

Autoconocimiento, vitalidad, cuerpo y placer: aprendizajes y transformaciones feministas en mujeres maestras de Chiapas, México

Self-knowledge, vitality, body and pleasure: feminist learning and transformation in women teachers of Chiapas, Mexico

*Liliana Peraza Ojeda
liliperoje@gmail.com

*Charles S. Keck
ckeck@ecosur.mx

**Guadalupe Cantoral Cantoral
gcantoral2@live.com.mx

*El Colegio de La Frontera Sur, México
**Universidad Autónoma de Chiapas, México

Recibido: 18/06/2022 Aceptado: 25/07/2023

Palabras clave: Desarrollo socio-emocional, ética feminista, formación socioemocional, mujeres maestras, práctica docente.

Keywords: Socio-emotional development, feminist ethics, socio-emotional training, women teachers, teaching practice.

Resumen

Presentamos un análisis de las experiencias de un grupo de mujeres maestras de Chiapas, México, que participaron en un proceso de formación socioemocional denominado “Ser Docente, Ser Persona: hacia una ética del cuidado de sí” (SDSP), que da cuenta de la potencialidad transformativa que dicho proceso genera en la relación que configuran consigo mismas. Los relatos de mujeres maestras, recabados mediante entrevistas a profundidad, los analizamos a la luz de los argumentos de la ética feminista, en los que identificamos sus reposicionamientos frente a la condición de doble negación que caracteriza sus vivencias. Asimismo, reconocimos un conjunto de movimientos mapeables desde la ética feminista, como son: el retorno a la conciencia corporal, la reivindicación del derecho al placer, la apuesta por el autoconocimiento crítico y la recuperación biográfica como toma de conciencia. Estos movimientos se manifiestan en el ámbito personal, y en su identidad y práctica docente.

Abstract

We present an analysis of the experience of a group of women teachers who participated in a process of socioemotional training known as “Being a Teacher, Being a Person: Towards an ethics of the care of self.” The article provides evidence of its transformative potential in relation to the configuration of their relations to self. The journeys of these women teachers, gathered principally by way of in-depth interviews, were analyzed through the optics of feminist ethics. This enabled us to identify a repositioning in relation to the condition of ‘double negation’ characteristic of their condition as women teachers. From the ground of feminist ethics we identified and mapped a set of movements in relation to bodily awareness, the revindication of the right to pleasure, and the practices of critical self-knowledge in relation to biography and mindfulness. These movements were manifested in both in relation to their personal and professional lives.

Introducción: el Patriarcado y el pensamiento feminista

El punto de partida de este artículo es el pensamiento feminista y la visibilización del sistema patriarcal materializado en nuestras sociedades y culturas de manera estructural y estructurante. De acuerdo con Lagarde (2005), el patriarcado establece un orden social genérico de poder, cuyo paradigma se caracteriza por el dominio de los hombres en demérito de las mujeres. Esto crea desigualdad a través del ejercicio discriminatorio de poder político y jurídico, y mediante la constelación de identidades y formas de vida individuales y colectivas. Así, existe una multiplicidad de expresiones socioculturales que este dominio de los hombres tiene para nuestra existencia, tanto en la escala micro, como macro (Lerner, 1990; Lagarde, 1997a; Pisano, 2004; Martínez y Díaz, 2021). De este modo, el pensamiento feminista, con su lema lo *personal es político*, también se adentra en las vidas íntimas-cotidianas, en lo que ocurre en las relaciones de amistad, familiares y laborales. Esto hace eco con lo que Foucault (2019) nombra como la *microfísica del poder*, en donde el poder se manifiesta en lo aparentemente más simple y cercano.

Para Naranjo (2010), el patriarcado ejerce una determinación psíquica que él nombra como la mente patriarcal. El *ego patrístico* es otro término que emplea para referirse a un complejo conformado por la violencia, la desmesura, la grandeza y la insensibilidad; que impide o afecta la ternura, la espontaneidad y la naturalidad, e interfiere con el potencial de hermandad necesario para construir sociedades *sanas*. Según Naranjo, la forma normalizada de pensar el mundo es resultado de la fuerza estructurante del patriarcado y, a la vez, la mente patriarcal estructura el patriarcado en una suerte de ciclo vicioso. Visto así, el sistema patriarcal es una construcción social que atraviesa las funciones del ser mismo que han sido ya colonizadas, y existen dialógicamente en relación con el mundo.

Para el pensamiento feminista la escuela presenta una organización que ubica a las mujeres, y los valores *femeninos*, en situaciones de desigualdad con respecto a los hombres y lo *masculino* (López, 2008; Barfussón, Fajardo y Carrillo, 2010). En los últimos 50 años, el estudio del aula ha permitido constatar que existe una educación que funge como mecanismo de socialización diferenciada, que reproduce un sistema de poder que discrimina en función de raza, clase y género. Esta acción diferenciada ocurre sobre la base de lo que Zemelman identifica como una negación sistémica o universal del sujeto de la educación (Rivas, 2005; Moreno, 2017; Quintar, 2018). Así, en un ambiente que excluye y discrimina, las mujeres maestras también viven una segunda (o doble) negación por razones de género. Peraza *et al.* (2022) analizan la doble negación en la disyuntiva que experimentan las mujeres maestras entre la maternidad y el maternaje. Si bien el maternaje (entendido como la disponibilidad de cuidar) resulta funcional para el sistema educativo, su propia maternidad (entendida como el cuidado de *les hijes propies*), no tiene cabida para un sistema que las necesita en aula y a pie de cañón. Para estos autores, el tema de maternaje/maternidad es ilustrativo de cómo las maestras viven tensiones, incomodidades y conflictos que los maestros no viven, y que parecen perpetuarse por ser normalizadas, ya que pasan casi desapercibidas (Gannerud, 2001; Fischman, 2005; Peraza *et al.*, 2022). En el caso de las mujeres maestras de Chiapas, según Peraza *et al.* (2022), las adversidades se relacionan sobre todo con una tensión institucionalizada entre el abandono y olvido de sí mismas y, contrariamente, el llamado socio-cultural que les exhorta a ser cuidadoras.

En consonancia con realidades como las expuestas, la ética feminista mantiene que los condicionamientos en función del género no estarán inscritos indisolublemente en las vidas de las mujeres, y que existe no sólo la posibilidad, sino la necesidad de que se piensen a sí mismas y a los demás de formas diferentes (Butler, 2006). Recurrir al referente de la ética feminista, permite reconocer las condiciones adversas, estructurales e íntimas en las vidas de las mujeres, y, a la vez, la necesidad de abogar por una *propuesta civilizatoria distinta, una transformación de todas las relaciones que el ser humano es capaz de producir* (Gargallo, 1994, p. 25). Gloria Bonder (1998), por ejemplo, lanza una serie de preguntas que apuntan a la preocupación por efectuar cambios en las subjetivaciones:

¿Es posible que un sujeto originalmente construido en y a través de determinadas estructuras sociales y simbólicas se transforme radicalmente y sea capaz de enunciar otras verdades, otros placeres y otras relaciones de poder? Si esto fuera posible, ¿cómo se producen estas transformaciones? ¿Cuáles son sus condiciones de posibilidad y cuáles sus límites? (p. 8).

Las preguntas de Bonder invitan a explorar las posibilidades que existen para salir de una condición de doble negación en las mujeres

maestras, y, dentro de este interés por las experiencias que trascienden lo convencional, identificar formaciones que adquieran el sentido de *espacios de transformación* (Quintar, 2018).

El trabajo de Keck (2018) constituye un referente sobre formaciones alternativas para docentes que encauzan una resistencia a la negación sistémica, tomando como uno de sus ejemplos un proceso desarrollado en Chiapas, México, bajo el título *Ser docente, ser persona: hacia una ética del cuidado de sí* (SDSP). Su análisis de las experiencias de las/os docentes participantes, permite advertir cómo su enfoque en el cuidado de sí, se traduce en ciertos logros en el desarrollo de la sensibilidad relacional, en una posición más autónoma asociada a la capacidad crítica y creativa y el reconocimiento de la potencia transformativa de su labor profesional (Keck, 2018). Sin embargo, hasta ahora no se ha atendido la cuestión de género en la valoración de su potencial transformativo.

Este artículo, entonces, explora hasta qué punto esta formación da respuesta al fenómeno de la doble negación de las maestras en Chiapas, y qué tanto puede ser visto como un *espacio de transformación* en los términos propuestos desde la ética feminista. Exploramos cómo esta formación socioemocional dirigida a docentes genera aprendizajes y transformaciones contestatarias a la negación histórica de las mujeres, tal como ha sido criticada y visibilizada desde las teorías feministas.

Así que aquí presentamos evidencias de aprendizajes y transformaciones que favorecen movimientos desde el *ser para otros*, norma sobre la cual se erige tradicionalmente la identidad de las mujeres (Lagarde, 1997), hacia una condición de autonomía que coloca en el centro la relación de las mujeres consigo mismas (Lagarde, 2012). Evidenciamos cómo la propuesta por la autonomía, libertad y autodeterminación de las mujeres pasa por lo íntimo, la toma de conciencia sobre lo que acontece en el *self*, los sentires y cómo se expresan, así como las creencias sobre cómo ser y actuar (Pisano, 1994; Berger y Luckman, 2008; Cantoral, 2018).

