser adultas, no escapamos de estos juegos, participamos en cada uno de los que he mencionado, y en particular pienso que jugamos a “las ollitas”. Este fue un juego que conocí por primera vez durante uno de los encuentros del taller, algunas madres de familia explicaron que este era un juego que solían jugar cuando eran niñas y consiste en lo siguiente: es un juego de compras donde las participantes representan una compradora, una vendedora y el resto ollas de barro, después de un diálogo, a quien le toca ser la ollita se pone en posición de cuclillas y es balanceada cantando los meses o números hasta cuando resista el objeto de cocina (niña) y así se sabrá que tan bueno es como se muestra en la figura 34.

Las maestras podemos jugar este juego en dos sentidos desde mi perspectiva, por un lado, sostenemos a las niñas y las ayudamos a resistir, pero al mismo tiempo en muchas ocasiones las obligamos a hacerlo para comprobar socialmente “qué tan buenas son”. Esto no significa que las docentes seamos las villanas en esta historia, ni que seamos las que siempre ganan el juego; sin embargo, es evidente como se han abordado en otros capítulos de este documento, que existen relaciones de poder desiguales donde la edad, el lugar de origen, la clase social, entre otros aspectos nos colocan en una posición de ventaja.



Figura 38. Madres e hijas jugando a las ollitas. 2024

Además de esto, las maestras que participaron en esta investigación son conscientes de que ellas mismas cargan con sus propios imaginarios, los cuales han construido a lo largo de sus historias de vida y que estos intervienen en sus prácticas cotidianas en las aulas:

Realmente si podemos influir de manera positiva y también pues de manera negativa. Por ejemplo, nosotros también decíamos en algún consejo técnico, nosotros tenemos ciertas ideas que son muy arraigadas, también nosotros podemos llegar a incidir, por ejemplo, en el caso la religión ¿no? hay docentes que lo llegan a transportar a su contexto educativo y al hablar y les empiezas uno también a decir cosas y vamos como que incidiendo también quizás de manera negativa. Entonces pues va a depender cada de cada uno de nosotros. (Directora Alicia, 2024)

Ante esto, la intención principal de las reflexiones que aquí presento, es develar dichos imaginarios que nos muestran las distintas posturas que las maestras en esta escuela adoptan frente a los procesos de construcción de las corporeidades de las niñas entre los imaginarios de género-adultocéntricos y sus resistencias, de los cuales he hablado en las páginas anteriores. Por tanto, recuperar las concepciones en torno a la niñez y el género que las docentes tienen con relación a su labor fue un punto de partida relevante.

Como explican diversas autoras y autores sobre todo desde la pedagogía crítica, pero también desde la sociología de la infancia, lo que se encuentra en los discursos adultos sobre lo que representan las niñeces tiene consecuencias significativas en las formas en las que nos relacionamos con ellas. Muchas personas dirían que las educadoras somos “especialistas en la niñez”, pero realmente a mí me parece complejo poder asegurarlo si tan solo es difícil poder decir qué es. Junto con las maestras me estuve preguntando qué es la niñez, qué son las niñas, los niños, les niñes, las niñeces; en como la performatividad del lenguaje actúa en nuestras prácticas de formas más o menos conscientes, ellas me contaron lo siguiente al tratar de responder estas preguntas:

Yo tengo una frase que me decía mucho mi abuelita, que siempre me decía, es que los niños son como la masa fresca, que te llevan la masa y tú la tienes que ir moldeando a ver cómo es el resultado que quieres tener. (Elizabeth, 2024)

Es cuando los niños tienen esa pureza, que están limpios, que están sanos, que son honestos, cariñosos, que son realmente ellos, que todavía no han sido envueltos tanto por las familias, como por la sociedad y como que ellos tienen todavía eso que es suyo. (Blanca, 2024)

En la niñez está todo lo bonito, la alegría, digo yo, el amor, la travesura, los juegos, las canciones [...]. (Alejandra, 2024)

Sin duda las formas de *sentipensar* a las niñeces de las tres docentes son respuestas similares a las de muchas y muchos otros maestros. Sin embargo, tras el análisis de las entrevistas pienso que intentar cuestionarles sobre algo tan complejo fue algo limitante e incluso un tanto engañoso, ¿cómo podríamos encerrar a todas las niñeces del mundo en una definición? o tan solo a las de Huichila, sin considerar su contexto geográfico, histórico, cultural, social, político, ¿todas las niñeces son honestas?, ¿todas son puras?, ¿todas viven alegrías y disfrutan de canciones?

El situarnos desde una perspectiva más crítica y holista, como explica Amigo “[...] nos va a permitir, a su vez, dejar de verlas y de analizarlas como algo fijo, inmutable, que ha seguido siempre una lógica determinada, renunciando a la idea de que existe una ‘esencia’ inherente a estos grupos” (2024, p. 78). Esto es relevante si consideramos que suele esencializarse a niñas y niños bajo la idea de la pureza e inocencia, que, si bien como en el caso de las maestras puede tener una intensión positiva, en lo cotidiano les resta agencia y capacidad de decisión.

De esta forma a partir de los propios imaginarios adultos, incluso en una institución pensada para ellas, las niñeces se encuentran en riesgo de perder su calidad de sujetas y sujetos, es decir, de poseer identidad, conciencia y capacidad de acción propias. No obstante, como explican Morales y Magistris (2019) la definición de quienes entran en la categoría de sujetos o sujetas no depende de algo biológico ¿acaso somos más o menos sujetas con la edad?, ¿en qué etapa del desarrollo definiría Piaget que llegamos a serlo?... como explican estos autores, no se trata de decir que no existen en específico diferencias biológicas con las personas adultas:

[...] cuestionamos el hecho de que esas diferencias justifiquen la negación del niño como sujeto de pensamiento y co-constructor de su propia historia, permitan la imposición de la violencia como fundamento del vínculo intergeneracional, habiliten a la disposición del cuerpo y la voluntad del otro. (p. 26)

Y esa última frase es un punto clave para reflexionar sobre por qué las personas adultas, y en formas específicas las maestras, vemos las corporeidades de las niñeces como “materia dispuesta” que debe responder a nuestros intereses y necesidades profesionales-laborales, incluso a nuestras formas de pensar y comprender el mundo. En *Los profesores como*

intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Giroux (1990) en diálogo con Philip Jackson, presenta un análisis sobre la dinámica del currículum oculto en las escuelas donde dice:

“A pesar de las continuas interrupciones del aula, los estudiantes han de aprender a estar tranquilos. Aunque los estudiantes trabajan en grupo con otras personas, a las que tal vez llegan a conocer, tienen que aprender a mantenerse aislados en una multitud [...] se espera de ellos que soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones e interrupciones de sus deseos y anhelos personales” (p. 75)

Si lo leemos en clave del paradigma del *protagonismo de la niñez* podemos reconocer la negación de la agencia y la autonomía de las niñas al ser sometidas de diferentes formas a las normas escolares; las cuales terminan enseñando quiénes tienen o no poder, al legitimar que sus deseos están por debajo de lo que las y los docentes necesitamos de ellas.

En el caso de los imaginarios de género a mí me interesaba saber cómo las maestras intervenían, cuál era su postura consciente o inconsciente y me encontré con una diversidad de situaciones donde era evidente que antes de iniciar el proyecto no existía en sus prácticas una intención pedagógica por lograr que las niñas los cuestionaran y se generaran procesos emancipatorios¹³⁰. Sin embargo, ocurría algo particular, si bien ante la escucha de comentarios violentos o excluyentes con relación al género les llamaban la atención a las y los estudiantes intentando cambiar su conducta, dentro de lo cotidiano sucedían situaciones más imperceptibles para ellas.

En concreto comencé a hacerme consciente de que las niñas no solían ser nombradas, es habitual en el lenguaje docente hablar con el genérico *niños* para referirnos a todas las niñas de la escuela¹³¹. Para mí esto no era algo fuera de lo común, a la mayoría de las educadoras nos han enseñado también desde que somos pequeñas que si dicen niños nos están incluyendo, pero no siempre, debemos adivinar cuando estamos o no dentro de esa

¹³⁰ Cabe destacar que me refiero de manera específica a acciones docentes en lo cotidiano donde se planteen estrategias o acciones para disminuir la problemática de violencia de género en Huichila; no obstante, como abordaré más adelante en este apartado, son conscientes de ello y reconocen la necesidad de hacer transformaciones en su práctica y lo están haciendo.

¹³¹ La última reforma a los planes y programas *Nueva Escuela Mexicana*, ha hecho énfasis en los libros para docentes sobre el tema de cómo nombramos a las niñas, y en la mayoría de documentos se habla de niñas y niños (en ocasiones niños); esto ha llevado a las docentes a incorporarlo también en sus discursos, sin embargo en el trabajo cotidiano el genérico niños es predominante para referirse a todas y todos.

categoría al ser mencionadas en la escuela. Aprendemos a distinguir que podrían referirse quizás a nosotras en un “buenos días niños” pero no en un “hagan una fila de niños”. Como expresan Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen (2007) el lenguaje es un medio para el reforzamiento de valores hegemónicos. “Se usa el género masculino como neutro, como si abarcara a ambos géneros; esta regla gramatical refleja una visión del mundo centrada en lo masculino y se transmite con fuerza en la institución escolar sin ninguna reflexión” (p. 117).

Otra situación bastante observada era que al hacer formaciones muchas veces los niños ocupaban lugares centrales al frente, mientras que las niñas quedaban ocultas en la parte de atrás; lo cual ocurría a veces por indicación docente pero también a veces las niñas se colocaban así, como se muestra en la siguiente fotografía en un acto cívico, en la cual podríamos preguntarnos ¿dónde están las niñas?...



Figura 39. ¿Dónde están las niñas?. 2024

De igual manera, era común que se utilizara el género como una forma de organizar o clasificar a los grupos en las actividades escolares, ya sea en formaciones como la anterior, en la integración de equipos de trabajo o incluso la división de roles en los bailes como se muestra a continuación. En la primera imagen los niños fueron designados con personajes de

una canción de Cri Cri¹³² *La orquesta de animales* para tocar guitarras mientras las niñas bailan en el fondo, en la segunda todos los niños se disfrazaron de conejos mientras las niñas vestían faldas y sombrillas rosas bailando cada grupo de maneras específicas según el rol en la canción representa.



Figura 40. *La orquesta de animales (niños).* 2023



Figura 41. *Las niñas van de rosa al bailar.* 2023

¹³² Francisco Gabilondo Soler (Cri Cri) es un cantautor mexicano de música infantil cuyas canciones se escucharon principalmente entre la década de los años 40 hasta los 90, éstas suelen ser parte de la identidad de muchas y muchos mexicanos que recordamos nuestra infancia con ellas. No obstante, hoy en día ha sido relevante analizar de manera crítica sus letras para comprender el imapcto social, cultural y educativo al reconocer que algunas canciones refuerzan roles y estereotipos de género, posturas morales e incluso racistas.

