

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Jiménez Narcia, Cora

Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio *

Pedagogía y Saberes, núm. 59, 2023, Julio-Diciembre, pp. 170-181

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17798>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614077546014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio*

170

Contributions of the Feminist Economy
to Rethink the Teaching Profession

Contribuições da Economia Feminista
para repensar a profissão docente

Cora Jiménez Narcia** 

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 09 de abril de 2023

Para citar este artículo

Jiménez Narcia, C. (2023). Aportes de la economía feminista para repensar el magisterio. *Pedagogía y Saberes*, (59), 170–181. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17798>

* Artículo de reflexión resultado de la sistematización de la experiencia del proyecto de vinculación universitaria “Florece nuestra escuela en su tierra”, realizado desde el año 2021 en la escuela primaria Catalina Cardona Nava de Ciudad de México.

** Doctora en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), México. corajimenez@filos.unam.mx

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión pedagógica en torno a los aportes del campo de la economía feminista para analizar la relación entre feminización, desarraigo y precarización que ha atravesado históricamente la profesión magisterial en México, y su particularidad en el contexto de la pandemia por la covid-19. Este trabajo se deriva de la sistematización de una experiencia de investigación-acción colaborativa que orienta el acompañamiento del colectivo docente de una primaria ubicada en un contexto rural de la Ciudad de México, cuya configuración destaca por encontrarse en una región de relevancia socioecológica para la sostenibilidad de la propia ciudad, la alta rotación del colectivo docente y el carácter pluricultural de las comunidades vinculadas. Se destaca la importancia de resignificación del magisterio con perspectiva territorial y de género y se propone la relevancia de “entrar enteras a las aulas”, con los cuerpos y territorios, para avanzar hacia un horizonte educativo en el que la escuela, al poner el cuidado al centro, sea un espacio fundamental para promover la ampliación de derechos de las infancias, pero también del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa y con pertinencia socioecológica.

Palabras clave

cuidados; magisterio; economía feminista; ampliación de derechos; educación sexuada justa; pertinencia socioecológica

Abstract

This article presents a pedagogical reflection on the contributions about the field of Feminist Economics to analyze the relationship between feminization, uprooting and precariousness that the teaching profession has historically experienced in Mexico, and its particularity in the context of the covid-19 pandemic. This work is derived from the systematization of a collaborative Research-Action experience that guides the accompaniment of the teaching group of an elementary school located in a rural context of Mexico City, whose configuration stands out for being in a region of socioecological relevance for the sustainability of the city itself, the high turnover of the teaching staff, and the multicultural nature of the linked communities. It is highlighted the importance of resignification of the teaching profession with a territorial and gender perspective, and the relevance of “entering the classrooms whole” is proposed, with the bodies and territories, to advance towards an educational horizon in which the school, by putting care to the center, can be a fundamental space to promote the expansion of children's rights; but also of teaching work from a fair gender education approach and with socioecological relevance.

Keywords

care; teaching; feminist economics; expansion of rights; fair gendered education; socioecological relevance

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão pedagógica sobre as contribuições do campo da Economia Feminista para analisar a relação entre feminização, desenraizamento e precariedade que a profissão docente tem experimentado historicamente no México, e sua particularidade no contexto da pandemia da covid-19. Este trabalho é derivado da sistematização de uma experiência colaborativa de Pesquisa-Ação que orienta o acompanhamento do grupo docente de uma escola de ensino fundamental localizada em um contexto rural da Cidade do México, cuja configuração se destaca por estar em uma região de relevância socioecológica para a sustentabilidade da própria cidade, a alta rotatividade do corpo docente e a multiculturalidade das comunidades vinculadas. Destaca-se a importância de ressignificar a profissão docente com uma perspectiva territorial e de gênero, e propõe-se a relevância de “entrar integralmente nas salas de aula”, com os corpos e territórios, para avançar rumo a um horizonte educacional onde a escola, ao colocar o cuidado no centro, seja um espaço fundamental para promover a ampliação dos direitos das crianças, mas também do trabalho docente a partir de uma abordagem de educação justa de gênero e com relevância socioecológica.