Diseño de investigación y método

Este estudio cualitativo busca comprender las experiencias desde la propia interpretación y comprensión de las sujetas (Mason, 2006). Aproximándonos al enfoque narrativo-biográfico, revisamos acontecimientos significativos de sus vidas y profundizamos en los relatos a través de las interpretaciones correspondientes (Bolívar, 2014). Así, desde criterios ontológicos y epistemológicos constructivistas (Guba y Lincoln, 2012), reconocemos que las participantes, si bien cuentan con el referente de la formación como punto de indagación de sus experiencias y aprendizajes, también elaboran sus experiencias aludiendo a eventos pasados a modo de contextualización y ejercicio comparativo (Jelin, 2014).

El interés y la priorización que damos a la experiencia de las maestras y la interacción dialógica como condición base para el desarrollo del estudio, permite situar el trabajo en el marco de la investigación feminista (Bartra, 2010; Harding, 2016), donde la relación y los en-

cuentros con las maestras estuvieron atravesados por el diálogo, la reciprocidad y la reflexividad como muestra del respeto a sus trayectorias y experiencias de vida.

Orientar la investigación desde el feminismo ha implicado una reflexión constante y ha dotado de un sentido más humano a los encuentros con las sujetas. Así, nos fue importante tener presentes las micro-dinámicas de poder que se pueden generar en las entrevistas, por lo que propiciamos encuentros en donde pudieran relatar con libertad, desde sus propias interpretaciones, lo que estaban dispuestas a compartir.

Sobre las participantes, la técnica de recolección y el procedimiento

En la investigación participaron dieciséis maestras que laboran en diferentes localidades de la entidad. La condición común para su participación fue haber cursado el proceso formativo SDSP. Nuestra intención fue generar una muestra diversificada, por lo que las participantes contaban con diferentes años de servicio en el sector educativo, oscilando entre los nueve y los veinticuatro años. Además, se desempeñaban en diferentes cargos, tales como: docentes frente a grupo, directoras con grupo, supervisoras y encargadas de supervisión. El nivel educativo de adscripción también fue diverso, ya que se ubicaban en educación básica (preescolar indígena, primaria indígena y general), telesecundaria, secundaria técnica, nivel medio superior y superior. Asimismo, se encontraban mujeres maestras monolingües y bilingües, que laboraban en contextos urbanos o rurales.

Previa aceptación de las mujeres maestras a colaborar, se procedió con las entrevistas a profundidad, que se centraron en recuperar aprendizajes y transformaciones, de modo que las experiencias incluirían un *antes* y un *después* en relación con SDSP. Las maestras estaban informadas sobre la duración aproximada y los temas base a retomar en las entrevistas; asimismo, las sesiones fueron audiograbadas, previa autorización de las participantes.

También recurrimos al análisis de los cuestionarios de evaluación llenados al concluir cada módulo de SDSP. El acceso a esta información fue a través del equipo de trabajo y logística del proceso formativo, quienes facilitaron un concentrado de respuestas de tres generaciones (octava, novena y décima). El análisis de toda la información se realizó con ayuda de *Atlas.ti* (versión 8), que permitió la identificación de temas coincidentes entre los testimonios, sin dejar de reconocer las particularidades en cada caso.

Marco de referencia para el análisis

Foucault (1987) reconoce la necesidad que el sujeto universal tiene para contrarrestar las fuerzas que niegan su experiencia subjetiva y, por tanto, propone una práctica de ética de cuidado de sí que efectúa una intensificación de la subjetividad mediante las *tecnologías del yo*. Entendemos

esta ética de cuidado de sí como nuestro marco referencial englobante, pero para efectos de este estudio recurrimos a la ética feminista porque ofrece una mirada que se centra en las particularidades de la opresión patriarcal de las mujeres. Se puede concebir la ética feminista como una ética de cuidado de sí pensada desde la necesidad de revertir la dominación patriarcal y sus manifestaciones en la vida de las mujeres.

En el marco de la ética feminista, se nombra la práctica contracorriente como *ética de la mismidad*. Comparte con la ética de cuidado de sí su énfasis en el autoconocimiento, pero en el caso de la *ética de la mismidad* también se evoca la reconexión con el cuerpo, el derecho al placer y la autosuficiencia vital como vías para responder a particularidades de la condición de mujer (Peraza, 2022). Este camino ético representa la salida de su condición de base en el patriarcado, identificada como una vida alineada a una *ética de la entrega (ser para otro)* dictado por fuerzas socioculturales históricas. Movilizarse éticamente implica la búsqueda de formas de convivencia que respondan a otras *reglas*. Pensar las vidas desde la ética feminista, va aparejado con construir un estado de mayor autonomía y libertad, lo que Lagarde (2012) denomina *nueva cultura de género*. Así, en la ética feminista podemos identificar elementos que dan pauta sobre las subjetivaciones, tanto tradicionales como las que pretenden ser transformativas. A partir de allí, los elementos críticos giran alrededor de una *ética de la entrega*, y la apuesta transformativa en una *ética de la mismidad*; es decir, de pasar de la condición de *seres-para-otros* a la condición de *seres-para-sí* (Lagarde, 2005). A la vez, esta *ética de la mismidad* se asocia a una reconexión con el cuerpo, lo cual implica necesariamente el autoconocimiento, la reivindicación del derecho al placer y la autosuficiencia vital (véase el cuadro 1).

• **Cuadro 1** Elementos de la ética feminista referentes a la relación con una misma.

Ética de la entrega	Ética de la mismidad
Asociados al abandono y olvido de sí	Asociados al autocuidado y consciencia de sí
1. Sujetas sin cuerpo	1. Reconexión con el cuerpo
2. Yo fragmentado	2. Autoconocimiento
3. Moralidad femenina tradicional	3. Reivindicación del derecho al placer
4. Dependencia vital	4. Autosuficiencia vital

Fuente: Peraza (2022).

Los feminismos desentrañan la reconexión con el cuerpo como elemento imprescindible en la construcción de la autonomía de las mujeres, en tanto que, como señala Segato (2016), se entiende el cuerpo como la ‘primera colonia’, ese primer territorio apropiado y, al mismo tiempo, negado. Así, el cuerpo se convierte en el medio para descubrir las formas habituales de conducirse y mirar los movimien-

tos necesarios en la vida. Como afirma Sissa (2000), “el cuerpo nos hace sentir nuestros bienes (y nuestros males)” (p. 7), y la invitación de la ética feminista es una reivindicación del cuerpo y del derecho al placer como vías cruciales en el trabajo de autoconocimiento y consciencia de sí que puede encauzar un estado de plenitud en el ser y en el actuar.

Los cambios profundos hacia la autonomía y la libertad, tendrían que atravesar por el darse cuenta de cómo es la relación con una misma y de las formas de conducirse en la vida (Pisano, 1994). Sólo entonces, se estaría en posibilidad de transitar hacia un estado de autosuficiencia vital en donde el trasfondo lo constituye el protagonismo y el autocuidado.

En virtud de lo expuesto sobre la ética feminista, este estudio busca mapear no sólo los movimientos éticos de las maestras en función de sus experiencias y aprendizajes en SDSP, sino también los movimientos en el marco de lo vivido en el sistema educativo. El interés en esta población radica en que son mujeres que ocupan un lugar específico en el tejido social y en la formación de otras personas.

Resultados

Desde la ética feminista, la relación con una misma tendría que traducirse en una ética de la mismidad, asociada a la consciencia de sí y al autocuidado, de modo que los resultados que aquí se presentan tienen que ver con los movimientos en las direcciones descritas en el cuadro 1.

Reconexión con el cuerpo

La experiencia en el proceso SDSP conlleva a la develación de cómo las participantes se hallan conectadas con su propio cuerpo a través del trabajo corporal. En el caso de Clarisa, los ejercicios facilitaron el contacto con emociones y secuelas anidadas en su cuerpo, producto de varias formas de violencia experimentadas en el ámbito doméstico. Su testimonio es representativo y deja claro que las formas de opresión y violencia marcan el cuerpo:

[...] La violencia que sufrí con mi expareja; siento que esa es como una herida que tengo en el cuerpo, es como una... Sí que lo digo: *Ya, ya lo superé*, pero como que hay una pequeña herida que se me vuelve a abrir y este [...]. Y yo creo que me falta trabajar eso, esa parte, trabajar eso. Y, este, sí, necesito sacar esa herida que tengo (Clarisa).

Clarisa llega a la conclusión de que su cuerpo constituye el territorio violentado y agredido, y también reconoce su deseo de sanar y atender la herida aún presente. Como afirma Lorena Cabnal:

[...] los cuerpos que se sanan son los que están en posibilidad de emanciparse (Quiroz, 2020), ya que la sanación se puede ver como un acto de atención a una misma, que trastoca y transgrede la tendencia al olvido de sí misma y la negación en la que se vive.