Es relevante mencionar que esto no significa que las docentes estuvieran de acuerdo con la perpetuación de imaginarios del género que terminan violentando a las niñas y mujeres de Huichila, como mencioné al inicio de este apartado, intervienen muchos factores en la construcción de nuestros propios imaginarios, ya que si bien somos un tipo de autoridad en las instituciones, las maestras no dejamos de ser mujeres con vivencias que incluso nos impiden ver nuestras propias opresiones y por supuesto las que ejercemos en formas inconscientes¹³³. Las cuales no dejan de transmitir normas, valores y creencias, formando parte del currículum oculto (Giroux, 1990) que se enseña en la escuela.

Lo anterior derivaba una serie de contradicciones que fueron complejas de comprender para mí. Desde mi perspectiva resultaba un reto para las maestras mantener en un mismo plano sus acciones y sus reflexiones que compartían en el discurso; ya que como menciono las acciones de segregación o de estereotipar con colores que ocurría en momentos casi desapercibidos, no eran intencionales. Por el contrario, en las entrevistas las tres docentes expresaban esforzarse por desarrollar prácticas distintas donde las niñas tuvieran experiencias distintas a las de sus contextos familiares. Por ejemplo, la maestra Elizabeth sentía frustración ante las diferencias ideológicas de su lugar de origen y Huichila, relataba:

Esa idea es más diferente [...] nos hacen que tienes que ver más por ti, no tienes que estar esperando a que un hombre te provea, que un hombre sea el que te dé, sino que tienes que tener siempre, dicen qué bonito es que tú tengas tu dinero, que tú puedas decir, yo me voy para allá y nadie me va a decir que no lo haga. (2024)

Sin embargo, ella prefería no expresar sus ideas a las familias y hacer solo lo que pudiera desde el aula para no ser irrespetuosa, cuenta que a partir de observar conflictos y burlas entre niñas y niños ha generado el diálogo en su grupo de primero para hablar sobre los juguetes y los colores buscando que dejen de asociarlos al género, esto le ha dado como resultado que las muñecas sean usadas con más libertad por los niños y que no existan burlas.

¹³³ Tras el análisis para conversar con las docentes sobre aquellas prácticas que no vemos utilicé el cuento “¿De eso se trata ser niña?” elaborado por Alejandra Cardona, Rosa Chaurra y Felipe Mora de la Universidad de Antioquia en 2016. El cual invita a las docentes a reflexionar sobre las concepciones que tenemos acerca de las niñas ayudando a develar estereotipos que tenemos internalizados. Link de descarga: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8675>

En este mismo sentido la maestra Blanca en una entrevista grupal mencionaba cómo en su familia ella intenta transformar los roles de género respecto al trabajo doméstico, pero en la comunidad su intervención debe ser más sutil, debido a que en ocasiones se enfrenta al reto de cumplir con las exigencias de comportamiento deseado hacia niñas y niños de manera diferenciada por las familias. Aún ante las posibles tensiones existentes como esta, reconocí prácticas intencionadas tanto ella como en la maestra Alejandra, quien en la clausura de Julio 2024 propuso algo distinto a lo habitual en un baile donde niñas y niños hacían los mismos movimientos y usaban colores de manera indistinta sin generar estereotipos a diferencia de lo observado en otras presentaciones.

Henry Giroux (1990) habla de *verdades no intencionadas* así como de *silencios estructurados*, haciendo referencia por un lado a la legitimación de ideologías dominantes sin que docentes o el mismo sistema seamos plenamente conscientes de ello; así como aquellas perspectivas o conocimientos que son excluidos del currículo oficial. De forma que es crucial comprender que nuestras acciones en la práctica no son accidente, sino que en gran medida, sin ignorar nuestra agencia, son el resultado de nuestros propios imaginarios que construyen ciertas ideologías, pero también que el omitir acciones dirigidas a erradicarlos en el aula, tienen un por qué y un fin que puede ser lejano a nuestras intenciones docentes. Ahora la pregunta sería ¿cómo verlo?, Apple afirma:

Podemos llegar a darnos cuenta de que hay más cosas de las que ve el ojo, e incluso de las que algunos de los teóricos sobre métodos de enseñanza (los que son deterministas) podrían hacernos creer. Si las limitaciones no generan imágenes reflejas, sino que fijan límites contradictorios, los límites que en el nivel práctico se vean mediatizados por (y pueden ser transformados *potencialmente*) la acción informal (y a veces consciente) de los grupos de personas, podremos explorar los modos en que son contestados ahora, dichos límites. En este proceso, deberíamos encontrar espacios donde esos límites desaparezcan. Pocas cosas hay más dignas de esfuerzo. (1997, p. 103)

Dentro de esos esfuerzos por querer ver más allá de lo aparente, un último aspecto que resultó bastante interesante en esta investigación, fue el tratar con ellas el tema de las *niñas rebeldes* con las que convivían día tras día. Cabe mencionar que para mí el indagar en las ideas y acciones de las maestras sobre la forma en la que comprendían la rebeldía en sus alumnas era clave para encontrar a nivel personal esperanza sobre las posibilidades de resignificarla en la

comunidad y con ello resignificar el papel de las niñas y mujeres. A continuación en la figura 38 se presentan ejemplos concretos de lo identificado a partir de entrevistas tanto individuales como colectivas y de registros a partir de percepción etnográfica:

Discursos	Prácticas
-La maestra Blanca piensa que algo positivo es que las niñas con estas conductas son más abiertas, se atreven a hacer más cosas, a participar en todo; pero una desventaja es que para ella a veces se exceden en ser extrovertidas, ponen desorden y roban la atención de sus compañeros; “es tan bueno como malo, cuando se sabe controlar son un apoyo” (2024). -La maestra Elizabeth al comparar su infancia considera que los cambios en las niñas han sido positivos: “yo creo que si está muy bien que las niñas ya no sean la niña que se queda así tranquilita, porque por ejemplo, yo mi generación de niñas era esa, no podías decir que algo no te gustaba porque la mamá era sape”. Piensa que el cuestionar las imposiciones es algo positivo: “si no seguimos como borreguitos siempre y sin cuestionar ” (2024). -La maestra Alejandra más que reconocer niñas rebeldes se enfoca en hablar de sus alumnas que destacan más en el aula académicamente reconociendo que ellas no son indisciplinadas o rebeldes sino calladas sobre todo.	-Algunas maestras observan con especial vigilancia los grupos conformados solo por niñas al considerar que al estar juntas en actividades que requieren disciplina como la escolta conversan y juegan más. -Cuando las travesuras de las niñas interrumpen la dinámica de las actividades tiende a haber un tipo de castigo. En el caso de un par de niñas de primero que jugaban en un ensayo de baile el castigo propuesto fue que ellas pondrían ahora el baile frente a sus compañeros. -La maestra Blanca cuenta que para ella fue necesario tratar el caso de rebeldía de Eva dialogando con ella sobre las consecuencias de sus comportamientos, viendo con el grupo videos sobre lo que les podría pasar por portarse mal, así como reportar con su familia los días que estaba más inquieta “[...] entonces, ya siento que así se fue como controlando” (2024). - Había constantes persecuciones para regresar al aula a un par de niñas de primero que no quieren volver tras el recreo, la maestra Elizabeth expresa que se hace ante la preocupación de que puedan lastimarse al estar afuera.

Figura 42. *Discursos y prácticas docentes frente a la rebeldía*

Se puede reconocer que en el discurso las posturas de las maestras reflejan distintos niveles de aceptación a los comportamientos de rebeldía de las niñas, la maestra Elizabeth la valora de manera positiva, la maestra Blanca más bien se mantiene en una visión un tanto ambivalente, mientras que la maestra Alejandra no habla específicamente del tema. Si comparamos ambas columnas podemos reconocer que existen nuevamente algunas divergencias entre lo que se defiende en el discurso y las acciones en la práctica.

Como educadora debo externar que comprendo la posición de las maestras al encontrarse ante el dilema de priorizar el orden y la disciplina que se ha acostumbrado mantener en las escuelas, y también ante la comprensión de que la rebeldía propicia la emancipación. No obstante, compañeras docentes saben que para mí este trabajo no se trata solo de desentrañar aspectos ocultos que ocurren en esta escuela o hacer críticas señalando malos y buenos. Pienso que lo relevante está en comprender que lo sustancial de este análisis es reconocer que las tensiones, las contradicciones, los conflictos entre las intenciones y lo que ocurre en la práctica educativa, junto con la relativa autonomía docente; como menciona Apple “[...] pueden darnos la oportunidad de abrirnos al debate, a la acción colectiva, a una mayor educación política [...]” (1997, p. 75).

Hoy no tengo aún las respuestas sobre cuáles son los límites de la rebeldía de las niñas en las escuelas, si éstos deben existir o no, en qué sentidos, pero quizás podemos ir obteniendo pistas en primer lugar si reconocemos que por supuesto que existen diferencias entre las formas de ser, pensar y sentir de las personas adultas y las de las niñas; entonces “si vamos a encarar una relación con otras diferentes a nosotros, tenemos que asumir que habrá tensiones, desacuerdos y problemas de traducción entre las partes[...]” (Shabel, 2024, p. 24). Pero también si al mismo tiempo ponemos sobre la balanza esas ventajas y desventajas de las que habla la maestra Blanca, si nos detenemos a sentipensar el *Derecho a la Desobediencia* (Segato, 2021) de las infancias y nos preguntamos, ¿en mi escuelita en la montaña prefiero el silencio del orden o el ruido de las niñas y niños que defienden sus cuerpos?...

Preguntas, desafíos y nuevas perspectivas de un Jardín en la montaña: reflexiones de un cuento inacabado

“Tal vez una de las mejores maneras de conceptuar la educación sea decir que, si bien no lo puede todo, puede muchas cosas [...] nuestro problema como educadores y educadoras, es preguntarnos si es posible viabilizar aquello que muchas veces no parece posible”.

(Freire, 2024)

Se dice que todas las historias deben tener un final, sin embargo pasa que en las escuelas el tiempo es extraño, si bien las historias de algunas de las niñas, niños y docentes que participaron en esta investigación continuaron sus caminos fuera del preescolar, el cuento en este territorio no está terminado, mucho menos el de Huichila. Nuevas y viejas generaciones seguimos habitando estos territorios, y siguen sucediendo cosas.

Yo he vuelto a este lugar a vivir otra parte del cuento, con miedos y alegrías he retomado mi papel docente, mi personaje ha cambiado, me siento diferente y eso me hace sentir que este trabajo valió la pena. En este último espacio voy a contar algunas reflexiones que fui construyendo a lo largo de dos años de esta historia sin final, así como nuevas preguntas que fueron surgiendo; tratando de hacer un pequeño recorte que al mismo tiempo voy pegando a lo que ocurre en el presente en esa escuelita en la montaña.