Palavras-chave

cuidado; ensino; economia feminista; ampliação de direitos; educação justa de gênero; relevância socioecológica

Introducción

¿Quiénes han sido y son en la actualidad los maestros y maestras de educación básica en México? ¿De dónde vienen? ¿Cuáles son sus orígenes, condiciones y trayectorias? ¿Quién les cuida? Estas fueron las primeras preguntas que nos dimos a la tarea de pensar en el trabajo que a continuación se presenta. Y una de las primeras respuestas fue constatar que sobre todo en preescolar y primaria, la mayor parte del magisterio ha estado desde la segunda mitad del siglo xx conformada por mujeres. Tan solo en el ciclo 2018-2019 había 524, 821 maestros y maestras de primaria en nuestro país, de los cuales 64,4 % eran mujeres y 35,7 % hombres (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Un porcentaje que se eleva aún más en el caso de escuelas particulares y sobre todo en el preescolar.

¿Qué nos devuelven en forma de pregunta estos datos? ¿Qué significa que son mujeres la mayoría de quienes realizan la labor docente en educación básica? ¿Qué hace posible que a una maestra joven se le asigne un centro de trabajo que se encuentra a tres horas de donde vive, tenga que dejar a sus hijos al cuidado de otras personas —en su mayoría mujeres—, y al mismo tiempo se le demande afrontar el “rezago educativo” aceptando la disminución de su propio tiempo de descanso y el detrimento de sus capacidades vitales? ¿Acaso esto es reconocido en las políticas docentes? ¿De qué manera?

En este orden de preguntas, los trabajos de la investigadora Ana Laura Gallardo (2018), al intentar explicar los “bajos resultados de aprendizaje” obtenidos por los y las estudiantes de todo el país en los ejercicios nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes, nos dieron una clave: en lugar de transferir la responsabilidad a los sujetos, es necesario dirigir el análisis hacia el propio sistema educativo mexicano.

La conformación de los sistemas educativos modernos, sus prescripciones y normativas son resultado de la imbricación de distintos sistemas de relaciones sociales, y por tanto relaciones de poder. Su institucionalización supone una compleja síntesis político-educativa, como ha explicado Alicia de Alba (1991), que articula distintas dimensiones que comprenden la dimensión social amplia, la formal y la procesual práctica (de Alba, como se cita en Gallardo, 2014).

Sin embargo, a pesar de las múltiples transformaciones, es posible reconocer una constante en el caso mexicano que Gallardo (2018), a través del estudio de ciertos elementos que se sostienen en la conformación histórica de las asignaturas escolares tales como

la “mexicanidad”, conceptualizó en términos de un *referente identitario hegemónico* con base en el cual se han definido tanto los saberes, como los sujetos pedagógicos hacia los cuales se dirige.

Las investigaciones de Gallardo han sido muy sugerentes para comprender que los llamados “resultados de aprendizaje” no son responsabilidad de estudiantes y familias, sino del propio sistema educativo. Es decir que lo que se ha denominado “rezago” o “deserción” desde la lógica neoliberal en realidad son consecuencias de discriminación y racismo.

En esta misma línea, sostenemos que la presencia de dicho referente invisibiliza la feminización del magisterio bajo el falso supuesto de neutralidad e igualdad pedagógica que descorporiza y desterritorializa la labor docente. En este sentido, se argumenta, a partir de los aportes de la economía feminista, sobre la necesidad de politizar a través de la noción de cuidado aquello que no ha sido reconocido como trabajo al ser considerado en términos de “vocación” o “amor a la infancia”, y luego, con base en lo anterior, se propone una lectura crítica de la actual política docente en México que sostiene en el discurso la “revalorización del magisterio”.

Este planteamiento se deriva de la sistematización del proyecto “Florece nuestra escuela en su tierra”, un trabajo de investigación-acción colaborativa que se realiza desde el 2021 en la primaria pública Catalina Cardona Nava, ubicada en San Nicolás Totolapan, un pueblo originario localizado en el sur poniente de la Ciudad de México que forma parte de la sierra del Ajusco-Chichinautzin.

La particularidad del colectivo docente se vincula con la influencia que el territorio desempeña en la comunidad escolar. A lo largo de la labor de acompañamiento realizado se identificó la inicial desvinculación entre el colectivo docente y la comunidad local. La experiencia del colectivo docente en este plantel está marcada por una condición de transitoriedad. Se asimila como una escuela “de paso” con miras a optar por una escuela localizada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, más que en la “periferia” rural de aquella. Dicha desvinculación se traduce en una fragmentación que incide en la pérdida del conocimiento ligado a preservar el territorio y los saberes locales, lo cual exige medidas de intervención dada la relevancia socioecológica que esta comunidad significa en términos de los servicios ecosistémicos que contribuyen al sostenimiento de la megalópolis.