Al igual que Clarisa, Matilde expresa el reconocimiento del dolor asociado a su cuerpo y la desatención que tiene hacia este:

[...] lo que más he descubierto en eso es dolor, mucho dolor. Pero cuando regreso a mi realidad no tengo tiempo para enfrentar el dolor, ¿entiendes? Cuando estoy haciendo las actividades y todo eso, cuando estoy meditando, parece que me punzara en un lado en otro, así como que se activaran todos mis foquitos ¿no?, que de rojos pasan a azul [...] y digo yo: ‘Ay, voy a ir al médico, voy a ir a hacer esto’. Pero cuando regreso a mi realidad todo se prioriza menos yo. Me falta mucho que trabajar [...].

Si bien la meditación le ha permitido a Matilde poner atención a su cuerpo, parece complicado pasar a la acción y tener un cuidado más puntual para su salud. No obstante, la consciencia de sí misma le da cierta claridad del camino a seguir y reconoce las dificultades que afronta en su cotidianidad.

Como ella afirma, “todo se prioriza menos yo”, y en este sentido destaca la configuración de la subjetividad femenina como seres-para-otros, cuyas implicaciones se anidan en el cuerpo. Para Matilde, la consciencia de este acontecer en su vida podría llegar a constituirse en guía para transitar hacia lo que ella reconoce como otro modo de estar en relación consigo misma. En palabras de Lagarde (1997), esto constituye un ingrediente del camino hacia la autonomía, el ser conscientes de las complejidades y conflictos que hay en la transición a ciertos cambios. La crisis de Matilde tiene lugar en medio de las múltiples tareas que afronta en la escuela donde labora, las dinámicas en su vida familiar y el deseo imperioso de *poder con todo*. Así como la experiencia de Matilde, otras maestras parecen estar *dándose cuenta* del descuido, el olvido o la desconexión con el cuerpo. Para muchas que son madres de familia, la fatiga, el cansancio y los malestares parecen estar presentes una vez que empiezan a tomar consciencia de su cuerpo.

El descanso constituye una de las vías idealizadas, pero resulta un tema pendiente. Dentro de las valoraciones que se realizan al finalizar cada uno de los módulos de la formación, se identifican afirmaciones en el sentido siguiente:

[...] escuchar más lo que mi cuerpo me está demostrando para no excederse en el trabajo y ser menos exigente (participante de la octava generación, al concluir el módulo 4 de SDSP).

Quizás el reconocimiento constituye un parteaguas para sus rutinas diarias, pero, como señala Matilde, *puede resultar no tan fácil como se idealiza*. Entonces, lo relevante en la posibilidad de reconexión con el cuerpo, es darse cuenta de que se trata de un compromiso continuo de exploración.

El proceso SDSP parece constituirse en un campo de exploración del cuerpo y sus potencialidades, quizá a niveles que, por sutiles, representan verdaderos descubrimientos para las participantes. Tal es el caso de Karla, quien afirma estar sorprendida de reconocer cosas tan sencillas como la emisión de sonidos en su propio cuerpo:

[...] otro aspecto que sí se me hizo muy interesante es el hecho de... de los sonidos; cómo es que el sonido tiene... el sonido que yo genero está conectado con los órganos ¿no?; tal vez la masa corporal, le digamos así, la masa corporal está conectada con todo lo que decimos. Y eso me encantó. Tal vez era una fase que no había vivido y que reconocí y ni nos damos cuenta ¿no? de que sí, sí hay mucha razón ¿no? de que el sonido tiene conexión con algún órgano y debe de actuar, debe de salir ese sonido, no se debe de cohibir, tiene que salir esa parte [...]. Esté, siento que me fortaleció porque es parte de mi atención ¿no? a mí misma, hacia mi cuerpo, mi persona, hacia yo.

El descubrimiento de su cuerpo como una caja sonora que sustenta su propia voz, es una gran sorpresa para Karla y detona una atención hacia sí misma. Por su parte, la experiencia de Clarisa está asociada a ciertos ejercicios que implican movimiento, en donde pudo hacer consciencia del dolor y de la posibilidad de trascenderlo:

[...] el trabajo corporal que hicimos [...] me ayudó muchísimo porque cuando caía yo en el estrés, de por sí que estoy mal de mi columna, era un dolor insoportable que sentía yo, desde el cuello hasta la cintura, y ... como que esta mano ya no la podía yo ni alzar. Pero después del movimiento que hicimos [...]. Pues me dejó muy bien; hasta ahorita no he sufrido ese dolor tan fuerte de que ahora sí que [...]. Sí, me caen muy bien estos cursos porque sí, este, ya no me ha dado ese dolor de brazo que me impide pues hacer cosas [...]. Pero después del movimiento corporal y de las sobadas; no sé qué nos hicieron esa vez [...] Quedé bien, quedé bien, sin dolor [...].

Para Clarisa, esta toma de consciencia se convirtió en una oportunidad para atender una situación claramente perjudicial. El soporte que las y los facilitadores le brindaron fue importante para que confiara en que, frente a los reacomodos a nivel corporal, no se encontraba sola. Esta experiencia trasciende a un estado de confianza en sí misma:

[...] antes estaba yo como que muy dura ¿no?, como que me hacía yo bolita y solita. Hasta eso caminaba yo muy agachada, pero a través del levantón emocional que tuve y con los trabajos de eso del movimiento, pues siento como que siempre estoy ahí como que con la cara levantada, pues de que no, no le debo a nadie, no temo a nadie, no le he dañado a nadie. Esos cambios me han hecho bastante, bastante bien ¿verdad?, por eso vale la pena llevar esos cursos (Clarisa).

Como ella relata, las actividades de movimiento han representado un puente para conectar con sus emociones y llegar a una sensación de mayor seguridad. Del mismo modo, Angélica reporta lo siguiente:

[...] me ayudó mucho cuando hicimos el movimiento corporal, con música, encontré mucha seguridad, yo no tengo mucha seguridad. He sentido mucha seguridad, incluso de querer recuperar otros planes que había dejado por falta de seguridad personal. Cuando nos movíamos sabía que me estaban viendo, pero yo cerré los ojos, yo no los veo, no veía cómo perciben mis movimientos. Me moví y me gustó mucho, y que lo hiciera a mi manera[...].

En las experiencias de Angélica y Clarisa existe un componente de ‘darse cuenta’ a través del cuerpo y otro de mirarse diferente, con mayor seguridad en sí mismas. También ocurre que el trabajo corporal posibilita una mayor atención hacia las necesidades, lo que puede dar paso a que actúen en función de ellas:

[...] actuó diferente en algo muy significativo, por ejemplo, este, antes de tomar alguna decisión primero pienso: Ay, ay, ay, a ver, mi cuerpo (risa), a ver yo ¿no?, o sea, y ya como que me reviso primero; a ver, si me dicen ¿no?: Tienes que ir a realizar una actividad, me reviso: ¿Puedo?, y si no puedo, definitivamente digo: No puedo. Por cansancio, por equis y ye. O sea, ya me [...]. Siento que me estoy atendiendo a mí, yo (se coloca la palma de la mano sobre el pecho) [...] (Karla).

Para Karla, recurrir a una práctica de escaneo corporal antes de actuar puede entenderse como un ejercicio de lo que Hierro (2003) señala como una reflexión ética en donde ella misma genera los fundamentos de sus decisiones. Karla ha empezado a reconocer que el cuerpo es la casa de una misma, y desde el actuar diferente en relación con ella, da paso a un nuevo estado de legitimación (Lagarde, 2012). En su relato, afirma también, que ha podido realizar una reconexión corporal desde la quietud de la meditación:

[...] algo que me tranquiliza y que lo aprendí en el curso, que tuve la oportunidad es la meditación; yo jamás en mi vida había

meditado, jamás, y de hecho al principio me costó mucho, pero cuando descubrí la paz que brinda eso [...]. Cero preocupaciones, y cerrar los ojos y decir: *Guaauu* [...]. Llega el momento que esto no se imagina ¿no?, el torrente sanguíneo ahí surrurur, fluyendo, fluyendo, fluyendo... [...]. Eso, pero no lo tengo al 100 %, estoy en proceso ¿no? Lo experimenté, pero sé que lo debo de seguir trabajando[...].

Desde la quietud puede reconocer la condición orgánica de su existencia, y su experiencia de fluir despreocupadamente se asemeja a la sensación de seguridad que reportan Angélica y Karla.

Si bien estos testimonios tienden a manifestarse más en el plano personal que profesional, no se debe subestimar la relevancia de estos despertares corporales en el contexto institucional escolar. Una manera central en que la escuela niega al sujeto es a través de la exclusión del cuerpo, con la sumisión al aprendizaje cognitivo y las razones de la *logística* escolar. Foucault (2002) tenía muy claro que el cuerpo siempre figuraba como el primer blanco de las operaciones del poder. Sus argumentos son contundentes sobre cómo la historia de la escuela pasa por una lógica de dominación del cuerpo, lo que permite entender que el primer aprendizaje de la trayectoria escolar es quedarse quieto en la silla.