Antes de comenzar cabe mencionar que en todo proceso de investigación es relevante realizar balances, desde mi perspectiva como he intentado presentar en los capítulos 3 y 4 fue un proceso que se realizó con mucho amor, alegría y que se disfrutó hasta el final. Sin embargo, como he relatado también hubieron retos complejos que se dieron desde el comienzo como dificultades epistemológicas, dilemas en el trabajo de campo, obstáculos que surgen por factores externos derivados del trabajo con instituciones escolares; y sobre todo el lograr vivir este proceso con un gran monstruo que me persiguió de inicio a fin: *el tiempo*.

Durante mi estancia en la maestría siempre me incomodaron algunas incongruencias entre la formación crítica que construía y la vida académica real en los posgrados. Me resulta bastante ilógico que realicemos procesos de investigación en solitario cuando nuestras profesoras y profesores investigadores raras veces trabajan así, también que te motivan a

hacer proyectos horizontales en contra del extractivismo académico, pero también hay que entrar con un protocolo de investigación en mano; te inspiras en experiencias transformadoras, pero apenas y hay tiempo para lo “importante” porque a la par de la realización de esta tesis hubo que entregar ensayos, hacer lecturas, análisis, participar en actividades académicas. Sin olvidar que a eso se agrega que quienes investigamos somos humanas y como tal la vida nos sorprende y cambia nuestros ritmos.

En resumen aún con sus adversidades, esta experiencia me permitió hacerme mucho más consciente de que en las sociedades capitalistas no solo se refleja la aceleración de los tiempos de los procesos económicos, sino también de la vida social (Harvey, 1998) y que a veces en contra de nuestras voluntades debemos correr. No obstante como las niñas de Huichila creo que siempre podemos tener la astucia suficiente para escondernos del tiempo, para jugar con él, para reírnos de él o de nosotras mismas de los aprietos en los que nos ponemos; así esta es solo una pequeña invitación para quienes se encuentran agobiados por el ritmo acelerado de un posgrado para respirar y recordar que nuestra prioridad ante todo es cuidar nuestro propio cuerpo.

Por último quisiera adelantar una pequeña pista que puede guiar hacia la comprensión final de lo que he querido decir a lo largo de este documento, que podría resumirse en pensar en la *dualidad*, ésta manera sencilla para el Diccionario de la lengua española es la “Existencia de dos caracteres o fenómenos distintos en una misma persona o en un mismo estado de cosas”. En este contexto me refiero a la *dualidad* tanto del territorio, como de los cuerpos y del mismo sistema educativo mexicano. Y con esto lo que pretendo como dice Freire (2024), es no exagerar la imposibilidad y tampoco exagerar la posibilidad. El defiende que la educación no es capaz de resolverlo todo, pero el mantener presente esta afirmación no significa caer en el pesimismo pedagógico que resulta tan limitante, algo similar a lo que ocurre con las corporeidades en esta historia.

Entonces tratando de mantener ese equilibrio entre la posibilidad y la “imposibilidad”, descartamos la idea de que este pueda ser un cuento de ficción o de falsas ilusiones que les contó una maestra de preescolar. Más bien diría que entre lo que se narra caben perfectamente los sueños y las utopías de las niñas, niños y docentes por las que luchamos para que dejen de serlo al convertirse en realidades.

De esta forma, a continuación presento una breve recapitulación de lo abordado en esta tesis. Posteriormente tres apartados breves que inician con la ruptura de imaginarios acerca de la idealización de la escuela preescolar, recordando que si bien no suele ser siempre una institución emancipadora podría llegar a serlo. Más adelante hablo acerca de la complejidad de estudiar las resistencias en estas edades, así como el impacto de la rebeldía que mueve estructuras en una escuela rural. Por último, cierro abriendo una invitación a otras y otros docentes para la adopción de prácticas que den posibilidad de que el pensamiento crítico y la rebeldía vivan en sus aulas¹³⁴.

Recapitulando...

Acercándonos al “cierre” con el propósito de ayudar a quien lee a reconstruir la articulación de los cuatro capítulos que integran esta tesis, se presenta esta síntesis de los puntos de análisis más destacados en cada uno de ellos. Comenzando con el primer capítulo, se mostró una contextualización de diferentes factores geográficos, políticos, históricos, sociales y culturales que enmarcan en diferentes escalas esta investigación. Comienzo argumentando que la construcción de los cuerpos feminizados en México ha estado marcada por una doble herencia, que incluyen las cosmovisiones prehispánicas, desmintiendo algunas posturas que niegan la existencia del patriarcado ancestral (Cabnal, 2010), además de la violencia colonial que reforzó la subordinación mediante el racismo y la explotación. En un inicio el análisis es una invitación a repensar la historia desde una mirada descolonizadora y feminista, reconociendo que las desigualdades actuales que permean en las escuelas, como he venido afirmando, tienen raíces profundas. En simultáneo busco abrir preguntas acerca del cómo se traducen estas estructuras históricas en las vivencias cotidianas de las niñas de montaña donde se lleva a cabo esta investigación.

Continuando con la contextualización tanto geográfica como histórico-social se destacó la relevancia de desmontar la dicotomía tradicional que nos han enseñado entre “el campo” como lo atrasado y viejo, “la ciudad” como lo moderno y desarrollado. Bajo el mismo sentido, se hizo un énfasis particular en el papel de las mujeres rurales como

¹³⁴ Si quienes me leen al llegar a este “final” se quedaran con la sensación de que algunas de las ideas pudieran ser muy cortas y que aún había mucho más por decir, ambos tenemos la misma sensación. Esta investigación me permitió vivir muchas experiencias particulares que quisiera sistematizar y compartir, pero con la intención de cumplir por ahora con el propósito de esta tesis se realizaron algunos recortes y el resto espero tener la oportunidad de compartirlo en otros textos.

protagonistas contradictorias que sufren precariedad laboral y violencia, pero también encabezan luchas por el territorio y la vida digna.

Las personas lectoras pudieron encontrar a continuación reflexiones acerca de la feminización histórica del nivel preescolar en México, que les permitieron más adelante comprender las condiciones tanto materiales como imaginarias que envuelven a las docentes participantes; reconociendo que el Jardín de Niños y Niñas, aunque ha sido un espacio de oportunidad laboral femenina, sigue siendo cómplice del patriarcado al naturalizar a la mujer como cuidadora.

Por último yendo hacia lo más micro de la investigación se desarrolló una descripción etnográfica de Huichila, analizando su organización social, prácticas culturales y sistema educativo desde la perspectiva de género. Se destacaron las dinámicas comunitarias, los roles tradicionales, las celebraciones y los desafíos de las instituciones escolares, en específico del preescolar. Al concluir este apartado pudieron reconocer que Huichila es un microcosmos de las tensiones rurales contemporáneas mientras negocia su lugar en el mundo globalizado y por supuesto es un lugar lleno de contradicciones. Lo significativo es dar cuenta de que Huichila nos enseña que lo rural no es estático, es un territorio donde lo ancestral y lo moderno se entrelazan, y donde la escuela (si escucha) puede ser puente entre ambos mundos.

Posteriormente retomando a algunos autores y autoras clave como Bourdieu, Giroux, Apple Y Rockwell; en el segundo capítulo presenté un análisis acerca de cómo el nivel preescolar en específico en el contexto rural, es un territorio político, que puede perpetuar la reproducción de estructuras de dominación patriarcal y adultocéntrica a través de normas implícitas como el currículum oculto, los roles de género y la disciplina corporal. Pero al mismo tiempo permite la exploración de las corporeidades de las niñas y niños posibilitando resistencias cotidianas a través de sus cuerpos, emociones y prácticas lúdicas. Por tanto se afirmó que el Jardín de Niños y Niñas no es un espacio neutral, es un campo de batalla donde se disputan significados sobre género, poder y autonomía.

Finalicé este diálogo con la propuesta de adaptar algunas prácticas de pedagogías feministas críticas específicas, como una posible ruta para descolonizar el preescolar superando las contradicciones antes descritas; centrando la mirada en el reconocimiento de las niñas como sujetos políticos plenos. No obstante, considerando que esta revisión conlleva algunos límites asociados con las condiciones particulares de la vida en Huichila se

plantearon entre líneas algunos cuestionamientos para seguirlos repensando en los siguientes capítulos: ¿cómo evitar que las propuestas emancipadoras repitan lógicas coloniales, imponiendo modelos urbano/académicos sobre saberes locales?, ¿de qué manera las niñas rurales viven y resisten las opresiones de género, clase y territorio?, y ¿cómo adaptar las pedagogías propuestas a las realidades como Huichila donde persisten distintas formas de subordinación hacia las niñas?...

En el tercer capítulo presenté la metodología empleada en esta investigación que se basó en un enfoque crítico y situado. Desde una perspectiva etnográfica feminista y anti-adultocéntrica, se realizó lo que llamo *percepción participante* dentro y fuera del preescolar; ésta se complementó con diferentes tipos de entrevistas y diarios de campo reflexivos que documentaban no solo las prácticas áulicas sino también mi posicionamiento como docente-investigadora. En simultáneo el trabajo de campo se enriqueció con registros audiovisuales de las interacciones cotidianas, permitiendo capturar dinámicas que se escapaban en el momento de mi percepción.

El análisis interseccional constituyó un aspecto clave en el proceso investigativo, en este proceso crucé de manera sistemática categorías como género, edad, ruralidad y clase social. Este enfoque se aplicó tanto en la revisión crítica de materiales educativos como en el mapeo de los espacios escolares y su uso diferenciado por el género. La etnografía colaborativa con niñas a través del taller que construimos añadió una dimensión con intenciones de transformación para escuchar las percepciones de las niñas.

A manera de resumen, entre los aciertos principales que comparto sobre este diseño, fueron en primer lugar, el arriesgarse a crear metodologías que respondan al contexto en el que se trabaja, el reconocimiento de mi posición dual que me permitió transparentar mis propios sesgos y limitaciones; así como la triangulación metodológica entre datos de observación, análisis documental y las voces infantiles junto con las ideas de referentes teóricos fundamentalmente latinoamericanos, que me permitieron construir análisis más rigurosos y situados.

No obstante, la investigación no estuvo exenta de desafíos significativos. Las barreras estructurales del sistema educativo limitaron en ocasiones el alcance de las innovaciones pedagógicas. En el plano analítico persistió la dificultad para traducir teorías críticas complejas a prácticas accesibles, documentar cambios a largo plazo en el contexto que se

estudió y evitar la tentación de romantizar las resistencias infantiles, al ser una perspectiva nueva y al mismo tiempo esperanzadora para mí. En la narración relato también cómo las tensiones éticas surgieron constantemente, en particular ante el difícil equilibrio entre el rol docente y la percepción crítica, así como el reto de garantizar una participación infantil genuina, aspecto que continúo analizando en los siguientes apartados donde presento los resultados obtenidos.

