

## Hacia la erradicación de violencia machista en la escuela: una experiencia de aprendizaje situado ecofeminista en un contexto indígena de Veracruz, México

*Towards the eradication of male chauvinist violence in school:  
An ecofeminist situated learning experience in an indigenous context of Veracruz, Mexico*

Fabiola Itzel Cabrera García  
Juan Carlos Antonio Sandoval Rivera  
Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

### RESUMEN

Inspirados por la noción de conciencia crítica que propone Paulo Freire para lograr una educación liberadora (2009) y la relectura que hace de su obra bell hooks (1994), llevamos a cabo el diseño e implementación de una propuesta educativa situada y ecofeminista para la identificación de la violencia machista—una de las opresiones más invisibilizadas de nuestra sociedad (Puleo, 2019)— en una primaria indígena de organización multigrado, ubicada en el municipio de Tlaquilpa, Veracruz, México. En este artículo mostramos los resultados de dicha implementación, cuyas líneas teóricas son el enfoque ecofeminista que propone Puleo (2019) y el aprendizaje situado relacionado a una educación liberadora de Freire (2009) y hooks (1994). Desde una metodología participativa (Denzin y Lincoln, 2011) y con un enfoque de estudio de caso (Simons, 2011), diseñamos una propuesta educativa basada en progresiones de aprendizaje planteada por Sandoval et al. (2021). Empleamos entrevistas, conversaciones informales y observación participante para indagar sobre su implementación. Mostramos los resultados en dos ámbitos: a) de qué manera mediante procesos de enseñanza-aprendizajes ecofeministas y situados contribuimos a una conciencia crítica en el aula; b) qué implicaciones genera el abordaje de dicha propuesta en un espacio históricamente patriarcal, como lo es la escuela.

*Palabras clave:* Ecofeminismo, aprendizaje situado, conciencia crítica, educación indígena, progresiones de aprendizaje.

### ABSTRACT

Inspired by the notion of critical consciousness proposed by Paulo Freire to achieve a liberating education (2009) and the re-reading of his work made by bell hooks (1994), we carry out the design and implementation of a situated and ecofeminist educational proposal for the identification of male chauvinist violence—one of the most invisible oppressions in our society (Puleo, 2019)—in an indigenous elementary school with a multigrade organization, located in the municipality of Tlaquilpa, Veracruz, Mexico. In this article we show the results of said implementation, whose theoretical lines are the ecofeminist approach proposed by Puleo (2019) and situated learning related to a liberating education by Freire (2009) and hooks (1994). From a participatory methodology (Denzin & Lincoln, 2011) and with a case study approach (Simons, 2011), we designed an educational proposal based on Learning Progressions proposed by Sandoval et al. (2021). We use interviews, informal conversations and participant observation to inquire about its implementation. We show the results in two areas: a) how, through ecofeminist and situated teaching-learning processes, we contribute to a critical consciousness in the classroom; b) what implications are generated by the approach of said proposal in a historically patriarchal space, such as school.

*Keywords:* Ecofeminism, situated learning, critical consciousness, indigenous education, learning progressions.

## INTRODUCCIÓN

Paulo Freire (2009) propone una educación liberadora como una vía para transformar la realidad social y erradicar los sistemas de opresión. Para ello se requiere de procesos educativos que estimulen conciencia crítica en los y las estudiantes. *bell hooks* (1994), cuyo nombre de nacimiento fue Gloria Jean Watkins, fue una educadora y feminista afroamericana que conectó con las ideas de Freire desde su necesidad de una educación antirracista y feminista para terminar con todas las opresiones, invitando a concebir la enseñanza como acto político que transgrede.

Consideramos que las estructuras de opresión que dominan nuestras sociedades tienen una raíz patriarcal e imperialista, por lo tanto, el capitalismo se construye sobre una estructura de explotación y dominación masculina. En palabras de Puleo (2019), el androcentrismo propio del patriarcado (el hombre como medida de lo que tiene valor) ha provocado que todo aquello alejado de ser hombre blanco, europeo y heterosexual, sea subordinado. Así, observamos que son especialmente oprimidas las mujeres, las poblaciones rurales e indígenas y la naturaleza. La opresión de clase y la opresión masculina es equiparable a la opresión hacia la naturaleza, que nos ha conducido a la actual crisis ambiental: “la cultura masculina, obsesionada por el poder, nos ha conducido a guerras suicidas y al envenenamiento de la tierra, el agua y el aire” (Puleo, 2002). Por ende, la identificación de la estructura de opresión patriarcal nos parece primordial para desestabilizar las diferentes dominaciones y, de acuerdo con hooks (2003), precisamente se requiere desafiar estas estructuras desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas:

**Fabiola Itzel Cabrera García.** Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa y Maestra en Investigación Educativa por la misma universidad. Participa activamente en el proyecto “Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas y su articulación al currículum nacional”. Correo electrónico: maguita\_pagana@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-7219>.

**Juan Carlos Antonio Sandoval Rivera.** Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Es Doctor en Investigación Educativa, Maestro en Educación Intercultural, Médico Veterinario especializado en fauna silvestre y especialista en Educación Ambiental. Ha sido gestor comunitario y asesor en proyectos de conservación participativa de vida silvestre en México. Actualmente desarrolla y coordina proyectos de investigación educativa sobre conocimientos indígenas y su relación con el paradigma de la sustentabilidad. Ha sido invitado por universidades, ONGs y organizaciones indígenas de países como Brasil, Colombia, Alemania, España, Sudáfrica e India. Correo electrónico: csandoval@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-282X>.

**Rosa Guadalupe Mendoza Zuany.** Profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel II y de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC). Es Doctora en Políticas por la Universidad de York (Reino Unido) y Maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es docente y directora de tesis en la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Desarrolló dos evaluaciones nacionales de políticas educativas para población indígena en educación básica, ambas publicadas. Correo electrónico: romendoza@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>.

...que nuestras escuelas no sean un lugar donde los estudiantes son adoctrinados para sostener el patriarcado capitalista imperialista supremacista blanco o cualquier otra ideología, sino que sean lugares donde aprendan a abrir sus mentes, involucrarse en el estudio riguroso y pensar críticamente [p. XIII].

Consideramos al aula un espacio crucial como lugar de formación en nuestras sociedades y compartimos con bell hooks que

El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidad. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas, una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentar la realidad [p. 207; traducción libre].