La dominación del cuerpo queda al servicio de lógicas institucionales sembradas en el patriarcado. Esto es cierto para estudiantes y docentes, quienes se sujetan a gestos poco naturales o ritmos que desgastan. En general, cumplir con las exigencias del sistema y del imaginario social, implica rebasar los límites que el cuerpo pondría por su cuenta. Al contrario, el proceso de SDSP, resultó ser para ellas un espacio educativo donde el cuerpo tiene cabida, un proceso de introspección que favoreció que las mujeres maestras hallaran un asidero para conectarse con su propio cuerpo.

Autoconocimiento

Para Pisano (2015), los cambios profundos hacia la autonomía y la libertad tendrían que atravesar por la toma de consciencia sobre las vivencias en el plano íntimo. Darse cuenta cómo es la relación con una misma y de las formas de conducirse en la vida, permite trascender el olvido y abandono de sí. El proceso SDSP pretende facilitar el autoconocimiento, lo que en las encuestas de evaluación de cada módulo, suele reflejarse cuando las y los participantes suelen referirse a un *darse cuenta, descubrirse, reconocerse, mirarse*. La siguiente viñeta es un ejemplo representativo:

[...] El reconocerme a mí misma, el darme cuenta que ni soy tan fuerte, ni puedo con todo lo que hacía, el verme frágil, débil, agotada, fue muy difícil y a la vez reconfortante, liberador y

sé que tengo que seguir trabajando en ello, delegar responsabilidades (Lesley, participante de la 9ª generación, evaluación del módulo 4).

No obstante, la complejidad de la propia experiencia de autoconocimiento, Lesley afirma la necesidad de continuar este trabajo y efectuar cambios concretos que surgen desde sus aprendizajes, como por ejemplo ‘delegar responsabilidades’. Por su parte, Lidia señala que sus ‘descubrimientos’ de sí misma, la sitúan en una dirección distinta, debido a que su particular forma de relacionarse se ha caracterizado por evitar dar de sí y prescindir de lo que pudiese recibir de las demás personas:

[...] al estar trabajando en mí misma y descubrirme, he encontrado que me olvido un poco de que tengo que dar, que compartir lo que sé hacer y lo que he vivido, sin reconocer mi derecho a pedir ayuda, a necesitar de los demás (participante de la 8ª generación, evaluación del módulo 4).

En palabras de Lidia, la experiencia en el proceso SDSP favoreció la capacidad de observar con claridad aquello que está presente en ella. Para las participantes, son distintos los momentos que han posibilitado este mirarse a sí mismas y reflexionar sobre ello. Reconocer lo vivido en la infancia, por ejemplo, representó para Karla la posibilidad de hacer consciente la construcción de su persona, de la identidad desde la cual se mueve en el mundo:

[...] me redescubrí al ir a la infancia, o sea, qué es lo que [...] qué es lo que estaba ya en la infancia ¿verdad? y que me hace reconocermé, o sea, soy Karla ¿verdad?, dejando atrás todos los documentos de preparación [...] dejando atrás todo eso ¿no?, Karla, saber quién soy [...] qué nos fue construyendo y reconstruyendo. Y decir: Ay, aquí pasó esto y se rompe, pero esto me ayuda a volverme a construir Me vuelvo a construir, pero sigo siendo Karla, pero ya diferente.

Revisar conscientemente la propia historia de vida le sirve para clarificar, profundizar y resignificar su experiencia y sus formas de estar y relacionarse con ella misma y las demás personas, lo que la conduce a tomar *otras* decisiones (Lagarde; 1997, 2012). Así, Karla reconoce que ha existido en interrelación y con esto ha conformado su persona:

[...] todo lo que me enseñaron ellos, y también los maestros, la escuela ¿verdad?, todo viene impregnado a ser lo que soy yo, independientemente de que pudieron haber existido experiencias no muy gratas, en ese caminar de la infancia a ser el adulto que soy ahora ¿verdad?, pero también, o sea, está impregnado ahí, está impregnado en mí; nada más que no lo había revisado hasta que fui a Ser docente.

Este reconocimiento también fue favorecido con un ejercicio cuyo fin era la identificación de recursos con los que han contado y cuentan en la actualidad. Karla reflexiona sobre ello:

[...] también el aspecto de quiénes constantemente están conmigo ¿no?, los recursos. O sea, eh [...]. O sea, es determinante que todos los que crucialmente fueron importantes en parte de nuestra vida están ahí todavía. O sea, es parte de nuestra formación, así lo consideré yo. O sea, ellos están ahí porque algo implantaron de ellos en mí, entonces por eso están ahí y por eso soy así. Entonces ahí es donde viene el entendimiento: [...] Ah, por eso soy así [...]. Esto que viene aquí fue lo que me hizo ser como soy ahora ¿no?; o sea, que en conjunto forman a Karla ¿no?

Por su parte, Paulina se descubre como transgresora en tanto que reconoce que es más que los discursos que le han repetido y que ella misma ha repetido para sí misma:

En 'Ser docente' a mí me despertaron lo que es la energía femenina [...]. Sentí que ahí desperté, ahora sí que despertó la mujer en mí [...]. Fue algo que, al momento de despertar como mujer, despertar ese contacto, es ahí donde lo sufrí, lo sufrí muchísimo, sí. Y ya con el tiempo entendí lo que pasaba en mí, sí. 'Esto me está pasando [...]. Sí [...]. Sí, que no era yo. Querían [...] mis papás querían verme así; no que soy yo; no era yo. Ahora sí que su arte de mis papás, era su arte de ellos; no es Paulina realmente [...] ahora ya también descubrí la dulzura, la generosidad [...]. Ahí, de plano, no; no le entraba yo.

En la lógica desde la cual fue criada Paulina, parece que no ha tenido cabida la *energía femenina* entendida como un conjunto de cualidades emocionales y su manifestación. De este modo, entrar en contacto con otras personas, desde el abrazo ocasional al saludar, hasta las dinámicas donde es preciso tocar y ser tocada, o desde el mismo contacto consigo misma, ha representado la puerta de entrada para que reconozca en ella la *ternura* y la *dulzura*, cualidades cuya presencia negaba. La vivencia de Paulina entremezcla el trabajo de contacto con la exploración de su historia de vida, lo que, en conjunto, ha favorecido el entendimiento de sí misma. Si bien revisitar lo vivido ha sido la base, llegar al contacto ha detonado una comprensión más profunda sobre lo que pasaba en ella. Esto parece dar pie a una mayor atención a sí misma, lo que contrarresta el olvido y representa un momento de liberación, de claridad.

Victoria, por su parte expresa pesar, al ahondar en su historia y la manera en que fue conformando su ser y actuar. Cuando afirma: "...eso de regresar a la infancia... el de poder encontrar en dónde fui encapsulada, eso, el darse cuenta, digo... no es fácil...", deja entrever las limitaciones a las cuales ha sucumbido. Mirar su 'encapsulamiento', ha sido importante para resignificar su vivencia actual:

[...] yo recuerdo que nos dieron un espacio para que pudiéramos estar a solas y que pudiéramos recordar, platicar con uno mismo, y recuerdo que fue un momento muy importante, impactante en ese proceso, porque sentí que revisé, es como regresar al pasado y revisar todo lo pasado y darse cuenta que son cosas que uno mismo se aferra a ese dolor. Lo que más afecta nuestra vida son los momentos dolorosos que vivimos, o sea nos aferramos a ese dolor y ahí nos quedamos, los seguimos teniendo. Mi experiencia más dolorosa de mi infancia fue sobre todo mi experiencia escolar, esta parte que yo viví con mis hermanas, con mis padres, la discriminación fue una afectación muy dura para mí, pero ahí seguía teniéndola ahí. Lo otro es de mi separación, ahí seguía, igual, sentía entonces que son como dos cargas que aún lo tenía encima y simplemente que no los había enfrentado en realidad.

El currículo del proceso SDSP, a lo largo de sus cuatro módulos, está diseñado para cultivar este tipo de introspección. Fue en el cuarto módulo que Paulina pudo encontrar un evento significativo en su experiencia como estudiante:

[...] En el cuarto grado de educación primaria yo sí recibí castigo porque no aprendía lo que es la tabla de multiplicar. Ahí me di cuenta que sí, como que el dolor... entonces ahí es donde sentí que no se había desaparecido el dolor, sino que estaba ahí, pero según yo estaba olvidado todo, y sin embargo no [...] comprendí que estaba el dolor, porque recibí un castigo fuerte, el mismo día me pusieron piedras en mi rodilla. Fue eso lo que más me dolió [...]. De ahí me puse a llorar [...].