En cuanto a los hallazgos encontrados, como se narra en el último capítulo, esta investigación arraigada en Huichila revela cómo en dicho territorio, el Jardín de Niños y Niñas se transforma en un espejo aumentado de las tensiones sociales que atraviesan a las niñas de montaña. Lejos de ser un mero espacio de aprendizaje, la escuela emerge como un territorio vivo donde se libran batallas cotidianas entre la imposición de normas adultas y la creatividad disruptiva de las niñas.

En este rincón de Veracruz descubrimos que las niñas aprenden pronto a atravesar contradicciones. Sus cuerpos, vestidos rosas y adornos con moños, se convierten en mapas de obediencia social: callan cuando las personas adultas hablan, prefieren sentarse “tranquilas” mientras sus pares, los niños, tienden a correr y participan en su disciplinamiento diciéndoles que las niñas buenas no chismean. Sin embargo en los intersticios del recreo, entre las rendijas del gusano de plástico que usan como escondite, germinan actos de rebelión íntima: desde las niñas que trepan hasta el coro de risas que estalla cuando la mirada de las maestras se distrae. Estos gestos delatan la existencia de una agencia “subterránea”.

Huichila nos muestra cómo el patriarcado se enraíza en lo cotidiano tanto en la familia como en sus calles y la escuela. Pero al mismo tiempo las condiciones específicas de su ruralidad imprimen características particulares a las manifestaciones de rebeldía en las niñas las cuales toman formas específicas en el preescolar, espacio que demostró ser clave para la socialización. Allí, las niñas desarrollan estrategias ingeniosas para apropiarse de los espacios y tiempos escolares. Como Karla, que convierte las persecuciones por el patio en un acto de libertad, o hasta las escoltas de niñas que desarman la solemnidad patriótica con sus risas contagiosas.

Por último el estudio me permitió revelar que las docentes participan en dinámicas complejas donde se entrecruzan roles de cuidado y control. Utilizo el juego tradicional de

“las ollitas” como metáfora de esta tensión: mientras las maestras sostienen y acompañan a las niñas, también las someten a pruebas implícitas de adaptación a normas sociales, evaluando “qué tan buenas son” según los estándares adultocéntricos. Un punto relevante que se destacó fueron los imaginarios docentes sobre la niñez, los cuales están marcados por visiones esencialistas que sin la intención de hacerlo llegan a limitar la agencia infantil; entre sus narrativas contrastan con las críticas de la sociología de la infancia recuperadas en el segundo capítulo, que señalan cómo la idea de inocencia infantil justifica relaciones verticales donde las personas adultas deciden por ellas.

El lenguaje cotidiano en el preescolar fue otro aspecto identificado como reforzador de jerarquías, de forma que el uso del genérico masculino “niños” y la segregación en actividades como los bailes, perpetúan inequidades de género. Otro hallazgo que fue clave desde mi perspectiva, fue la ambivalencia frente a la rebeldía de las niñas. Mientras algunas docentes la valoran como un signo de emancipación, otras la asocian al desorden y buscan controlarla de formas más o menos sutiles y casi siempre inconcientes.

Ante este panorama el capítulo de resultados nos permite concluir que avanzar en el desmantelamiento de opresiones como las que describo, requiere problematizar no solo los imaginarios docentes, sino también las condiciones materiales que los sostienen, abriendo espacios donde las infancias ejerzan su derecho a la *desobediencia* (Segato, 2021), y a ser reconocidas como sujetas políticas. A partir de esto presento en estas últimas páginas como el título del apartado lo sugiere, algunas reflexiones pero sobre todo las preguntas, desafíos y nuevas perspectivas que emergieron en este territorio y en mi concepción de la docencia sobre lo que ocurre con las corporeidades de las niñas y su escuela en la montaña.

Romper la ilusión de un mundo color de rosa en la escuela preescolar

La escuela preescolar y aún más una escuela preescolar rural suele generar el imaginario de ser un *mundo color de rosa*, tranquilo, entre la naturaleza, con las risas de las niñas y niños; también se piensa que si bien los contextos familiares pueden ser desfavorables las instituciones como esta son un lugar mucho más ideal y seguro para ellas y ellos. Considero que en verdad esto puede ser así, sin embargo, como recuperan Morales y

Magistris del libro *El corral de la infancia*¹³⁵: “el corral protege del lobo, ya se sabe; pero también encierra” (2023, p. 13). Esta es una de las ideas principales que he querido destacar en esta investigación, sobre todo dirigida a colegas docentes. Creo con firmeza que debemos apostar por nuestra labor en las escuelas y explotar lo mejor que hay en ellas, pero idealizarlas puede tener el riesgo de hacernos caer en la negación.

Como muchos pensadores y pensadoras críticas que he citado en este documento, Michael Apple, Henry Giroux, Michel Foucault, bell hooks, Paulo Freire, entre otras y otros; defienden la relevancia de no ignorar la falsa neutralidad de los Jardines de Niños [y Niñas] que si bien pueden ser espacios emancipadores, también actúan como mecanismos de reproducción de desigualdades sociales como lo son las prácticas adultistas y patriarcales.

A mi parecer las características del preescolar donde realicé esta investigación reduce aún más las posibilidades para que podamos ver las relaciones de poder y subordinación que existen en su interior ¿quién sospecharía la crueldad a la que están expuestas las niñas a sus 3 o 5 años como máximo?, porque además de idealizar las instituciones solemos romantizar a las infancias, negándonos a ver que sus cuerpos-territorios en especial al ser feminizados viven luchas cotidianas contra grandes sistemas de dominación.

Quizás para algunas personas estas afirmaciones pueden parecer exageradas. Sin embargo, reitero que todas estas reflexiones le pertenecen a una maestra que ha estado en el sistema desde hace ya algunos años, que lo ha sentido desde adentro y que se ha convencido de que no hay forma de que nos afecten si no llamamos a las cosas por lo que son; aunque eso implique reconocer nuestras propias fallas.

A lo largo de esta tesis he defendido que las emociones son movilizadoras, y el enojo, la indignación o la rabia que podamos sentir las propias educadoras al reconocer que nuestras escuelas oprimen y pueden ser *incubadoras de estereotipos* (SEP, 2024), nos puede llevar a poner el cuerpo para transformarlas, y al mismo tiempo a transgredir las *reglas del sentir* (Díaz, 2023) que nos estereotipan como mujeres alegres, amables y pacientes por ser maestras de niñas en edad preescolar¹³⁶.

¹³⁵ El corral de la infancia es un libro de la escritora argentina Graciela Montes donde analiza el papel de la infancia en la sociedad contemporánea.

¹³⁶ La antropóloga Carolina Díaz Iñigo (2023) explica y esquematiza las *reglas del sentir* de las que habla Hochschild (1979; 2008) como aquellas normas sociales que nos imponen lo que no deberíamos sentir, lo que deberíamos sentir y lo que nos gustaría sentir; así mismo resalta su particular relación con los patrones de género

Lo que espero es que así como las niñas de montaña me enseñaron que las personas adultas decidimos por ellas desde el cómo deben vestirse, cómo y cuando hablar o moverse; y cómo la mayoría de las veces las maestras somos cómplices de ello, a veces al reproducir las mismas prácticas y discursos que son heteropatriarcales y adultocéntricos, o a veces al no hacer nada pensando que no nos corresponde, ¿qué tenemos que hacer para sentirnos interpeladas para actuar? Y ¿cómo volver esas ganas por transformas las escuelas una lucha en la que no nos sintamos solas?...

[...] sin duda es preciso vencer al enemigo colonial con las armas en la mano, pero ello supone una tarea tanto o más titánica: convencer a las y los aliados de la necesidad de construir una sociedad radicalmente nueva y democrática. (Ouvina, 2023, p. 55)

Convencernos a nosotras mismas puede ser complejo, aún más convencer a otras y otros cuando las maestras Alejandra, Blanca y Elizabeth nos dejaron ver que las y los docentes cargamos con nuestros propios imaginarios que pueden nublar la consciencia sobre las ideologías que defendemos en las aulas¹³⁷. No obstante quisiera que esta investigación sea un llamado a otras y otros docentes, porque algo que he aprendido en este proceso es que sin la acción colectiva nuestras luchas se debilitan, nos necesitamos porque las niñas a pesar de que saben defenderse solas también nos necesitan y nosotras a ellas.

En este proyecto me quedé con muchas ideas guardadas que será necesario ir las proponiendo más adelante a mis colegas del preescolar, entre los planes estaba hacer un taller con un enfoque feminista crítico donde juntas descubriéramos algunos imaginarios sobre el género y las niñas, y pudieramos analizar en nuestras historias de vida cómo nos han construido. Sin embargo, si bien fue necesario hacer ajustes para lograr concluir en los tiempos requeridos, es una propuesta que aún espero poder realizar con ellas como una forma de abrazarnos entre y a nosotras mismas porque lo que más se requiere es reivindicar la

que señalan algunas emociones como “indebidas” para las mujeres. Esto en especial sucede en el nivel preescolar si reconocemos la feminización con la que tuvo origen en nuestro país como desarrolló en el capítulo 1.

¹³⁷ Cabe destacar que los recientes planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana reconocen la complejidad de leer la realidad para las y los docentes en este sentido. En el libro de texto *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* ofrecen algunos ejercicios a partir de ejemplos concretos y cuestionamientos para favorecer el pensamiento crítico de nuestra propia práctica, como: leer la realidad, ¿para qué?, ¿para contemplar, cuestionar o transformar?, ¿cómo construir comunidad si no se reconocen las condiciones de los diferentes?

relevancia de los cuidados colectivos entre docentes; pero también intergeneracionales, lo que implica romper con la verticalidad autoritaria del sistema; porque “cuidar es entrar en diálogo con la otra persona para entender qué necesita y armar un plan posible entre las dos partes y por eso el cuidado es una práctica participativa” (Shabel, 2024, p. 21).

En el preescolar de Huichila las niñas y maestras, personajes reales en esta historia que se sigue escribiendo, nos encontramos atravesadas por opresiones cotidianas (aunque distintas) por el hecho de ser niñas y mujeres. Fueron valiosos muchos momentos en los que las niñas de montaña reconocieron que hay cosas que no les gustan, que les molestan pero que a veces no les queda más que aceptarlas. A mi parecer estos no fueron solo aportes para la investigación, sino que conformamos espacios de contención emocional y de reflexión para ellas, así como para sus madres que por los tiempos del posgrado no fue posible extender el análisis sobre su papel; pero ayudaron a la comprensión de lo que sucedía en el ámbito familiar, y reconocieron algunas experiencias que vivieron cuando eran niñas construyendo una historicidad de las violencias en este territorio así como de sus transformaciones.