Inicialmente resulta urgente reconocer que nuestras sociedades y espacios de formación, como la escuela, se cimientan sobre un carácter patriarcal y que, sin una reflexión crítica sobre esto, se contribuye desde este espacio a la reproducción de las opresiones (hooks, 1994). Por ello, consideramos que como parte de una educación liberadora y de calidad tendría que propiciarse en el aula conciencia crítica a partir de experiencias escolares situadas y significativas para los y las estudiantes (Freire, 1993) y con la intención de favorecer aprendizajes ecofeministas (Puleo, 2019).

Abordar la opresión patriarcal significa hablar de la violencia machista, entendida como “opresión, subordinación, discriminación, explotación y marginación” de mujeres y niñas por su sexo, y que implica que sean “víctimas de amenazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos” (Lagarde, 2008) en todos los espacios sociales, incluido el espacio escolar.

Resulta aún más grave la violencia machista en contextos rurales indígenas en los que “el derecho de las niñas y adolescentes indígenas a vivir una vida libre de violencia está lejos de ser garantizado en su experiencia cotidiana” (López, 2017, p. 41). Las poblaciones indígenas experimentan violencia en general debido a condiciones de desigualdad relacionada con pobreza material, racismo estructural y vulnerabilidad de sus derechos. Se agudiza en niñas y niños debido a su edad y en el caso de las niñas por las relaciones desiguales de sexo. La violencia contra mujeres y niñas se ejerce por el solo hecho de ser mujeres (Lagarde, 2008). De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2020), 59.5% de las mujeres indígenas de 15 años y más ha experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, siendo la emocional la que mayormente afectó (p. 1). Además, en estos contextos también se experimentan opresiones colonialistas y capitalistas que se reflejan en la destrucción del entorno socioecológico de las comunidades, lo que afecta de manera directa los medios tradicionales de subsistencia y principalmente a las mujeres (Shiva, 1998). Esto genera un escenario de opresión triplemente violento para las niñas indígenas.

La propia investigación social y educativa refleja una ausencia en cuanto a cómo las niñas en contextos indígenas, pero también los niños, experimentan dicha vio-

lencia en las aulas. Más preocupante nos resulta el vacío sobre las formas ideadas y llevadas a cabo para abordar y enfrentar esta violencia. Los estudios suelen quedarse en explorar la inequidad en el acceso y permanencia de niños y niñas indígenas (UNESCO, 2020), o bien se desarrollan en escuelas básicas no indígenas en las ciudades y se cobijan bajo un paradigma cuantitativo (Azaola, 2009). Identificamos que en México no existen estudios cualitativos especializados en violencia machista en primarias indígenas ubicadas en contextos rurales ni proyectos educativos por parte de autoridades institucionales para erradicarla.

Por lo antes mencionado, consideramos que desde la investigación social resulta indispensable no solo aproximarse a dicha realidad, sino también llevar a cabo propuestas educativas situadas que coadyuven a incentivar procesos de conciencia crítica. Compartimos la convicción de que la investigación social debe conectarse “con las esperanzas, las necesidades, los objetivos y las promesas de una sociedad democrática y libre” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 47), por ello, al hacer investigación no nos conformamos con la comprensión de un fenómeno social y educativo, sino que deseamos contribuir a la transformación social (Freire, 1993). Motivados por esta preocupación y convicción diseñamos e implementamos con una docente a cargo de una primaria unitaria ubicada en Tlaquilpa, Veracruz, una propuesta ecofeminista situada, que tiene como base la metodología de las *progresiones de aprendizaje* (PA en lo sucesivo) planteadas por Sandoval, Mendoza, Cabrera, Patraca, Martínez y Pérez (2021). Una PA es una herramienta dirigida a docentes para contribuir a la transformación de escenarios opresivos desde los procesos educativos escolares.

La PA que diseñamos se titula “Salud y cuidado de mujeres y hombres” y tuvo como objetivos: a) comprender la importancia de la salud mediante la revalorización de la sabiduría local sobre plantas medicinales y cuidados domésticos, en combinación con la prevención médica; b) comprender que niños y niñas tienen el derecho de ser cuidados y la capacidad de contribuir al cuidado familiar y de cuidar de otros seres; c) reflexionar sobre cómo los roles de género producen un cuidado diferenciado de mujeres y hombres; que se reconozca que la sabiduría local del cuidado tiende a ser llevada a cabo solo por las mujeres, quienes son las menos cuidadas en el ámbito familiar y comunitario. Fue muy significativo que durante la implementación se observó que, además de lograr los objetivos planteados arriba, se detonaron procesos reflexivos y de acción para transformar las relaciones entre las y los estudiantes hacia la erradicación de la violencia machista que se manifestaba en prácticas escolares cotidianas. Es precisamente sobre este proceso, que inició inesperadamente a partir de la progresión de aprendizaje, que nos enfocamos en este artículo.

En un trabajo previo a dicha implementación realizamos un acercamiento exploratorio para conocer las medidas que ofrecen las autoridades educativas del subsistema de educación indígena para identificar y erradicar la violencia machista en las escuelas.

Dos asesores técnicos pedagógicos (ATP) del estado de Veracruz pertenecientes a la modalidad indígena nos compartieron que “no hay eso de hacer una planeación didáctica con el objetivo de tratar ese asunto” y que solo “se queda en el nivel de los comentarios o pláticas que se pudieran hacer en el CTE” (ATP 1, comunicación personal, 2022). Las autoridades educativas no contemplan ningún curso o taller sobre esta problemática. En todo caso se alude a la convivencia escolar en el marco de los valores éticos; “el enfoque de la SEV no es identificar violencias machistas sino [...] violencia en general y le da un tratamiento muy superficial. Se ve en el marco del respeto” (ATP 1, comunicación personal, 2022). Así, no se logra visibilizar y enfrentar una problemática subyacente a conductas contrarias a la convivencia pacífica y democrática que se espera lograr en las infancias: la violencia machista que afecta a niños y niñas, pero desafortunadamente ejercida en gran medida por ellos. Como se menciona en un estudio realizado por Azaola (2009), una tercera parte de niñas y niños reproducen patrones de género en la escuela; “las niñas expresan temor por sentirse agredidas o marginadas por los niños, y los niños expresan satisfacción por ejercer su masculinidad de modo dominante y agresivo” (p. 20). Sin embargo, al menos en Veracruz no existen orientaciones o protocolos de atención a docentes o estudiantes víctimas de esta violencia en espacios escolares (ATP 2). El magisterio no posee conocimientos o herramientas necesarias ante prácticas machistas en las infancias. Es en este contexto educativo que planteamos nuestra propuesta educativa ecofeminista y situada.