Recordar el dolor de lo vivido la lleva a repensar su presente, cómo actúa con sus estudiantes, preguntándose si acaso estaría contribuyendo a una vivencia difícil para ellos. Así, el trabajo de autoconocimiento trasciende al plano de las relaciones y al deseo de hacer algo nuevo. Entonces, tiene lugar una reflexión ética sobre las propias motivaciones que para Hierro (1998) constituye un elemento para contrarrestar el olvido de sí y da lugar al accionar propio. En este tenor, la experiencia de Cristina parece ejemplificar el descubrimiento de sí misma y de las formas en que entra en relación con los demás:

[...] La pintura me pareció un buen trabajo; ahí descubrí [...] que Cristina puede ser más valiente; que Cris no necesariamente recibe cariño o afecto si ella se pone a llorar o si ella se pone a sufrir [...]. A partir de lo que descubrí [...] trato de ser diferente [...]; ya no ser la misma de antes, la que encontró una Cris negativa, sino tratar de ser la Cris positiva [...]. La Cris positiva es la que ya no le ve el lado negativo a las cosas, la que puede salir adelante, la que [...] ay [...] ¿qué te dijera yo?, la que no se castiga tanto (Cristina).

El trabajo de arte fue el espacio para reconocer la imagen que Cristina posee de sí misma, pero simultáneamente, afirma el deseo de cambio, de trascender las formas habituales de conducirse. En la misma sintomía está el relato de Clarisa, quien rememora el ejercicio de contactar con su *niña interior*:

[...] me di cuenta por qué me estaba pasando, porque me di cuenta porqué sentí esa soledad; entonces, como ya me di cuenta porqué, pues no estoy sola; era como que me estaba yo metiendo la idea esa de que estaba yo muy sola [...] y me sentía yo, así como que: *pobrecita*.

Este ‘darse cuenta’ es punto de partida para revirar el discurso con el cual sostenía la relación consigo misma, lo cual disminuye el peso al descubrir su origen. Tal ha sido la experiencia de Victoria:

[...] recuerdo sesiones [...] donde ella te ayuda a sacar, porque también tenemos corajes, corajes que uno viene guardando desde hace mucho tiempo [...]. Estaba algo enferma, así como de disque amor, pero no de amor propio, estaba enferma de querer sentirme amada, por todos, por mi familia, mis hijos, por persona del sexo opuesto, pero no me había dado cuenta que yo misma no me estaba dando ese amor, entonces, eso también fue parte de mi exploración, como que de alguna manera tenía cierta dependencia al sexo opuesto.

La exploración artística se convierte en una vía que favorece contactar con la ausencia de *autoamor* y la forma de entrar en relación con los demás desde esa carencia; así, Victoria logra mayor consciencia de que sus relaciones respondía al precepto de ser-para-otros, o lo que Pisano (2004) denomina como olvido sadomasoquista, en tanto que existe un acomodo en la inferioridad y la visión carente de una misma. Para Victoria, el proceso SDSP ha sido clave para volver la mirada hacia sí misma:

[...] Yo creo que mi mayor aprendizaje en ese proceso es que me he enfocado a mí misma. Me he encontrado, me he explorado, me he cuestionado y me he dado yo la atención [...] o sea que yo me encontraba perdida. No sé, estaba simplemente existiendo, viviendo los días, y no sé en qué momento me perdí en mi vida, en mi infancia, pero sí he estado perdida, entonces esa parte fue lo fundamental.

De estar olvidada de sí, Victoria llega a un punto de ser testigo de las *formas* de conducirse, y empieza a ejercer una *reflexividad ética otra* (Hierro, 1998 [1995]). Para Paulina, un momento crucial para encontrarse a sí misma, ha sido a través del encuentro con los otros, específicamente en el contacto íntimo de un abrazo, que le ha revelado su forma de vivir el encuentro con los demás:

[...] A mí lo que más me llamó la atención del primer módulo es, casi de acuerdo a mi nivel, como soy indígena, casi no hay mucho contacto. No, sólo de palabras, buenos días, tal vez una sonrisa y todo, pero nada de un abrazo, saludo de beso, ahí se olvida, pues no, no hay [...]. Me gustó mucho eso, pero no fue fácil para mí que te empiecen a abrazar los compañeros, las compañeras; sí, a mí sí me [...]. Se me hizo un poco difícil, sí, como que [...] pues lo que más me gusta es dar, y lo que no me gusta es recibir; es una de las cosas que he vivido.

Cuando Paulina dice: *lo que más me gusta es dar, y lo que no me gusta es recibir*, puede que advierta la manera en que no reconoce la cualidad dialógica del encuentro. Entonces, es desde los contactos propiciados en el SDSP que reconoce el tema del vínculo recíproco, mismo que Lagarde (2012) reafirma como una nueva manera de estar en relación sin perder la centralidad de la propia vida. Así, el contacto se convierte en la manifestación del vínculo o se constituye en el canal para construirlo, sobre todo desde la conciencia de qué pasa en una misma en ese encuentro.

Como se puede ver a través de los testimonios, el trabajo de autoconocimiento se alimenta a través de la recuperación de la propia biografía, misma que deja en claro la importancia de la experiencia en la conformación de nuestros sentimientos, pensamientos y acciones. A la par genera una apreciación mayor de la vulnerabilidad humana y, en particular, de las precariedades de infancias que quedan bajo el *cuidado* y resguardo familiar y social.

Prestar atención a la dimensión relacional de la existencia y la experiencia es en definitiva ir contracorriente de la escuela que, históricamente, ha pasado por encima de las personas y sus biografías. Entre otras cosas, lo que evidencian los testimonios de las mujeres maestras es el reconocimiento del sufrimiento, de la injusticia, el miedo, la dificultad, no sólo en sus orígenes familiares, sino también en la escuela. El trabajo del autoconocimiento implica una toma de conciencia sobre las múltiples hostilidades que se viven en las escuelas, y representa un movimiento hacia una postura más crítica, abriendo paso a otras formas del ser y hacer como maestras que difieren del legado patriarcal.

Reivindicación del derecho al placer

En términos de la ética feminista, el derecho al placer implica reconocer la necesidad de encontrar un estado de gozo y plenitud, de disfrute y de bienestar en el vivir. Bajo esta invitación, cobran relevancia la reconexión con el cuerpo y el autoconocimiento, como fuentes para encauzarse hacia, y vivir, el derecho al placer. En los relatos de las maestras se evidencia este vínculo, Paulina, por ejemplo, vive un momento placentero por y para ella misma, que le lleva a reflexionar sobre la manera en que se conduce en la vida:

[...] cuando el baile de las frutas, me acuerdo, ya no miré a las personas, sino me fui en mí, en mi interior, en mí; ya no fui al público, sino a sentirme. Di el placer conmigo misma, sí, bailar, sentir, posar, todo eso; ya no es lo mismo; si comparamos una actuación pues vas más al público [...]. Y ese no; ya no lo tomé en cuenta ya el público ¿no? Ya, sí [...]. Fue por mí; tengo buenas frutas [...] (risas) [...]. Dije: ‘Ah, sí pude moverme, sí pude sentirme, disfruté. Entonces sí puedo’. Es como que me dio ánimo cada día más. Sí. Me dio ánimo. Sí. Mucho ánimo ahí mismo [...]. Sí, porque ya no fue al público. Lo triste que ha sido mi vida es que fue por todos los demás, por ellos, pero no por mí. Ahora ya bailo por mí. Sí [...].

Paulina conecta con el placer desde el cuerpo en movimiento, mientras que Matilde lo hace a partir de la quietud de la meditación, que además le permite disfrutar del presente. Si bien, en algún momento, esto constituyó una llamada de atención para cuidar más de sí, también experimentó la posibilidad de hallar satisfacción con lo que se encuentra viviendo, aceptando el momento presente, pero con clara disposición para atender lo necesario:

[...] creo que en el momento en el que estoy ahorita estoy bien; ahí es mi lugar y ya si viene otro momento, otro ascenso, otro [...]. Pues va será otro tiempo ¿no?, ahorita no me quiero apresurar ¿no?; ya viví la experiencia, y cuando uno está pensando mucho en qué va a pasar más adelante, me frustró y como que dejó de disfrutar lo que estoy viviendo ahorita.

Matilde advierte un reposicionamiento frente a cómo vive el momento presente. Reconoce su búsqueda histórica por colocarse en los puestos de poder; entonces, ha soltado el afán por lo que podría conseguir en el futuro, de modo que experimenta una conexión más satisfactoria con lo que acontece. Victoria también señala una nueva manera de vivir el trabajo, desde la priorización del disfrute:

[...] este tiempo ha sido distinto, como que no lo he sentido, así como una presión, mi trabajo, lo he disfrutado más, y sentí en este año que salieron los niños que también se sintieron cómodos, disfrutaron, se sintieron parte del trabajo.

Después de atravesar por un periodo de confusión, frustración y desánimo, en el que estuvo con deseos de renunciar a la docencia, ahora Victoria reconoce que puede disfrutar su labor, sobre todo en términos de la interacción en el aula. Recuperar el placer que hay en la cotidianidad de su quehacer representa un paso significativo en la vivencia de Victoria, y, tal como se propone en la *ética del placer* de Graciela Hierro (2003), constituye un terreno ganado, al reposicionarse consigo misma y en su

compromiso con lo humano; entendiendo esto como una responsabilidad con la liberación, con la apertura al placer y la alegría.