En la primaria estuvimos con un maestro, que era, ¿cómo le diré? a las niñas como que de un lado y los niños acá. Las niñas así como que, tú solamente ves y te calmas. Yo sí me sentía mal, le decía yo a mi mamá, pero el maestro sí era muy, ay, no sé. Incluso a las niñas a veces las hacía hasta llorar, y yo así como de que eso no se vale, pero pues el maestro con nosotros era una cosa y con las mamás daba a entender que nosotros entendíamos más lo que él decía.

(Madre de familia, 24 años, 2024)

¿Qué pasaría si en el preescolar abrieramos más espacios para que las niñas hablen de ellas?, de lo que les duele, de aquello con lo que no están de acuerdo, de quiénes son hoy¹³⁸; ¿qué pasaría si abrimos grietas para la consciencia de su propia subordinación?,¹³⁹ ¿qué

¹³⁸ La SEP propone algunos indicios para transformar las escuelas en espacios que dejen de reproducir algunos estereotipos de género de los que se han hablado en esta investigación: “[...] preguntar a las niñas y a los niños cómo les gusta ser nombradas y nombrados, reconocer sus gustos y preferencias sobre la ropa, amistades, señalamientos sobre los cuerpos y hablar sobre los roles de género como construcciones culturales y no como elementos naturales e intrínsecos de la identidad” (2024, p. 84.).

¹³⁹ En ocasiones me han cuestionado cómo traté algo que puede ser tan complejo y abstracto como los imaginarios de género con niñas tan pequeñas, pero si es algo con lo que viven todos los días para ellas y ellos no fue del todo difícil reconocerlo. Esto sin olvidar que además de ser situaciones cotidianas para ellas y ellos, mi experiencia docente y cercanía al contexto como he mencionado en otros capítulos, fueron de gran ayuda para encontrar las formas de conversar, de generar cuestionamientos y de preguntar algo que puede llegar a sonar en forma tan abstracta en algunos momentos.

pasaría si aceptáramos que no todo lo que ocurre en el preescolar está cargado de inocencia y construimos caminos con las niñas hacia la emancipación?, ¿qué pasaría si creáramos una realidad opuesta donde las maestras apoyáramos la rebeldía y abolieramos la obediencia?

La ruidosa rebeldía de las niñas de montaña: posibilidades para la transformación

Como inicié estas reflexiones mi intención no se trata de hacer visible aquello que en apariencia nos imposibilita y nos mantiene enajenados en un ciclo sin fin de reproducción, sino también de las posibilidades. Es cierto que cuando inicié este trabajo ese era uno de los propósitos principales, me propuse titánicamente develar aquello que ocurría en mi escuelita y que aún ni siquiera era completamente visible para mí. Sin embargo, conforme fui avanzando en este proceso haciendo lecturas de textos, de realidades y de mucho análisis y discusión con colegas, niñas, madres de familia, fui reconociendo que había mucho más que eso.

Las resistencias niñas se presentaron ante mí de maneras complejas, ya que desde el concepto de lo que era *resistir* resultaba completamente nuevo para mí, como menciono en el segundo capítulo, por diferentes factores el trabajo docente suele enfocarse el aspecto pedagógico y descuida asuntos urgentes por atender como lo es el sentido crítico y social de la educación.

Ahora es difícil para mí como educadora no verlas y seguir pensando en todo lo que rodea su construcción, manifestación y enfrentamiento con el mundo adulto. No obstante, previo a recuperar las ideas sobre la potencia de las *resistencias niñas* y las *niñas rebeldes de montaña* quiero resaltar que este trabajo fue un primer acercamiento a ellas, por lo que aún requiere de más investigación al respecto.

El planteamiento de la posibilidad de resistir a los mandatos de género y al adultocentrismo por parte de niñas de 3 a 5 años que aquí apenas comienzo a reconocer, me planteó distintas dificultades asociadas a las características etarias de las niñas, a sus capitales culturales y sociales (Bourdieu, 1998), a las posturas adultas sobre los límites en las conductas, entre otros aspectos. Por tanto, para mí el trabajo con ellas no ha concluido, deseo seguir explorando su existencia en la escuela preescolar rural, ahondando en lo que las niñas pueden llegar a autoreconocer en ellas mismas y lo que no, y por supuesto en las grietas que pueden abrir las y los docentes para su acompañamiento.

De lo que estoy convencida hasta ahora con los resultados de esta investigación es que si conseguimos mirar a nuestras estudiantes desde una *perspectiva niña*, (Morales y Magistris, 2024) es decir, si les reconocemos desde la ternura, el asombro, la empatía; si dejamos de subestimarlas y las incluimos en la vida social desde otra posición, nos arriesgamos a que reviertan los poderes hegemónicos instituidos desde lugares que suelen ser impensados: las *corporeidades de las niñas de montaña*. Las cuales, sin la intención de hacer generalizaciones ni de imponerles rasgos inamovibles, se caracterizaron de maneras diversas por lo siguiente:

- Actúan con sutileza pero no con sumisión.
- Son desobedientes a las ordenes disciplinarias de la escuela preescolar.
- Conversan y chismean para construir lazos.
- Son traviesas y se divierten cuestionando y alterando el orden.
- Viven a su propio ritmo el tiempo escolar cada vez que pueden.
- Buscan el contacto con otras y otros.
- Se rien cuando su cuerpo lo exige.
- Se organizan a través del juego y recuperan territorios “perdidos” en la escuela.

Quizás al leer estas conductas otras y otros docentes puedan pensar en las niñas de su escuela, del nivel preescolar u otros niveles. Probablemente reconozcan otros rasgos en ellas que respondan a las características de su territorio porque las formas de resistir tienden a responder al contexto en el que se gestan. Pero desde mi mirada, sus palabras y también la de las maestras en esta investigación, estas son las *niñas rebeldes de montaña*, aunque las personas adultas puedan escandalizarse de llamarlas rebeldes porque la rebeldía es algo a lo que solemos temer. Dado que las emociones fueron un factor clave que se mantuvo en el horizonte a lo largo de toda esta investigación, me parece relevante no pasar por alto que reconocer el miedo¹⁴⁰ del que hablo puede ser crucial para poder acompañar desde otros lugares.

¹⁴⁰ Es relevante recordar que el miedo es una emoción poco asociada a la adultez, tendemos a pensar que las personas adultas tras superar la infancia perdemos nuestros miedos. La posibilidad de asociar estas categorías es menos probable si el miedo proviene de alguien en una jerarquía inferior ¿nos atreveríamos a decir que a veces tememos a nuestras y nuestros estudiantes?

La rebeldía en el aula es una de las cosas que tal vez más tememos la mayoría de las y los docentes porque si no demostramos su control queda en evidencia nuestra falta de capacidad para desempeñar nuestra función; sin embargo es una emoción que hasta cierto punto se contradice con la intención que muchas y muchos tenemos por luchar contra el *statu quo*. Para Freire y Shor (2024) cuestionar estos miedos y ponerles límites es indispensable¹⁴¹, sin dejar de reconocer que sentir miedo es algo normal; no obstante, como explican, lo que no podemos es permitir que éste nos paralice.

Si bien las educadoras podemos compartir el miedo a la rebeldía de las niñas, a que sus voces, movimientos y silencios rompan con las dinámicas cotidianas en el aula; desde mi punto de vista al mismo tiempo compartimos el deseo de volver realidad un sueño político que nos obliga a realizar experiencias arriesgadas (Freire y Shor, 2024) como la que aquí he presentado. Para mí potenciar a las niñas ruidosas que se salen del molde, aún con las implicaciones que tiene es algo urgente, pero intuyo que esta rebeldía debe acompañarse de un pensamiento crítico. Su combinación es un proyecto que aún tenemos que ir posibilitando y compendiando en el preescolar y otras escuelas de la mano de la investigación educativa.

El saber acompañar la rebeldía desde los límites del respeto es algo que no aprenderemos si no nos atrevemos a intentarlo. Esta puede sonar a una tarea compleja, pero también necesaria para quienes estamos convencidas de que estas niñas abren posibilidades poderosas de transformación de las dinámicas familiares, escolares y sociales rompiendo con los estereotipos de género, el adultismo y las violencias que se derivan de ellos.

Claves para convertirse en maestras monstruas

En el último capítulo hablaba sobre la calidad infra-humana de las niñeces y cómo al no ser consideradas humanas aún, son más bien criaturas monstruas como dice Shabel (2024). Esta autora nos lleva desde las pedagogías *queer/cuir* a sentipensarnos también a las y los docentes como monstruos; por un lado el autonombrarnos así me parece un acto revolucionario en la búsqueda de disminuir las jerarquías de poder que han perdurado en las escuelas. Pero también la invitación que ella hace y que aquí quiero retomar es ser unas monstruas como la

¹⁴¹A lo largo de este proceso he reconocido que la investigación y las emociones se encuentran más cercanas de lo que la ciencia positivista nos había hecho pensar; por tanto, ésta me parece un medio idóneo para seguir profundizando en lo que sentimos docentes, niñeces y familias al hacer educación.

pesadilla de la educación neoliberal, que yo agrego, también patriarcal, racista, edadista, entre muchas otras cosas más.

Así este espacio final lo quiero ocupar para reconocernos a quienes ya lo somos o a convocar a quienes desean ser las brujas, medusas, sirenas y si quieren hasta las malinches del sistema educativo. Para convertirnos en esas monstruas que queremos ser compartiré a continuación algunos aprendizajes que fui construyendo y poniendo en práctica en esta investigación inspirada en diferentes teorías y pedagogías que, aunque se autonombren de formas diversas, todas persiguen la transformación de las relaciones intergeneracionales hacia unas más democráticas y una escuela que eduque para libertad en palabras de Freire.

Uno de los puntos de partida en esta conversión que me llevó a transformar mi mirada fue comenzar a trabajar conmigo misma. Develar el por qué de mis acciones en el aula de manera crítica como lo expreso en mi *locus* de enunciación, me permitió encontrar por un lado el impulso necesario para querer cambiarlas; pero al mismo tiempo a hacerlo de una forma afectuosa y sin culpa, donde el propósito sigue siendo hacer autorevisiones constantes de lo que hago en cotidiano.

Un segundo aspecto es desarrollar una práctica basada en el afecto y la ternura, no en el sentido esencialista y romántico que nos describe a las maestras de preescolar como mujeres dulces, amables y pacientes. Sino como explico en el capítulo 2 relacionarnos con con las niñas preescolares desde la ternura implica acompañarlas de manera distinta, desde una postura dialógica acompañándolas para poder ceder el protagonismo y convertirlo en co-protagonismo.