### EJES TEÓRICOS

Nuestro objetivo fue detonar procesos de conciencia crítica en el aula mediante una propuesta educativa situada y ecofeminista. Por un lado, la perspectiva situada, que alude a vincular el aprendizaje escolar con situaciones reales en la cotidianidad de los y las estudiantes (Díaz y Hernández, 2002), puede favorecer tomar en cuenta “las necesidades apremiantes de la vida cotidiana del pueblo o la comunidad, rescatando y apreciando las vivencias, conflictos y demandas como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos” (Páez et al., 2018, p. 20). Consideramos que el aprendizaje situado posibilita transitar de una “educación bancaria” enfocada en la memorización de conceptos descontextualizados a una educación liberadora (Freire, 1970).

La perspectiva ecofeminista que utilizamos conjuga la propuesta de Puleo (2019), quien apuesta por “un mundo que no esté basado en la explotación y la opresión” masculina (p. 16) y que sea extensivo a la biosfera, y la propuesta de hooks (2003) para una pedagogía que logre construir un pensamiento crítico feminista. Consideramos que la crisis ambiental tiene sus raíces en la crisis social, por lo que la crisis refleja nuestra fallida y lastimosa conexión con la naturaleza (Riechmann, 2012). Requerir-

mos “transformar el modelo androcéntrico de desarrollo, conquista y explotación destructivos” (Puleo, 2019, p. 16) que deriva en la cotidianidad en prácticas opresivas, especialmente señalamos y nos enfocaremos en aquellas ejercidas hacia niñas y mujeres indígenas. También necesitamos señalar que comúnmente son los varones quienes efectúan prácticas violentas, pues han sido socializados en un marco de poder masculino, y esto ocurre en comunidades indígenas.

Tal como se señala desde un enfoque ecofeminista, en las sociedades patriarcales se enaltecen y admiran “la conquista, el dominio y la competición ejercidos por los varones bajo sus diferentes formas: bélicas, económicas, científicas”, y existe un desprecio hacia “los sentimientos empáticos, de compasión y cuidado propios de las tareas femeninas” (Puleo, 2019). En estos valores se socializa a niñas y niños según su sexo. De esta radical dicotomía surge la violencia que ejercen los hombres hacia las mujeres por el simple hecho de serlo. Mientras que las niñas históricamente han sido asignadas a tareas domésticas de cuidado y se les ha socializado en torno a sentimientos empáticos y sensibles, a los niños se les educa para desenvolverse en actividades fuera de lo doméstico y a no involucrarse en tareas de cuidado, a mostrar fuerza incluso en un sentido violento y en general a no expresar sentimientos porque es considerado femenino (Puleo, 2019). Mientras esto no se reflexione, esta condición puede reproducirse de manera involuntaria en niñas y niños y por lo tanto naturalizarse en los espacios sociales como el escolar.

Una apuesta ecofeminista que retomamos de dichos argumentos es que se requiere terminar con la socialización masculina que conlleva a la violencia y reivindicar prácticas empáticas y de cuidado, históricamente asignadas a las mujeres por el género femenino impuesto. El acto y la sabiduría de cuidar que han sido impuestos a las mujeres, aunque no el autocuidado (Ahmed, 2014), debería trascender el sexo y ser apropiado por niños y hombres “puesto que las «actitudes y conductas de la empatía y del cuidado atento» son hondamente relevantes ante el exterminio y la opresión” (Puleo, 2019). El cuidado no como un mandato para mujeres y niñas, sino como un principio de vida que nos conecte como humanidad (Shiva, 1998), que logre centrar la empatía y el amor fuera de la socialización dicotómica patriarcal, de manera que niñas y niños asuman el cuidado y autocuidado como parte fundamental de la existencia. Consideramos fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares traer dichas reflexiones para comenzar a destejer la socialización patriarcal dicotómica que afecta tanto a niñas como a niños. Así, un aprendizaje ecofeminista sería todo aquel que coadyuve a la liberación del poder masculino (Puleo, 2019) mediante una conciencia crítica (Freire, 1993).

Durante el diseño de la PA nuestro objetivo radicó precisamente en generar una propuesta que favoreciera la reflexión en el aula sobre las opresiones que experimentan hombres y mujeres debido a la violencia patriarcal. Asimismo buscamos que se replan-

tearan y transformaran prácticas de opresión implícitas en las relaciones, contenidos y pedagogías que dificultan o impiden el cumplimiento de sus derechos humanos. La noción de conciencia crítica a la que nos referiremos se relaciona a un proceso en el que se genera una “profundidad en las interpretaciones de los problemas”, una “disposición a las revisiones, a despojarse de las preconcepciones en los análisis y por el ejercicio del diálogo y no de la polémica” (Zalazar, 2021, p. 8). Es decir, que el proceso educativo logre propiciar en los y las estudiantes una comprensión de su contexto y la posibilidad de cambiarlo desde un compromiso crítico.

## METODOLOGÍA

Observamos y analizamos la implementación de esta PA y el proceso reflexivo y de acción que emergió entre las estudiantes para transformar prácticas violentas machistas en la escuela, desde un enfoque de estudio de caso cualitativo (Simons, 2011), en el sentido de que nos interesó profundizar en “lo singular, lo particular” (p. 19). Como estudio de caso nos permite comprender –desde nuestra subjetividad– situaciones específicas en contextos “reales” –la escuela, el aula– y capitalizar los aprendizajes que de este acercamiento se desprenden. La maestra Isabel (nombre ficticio que utilizaremos para mantener anónima la identidad de la docente) observó a la par que nosotros lo hicimos desde su posición de colaboradora de este proyecto, que comparte su interés por analizar lo que sucede al implementar progresiones de aprendizaje para fortalecer su práctica docente situada y ecofeminista. Ella es originaria de la Sierra de Zongolica y hablante de la lengua indígena náhuatl. Tiene 15 años de servicio frente a grupo. Trabaja en una primaria unitaria perteneciente al subsistema de educación indígena, ubicada en el municipio de Tlaquilpa en la Sierra de Zongolica, Veracruz. A esta escuela asisten tres niñas y dos niños, que cursan distintos grados y a quienes nos referiremos también con nombres ficticios. Ellos y ellas son originarios del municipio, el cual es considerado rural y se habla la lengua indígena náhuatl. La mayoría de las familias cultivan milpa y crían animales como estrategias de autoconsumo.