A través del trabajo de acompañamiento y escuela activa realizado durante la primera etapa de esta investigación, fue posible reconstruir la experiencia encarnada que atravesó el colectivo docente de

la primaria antes mencionada en el contexto de la pandemia por la covid-19, así como reconocer la pertinencia de políticas docentes que “desde abajo” pongan al centro la responsabilidad colectiva del cuidado de las infancias, las comunidades y docentes.

En este marco, la categoría propuesta por la afro-feminista bell hooks de “entrar enteras a las aulas” articula un horizonte de sentido alternativo para comprender los procesos escolares de abstracción de los cuerpos y territorios bajo la premisa de igualdad pedagógica. De fondo esta propuesta se interroga sobre la función de la escuela como un espacio fundamental para promover la ampliación de derechos de las infancias y del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa que ponga al centro el derecho al cuidado.

Cuidado y enseñanza, aportes desde la economía feminista a la reflexión pedagógica

La economía feminista (EF) se ha consolidado desde hace al menos tres décadas como un campo crítico de las tradiciones económicas dominantes¹, principalmente ante la teoría económica neoclásica y liberal, cuyo sesgo androcéntrico ha asumido lo económico con una posición neutral de género (Carrasco, 2017).

Aunado a lo anterior, la EF ha propuesto una explicación alternativa de la organización económica con nuevos conceptos y categorías, como una forma de comprender las implicaciones de la exclusión y la reproducción de la fuerza de trabajo para el mercado; asimismo, ha contribuido en el análisis del trabajo necesario para la sostenibilidad de la vida que históricamente han realizado mujeres y cuerpos feminizados. De esta forma, amplía la mirada hacia todos aquellos trabajos domésticos y de cuidado que ocurren también dentro de los hogares para sostener la vida humana, entre los que se encuentran: los trabajos de cuidado y manutención de espacios y bienes domésticos, la educación, el mantenimiento de las relaciones sociales, el cuidado de los cuerpos, el apoyo psicológico de las personas que integran las familias, etc. (Picchio, 2001).

Analizar el sostenimiento de la vida implica, como señala Lucía Pérez Frago (2016), poner en el centro a las personas en lugar de los bienes; los procesos vitales en lugar del mercado y los flujos monetarios; y la producción de bienestar² en lugar de la producción de bienes y servicios.

Particularmente, ciertas perspectivas de economía feminista (Picchio, 2001; Carrasco, 2011; Benería, 1999; Pérez Orozco, 2014; Dobrée y Quiroga, 2019) han centrado su crítica en las bases del sistema social y económico en el que vivimos, en términos de un conflicto fundamental entre la lógica del capital y el cuidado y sostenimiento de la vida. Como afirman Dobrée y Quiroga (2019), estas perspectivas rupturistas han develado el sinsentido de una economía que hace a un lado las condiciones elementales para la vida:

La lógica de funcionamiento del capitalismo le exige expandirse constantemente apropiándose de recursos y energías vitales con el objeto de crear un valor excedente. Pero en este movimiento orientado a incrementar sus márgenes de acumulación, el capital se desentiende de las condiciones necesarias para reproducir cotidianamente el sustrato vital sobre el que se apoya. Simplemente espera que siempre esté allí para poder obtener el mayor beneficio, aun cuando sea a expensas de su degradación o directa destrucción. Frente a este sinsentido, la economía feminista desvela el carácter trascendental que posee la esfera de la reproducción para el funcionamiento de la totalidad de estructuras que configuran cualquier sociedad, incluida la estructura productiva. Su planteamiento central es que las condiciones elementales para la vida se generan en el plano de la reproducción, que es donde se producen y se sostienen cotidianamente los cuerpos, las identidades y las relaciones en un espacio caracterizado por una interdependencia entre los seres humanos entre sí y entre los seres humanos y la naturaleza. (Dobrée y Quiroga, 2019, pp. 23-24)

La reproducción de la vida no se reduce a su dimensión biológica, sino que implica, como ha sido teorizado también desde ciertas perspectivas ecofeministas (Puleo, 2019; Svampa, 2015; Fernández 2020; 2021; Zaragocín, 2018), todo aquello que se requiere diariamente producir y sostener para que exista la vida humana y no humana. Requerimientos

1 Si bien existen críticas feministas de las teorías económicas clásicas desde el siglo XVIII, la economía feminista se consolidó como campo de estudio hasta 1992, con la creación de la primera Asociación Internacional de Economía Feminista y la posterior creación de revistas, seminarios y cátedras especializadas.