En este mismo sentido, resignificar el valor del juego fue otro reto al que me enfrenté, si bien en preescolar nos destacamos por priorizarlo en las clases, desde mi perspectiva seguimos pensando que para que éste sea valioso tiene que educar. Nos la pasamos gran parte del tiempo tratando de justificar porqué jugamos, y aún nos cuesta reconocer el valor del juego por el simple hecho de jugar. En este proceso me esforcé en eliminar mis impulsos por dirigir el juego, por poner las reglas, tomar decisiones, y debo decir que lo disfruté demasiado. Si reconocemos cómo se modifican las jerarquías de poder con algo tan “simple” podremos afirmar que: “El juego puede ser un factor esencial para la transformación sociopolítica” (Morales y Magistris, 2023, p. 18).

Una posibilidad más que vislumbro tras hacerme muchos cuestionamientos y que logré concretar tras una estancia que tuve la oportunidad de realizar en la ciudad de Buenos Aires, Argentina es el volver a las niñas y niños partícipes reales de las decisiones que tomamos en la escuela, ¿alguna vez se han detenido a pensar qué cosas pueden decidir las niñas y niños en el preescolar? Con suerte y un día les dejamos elegir el cuento a la hora de lectura. Sin profundizar ahora en las posibles causas, me parece revolucionario pensar en las niñas y niños como sujetas clave para la toma de decisiones ya sea como se hace en Argentina con Consejos Escolares en el nivel inicial o sencillamente en la intimidad áulica detenernos a consultarles sobre lo que quieren hacer o sobre lo que hemos hecho hasta ahora en clase, y dejar de suponer que por ser adultas sabemos lo que necesitan.

Hacer estos cambios desde mi punto de vista sería dar pasos enormes hacia la horizontalización del preescolar, donde sea posible una educación basada en el diálogo igualitario, que vaya más allá de la relación asimétrica docente-alumno; sino crear las condiciones para la existencia de una amistad intergeneracional. Esto al mismo tiempo nos lleva a otro aspecto que es la *democratización del cuidado*, porque “cuidar es entrar en diálogo con la otra persona para entender qué necesita y armar un plan posible entre las dos partes y por eso el cuidado es una práctica participativa” (Shabel, 2024, p. 21). Pienso que las niñas y niños en Huichila nos cuidan todos los días, cuando nos dan una flor, comparten un pedacito de su taco, nos sorprenden con un abrazo o un beso; ¿considerar que no solo las maestras cuidamos cambia un poco las cosas no?

Así mismo, no podría dejar de proponer que para ser monstruas debemos oponernos tanto al patriarcado como al adultocentrismo y cualquier otra forma de dominación. En este proyecto mantuve el foco en estos dos sistemas, sin embargo, en el proceso también surgieron preguntas sobre el racismo, el clasismo, otras formas de edadismo y otros *ismos* que entran en contacto con la escuela. En suma no podemos pasar por alto ninguna forma discriminatoria y violenta por mínima que sea en los centros escolares si lo que buscamos es una educación liberadora.

Como inicié estas últimas reflexiones, negar la existencia de estas situaciones por la idealización de las escuelas es vivir en ellas como seres neutros, a quienes nada les afecta y como consecuencia nada cambian. Por el contrario, si logramos ver más allá seguramente nuestra parte más monstrua se molestará, enfurecerá y querrá erradicarlo. Las emociones son

clave para la visión crítica, como he enfatizado en otros capítulos, no podemos seguir concibiendo que el cuerpo y la mente están disociados, todo tipo de emociones sobre el hecho educativo y lo que le rodea generan intervenciones específicas en el aula.

Por otro lado, no podemos perder de vista que todo lo que ocurre en una institución no es algo aislado, desde nuestra formación inicial nos hacen pensar en el contexto, pero ese contexto tan sonado en el ámbito pedagógico es mucho más complejo de lo que suena, porque las escuelas están situadas en *territorios*. El conocimiento del territorio que no es solo una dimensión geográfica, sino también social, cultural e histórica en ocasiones puede quedar en el último lugar de nuestras prioridades. Hoy me parece indignante haber pasado años sin conocer más de lo que representa Huichila, y aunque aún me siento en ese proceso de aprendizaje, espero contagiar con mi experiencia a otras y otros docentes sobre todo de la ruralidad de nuestro país.



Figura 43. ¿Cómo reconocer a una maestra monstrua?

Por último quisiera decir que a lo que aspiro con humildad con esta tesis es despertar emociones. En la academia buscando la sensibilización de quienes aún piensan en la neutralidad en la investigación; y la complicidad y el abrazo para quienes intentan seguir construyendo como yo *con el cuerpo* una academia que no solo piensa, sino que siente las problemáticas que estudia. En cuanto a docentes mi intención ha sido sembrar un montón de dudas, de abrir grietas esperando que de ellas surjan prácticas rebeldes ante un sistema que a veces sentimos en contra. No sé hasta donde puedan ser leídas mis palabras pero creo que esta investigación puede interpelar a la sociedad en general, a múltiples edades porque lo que propongo en este último espacio no es una lucha solo para docentes, sino para todas las personas adultas que creemos que las cosas deben cambiar y que tenemos el valor de aceptar que no podemos solas, sino que nos necesitamos a todos y todas para vivir en un mundo más divertido, afectuoso, más niñx donde las diferencias dejen de crear guerras.

Referencias

- Aceves, Jorge. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman. 207-252.
- Adorno, Theodor W. (2001) Sociología e investigación empírica. *Epistemología y Ciencias Sociales*. Cátedra. 19-36.
- Alderoqui, Silvia. (2009). Los niños y los espacios. *Revista temática sobre infancia y educación*. 3 (5), 23-26.
- Alcubierre, Beatriz., Sosenski Susana. (2024). *Historia mínima de las infancias en México*. El Colegio de México.
- Alonso, Graciela, Herczeg, Gabriela, Lorenzi Belén, y Zurbriggen, Ruth. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. 107-128.
- Amigo, Ayelén. (2023) Del adultocentrismo epistémico a las niñeces como sujetas de conocimiento. Pistas metodológicas feministas para la co-creación de saberes. *Saberes mutantes, epistemología feminista y experiencias de investigación con niñxs y jóvenes de clases populares*. Universidad Nacional Villa María. 6-20.
- Amigo, Ayelén. (2024). Lo que está siendo y lo que puede ser. Las “lunas crecientes” y una perspectiva niña dentro de los feminismos (Tesis de doctorado, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica). Repositorio institucional Cesmeca. <https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/1144>
- Angrosino, Michael. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Antelo, Estanislao, Abramowski, Ana, Arruabarrena, Mariana. (2009). La ciudad es hostil porque echa a los niños de los lugares públicos. *Revista temática sobre infancia y educación*. 3 (5), 17-22.
- Apple, Michael. (1997). *Educación y poder*. Paidós.

- Araujo, María. (2015). Orientación en la formación de la identidad sexual: una propuesta práctica para niños y niñas preescolares. *Revista Academia*, 14 (33), 87-102.
- Ariés, Philippe. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Ayus, Ramfis. y Eroza, José. (2007). El cuerpo y las ciencias sociales. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, (4), 1-57. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2007.4.217>
- Ayvar, Francisco. y Armas, Enrique. (2014). El flujo migratorio en México: Un análisis histórico a partir de indicadores socioeconómicos. *Revista CIMEXUS*. 182 (2), 71-90. <https://cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/193/162>
- Balanta, Nevis. (2002). La seducción del chisme. *Re-creaciones*. 5 (10), 91-96. <https://doi.org/10.14483/22487638.5891>
- Barboza, Aracely (1994). La violación como método de conquista. *Sexo y conquista*. Universidad de México.
- Barboza, Lia (2021). De las mujeres como energía vital y las reverberaciones de la lucha en defensa de los territorios y de los comunes en América Latina. *Territorios para la vida. Mujeres en defensa de sus bienes naturales y por la sostenibilidad de la vida*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. 22-55. https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/1031/Territorios%20para%20la%20vida.%20REP.F_c.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Barrios, Martha. (3 de mayo de 2021). Cuatro décadas de la matrícula de educación básica, con perspectiva de género. *Pluma púrpura*. <https://www.muxed.mx/blog/matricula-genero>
- Baschet, Jérôme. (2019). *Resistencia, rebelión, insurrección*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Battán, Ariela. (2015). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment). *Itinerario Educativo*. 29 (66), 329-345. <https://doi.org/10.21500/01212753.2225>
- Bedoya, M., Gómez, A., y Ríos, C. (2018). *La transversalidad, un proceso que va más allá del discurso pedagógico* (Tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura Colombia). Repositorio institucional.

- <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/401fe442-0d3e-4d15-bc4b-4b788bec0279/content>
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bermúdez, Flor., Cuevas, Julio. y Hernández, Alejandro. (2015) Experiencias Educativas dentro del Sistema Educativo Oficial Mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la Institución Educativa Oficial? *Pedagogías insumisas*. CESMECA. 363-379.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001210.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1991) Crítica de la razón teórica. *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno editores. 85-106 https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Bordieu%20-%20El%20sentido%20pr%C3%A1ctico-3_compressed.pdf
- Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1999). Comprender. *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. 527-543.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean-Claude. (1977). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. 39-108. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bourdieu, Pierre. y Wacquant, Loic. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo veintiuno. 101-284. <https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-Wacquant-L.-2005.-Una-invita%C3%B3n-a-la-sociolog%C3%ADa-reflexiva.-Editorial-Siglo-XXI.pdf>
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52974>

- Caballero, Elis. y Gómez, Regina. (7 de octubre de 2020) Ecofeminismo: ni las mujeres ni la tierra somos territorios de conquista. *Red de mujeres filósofas de América Latina*. <https://reddem.org/pt/noticias/item/264-ecofeminismo-ni-las-mujeres-ni-la-tierra-somos-territorios-de-conquista.html>
- Cabnal, Lorena. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Asociación para la cooperación con el Sur. 10-25. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Cabnal-2010-Propuesta-de-Pensamiento-Epistemico-Mujeres-Indigenas.pdf>
- Cahuich, Martha (2014). El desarrollo social rural en México. Perspectivas desde la antropología y la historia. *El cotidiano* (188), 19-27.
- Calderón, Edith. (2012). Lo normativo deviene deseable: la expresión de lo afectivo. *La afectividad en antropología, una estructura ausente*. Publicaciones de la casa chata. 214-221.
- Cámara de Diputados. (26 de enero 2024). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cardona, Alejandra., Chaurra, Rosa. y Mora, Felipe. (2016). *¿De eso se trata ser niña?*. Universidad de Antioquia.
- Casique, Irene. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista mexicana de sociología*, 72 (1), 37-71.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *Poder, política y autonomía. Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Ceballos, Jorge. (1997). El proceso de socialización. *Introducción a la sociología*. LOM ediciones.
- Chantlaca (13 de agosto 2021). El Sentimiento de Anáhuac. *RED : Continental Comunicaciones - Communications : Medios - Media ABYA YALA*

<https://redabyayala.blogspot.com/2021/07/ininematiya-anahuac-elsentimiento-de.html>

Colectivo Filosofar con chiquxs. (2021). Desadultizar la escuela desde la potencia-niña. *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Chirimbote. 75-96.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. CLACSO. <https://territorioyfeminismos.org/wp-content/uploads/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Caracterización de los espacios rurales en México a partir de estadísticas nacionales*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46350-caracterizacion-espacios-rurales-mexico-partir-estadisticas-nacionales>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas y al femicidio o feminicidio: Reto clave para la construcción de una sociedad del cuidado*. CEPAL. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2201013_fin_violencia_esp_web.pdf

Contreras, José. (2011). Contradicciones y contrariedades: del profesional reflexivo al intelectual crítico. *La autonomía del profesorado*. Morata. 98-138

Cruz, Delmy. (2017). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar, Revista de Filosofía Iberoamericana CIESAS/CLACSO*.