Cabe mencionar que, previamente a la implementación, los insumos situados de punto de partida para el diseño colaborativo de la PA fueron las historias propias de la maestra Isabel, que desde su posición como una mujer que se asume indígena nahua y originaria de la región, reflejaron preocupaciones y conocimientos locales de la comunidad. Así determinamos el tema de la PA y sus objetivos, ya antes mencionados. Una PA es una secuencia compuesta por cuatro cuadrantes: en el Cuadrante 1 se cuenta una historia para situar el tema y se brinda información sobre el mismo; en el Cuadrante 2 se realiza un trabajo de indagación en el contexto familiar o comunitario; en el Cuadrante 3 se analiza la información recopilada durante el cuadrante previo y se planifican acciones para atender los retos identificados en la fase indagatoria, y en el Cuadrante 4 se implementan acciones planificadas previamente para lograr los

retos. Para esta fase de diseño hicimos uso de diálogos-entrevistas para conversar con la maestra mediante reuniones virtuales, videollamadas y conversaciones informales a través de WhatsApp debido al confinamiento por COVID-19.

La PA que diseñamos titulada “Salud y cuidado de mujeres y hombres” tuvo como eje conductor la práctica y la noción de cuidado. La PA comienza con la narrativa titulada “La enfermedad de Magdalena”, que se nutre de las historias que la maestra nos compartió de la comunidad, pero ficcionalizadas para evitar que remitan a un caso en concreto. La narrativa cuenta cómo un niño comenzó con dolores en el estómago y su mamá, Magdalena, lo curó al percatarse de que era un empacho –un malestar que suele curarse con remedios naturales y por las mujeres de la familia–. Posteriormente Magdalena comenzó a sentir malestar en su vientre, pero su abuela, experta en medicina tradicional en su comunidad, le comunicó que no podía atenderla y que debía ir con un especialista médico. La protagonista de la narrativa muestra dudas sobre ir al médico porque se pregunta si su esposo le autorizará ir y porque además recuerda prácticas discriminatorias y racistas en los centros de salud municipales. Al final ella logra ir al médico y ser atendida de manera digna. La narrativa busca generar reflexión sobre lo valioso que resultan los conocimientos locales y domésticos para atender ciertos malestares, pero también la necesidad y derecho a recibir una atención médica respetuosa y empática; asimismo en torno a la autonomía de las mujeres para decidir sobre su salud y que muchas veces, en combinación con prácticas médicas racistas, las mujeres no reciben una adecuada atención médica.

Después de la narrativa construimos el Cuadrante 1 en el que conectamos aprendizajes curriculares, tales como el abordaje de la práctica social del lenguaje “identificación de las características y la función de los recetarios” (SEP, 2019) con conocimientos locales sobre plantas medicinales. Asimismo se abordaron temas curriculares como los cambios del cuerpo durante la pubertad y su relación con el sistema glandular, las funciones de los aparatos sexuales reproductivos, o el abordaje de infecciones de transmisión sexual (SEP, 2019). Los Cuadrantes 2 y 3 integran actividades para que mediante la indagación los niños y las niñas identifiquen remedios naturales de su comunidad, sus ingredientes y procedimientos de preparación, así como observen y registren cuántas veces los miembros de su familia contribuyen a quehaceres domésticos, al cuidado de los animales y de la milpa, o bien, que observen y registren los tiempos de descanso de cada integrante de la familia. Estas actividades complementan reflexiones sobre prácticas machistas y roles de género que se trabajan en toda la PA.

Ahora bien, la fase de implementación se llevó a cabo una parte de forma presencial, en la que realizamos observación participante durante el trabajo en el aula y efectuamos conversaciones informales con los niños y niñas y con la docente. Acompañamos también esta fase a distancia debido al confinamiento por COVID-19 y para



esta parte del proceso efectuamos las mismas estrategias virtuales empleadas en la fase de diseño, salvo que las reflexiones se centraron en aquello que la maestra observó y registró durante la implementación. Cabe mencionar que la misma PA resultó un método que permitió generar material empírico pues en su diseño e implementación construimos múltiples datos. El tiempo de diseño e implementación de la PA duró 12 meses y abarcó el ciclo escolar 2021-2022. Realizamos el análisis de los datos siguiendo el modelo de interpretación enfática (*emphatic interpretation*) (Willig, 2014), con el que buscamos interpretar a través de la ampliación de los significados contenidos en el material empírico utilizando el sistema de codificación de la Teoría Fundamentada Constructivista propuesta por Thornberg y Charmaz (2014). La interpretación enfática presta especial atención a las características y cualidades de los datos, haciendo conexiones entre ellos y notando patrones y relaciones, con la finalidad de clarificar situaciones y entender con mayor claridad aspectos complejos (Willig, 2014).

Los resultados y reflexiones derivadas de este proceso los compartiremos en dos dimensiones: a) cómo se puede coadyuvar a generar conciencia crítica en el aula mediante procesos de enseñanza-aprendizajes ecofeministas y situados; b) qué implicaciones genera el abordaje de una propuesta ecofeminista y situada en un espacio históricamente patriarcal, como es la escuela.

### **IMPLEMENTACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE: PROPICIANDO CONCIENCIA CRÍTICA MEDIANTE EL AUTOCUIDADO**

El trabajo con la PA permitió diversos aprendizajes. Primero queremos compartir que logramos el objetivo de abordar diversos contenidos de los programas de estudio de las asignaturas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, Salud emocional e Historia para los grados que atiende la docente Isabel. Por ejemplo, al explorar y realizar recetas sobre plantas medicinales se abarcaron prácticas sociales del lenguaje como el recetario, la escritura de una secuencia o la descripción de objetos y procesos. En el caso de Matemáticas se abordó la especificación sobre los tiempos de cocción de cada infusión, las porciones de los ingredientes en relación a las fracciones y las medidas convencionales de peso y las medidas empleadas por la comunidad. Para Ciencias Naturales se abarcó el conocimiento del cuerpo humano y su respectivo aparato reproductor, así como la diversidad de ecosistemas en relación al origen de las plantas medicinales. Situar los conocimientos locales favoreció una conciencia sobre la identidad rural e indígena de los y las estudiantes y, en voz de la maestra, detonó la reflexión sobre “entender que los pulmones de la tierra están relacionados con la identidad cultural” (Isabel, comunicación personal, 2022). El conocimiento de las niñas y niños al derecho de salud permitió hablar de los derechos humanos como lo indica Formación Cívica y Ética. En general, se abordó el tema de la salud física y emocional (Isabel, comunicación personal, 2022). Cabe mencionar que

una ventaja del modelo de cuatro cuadrantes de la PA es que nos permitió abordar ejes temáticos para los distintos grados que atiende la docente.