Asimismo, esto tiene que ver con lo que Lagarde (1997) denomina experiencia lúdica de implicarse en el hecho presente. Recobrar el gozo de las relaciones áulicas les ha permitido soltar el sueño de la jubilación como el anhelado momento de liberación para ellas. El relato de Lorena refleja este nuevo posicionamiento reivindicativo frente su quehacer:

[...] sí, siento un gustazo; a veces se me va el día y no me doy cuenta y sí, lo disfruto más, estoy más con los niños ¿no?, estoy más presente, estoy más con ellos, y es [...] y es sorprendente todo lo que puede resultar estando ahí y como en esta armonía ¿no?, como encontrar esta armonía con ellos, eh, el hecho de que puedan como expresarse y que puedan trabajar a gusto, que eso es lo que [...] a mí me hace [...] a mí me hace también estar bien ¿no?, si ellos están a gusto, pues yo también estoy a gusto, y si yo llego a gusto pues parece que ellos también, entonces como que es recíproco ¿no? Entonces sí, lo disfruto más, mucho más, mucho más que antes. Bueno, tal vez en algún momento ni siquiera lo disfrutaba ¿no?, pero ahora sí lo estoy disfrutando [...].

De manera parecida, Victoria encuentra el núcleo de su insatisfacción laboral en la atención al deber, obviando sus intereses y su sentir respecto de lo que hacía. Revisitar su historia permite cuestionarse sobre el presente y la forma en que ella actúa en su papel de docente. Ahora, priorizando su sentir y pone el disfrute en el centro de su experiencia:

[...] como primer momento soy yo, ahora, soy yo, que siento que soy yo importante, para poder seguir, poder vivir y poder compartir con los demás. Como decía hace un rato, yo estaba olvidada de mí, simplemente estaba viviendo y ya, haciendo lo que me correspondía, pero creo que no estaba realmente viviendo, pues [...] entonces, ahora no sé, es disfrutar de mí misma, de la vida, de mi existencia [...] entonces yo siento ahora que me disfruto a mí, siento que soy más consciente de mí misma, y por lo tanto también así con mis hijos, en primer momento yo, pero mi relación con mis hijos también, me pongo más atención, siento que ya no estoy tan yo soy la mamá y soy la que sabe todo y la que puede corregir [...] (Victoria).

La reivindicación de su derecho al placer trasciende en varios espacios de su vida. Ella se vive de una manera distinta, encontrando una clara distinción entre estar en un estado de inconsciencia y desganado, y ser protagonista en sus relaciones, no desde la autoridad sino desde la idea de disfrutar el encuentro. Esto la posiciona en el terreno de una *ética de la mismidad*, donde la consciencia de sí y la atención a sí misma constituye la centralidad de su actuar, incluso en términos de reposicionarse en las relaciones de poder.

El placer y el disfrute son cuestiones que aparentemente tienen poco peso político y que difícilmente se pueden colocar como principios contestatarios o hasta radicales; sin embargo, permite empezar a desmontar los imperativos asociados con el deber, con lo programático y con una postergación del bien, típica de un sistema educativo que siempre mira al valor futuro; es decir, aguantar en el presente en nombre de construir una buena vida para el futuro (Keck y Saldívar, 2016). A diferencia de estas abstracciones, el placer es altamente situado e inmediato y se origina desde las subjetividades.

Así que orientarse por el derecho al placer representa una práctica transgresora, que potencia la reivindicación del sujeto de la educación, tan negado por el sistema. Es todavía más importante para las mujeres maestras, porque se enfrentan con una diversidad de deberes en sus vidas y con un mayor esfuerzo para poder cumplir y sobresalir, debido a la situación de desigualdad con respecto a los hombres. Traer de vuelta la alegría, que ha sido arrebatada por la doble negación de sí, parece ser una cosecha muy valorada de su participación en el proceso SDSP, que tiene su origen en la conexión con el cuerpo y con el autoconocimiento.

Autosuficiencia vital

Así como el derecho al placer, la *autosuficiencia vital* se puede entender como resultado de segundo orden, cosechado desde la conexión con el cuerpo y el autoconocimiento. La conexión con el cuerpo proporciona lo *vital* y el autoconocimiento permite tener mayores referencias para determinar el pensar, sentir y hacer. Esta posibilidad contrasta con la configuración tradicional del género, que ubica a las mujeres en un estado dependiente, de desvalorización de sí mismas, con la pesadumbre de saberse insuficientes para hacerse cargo de sus vidas. Realizarse a través del otro, merma la posibilidad de mirarse a sí mismas, de atender sus propias necesidades y deseos (Lagarde, 2012).

Esto tiene cabida en el marco de un sistema educativo patriarcal, que pretende dictar a las mujeres maestras los términos de su que-hacer y de su valor como profesionales. Desde la *ética feminista*, el giro esperado estriba en reconocer su valía personal, la necesidad de atenderse y cuidarse primero. Resulta significativo, entonces, que el enfoque del proceso SDSP se dirige de manera intencionada y constante hacia la persona misma. Las diversas actividades se encaminan en un continuo mirarse y mirar a *las/os* demás. En el baile de Paulina, se advierte un tipo de revelación existencial sobre la posibilidad de disfrutar, de otra manera, para sí misma. En la frase: *sí pude moverme, sí pude sentirme, disfruté. Entonces sí puedo*, Paulina manifiesta su convicción de que el estado de entrega en sí misma puede tener lugar en su vida.

De modo que el ejercicio se puede entender desde lo que Lagarde (2012) reconoce como una *vivencia lúdica*, o lo que Hierro (2003) enarbola como la *conexión con una misma desde el placer y el disfrute*. Es a través de una

vivencia lúdica, de *soltar el miedo al ridículo* y dejar de situar en primer plano a los otros, que ella recupera la conexión consigo misma. De este modo, la reconexión con el cuerpo y su derecho al placer ha constituido la base para llegar a afirmarse autosuficiente. En un sentido parecido, Matilde reflexiona sobre haber aprendido *ser más auto-referencial*:

[...] bueno, independientemente de que me sirva o no me sirva, algo está cambiando en mí [...] como que me he vuelto a ver yo ¿no? Te dije que el primer día, la primera sesión que tuve, quise rapidito ponerlo en práctica ¿no?, e hice lo que te dije con los alumnos ¿no?, pero ya en las siguientes sesiones no; ya esas sesiones son para mí, o sea, como que digo: 'No, primero yo' (Matilde).

Matilde relata haber llevado a cabo una serie de actividades tratando de replicar lo vivido en el proceso SDSP, pensando que así cobraría sentido su participación. Con el tiempo, descubre que el proceso mismo le ha llevado a verse y hacer las cosas (como tomar el curso) para sí misma, antes que pensar en las demás personas. Desde este punto, entonces se puede advertir lo que Lagarde (2005) señala como el hecho de ser protagonistas de la propia vida, lo que implica, a su vez, *reconocer el ser-para-otros* como una estructura que ha conformado su subjetivación. Así, Matilde afirma que el taller le ha llevado a *mirar y descubrir que no vivía para mí, en que no me aceptaba cómo soy y ahora debo ser yo y yo como centro*.

Situarse en el centro de sus propias vidas parece partir de un estado de afirmación en el que el *yo* cobra relevancia (Hierro, 2003). Durante el proceso formativo existe un continuo énfasis en la afirmación de este *yo*, y de expresarse en primera persona, lo que contrasta con el hecho de que al principio las participaciones generalmente se nombraban desde la expresión de un *nosotros* o en tercera persona. La práctica constante de expresarse en primera persona, propia de la práctica psicoterapéutica, genera un posicionamiento distinto, una reafirmación de las propias palabras, incluso, un hacerse presente para sí mismas. Para Karla, el aporte que esta condición tiene es un empoderamiento como personas con derechos y la capacidad de afirmarse a ellas mismas:

[...] esa flexibilidad que debe de existir entre nosotras y no limitarnos como mujeres, sino de vernos como una persona común, ajá, y no decir: 'Es que soy mujer y ¿qué van a decir?'. No, no, sino ya, no sé, decir 'soy Fulana o soy una persona con el derecho también de sentirme mal, con el derecho de decir sí o no, con el derecho de verme como quiero verme yo ¿verdad?', de ir y ver qué quiero yo [...]. Entonces ir con los pies sobre la tierra bien puestos, segura, satisfecha.

Del mismo modo, lo que Mariana afirma a partir de la exploración de sus emociones a lo largo del proceso SDSP, da cuenta de un aprendizaje que llega al núcleo de la autosuficiencia vital:

[...] volver a generar una confianza en mí misma, en que dentro de mí esa mujer que aparentaba ser dura, todavía tiene sensibilidad, entonces volver a trabajar esa parte de, de... si tienes ganas de llorar pues hazlo, no tienes por qué guardártelo ¿no?, y decir las cosas que piensas y sientes.