Csordas, Thomas. (1985). Embodiment: agencia, diferencia sexual y padecimiento. *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas*. Biblos. 17-43.

Cussiánovich, Alejandro. (2000). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias sociales. 86-102.

- De María y Campos, Alejandra. (2005). *El acceso de las mujeres rurales a la tenencia de la tierra: el caso de México*. Gobierno de México.
- De Parres, Francisco. (2022). Reconfigurando los saberes desde la Epistemología de la Complejidad y la Transdisciplinariedad. *Poéticas de la resistencia: Arte zapatista, estética y decolonialidad*. Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso. 39-52
https://www.researchgate.net/publication/364341610_Poeticas_de_la_resistencia_Arte_zapatista_estetica_y_decolonialidad
- Devereux, George. (2021). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.
- Díaz, Alejandro. (2012). La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo xvi. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. IIH UNAM. 23-62.
- Díaz, Carolina. (2023). Experiencia y emociones desde los movimientos de mujeres indígenas y negras. *La sutileza de la resistencia mujeres y emociones contra el despojo en la frontera sur de Chiapas*. Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso. 89-96.
- Diccionario del Español de México (DEM). (29 de diciembre 2023) El Colegio de México, A.C.
- Diccionario del Español de México (DEM). (9 de octubre 2023) El Colegio de México, A.C.
<http://dem.colmex.mx>
- Donato, Antonio. y Mancini, Pamela. (2018). Para una crítica de la escolarización de los cuerpos. El ejemplo italiano. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(1), pp. 92–110. doi: 10.22370/ieya.2018.4.1.931.
- Dubet, François. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25.

- Dussel, Enrique. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. 24-33.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (9 de mayo de 2014). El dolor y la rabia. Enlace zapatista. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/09/el-dolor-y-la-rabia/>
- Escobar, Juan. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Esteban, Mari Luz. (2013). Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. *Alteridades*, 18 (36), 201-204.
- Federici, Silvia. (2015). La acumulación de trabajo y la degradación de las mujeres. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta limón. 91-206.
- Foucault, Michel. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno.
- Freire, Paulo. y Shor, Ira. (2024). ¿Cuáles son los temores y los riesgos de la transformación?. *Miedo y osadía*. Siglo XXI. 87-115
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2024). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- García Besné, María de las Mercedes. (2015). Las figurillas femeninas y los rituales del periodo preclásico temprano. *El tlacuache*, (679), 1-4. http://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/issue%3A2200
- García, Carlos. (2017). La percepción participante como una herramienta metodológica feminista: Una aplicación a los estudios de género. *Revista de Antropología Iberoamericana*. (12), 125-146.
- García, Dauder. y Ruíz, Marisa. (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*. (86), 55-82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.tech>

- García, Dauder. y Ruíz, Marisa. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria*. (50) ,21-41
<https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- Giroux, H. (1986) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*. 36-65
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Goffman, Erving. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu editores.
- Gómara, Francisco. (2019) *La conquista de México*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gómez, Carla. (2020). El derecho al juego y esparcimiento de las niñas y niños, una perspectiva comparada. *Cuaderno de investigación*. (65), 1-43.
- Gonzalbo, Pilar. (1992). La familia y las familias en el México colonial. *Estudios Sociológicos*, (30), 693-712. <https://doi.org/10.24201/es.1992v10n30.944>
- González, Pablo. (2000). Comunidad: la dialéctica del espacio. *Universidad Nacional Autónoma de México*.
https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/414trabajo.pdf
- González, Soledad (2012). La violencia de género en el campo mexicano: contribuciones recientes a su conocimiento. *Estudios sociológicos*. 30, (XXX), 213-238.
 DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2012v30nextra.190>
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología* (66), 279-300.
 DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58057>

- Grammont, H. (2016) Hacia una ruralidad fragmentada. La desagrarización del campo mexicano. *Nueva sociedad* (262), 51-63.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2.TC_de_Grammont_262.pdf
- Grasso, Alicia y Erramouspe, Beatriz. (2005). *Construyendo Identidad Corporal: La corporeidad escuchada*. Novedades Educativas.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. (29), 267-301.
- Haraway, Donna. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencia, cyborgs y mujeres, la invención de la naturaleza*. Cátedra. 313-346.
- Harvey, David. (1990). Tercera parte: La experiencia del espacio y el tiempo. *La condición de la posmodernidad Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. 223-340
- Hernández Sampieri., Roberto, Fernández Carlos., y Baptista, Pilar. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill. Pp. 1-20
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hill P. y Bilge S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/HillCollins.Interseccionalidad.PR_.pdf
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010 Tlacolulan Veracruz de Ignacio de la Llave*. INEGI.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/30/30177.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s/f). *Violencia contra las mujeres en México*. INEGI. Recuperado el 06 de marzo de 2023 de <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/#General>
- Kaltmeier, Olaf (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa. 25-54.
- Lagarde, Marcela. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva visión. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/iddi/wp-content/uploads/sites/117/2022/04/le-breton-antropologia-del-cuerpo-caps-1-2-3.pdf>
- Le Breton. (2022). La risa de la resistencia. *Encarnaciones y desbordamientos de la risa: Epistemologías, resistencias y subversión*. Lumbral. 7-17
- Lerner, Gerda. (1986). El origen del patriarcado. *La creación del patriarcado*. Editorial crítica. 420-450.
- Levine, Eline. (2015). ¿Por qué disminuyó la migración México-Estados Unidos a partir de 2008?. *Revista Problemas del Desarrollo*, (46), 9-39.
- Leyva, Xochitl. (2019). Abertura. *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*. Cooperativa Editorial Retos. 11-26.
- Lindón, Alicia. (2013). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness. *Revista Brasileira de Sociologia Emocao*, 11 (13), 698-273. <https://www.cchla.ufpb.br/rbse/AliciaLindonDos.pdf>
- López, Fabiola. (2018). El chisme: estrategias discursivas desplegadas en su Construcción. *Estudios de lingüística aplicada*, (67), 9-43. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.67.723>

- López, Francisco. (15 de octubre de 2003). La autonomía es de quien la construye. *Ojarasca*
<https://www.jornada.com.mx/2003/10/20/oja78-autonomia.html>
- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>.
- Lupton, Deborah. (2012). Infant embodiment and interbodiment: a review of sociocultural perspectives. *Childhood*, 20 (1), 2-26. DOI: 10.1177/0907568212447244
- Martínez, Jaime. (2023). *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. Cámara de diputados LXV legislatura.
- Massó, Esther. (2003). El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica: mediciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental*. 10, 93-109.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1942/1691>
- Maturana, Gerson y Garzón, Cecilia. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205.
https://www.academia.edu/39536675/La_etnograf%C3%ADa_en_el_%C3%A1mbito_educativo_una_alternativa_metodol%C3%B3gica_de_investigaci%C3%B3n_al_servicio_docente
- McLaren, Peter. (2005). Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos. La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores. 264-297.
- Michael Apple. (1997). Educación y poder. Paidós.
- Mignolo, Walter. (2003). Entendimiento humano e intereses locales: el occidentalismo y la discusión (latino)americana. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal. 197-244.

- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela. (2019). El Co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos. Revista de Temas Sociales*. (44), (s/p).
- Morales, Santiago. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*. (2), 135-153.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Morin, Edgar. (2002). *La cabeza bien puesta*. Ediciones Nueva Visión.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Navarro, Lorena. (2019). Mujeres en defensa de la vida contra la violencia extractivista en México. *Política y Cultura*. (51), 11-29.
- Notimex (2 de septiembre de 2013). Normalistas de Veracruz anuncian paro estatal de labores. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Normalistas-de-Veracruz-anuncian-paro-estatal-de-labores-20130902-0046.html>
- Núñez, Kathia. (2018). *Los dibujos-entrevista y la etnografía de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela. Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela*. (Tesis de doctorado). Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/49682/NunezPatinoKathia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivé, León (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. Pluralismo epistemológico*. CLACSO- Muela del Diablo Editores-Comunas-CIDES-UMSA.

- Ouviña, Hernán. (2023). Verdades de niñxs y locxs. Apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí. *Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación*. 59-78.
- Pink, Sarah. (2015). Situating Sensory Ethnography: From Academia to Intervetion. *Doing Sensory Ethnography*. 7-23.
- Restrepo, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión.
- Ricoy, Lorenzo. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*. (1), 11-22.
- Rivera-Cusicanqui, Silvia. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta limón.
- Rockwell, Elsie (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. 13-57.
- Rockwell, Elsie (2009). Cómo observar la reproducción. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. 125-142.
- Rockwell, Elsie. (2005). *Del campo al texto: Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. Siglo XXI Editores
- Rockwell, Elsie. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. 239-264 CLACSO https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodríguez-Shadow, María. (2000) *La mujer Azteca*. Universidad Autónoma del Estado de México. https://ceam.mx/images/stories/libros/la_mujer_azteca.pdf
- Rodríguez, Leonardo. (2011). El conocimiento como objeto complejo: la epistemología como un campo de investigación interdisciplinaria. Por una epistemología compleja políticamente orientada. *Contribuciones y tensiones entre la filosofía de la ciencia y la sociología del conocimiento científico*. CLACSO. 7-14. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120228050953/ji28.pdf>

- Rodríguez, Lucía. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. *Runa*. (41.1), 183-198.
- Rufer, Mario. (2012). El habla, la escucha y la escritura. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa. 55-81.
- Ruz, Natalia. (2021). Prácticas feministas como posibilidad de transformación en espacios de transformación en espacios de participación política de niñas: reflexiones desde la voz de sus protagonistas. *Trenzar. Revista de Educación popular, Pedagogía crítica e Investigación Militante*. (7), 1-18
- Sabido, Olga. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño: una perspectiva sociológica*. Sequitur.
- Sabido, Olga. (2021). El giro sensorial y sus múltiples registros. Niveles analíticos y estrategias metodológicas. *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*. 243-276
- Sacristán, Gimeno. (2003) *El alumno como invención*. Morata.
- Salazar, Hilda y Rodríguez, Maritza. (2015). Caso Carrizalillo Guerrero. *Miradas en el territorio: cómo mujeres y hombres enfrentan la minería, aproximaciones a tres comunidades mineras en México*. Fundación Heinrich Böll Stiftung. 22-76.
- Scott, Joan. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. Diputación provincial de Valencia. 23-56.
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Discursos ocultos.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *E032 Políticas de igualdad de género en el sector educativo*. SEP
- Segato, Rita. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta limón.