Por otra parte, también se lograron los objetivos de comprender la relevancia de la sabiduría local sobre plantas medicinales y cuidados domésticos, en combinación con una prevención médica. Los niños y las niñas compartieron sus experiencias al acudir al centro de salud municipal, así como reconocieron la sabiduría de la que también son parte pues ellos y ellas cuidan de la milpa, que es el sitio donde nacen dichas plantas. Asimismo la PA logró que se reflexionara en el aula sobre cómo los roles de género producen un cuidado diferenciado de mujeres y hombres. Inicialmente percibían que los trabajos en la milpa, desempeñados por los hombres, eran los que mayormente demandaban tiempo y esfuerzo. Sin embargo, tras la reflexión de que actividades como cocinar constituyen un trabajo equiparable a trabajar en la milpa, tanto niñas como niños mencionaron que sus mamás son las que más trabajo realizan en casa y, sin embargo, son quienes menos descansan. Durante estas deliberaciones que se dieron de forma colectiva en el aula y que pudimos observar, por ejemplo, José (5º, entre paréntesis indicaremos su grado escolar) mencionó: “Mi papá descansa nada más los domingos, pero mi mamá no descansa ningún día. Ese día [el domingo] ella lava los trastes, hace tortilla, hace la comida y mi papá ve la tele o se duerme” (comunicación personal, 2022). Alejandra (5º) mencionó:

...cuando yo me levanto mi mamá ya hizo de comer, ya echó tortillas y ya me puso el agua, ya le dio de comer a los cochinos. En la tarde también hace de comer y se acuesta cuando yo me duermo. Mi mamá es la que más trabaja [comunicación personal, 2022].

Esto dio pie a diversas reflexiones, entre ellas, por ejemplo, que niñas y niños comenzaran a asociar que el poco descanso de sus mamás podría incidir con sus estados de ánimo y su relación con su entorno. Alejandra (5º) comentó al respecto: “Yo creo que por eso mi mamá siempre está enojada” (comunicación personal, 2022); Arely (5º), por su parte, dijo: “Mi mamá luego se sienta y se pone a llorar, a lo mejor por tanto trabajo” (comunicación personal, 2022). Por razones de espacio no abundaremos en estas reflexiones manifestadas en el aula, porque nos interesa mostrar y detenernos en otra experiencia, pero sí enfatizamos que la PA cumplió su objetivo de favorecer una deliberación colectiva en el aula sobre el cuidado, como una noción ecofeminista (Puleo, 2002) de cara a los roles de género para construir una mirada crítica (Freire, 2009) en los y las estudiantes sobre los tiempos de trabajo y de descanso de los y las integrantes de su familia.

Posterior a las reflexiones mencionadas, la docente abordó concretamente ejemplos sobre violencia machista con base en la PA. En esta fase, fueron las niñas quienes más destacaron en su participación e hicieron un reconocimiento de esta en su entorno. Identificaron escenarios como “a mi tío no le gustó que mi prima naciera niña” (Alejandra, comunicación personal, 2022), en relación a la preferencia histórica

por los niños debido a su sexo, que aún hoy día representa una violencia machista. Asimismo, Diana (6°) mencionó: “Cuando mi papá llega, mi mamá tiene que dejar de comer por darle a él” (comunicación personal, 2022), con respecto a la jerarquización patriarcal en la familia. Una vez abordado el tema, la PA detonó un proceso en el que las niñas propiciaron para sí mismas una estrategia de autocuidado como parte de un proceso de conciencia crítica. Este surgió cuando percibieron prácticas machistas en su convivencia cotidiana con sus pares masculinos, las nombraron y se posicionaron para frenarlas.

El momento significativo se dio cuando la maestra Isabel advirtió que, durante la implementación de la PA, un día, durante el receso escolar las niñas decidieron ya no jugar con sus compañeros. La maestra experimentó sorpresa y cuestionó su decisión puesto que, desde su llegada a dicho centro escolar (desde hacía cuatro años) ella había advertido una “convivencia respetuosa” (comunicación personal, 2022) entre niños y niñas. En todos los recesos siempre jugaron de manera integrada. Al preguntar a las niñas sus motivos, Diana (6°), la mayor de ellas, le dijo a la maestra: “Es que ellos son agresivos, nos empujan y siempre deciden qué vamos a jugar” (Isabel, comunicación personal, 2022). La docente entonces advirtió que lo que había considerado como un “convivencia respetuosa” en realidad era una situación asimétrica en la que las niñas cedían al deseo de los niños. La docente narra:

La semana pasada se dividieron en el receso y, ¡eso nunca pasaba! [...] Vi que las niñas se pusieron a jugar a maquillarse. Agarraron unas flores que se desmoronan fácilmente, tienen como pelitos blancos y según eran sus brochas, también limpiaron su carita. Luego ya estaban jugando que son maestras, y así varios juegos [Isabel, Comunicación personal, 2022].

Para saber con mayor claridad qué ocurría, la docente aprovechó la práctica social del lenguaje “El debate” (tema de 3° de Español, pero que ella trabaja de manera grupal) para hacer dos grupos de estudiantes y que debatieran sobre la integración o separación entre niños y niñas. Si bien dispuso grupos mixtos, durante el desarrollo de la actividad las niñas que debían defender que era mejor una convivencia conjunta manifestaron sus verdaderas opiniones de cara a una situación que atravesaban de manera real:

El primer grupo, que tenía que defender que hay que jugar todos juntos, decía “la convivencia es para que todos nos llevemos bien”, pero yo no veía muy convencida a Diana [6°] porque ella decidió durante el receso que las niñas jugaban aparte. Entonces las niñas, Alejandra [5°] y Arely [5°], en vez de defender su punto [según la dinámica de clase] comenzaron a decir “los niños son machistas, los niños mandan y no nos dejan jugar a lo que queremos” [Isabel, comunicación personal, 2022].