Es a modo de victoria que Mariana afirma tener la convicción de que puede y quiere manifestar su sentir, desechando la tendencia a reprimir sus necesidades por enfocarse en la mirada del otro. En el proceso formativo ha encontrado la oportunidad de hablar de sus sensibilidades sin el temor a ser cuestionada o infravalorada. Al igual que Karla, experimentar lo que Lagarde (1997) nombra como tranquilidad reflexiva contribuye a que Mariana se reconozca en su necesidad de ser escuchada; lo cual contrasta con su experiencia de vivir el silenciamiento de las mujeres maestras en las reuniones o en la toma de decisiones a nivel del colectivo docente.

En el caso de Angélica, sus reflexiones la han llevado a mirar una oscilación entre ser autosuficiente y la búsqueda de una vivencia menos cargada de actividades:

[...] mi vida siempre ha sido muy demandante, comiste algo rápido y nunca tienes el placer de sentarte, disfrutar un café, pero de pronto hace como tres meses para acá dije *no, si quiero trabajar* [...] me hace sentirme incómoda estando en un espacio mío propio pero que no tengo un ingreso.

Angélica llega al punto de reconocer y reafirmar su deseo de trabajar a pesar de los inconvenientes vividos en términos de la sobrecarga, pero consciente de que es preciso tomar sus espacios y tiempos. Llegar a reconocer que tener un ingreso posibilita su independencia, ha sido el resultado de repensar sobre otros momentos difíciles en los que no ha tenido una remuneración. Como afirma Lagarde (1997), la autosuficiencia económica permite a las mujeres transitar más fácilmente a un estado de independencia, de seguridad en ellas mismas. No obstante, en algunos casos, esto comporta las dificultades clásicas relacionadas con la sobrecarga de actividades, que como señala Angélica, se manifiestan en la búsqueda de recuperar el espacio de tranquilidad y seguridad que brinda su hogar.

Por otra parte, la vivencia de ser autosuficiente en el quehacer profesional, tiene una importancia crucial en la autopercepción de tener los conocimientos y las habilidades requeridas para desempeñarse con profesionalismo (Lagarde, 1997; Hierro, 2003). Aquí influye la formación constante para poder dar respuesta a lo que acontece en el devenir del quehacer docente, sobre todo en términos de los cambios que ellas desean realizar, como en el caso de Julieta, quien relata lo siguiente:

[...] darme cuenta que necesito prepararme más; que me gusta esa parte de poder hacer que los muchachos hablen y el poder liberar lo que ellos traen internamente me gusta, pero siento que me falta mucha preparación.

La expresión reiterada del gusto por el poder realizar algo, es un reflejo del deseo de sentirse más presente, desde una autoridad natural que le confiere la confianza en sí misma y en sus potencialidades (Rodgers y Raider-Roth, 2006). La experiencia de Julieta en el proceso SDSP, hizo posible repensar su práctica, el lugar que ella misma toma en el aula como psicóloga y sus funciones docentes, de modo que desea afirmarse como acompañante de sus estudiantes.

Sin duda, ser empleadas, asalariadas, inmersas en estructuras que son de naturaleza jerárquica (por más que pueden existir horizontalidades), resulta difícil para la construcción de la autosuficiencia vital. Es cierto que cada maestra puede actuar 'a su manera' dentro de su salón, pero el espacio que ocupa es a la vez atravesado por muchos códigos y expectativas. Dicho esto, los testimonios muestran evidencias sobre los aprendizajes adquiridos en el proceso SDSP que les están permitiendo negociar de otras maneras las tensiones *dependencia-autonomía e institución-vida*; sobre todo, una nueva valoración de la experiencia personal y la de otros, como contrapeso a los dictados patriarcales.

Este logro es sustantivo, ya que se relaciona directamente con la identidad y práctica docente de las mujeres maestras e implica posicionarse de otra manera en el marco institucional y social. Es decir, las maestras tienen mayor conciencia de los diferentes elementos que están en juego en sus vidas profesionales y les permite tomar nuevas decisiones y caminos, como el de la autosuficiencia vital; lo cual contraviene los mandatos patriarcales, que espera de las mujeres, subordinación y sometimiento.

Discusión y conclusiones

Las experiencias de las mujeres maestras dan cuenta de la importancia que ha tenido su participación en el proceso SDSP, y en la resignificación de su ser docente en el contexto de un sistema educativo patriarcal que las hace vivir la doble negación y enajenarse de sí mismas en el cumplimiento de su *deber*. Los olvidos, enajenamientos, cansancios y tensiones evidenciados en los relatos son expresiones y vivencias aparentemente personales; no obstante, desde la *ética feminista* son considerados en una *dimensión política-colectiva*. En ese sentido, la *ética de la entrega* es funcional al sistema y se operativiza a través de una negación sistémica y sistemática de las subjetividades. La configuración de *ser para otros* se hace palpable en el discurso del *sacrificio* que se erige como la piedra angular de la identidad docente (Torres, 2005; Peraza *et al.*, 2022), discurso muy presente en los testimonios de estas maestras.

No obstante, la mirada que las mujeres maestras redirigen a sí mismas y el reconocimiento de su *mismidad* facilitado por el proceso SDSP, muestra la importancia de ofrecer espacios de formación en el ámbito docente que favorezcan la reconexión de las maestras consigo mismas. Esto es esencial para dar lugar al autoconocimiento y reivindicar su derecho al placer, de manera que se haga posible la autosuficiencia vital, que es el fin último de la ética de la mismidad.

Los testimonios dan pauta para contestar de manera positiva la pregunta de Bonder (1998) que se presentó en la introducción: *sí, es posible aprender a enunciar otras verdades, otros placeres, y otras relaciones de poder*. Bonder también pregunta: [...] ¿cómo se producen estas transformaciones? ¿Cuáles son sus condiciones de posibilidad y cuáles sus límites?”. En relación a estas dos preguntas, es destacable que la transformación de las maestras participantes constituye un fenómeno que integra ajustes no sólo conceptuales, sino emocionales y corporales. Situación que se aproxima a la idea manifestada por Pisano (1994), sobre la necesidad de crear espacios y procesos formativos integrales (mente, cuerpo y espíritu) que reviertan lógicas patriarcales que privilegian una dimensión sobre otra. Por lo visto, es precisamente esta cualidad integrativa del proceso SDSP, combinado con su insistencia en poner las biografías y experiencias de los sujetos en el centro, lo que favorece la producción de estas transformaciones.

Dada la importancia del cuerpo en la ética feminista (Carosio, 2009; Pisano, 2011), es preciso destacar que las transformaciones reportadas por las maestras, muchas veces se asientan (o nacen) en sus cuerpos y es desde ese lugar, al habitarlo de otra manera, que se plantean la recuperación de la libertad. A diferencia de otros procesos educativos y formativos, donde el conocimiento se genera a partir de lo cognitivo, en el proceso SDSP, el cuerpo juega un papel central en la entrada al mundo de la conciencia, que, junto a la biografía y la experiencia del *aquí y ahora*, se configura como contraste al paradigma dominante educativo que prioriza la razón y sus abstracciones.

Cabe señalar, que el proceso SDSP no cuenta con una explícita intención de abarcar una crítica política de índole estructural; sin embargo, su enfoque parece dotar de herramientas importantes para tomar conciencia de temas, como la libertad, que finalmente son políticos y constituyen un parteaguas frente a los condicionantes en la vida. Con la finalidad de explicitar más la naturaleza política de los aprendizajes y de la experiencia de las mujeres maestras, la ética feminista permite esclarecer la propuesta formativa misma en términos de una *política de nosotros mismos* (Foucault, 1993, p. 223); o bien, lo que el feminismo siempre ha mantenido – *que lo personal es político* (Hanisch, 2016).

Asimismo, el proceso SDSP no se encuentra fundado desde la teoría feminista, por lo tanto, no hay una reflexión sostenida desde ese lugar; no obstante, en el seno de este proceso formativo, las mujeres maestras realizan algunos reposicionamientos que coinciden con la ética feminista. La concordancia fundamental es en términos de la apuesta por fortalecer la relación de las mujeres consigo mismas. Mirarse a sí mismas representa un paso importante en la condición de las mujeres maestras, en tanto que ponen en evidencia las formas limitadas que ejercen en sus propias vidas y en el quehacer profesional. Entonces, los ejes de análisis éticos derivados del feminismo, resultan efectivos para poder sistematizar y captar los aprendizajes y las transformaciones, y

se puede palpar la interrelación entre los cuatro elementos de la ética de la mismidad identificadas por Peraza (2022): *conexión con el cuerpo, autoconocimiento, derecho al placer y autosuficiencia vital*.

Más allá de estos cuatro elementos, también queremos llamar la atención en un movimiento-transformación que fue expresado por la maestra Paulina, quien reconoce haber pasado por un despertar en cuanto la *feminidad*, entendido como el poder de dar paso al binomio dulzura-generosidad como parte de su *energía femenina*. Si bien es Paulina quien lo expresa explícitamente, hay ecos de esta misma sensibilidad en juego en otros testimonios. Lo cual hace pensar, que en gran medida las posibilidades de transformación se abren para las maestras al establecer un trato amable consigo mismas y evitar el auto-maltrato. Este ser dulce-generosa consigo misma encaja en el universo del cuidado, que supera el sesgo de género y que Nel Noddings propone como principio rector de la educación (Beltramo, 2022), y que no sólo responde a las individualidades, sino también trastoca las actividades para la producción de la vida a nivel colectivo (Molinier, 2012). En este sentido, la autosuficiencia vital de las mujeres maestras no debe ser confundida como individualismo y *competencia viril*, su contraparte en el sistema patriarcal.