- SEP. (2024). Feminidades y masculinidades críticas para una práctica docente sin sesgos de género y libre de violencias. *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro tercera fase 2*. SEP. 80-84.
- Serra, Carles. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*. 334, 165-176.
- Serret, Estela. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto de la asignatura: Perspectiva de género en Educación Superior*. Lluvia oblicua ediciones.
- Shabel, Paülah. (2024). *Hacer rancho desobediencias afectivas contra el adultocentrismo*. Editorial Chirimbote
- Sierra, Francisco. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman. 277-345.
- Sztajnszrajber, Darío. (2021) De preguntas y provocaciones: Cruces posibles entre infancia, filosofía y educación. *Educar hasta la ternura siempre*. 33-47.
- Thwaites Rey, Mabel (2011). *La autonomía: entre el mito y la potencia emancipadora. Pensar las autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado*. Bajo Tierra ediciones.
- Tomé, Borja. (2021). La etnografía como herramienta metodológica participativa con la niñez. Entre juegos, cantos y cuentos: la socialización territorial de la niñez tzeltal y tsotsil en los Altos de Chiapas (Tesis de maestría). Repositorio institucional UV. 234-235. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/51253>
- Tovar, Lady y Vargas, Stephania. (2016). Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en la población infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 288-294. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a10>
- Uribe, José. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios Públicos*. 12 (26), 229-242.

- Valladares de la Cruz, Laura. (2020). Mujeres indígenas entre guerras: Viejas y nuevas expresiones de la violencia. *Encartes*. 2 (4), 145-174.
- Vela, Fortino. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa, El Colegio de México-FLACSO.
- Vélez, Denisse. (2021). *Empoderamiento económico de mujeres rurales a través de proyectos productivos: Los casos de Ayotoxco, Cuetzalan y Hueyapan en la Sierra Nororiental del estado de Puebla*. CDRSSA.
- Vilchis, María. (2012). *Federico Froebel y el surgimiento del Jardín de Niños durante el Porfiriato (Tesis de licenciatura)*. Repositorio UPN
- Voltarelli, Monique. Gaitán, Lourdes. y Leyra Maria. (2017) La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Ediciones complutense*. 55 (1), 283-309. DOI:10.5209/POS0.56119
- Zambrini, Laura. (2011). *Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. 130-149.

Anexos

Propósito de investigación a los que se asocia: Comprender las implicaciones del territorio (Huichila) en la construcción las corporeidades de las niñas que interactúan en el preescolar		
Facilitadoras: Guadalupe (Madre de familia) Norma (Tía) Adaly (Investigadora- docente)	Periodicidad: De una a dos veces por mes de acuerdo con las posibilidades de la escuela.	Horario: 9:15 a 10:30 am
Fechas	Propósito	Actividades a realizar
<i>Primer encuentro:</i> <i>Quiénes somos</i> 9 de abril	Propósito: integrarnos y conocernos como grupo, exponer intereses y negociar actividades.	Se iniciará con una breve contextualización y recuperación de ideas sobre lo que es un taller y los acuerdos que necesitamos tomar, destacando que la participación es libre y pueden decidir estar o no en cualquiera de las sesiones. 1) Relacionamos nuestros cuerpos: Las niñas y niños caminarán por la cancha en diferentes ritmos, se emitirá una señal para hacer alto en diferentes momentos para encontrar a alguien a quien saludar (dando la mano, chocándola, abrazando, entre otras propuestas que den) e intercambiar información de manera rápida como: su nombre, donde viven, su color favorito, entre algunas otras cosas que ellos deseen compartir. 2) ¿Qué vemos nosotros? Se pondrán en la malla de la escuela distintas fotografías tomadas por ellas, ellos y por mí de actividades que realizan las niñas y mujeres de la localidad, y otras sobre Huichila. Las observarán y se les preguntará qué observaron, qué tienen en común las fotos, en qué son diferentes, conversaremos entre todos sobre lo que se capturó en ellas y lo que les hace sentir o pensar. Por equipos observarán las fotografías a detalle y elaborarán dibujos de experiencias que esas fotos les recuerden. 3) Cerraremos con una conversación general donde las niñas y niños expondrán qué piensan de lo presentado, cómo se sintieron, si les parece relevante o no, y si hay algo más que les gustaría trabajar en el taller. También organizaremos el siguiente encuentro.
<i>Segundo encuentro:</i>	Propósito: Hacer una cartografía	1) Escuchamos a nuestros antepasados: De manera previa se plantearán dos preguntas a los equipos: ¿Saben cómo

<i>mapeando Huichila</i> 16 de abril	para recuperar sus conocimientos y memorias de personas adultas para identificar transformaciones y la historicidad del territorio y sus habitantes.	era Huichila hace muchos años?, ¿Saben a qué jugaban las niñas y niños en otra época? Luego se les pedirá que propongan quienes en Huichila podrían darnos esa información. Las o los invitados que ellos elijan se presentarán y relatarán lo que ellas o ellos recuerdan de cómo era Huichila antes o a qué jugaban cuando eran niñas (dónde, con quienes). Las niñas y los niños podrán hacerles las preguntas que quieran. 2) Realizaremos un dibujo de Huichila en el presente, llevaré un boceto del lugar integrando algunos de los lugares que reconozco desde mi mirada, se les pedirá que por equipos con ayuda de las voluntarias dibujen más elementos de su comunidad que ellos conocen, luego pintaremos la cartografía donde cada quien dibujará y colocará su casa para reconocer dónde viven todas y todos sus compañeros.
<i>Tercer encuentro: donde nuestros cuerpos habitan</i> 14 de mayo	Propósito: Concientizarnos sobre la diversidad de espacios en Huichila para identificar a cuáles lugares tienen o no acceso las niñas y dónde permanecen más tiempo sus cuerpos.	1) Veremos un video con pequeñas tomas de diferentes espacios de Huichila: las calles, instituciones escolares, el río, la cascada, los cerros donde se mostrará también parte de la contaminación existente. Luego iremos haciendo pausas identificando de qué lugares se tratan y que las niñas digan si han estado ahí o no. Al terminar el video se les preguntará qué emociones sintieron al verlo y qué espacios llamaron más su atención, si no los conocen aún por qué piensan que es así y lo relacionaremos con lo relatado por doña clementina la sesión pasada. 2) Se les proporcionarán a las niñas y niños siluetas de cuerpos para que los personalicen y luego los coloquen en el espacio donde pasan más tiempo, luego con stickers marcaremos dónde les gustaría pasar más tiempo. Al terminar observaremos el mapa y conversaremos sobre los espacios que ocupan, qué hacen en ellos, por qué piensan que es así y cómo podrían ocupar otros espacios de Huichila. 3) Cerraremos con el juego: “vámonos de paseo”, los invitaré a dar un paseo por Huichila, mencionando diferentes lugares del recorrido (El río, la cascada, la cueva, la primaria, la tienda de doña Vero, la iglesia) en los cuales ellos mostrarán cómo “debemos” movernos o comportarnos hasta llegar al Jardín.

<i>Cuarto encuentro: una mañana entre niñas y montañas</i> 31 de mayo	Propósito: Desarrollar la empatía intergeneracional entre niñas y mujeres a partir de ideas, sentires, y vivencias en la memoria individual y colectiva.	Apartir de una convocatoria a pasar una mañana en la montaña entre niñas y sus acompañantes se hará una excursión donde aprovecharemos el camino para identificar con la vista, el oído y el olfato lo que encontramos en el territorio. 2) Al llegar al lugar elegido nos sentaremos en un círculo y se explicará el propósito del encuentro y se colocarán al centro los objetos o elementos que les recuerda de su niñez (una fruta, una piedra, un tipo de flor, una hierba, hojas, una canción escrita, un juguete). Cada una le contará a la niña que acompaña una memoria con ese elemento, después en el círculo escucharemos un par de memorias narradas por las niñas. 3)Jugaremos el juego de los espejos, pondremos música de fondo y primero la niña será quien guíe los movimientos que deberá hacer la adulta como su espejo, después cambiarán de papeles. 4)Formaremos equipos para jugar, podrán jugar cosas propuestas por las niñas o algún juego que las adultas conozcan utilizando los objetos o elementos que llevaron, se pondrán algunos materiales como gises u hojas y todo lo que se encuentre a nuestro alrededor. 5)Escucharemos fragmentos de la canción “La mujer” de Gabino Palomares, desde posiciones cómodas que cada una elija con la intención de poner atención a la letra, pero también de sentir la letra, al terminar se escuchará a algunas cuidadoras para expresar lo que pensaron y sintieron al escucharla, luego algunas niñas comentarán que piensan y cerraremos con acariciar las manos con un poco de crema y un abrazo. 6) Realizaremos un dibujo que represente las emociones que vivimos hoy y algunos de los aprendizajes que nos llevamos. Nos daremos un masaje de hombros grupal y quienes deseen compartir sus reflexiones y dibujos los podrán presentar. Cerraremos con un abrazo grupal.
<i>Quinto encuentro: Lo que queremos en Huichila</i>	Propósito: Hacer uso de la creatividad y la imaginación para	1) Tendremos con un momento de relajación acostadas y acostados en el piso con música de fondo donde con los ojos cerrados imaginaremos cómo queremos que sea

20 de junio	proyectar el territorio que queremos desde la idea de habitarlo en colectividad.	Huichila en el futuro, que les gustaría y qué necesitan las niñas de Huichila para estar más cerca. 2) Cada quien dibujará lo que imaginó y lo colocará en el mapa de Huichila que tenemos, al terminar todas y todos platicaremos sobre qué tendría que pasar para que esos sueños se hagan realidad y por qué es importante. La cartografía se presentará en la escuela y se colocará en un lugar visible para exponerlo a otras personas de la comunidad.
-------------	--	--