La docente como moderadora planteó que cada quien dio argumentos “válidos” y que como sociedad se requiere de “hablarlo”, a lo que Alejandra (5°) contrargumentó: “Pues sí lo hablamos, maestra, pero ustedes [se dirigió a los niños] no nos

hacen caso, ¿entonces para qué se habla?”, y Diana (6°) agregó: “Cuando jugamos nos empujan duro, ya les dijimos y no hacen caso, no entienden y, pues entonces jugamos aparte” (comunicación personal, 2022). Para la maestra fue revelador descubrir situaciones que ni ella misma había advertido: “Yo nunca había pensado que en mi salón habría machismo o que las niñas dijeran eso de los niños porque yo les insisto mucho en el respeto, en que no se digan groserías, en que no se empujen” (comunicación personal, 2022).

Por un lado, esto muestra que la propuesta educativa ecofeminista y situada que diseñamos permitió nombrar una forma de interacción entre niños y niñas. Las descripciones que las niñas hicieron de la manera en que juegan sus compañeros reflejan la socialización masculina patriarcal (Puleo, 2019) que impera también en comunidades indígenas y que reproducen las infancias. Este aprendizaje resulta crucial para las niñas porque han dejado de naturalizar agresiones que se filtran como juegos, para nombrarlas como violencias machistas. La PA señala que las prácticas machistas son todas aquellas en que se reproduce la idea de superioridad masculina y se naturaliza; las niñas, en su proceso propio de aprendizaje y apropiación de ideas, reflexionaron de manera autónoma que estas prácticas ocurren también con sus pares masculinos y lograron señalar y nombrar actitudes que ni la maestra había reflexionado previamente. Identificaron que jugar a través de “empujones bruscos” tiene que ver con el machismo, tal como lo señala la docente:

Esto del machismo salió de las progresiones porque aquí ya empezaron a reflexionar y se fueron dando cuenta en las progresiones de ese tema. Los ejemplos que citaron [en el debate] fueron mucho de lo que hemos platicado sobre la progresión [Isabel, comunicación personal, 2022].

El hecho de que las niñas formaran espacios propios durante los recesos para poder plantear sus juegos es también una acción de autocuidado porque se priorizan y se resguardan de la brusquedad masculina (Ahmed, 2014). Este acto ha significado que las niñas manifiesten de manera explícita sus deseos, tal como lo dijo Diana (6°): “Nosotras también podemos opinar, podemos decidir y no siempre vamos a adaptarnos a lo que ellos quieran jugar. Siempre hemos tratado de hacer juegos para integrarlos, ¿y nosotras?” (comunicación personal, 2022). Dicho posicionamiento resulta relevante porque refleja un proceso de apropiación del conocimiento contenido en la PA. Además muestra que la docente logró mediante este trabajo colaborativo formar estudiantes con la capacidad de analizar críticamente su contexto (hooks, 2003). La docente también logró apreciar puntos de vista diferentes al suyo, aprender de la mirada de sus estudiantes y abordar temáticas que no son consideradas relevantes por el currículo, pero sí cuando se busca una educación liberadora (Freire, 1993, pp. 153-154). Esto generó asimismo comprender que el machismo no es una estructura ajena o abstracta, sino que está presente en su cotidianidad, en espacios tan relevan-

tes para ellos y ellas como los recesos escolares. El uso de la metodología de la PA propició una revisión analítica de lo sucedido y el ejercicio del diálogo.

La acción de las niñas detona, por lo menos, otros dos ámbitos de reflexión. Por un lado, sus decisiones no excluyen *a priori* a los niños. Los juegos pensados por las niñas posteriores al día que decidieron separarse fueron calificados por ellos como “actividades de niñas” y decidieron no involucrarse. Las niñas plantearon juegos a partir de lo que observan que realizan sus hermanas, sus madres, las mujeres de los medios masivos de comunicación, etc. Dichas actividades son consideradas propiamente femeninas y que las niñas jueguen a ello, y que los niños se autoexcluyan podría reforzar estereotipos de género. Sin embargo, ante esta situación las niñas manifestaron: “Nosotras sí jugamos fútbol, a correr, a las atrapadas, ¿por qué ellos no juegan a maquillarse?” (Alejandra, comunicación personal, 2022). Esta situación generó que la docente buscara propiciar que los llamados “juegos de niñas” sean considerados “neutrales”.

Por otra parte, la docente pidió a los niños “jugar sin brusquedad”. En este sentido, la docente Isabel mencionó: “Las niñas pueden ser bruscas también, pero en el caso de los niños pareciera que no controlaran el instinto que los hace ser bruscos y son más proclives a hacerlo en cualquier momento” (comunicación personal, 2022). Esto nuevamente se relaciona con una socialización masculina en la que son educados los niños. Ellos se comprometieron a que cuando jugaran con sus compañeras no serían bruscos, pero esta no-brusquedad tendría que ser extensiva a los juegos que lleven a cabo entre ellos, pues de lo contrario se dividen las actividades en “juegos de niñas” y “juegos de niños”, y en estos últimos es posible y se legitima la violencia física. Ante esto, la docente ha querido hacerles notar a los niños que tienen la capacidad y la posibilidad de elegir no ser bruscos y que no es necesario que lo sean ni que ninguna persona puede serlo con ellos.

Los niños se “sorprendieron” de lo ocurrido y no pudieron dar una explicación sobre la brusquedad de la que fueron acusados, pero la negaron. “No es cierto que yo sea así”, señaló José (5°), el estudiante al que más señalaron de “brusco”. Si bien durante la primera fase de implementación participaron activamente, no lograron comunicar alguna opinión concreta sobre lo que sus compañeras manifestaron. Que no logren identificar prácticas machistas de las que son parte debido a una socialización masculina (que no eligieron) se configura como un reto con el que continuamos trabajando, pues como señala la docente: “No quiero que ellos piensen que hay algo mal con ellos, pero es importante que cambien esa forma de jugar” (comunicación personal, 2022). La transformación en la manera de jugar significa una pieza de una interacción más compleja que abarca la dimensión personal pero también colectiva y que muestra que en los espacios infantiles se pueden reproducir esquemas de opresión.

Aún estamos en proceso de profundizar los sentires y posicionamientos de los niños con respecto a la PA, si bien han reconocido que “no está bien” empujar o agredir físicamente (José, comunicación personal, 2022).