Desde la generosidad, estas mujeres maestras reconocen tanto sus capacidades como sus límites, y desde la dulzura se abre el espacio al placer y abrigar el dolor y la vulnerabilidad. Reconocer este trasfondo dulce-generoso en las transformaciones de las mujeres maestras, es lo que asegura que su autosuficiencia vital es un camino *otro*, con cualidades pertenecientes a una política de nosotras mismas potencialmente antipatriarcal y no la afirmación individualista y competitiva marcada por el estatus quo. Asimismo, abre la puerta para pensar en la renovación de la forma en que se entretujan las relaciones con la otredad: en los espacios escolares, en el aula y frente a sus colegas. Estas mujeres parecen tener mayor disposición de poner su dulzura y generosidad en juego con las personas, sobre todo sus estudiantes e *hijos* y así modificar la forma de hacerse presentes en la escuela.

Al respecto, Rodgers y Raider-Roth (2006), abordan el concepto de presencia docente, como un nuevo paradigma en el entendimiento de la identidad y la práctica docente. Estas autoras parten de la naturaleza hiper-relacional, responsiva y co-construida de la enseñanza-aprendizaje y definen la presencia docente como un 'fenómeno' que se construye a partir de la presencia con una misma. También consideran que la conexión con una misma permite un reposicionamiento frente a la otredad, de una manera más íntegra, auténtica y receptiva. Esto último, implica una autoridad natural al ejercer sus funciones y ocupar su espacio, lo que nos parece semejante a la apuesta de la ética feminista. De este modo, es importante reconocer la interconexión del lenguaje de la ética feminista con el empleado por académicas como Rodgers y Raider-Roth en el mundo de la educación y de la formación docente.

Si bien los resultados muestran que la formación SDSP favorece la autodeterminación y autosuficiencia, las maestras enfrentan una re-inmersión en estructuras que seguirán siendo hostiles a expresiones y formas que no cuadran con el paradigma patriarcal, de modo que quedan preguntas por responder: ¿Cómo se relacionan consigo mismas estas maestras a dos o tres años de terminar el proceso SDSP? ¿De qué forma la relación consigo mismas trasciende en su trayectoria futura como docentes? ¿Cómo evoluciona su implicación en la construcción de una educación más humanizada, que favorezca el desmontaje del sistema patriarcal dominante de las instituciones educativas? Así que, atender la realidad del entorno hostil, es una arista a profundizar en esta línea de investigación.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión Argentina.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Ball, S.J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*. 54(1):85–96. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Beltramo, C. (2022). Ética del cuidado y educación del carácter: Una mirada desde la mujer. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (35), 45–61. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2666>
- Berger, P. y Luckman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.
- Blanco, E. (2021). Evolución de las desigualdades educativas. Hacia una inclusión precaria. En M. Altamirano y L. Flamand (Coords.), *Desigualdades sociales en México. Legados y desafíos desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 59-100). El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>
- Bonder, G. (1998). *Género y subjetividades: Avatares de una relación no evidente*. Género y Epistemología: Mujeres y disciplina. Ponencia presentada en el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Cantoral, G. (2018). *Mujeres y varones en búsqueda. El malestar como vía*. México: CESMECA-UNICACH.
- Carosio, A. (2009). Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. En *Género y globalización*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 229-252). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140611041611/11caro.pdf>
- Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7(2). 1-28. <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M. (1993). About the beginnings of the hermeneutics of the self: Two lectures at Dartmouth. *Political Theory* 21(2). 198-227. <http://www.jstor.org/stable/191814>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Gannerud, E. (2001). A Gender Perspective on the Work and Lives of Women Primary School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (1). 55-70. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830020023393>
- Gargallo, F. (1994). Ética, ética feminista y libertad. En Bedregal, X., *Ética y feminismo* (pp. 24-29). Ediciones La Correa Feminista.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (V. Weinstabl, Trad. pp. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Ediciones feministas lúcidas.
- Harding, S. G. (2016). *Ciencia y feminismo*. (5ª ed.). España: Ediciones Morata, S. L.
- Hierro, G. (1998 [1995]). *Ética y feminismo* (2ª. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hierro, G. (2003). *La ética del placer*. Programa Editorial/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* 1. pp. 140-163. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/4077/CONICET_Digital_Nro.5370_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Keck, C. S. y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (47), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346002>
- Keck, C. S. (2018). *Ser docente, ser persona: Once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. Ecosur/INED.
- Lagarde, M. (1997a). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (2a. ed.). Madrid: Editorial horas y HORAS.
- Lagarde, M. (1997b). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Puntos de Encuentro.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas* (4ª ed.). Colección Posgrado, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A.
- López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Hist. educ. anu.*, 9 (147-167). <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v9/v9a08.pdf>
- Martínez, F. y Díaz, E. (2021). México: el reto de ser mujer dentro de una estructura patriarcal. *Asparkia*, 38, 41-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2021.38.3>
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitative driven way. *Qualitative Research* 6(9). 9-25. doi:10.1177/1468794106058866

- Molinier, P. (2012). El trabajo de cuidado y la subalternidad. Cátedra Inaugural Posgrados en Estudios de Género. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01075702/document>
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. España: Editorial Integral.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Press.
- Peraza, L. (2022). *Mujeres maestras chiapanecas. Experiencias de doble negación y posibilidades de transformación a partir de una formación socioemocional* [Tesis de doctorado no publicada]. El Colegio de La Frontera Sur.
- Peraza, L., Keck, C. S., Evangelista, A. A. y Saldívar, A. (2022). Experiencias de doble negación en la periferia: maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas. *Perfiles Educativos*. 44(175), 112-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>
- Pisano, M. (1994). "Niñas buenas, niñas malas: ¿Qué pasa con la moral?", En X. Bedregal (coord.), *Ética y Feminismo* (3-11). Ediciones La Correa Feminista.
- Pisano, M. (2004). El triunfo de la masculinidad. México: Fem-e-libros/creatividad feminista.
- Pisano, M. (2011). *Deseos de cambio o... ¿El cambio de los deseos?* (2ª ed.). Editorial Revolucionarias.
- Pisano, M. (2015). *Fantasear un futuro: Introducción a un cambio civilizatorio*. Editorial Revolucionarias.
- Quintar, E. (2018). La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 16(19). 221-248. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/view/122>
- Quiroz, L. (2020). *La sanación, un acto feminista emancipatorio* (Lorena Cabnal). En Hypotheses. Perspectives decoloniales D'Abya Yala.decolonial.hypotheses.org/2147
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *RIEDA en línea* 27(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Rodgers, C. R. y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(3). 265-287. doi: 10.1080/13450600500467548
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Sissa, G. (2000). *El placer y el mal. Filosofía de la droga*. Ediciones Península.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional - Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Semblanzas

Liliana Peraza Ojeda. Originaria de Tizimín, Yucatán, México, estudió la licenciatura en Educación y la maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y el doctorado en Ciencias en ecología y desarrollo sustentable con orientación en estudios de sociedad, espacios y culturas en El Colegio de La Frontera Sur (ECOSUR). Se desempeña como docente, asesora pedagógica, coordinadora de programas educativos e investigadora. Sus líneas de investigación son formación e identidad docente, experiencias de docentes y estudiantes, experiencias de mujeres maestras, procesos de evaluación educativa, subjetividades y educación socioemocional, ética feminista.

Charles S. Keck. Doctor en educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (UDLondrés); centró su tesis en la *investigación sobre los aprendizajes y transformaciones de docentes participando en una formación socio-emocional*. Desde el Departamento de Sociedad y Cultura en El Colegio de La Frontera Sur (ecosur), su interés y publicación se centra el *clima escolar, las trayectorias y la experiencia docente, la formación socio-emocional docente, y participación social en la educación*. En 2018, su ensayo *La formación vocacional como emancipatorio: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica* fue premiado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Promueve la investigación narrativa y actualmente está profundizando en este enfoque metodológico desde la co-coordinación del proyecto Voces del Sur.

Guadalupe Cantoral Cantoral. Doctora en Ciencias sociales y humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Los temas en torno a los cuales gira el trabajo de investigación son identidad y desigualdades de género, vida cotidiana, crisis y malestar, mujeres y defensa del territorio. Publicaciones: el libro *Mujeres y varones en búsqueda de cambio. El malestar como vía* y los artículos sobre *Vida cotidiana: uso/ocupación del tiempo/espacio y reconfiguración identitaria de género en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*; y *El malestar como categoría de análisis en el estudio de las identidades de género*. Actualmente colabora en el equipo de la Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).