Con las niñas se pudo observar de manera más clara el desarrollo de una conciencia crítica en el sentido de que comprendieron su contexto, se comprometieron a transformarlo y llevaron a cabo reflexión y acción, tanto de manera individual como colectiva (Zalazar, 2021), tal como lo señala la docente:

En mis niñas se dio un cambio muy positivo. Ahora plantean: “Yo no me callo, yo no me aguanto a lo que me están haciendo”. Ya pueden expresarlo y eso me gusta. Sí hay un antes y un después de este trabajo con la progresión y me emociona mucho [comunicación personal, 2022].

Uno de los cambios que más satisfacción le produjeron fue que Diana (6°), una niña calificada como tímida y que era víctima de *bullying* en sus primeros años de educación primaria, fuera quien tomara la decisión inicial de propiciar espacios para ella y sus compañeras lejos de la brusquedad de los niños desde una postura firme y elocuente.

La mentalidad [de Diana], el lenguaje que usa, la libertad de poder expresar cosas que ya venían pensando, porque yo no le metí la idea de que sus compañeros eran bruscos o machistas porque yo no lo percibía. Diana dijo todo lo que ellas [sus compañeras] ya habían vivido y soportado. Ya tiene una mentalidad que me enorgullece mucho porque, a donde vaya, va a llevar esa libertad [Isabel, comunicación personal, 2022].

Uno de los objetivos que la maestra Isabel ahora busca lograr es “hacer un equilibrio entre que las niñas tengan su espacio, porque es válido que quieran tener un espacio para ellas, pero también es parte de la convivencia escolar jugar de manera conjunta” (comunicación personal, 2022). Tanto ella como nosotros consideramos que lograr una convivencia no machista será el fruto de que la sociedad en su conjunto reflexione sobre el machismo (Puleo, 2019) y no únicamente las mujeres, por ello, constituye un reto que los niños comprendan en su totalidad el proceso de transformación que experimentaron las niñas.

### **¿QUÉ IMPLICA UNA PROPUESTA ECOFEMINISTA Y SITUADA EN EL ÁMBITO ESCOLAR? ALGUNAS CONCLUSIONES**

Nuestro fin principal fue el de generar una propuesta ecofeminista situada que contribuyera a una conciencia crítica. Nuestros objetivos acerca de una deliberación colectiva en el aula se cumplieron, pues niños y niñas compartieron de manera activa las exploraciones que habían realizado en su ámbito familiar sobre los cuidados. Mediante este proceso se logró que de manera dialógica (Freire, 1993) niños y niñas advirtieran que existe una asimetría en el cuidado tras comprender que las actividades de crianza constituyen trabajos incluso más complejos y abarcadores que el trabajo en

la milpa. De este aprendizaje participaron tanto niñas como niños. Sin embargo, un efecto de su implementación relacionado no solo al aprendizaje del contenido de la PA fue cómo las niñas se apropiaron y lograron llevar a cabo lo que consideramos una reflexión y acción en su ambiente, tal como hooks (2003) y Freire (2009) lo plantean.

En un principio las niñas identificaron prácticas machistas de los adultos en su alrededor para después profundizar la mirada y hacer visible que los juegos infantiles, como toda práctica social, se hayan imbricados en prácticas machistas que pueden significar para ellas una subordinación, aún si pase desapercibida durante años. Profundizaron en sus propias interpretaciones, dialogaron entre ellas y accionaron para liberarse de la opresión y construyeron estrategias de autocuidado significativas, en sus propios espacios, desde un “Yo” comprometido con su contexto, que toma la palabra (Freire, 2009). La apuesta por el “Yo” resulta sumamente significativa porque históricamente las mujeres han sido socializadas para cuidar de los demás, pero no de ellas mismas, por ello, tal como señala Ahmed (2014), las mujeres desde que son niñas tienen que decirle a la sociedad y a sí mismas: “Yo importo, nosotros importamos” (Ahmed, 2014), de manera que la transformación social comience desde un diálogo interno.

En este sentido, uno de los aprendizajes que experimentamos la docente colaboradora y nosotros fue precisamente descubrir estas prácticas en los niños. En el caso de la docente, inicialmente para ella la interacción entre niños y niñas no era pensada y abordada como una situación de machismo, sino que la limitaba a la integración de valores éticos en el aula. Esto se corresponde a las formas en que sugieren las autoridades educativas tratar la violencia en las escuelas para lograr una convivencia pacífica pero que no insta a una reflexión más compleja y profunda. Entonces, para la docente fue revelador visualizar y comprender una dimensión activa de sus estudiantes que no había logrado observar previamente y para la cual tampoco ha tenido una formación pertinente por parte de las instituciones educativas.

Dicho aprendizaje en concreto supuso también detonar un actuar distinto e incluso empático, de horizontalidad, hacia las niñas estudiantes. Al escucharlas reconoció en ellas reflexiones propias sobre su convivencia con hombres en contextos patriarcales y la necesidad de un espacio propio para mujeres y niñas. La PA permitió a la docente construir un diálogo y una disposición a la complejidad (Zalazar, 2021) en su aula. Esto constituye una vía para una educación liberadora: la docente no es la única dueña del saber y no busca la memorización de conceptos, sino que persigue la reflexión y acción en sus estudiantes, es decir, una conciencia crítica de la que también es parte, y no propiciada de manera vertical (Freire, 2009). Así, al término de la implementación la docente había ampliado su comprensión sobre la convivencia de niños y niñas de cara a prácticas machistas reproducidas por ellos gracias a un trabajo pedagógico crítico y dialógico. Esto nos lleva a concluir que, tal como lo señala hooks (2003), no

basta con enseñar contenidos feministas –o ecofeministas– sino que resulta necesario incentivar prácticas y hábitos que garanticen el cuidado, la horizontalidad, el diálogo, para así poder tejer caminos entrelazados entre la teoría y la práctica y hacer con ello que los y las estudiantes cuestionen y no naturalicen la opresión.

En el caso nuestro, compartimos con la docente el aprendizaje sobre cómo los roles de género afectan la vida de niños y niñas y configuran relaciones asimétricas en su convivencia. Si bien teníamos el objetivo de propiciar en el aula una reflexión sobre las prácticas machistas, el aprendizaje de las niñas trascendió nuestras expectativas y nos mostró cómo viven también el machismo con sus pares masculinos. Esto complejiza los procesos educativos en el marco de una educación con miras a la liberación social para y con las infancias, puesto que se trata de ampliar las reflexiones para que los y las estudiantes reconozcan la socialización sexista en la que están inmersos para poder transformarla de manera situada y en conjunto con la comunidad. En el caso de los niños y las niñas observamos que se hace necesario trabajar activamente con la comunidad para evitar que ellas y ellos reproduzcan prácticas violentas de su entorno. Si bien el aprendizaje en torno a la conciencia crítica resulta autónomo, en el caso de niños y niñas, la opresión adultocentrista complejiza este proceso. No obstante, abrir una posibilidad en la escuela para nombrar y afrontar prácticas machistas que ocurren de manera desapercibida en las infancias es posible, y consideramos que el proceso experimentado por las niñas muestra con mayor claridad esto.

Por otra parte, consideramos que la actuación de los niños puede reflejar su socialización sexista al autoexcluirse de los juegos propuestos por las niñas y evitar expresar algún sentimiento por la situación (Puleo, 2019). Los niños no compartieron con la docente o con sus compañeras los pensamientos o sentimientos que la situación les generó. Esto puede deberse a que no tenían claridad sobre lo que sucedía o posiblemente su socialización masculina impidió que comunicaran cómo se sentían. Ellos negaron la brusquedad de la que fueron acusados y al final aceptaron la decisión de sus compañeras. En este sentido, nuestro objetivo de que el cuidado trascendiera el sexo y fuera apropiado por los niños continúa representando un reto que a la fecha en que escribimos este artículo aún no hemos podido abarcar.

Otra situación que se produjo a raíz de la implementación fue la modificación en la interacción de los niños y las niñas durante el receso escolar, un espacio que significa para las infancias un momento de autonomía con respecto a las actividades guiadas por los adultos en el resto de las actividades escolares. A partir del trabajo con la PA las niñas procuran un espacio para plantear sus juegos, mientras que los niños deliberan sobre sus propios juegos. Sin embargo, las interacciones en el aula, al ser encauzadas en su mayor parte por la docente, no se ha logrado observar una transformación sobre estas. Queda pendiente reflexionar las significaciones e implicaciones de que las niñas reproduzcan en sus juegos estereotipos de género, del



mismo modo que los niños, pero por razones de espacio no discutiremos aquí sobre esto. Lo que sí podemos desprender es que los juegos y actividades de convivencia que aparentemente son neutrales deben ser revisados para erradicar cualquier tipo de opresión masculina y evitar que por la vía lúdica se reproduzcan esquemas de opresión.

En conclusión, trabajar con el modelo de cuatro cuadrantes propuesto por Sandoval et al. (2021) nos permitió desmenuzar cómo opera la estructura de opresión machista y que las niñas pudieran observar en su entorno con sus pares masculinos dicho engranaje. Generamos un aprendizaje situado y significativo de propuestas filosóficas ecofeministas como el autocuidado (Puleo, 2019; Ahmed, 2014) y pudimos observar cómo la noción de conciencia crítica (Freire, 1970) tomó forma en la reflexión y acción de las estudiantes y de la docente. El enfoque situado facilitó la conexión entre los y las estudiantes con el tema y que ellas se pudieran ver representadas en las historias que allí se compartieron. Consideramos que el autocuidado ligado a la noción de conciencia crítica se concretó en las niñas cuando se visualizaron a sí mismas perjudicadas por sus compañeros, pero con la posibilidad de plantear sus argumentos y proponer otras prácticas para transformar dicho escenario. Reforzamos nuestra convicción de que el aula puede ser un espacio transformador, como menciona hooks (1994), un espacio para hacernos preguntas y reflexionar procesos propios y colectivos.

Por último, queremos mencionar que el proceso que compartimos fue posible por la metodología participativa (Denzin y Lincoln, 2011) que nos permitió trabajar colaborativamente con la docente e introducir temáticas que no son abordadas por las escuelas. El aporte que buscamos generar también apunta a señalar que requerimos pensar y hacer nuevas formas de investigación social y educativa que no estén únicamente centradas en comprender las injusticias y las estructuras de opresión, sino comprometidas activamente con la formación de una sociedad más justa. Abogamos por investigaciones “en las que podemos reconocer y dar lugar a las emociones, al amor, a los sentimientos” (Mendoza y Sandoval, 2021, p. XI) para construir procesos lejos de la masculinización y colonización dominante de la academia convencional; solo así será posible también transformar la ciencia y despojarla de prácticas extractivistas y de opresión que le han caracterizado.

## REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). Selfcare as warfare [blog]. *Feminist killjoys*.
- Azaola Garrido, E. (2009). Patronos, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 4(30), 7-45. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362009000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000200003)
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2020). *Violencia en mujeres*. Sistema de Indicadores de Género.
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En M. Bullen y C. Díez Mintegui (coords.), *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-239). Congreso de Antropología de la FAAEE.
- López, J. (2017). La violencia de género contra las niñas y adolescentes indígenas en México. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, (10), 41. <https://www.cidur.org/la-violencia-de-genero-contra-las-ninas-y-adolescentes-indigenas-en-mexico/>
- Mendoza Zuany, R. G., y Sandoval Rivera, J. C. (2021). Introducción. En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. VII-XXXII). Universidad Veracruzana.
- Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G., y Trejo Catalán, J. H. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO y CRESUR.
- Puleo, A. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. Feminismo y ecología. *El Ecologista*, (31). <https://www.mundubat.org/proyecto/un-repaso-a-las-diversas-corrientes-del-ecofeminismo-feminismo-y-ecologia/>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Proteus.
- Sandoval Rivera, J. C., Mendoza Zuany, R. G., Cabrera García, F. I., Patraca Rueda, M. C., Martínez Bautista, P., y Pérez Mendoza, M. (2021). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Universidad Veracruzana.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *Español. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019). *Ciencias Naturales. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Shiva, V. (1998). El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. En M. Mies y V. Shiva, *La praxis del ecofeminismo* (pp. 13-26). Icaria.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Thorner, R., y Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. En U. Flick (ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 153-169). Sage.
- UNESCO (2020). *Género y educación en México y Guatemala: niñas indígenas e inclusión escolar en México y Guatemala*. UNESCO.
- Willig, C. (2014). Interpretation and analysis. En U. Flick (ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 136-149). Sage.
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(2), 1-14.

Cómo citar este artículo:

Cabrera García, F. I., Sandoval Rivera, J. C. A., y Mendoza Zuany, R. G. (2022). Hacia la erradicación de violencia machista en la escuela: una experiencia de aprendizaje situado ecofeminista en un contexto indígena de Veracruz, México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1637. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1637](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1637)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.