2 Entendido el bienestar como “la activación efectiva de funciones vitales como el conocimiento, la capacidad de mantener relaciones sociales y el disfrute de un grado de salud en consonancia con las condiciones sanitarias generales” (Picchio, 2001, p. 23); y de forma amplia como contribución para que las personas puedan desarrollarse y vivir mejor (Pérez Frago, 2016).

que se desprenden del carácter vulnerable, interdependiente y ecodependiente que constituye la posibilidad de reproducir la vida en común en el planeta (Herrero, 2013; Shiva, 1995; Mies y Shiva, 1998).

Una parte importante de los trabajos vincula-dos a los procesos que son imprescindibles para el sostenimiento, para la reparación cotidiana (de nuestro mundo, de nuestros cuerpos, de nuestro ser y de nuestro ambiente) y para la reproducción de la vida han sido conceptualizados a partir de la noción de cuidados³ (Federici, 2010; Pérez Orozco, 2020; Herrero, 2016).

La noción de los cuidados habilita un andamiaje que toma distancia de aquellos feminismos liberales que aspiran a tener los mismos derechos dentro de las mismas condiciones y perfila una crítica estructural al paradigma de la modernidad capitalista, patriarcal y colonial. Suscribimos la tesis de Pérez Orozco (2020), para quien no se trata solo de “sacar a la luz lo invisible”, sino que apunta la urgencia socioecológica de transitar hacia modelos alternativos al desarrollo (Gómez y Pineda, 2018), donde se asuma la responsabilidad colectiva de reproducir otras condiciones de vida; lo que significa desprivatizar, desfeminizar y descolonizar la responsabilidad del cuidado (Pérez Orozco, 2014).

En el marco de estos planteamientos, sostenemos que el referente identitario hegemónico del currículo descorporiza las relaciones pedagógicas y con ello invisibiliza que son mayoritariamente mujeres quienes integran el magisterio. Así, la labor docente bajo el supuesto de igualdad pedagógica se asume por una parte neutral y al mismo tiempo se naturaliza en términos de “deber ser”, por razón de género, aquello que es en realidad trabajo no reconocido ni remunerado.

Al colocar la categoría política feminista de cuidado como parte del trabajo docente, es posible entrever un conjunto de procesos que hacen parte del

trabajo de educar que no han sido suficientemente visibilizados. Esto implica reconocer los cuerpos en la escuela, el carácter interdependiente y ecodependiente de los mismos, su carácter sexuado, su vulnerabilidad y necesidad de ser procurados y recibir cuidado.

Pero además muestra que cada estudiante, maestro y maestra tiene una identidad social, cultural, corporal, epistémica, territorial que le constituye y que es preciso reconocer en las prácticas educativas, puesto que ello determina las capacidades vitales que cada quien tiene no solo para enseñar y aprender, sino para existir.

La descorporización y desterritorialización del trabajo docente en que se funda el referente identitario hegemónico del currículo se construye sobre la base ideal de un sujeto independiente que aspira a no depender de los demás y afirma que cada una de sus acciones son resultado de su entera elección racional e interés propio, además de que imagina que goza de capacidades vitales infinitas.

Contrario a tal *sin sentido*, se propone reconocer un paradigma alternativo en el que el cuidado esté presente en la enseñanza: se enseña-cuidando (Morgade, 2020). Lo cual, a diferencia del discurso de “la vocación”, reconoce que “a cuidar se aprende” y no es algo innato. De acuerdo con Morgade (2020):

La función de educar requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras en la llamada primera infancia; y más tarde, en una modernidad que descubrió a “la infancia” (concepto ultrageneralizador que posteriormente fue ampliado a la categoría “las infancias”) a la de ser docentes. En el contexto racionalista hegemónico en tiempos de conformación del sistema educativo, la “emoción” y el conocer de modo intuitivo quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres. En un contexto violento, donde una supuesta “debilidad” les “impedía” a las mujeres ser soldados (nuevamente, igual que las niñas o niños), se les atribuyó el papel de cuidar la vida. (Morgade, 2020, p. 56)

Como se puede advertir, lo anterior insta hacia la incorporación desde la formación docente del aprendizaje del cuidado, pues apuntala su universalización y problematiza su histórica feminización.

Finalmente, siguiendo los planteamientos de Graciela Morgade, cuando politizamos el trabajo que ha sido invisibilizado a partir del discurso de la “vocación y el amor” con la noción de cuidados como

3 La reproducción y los cuidados abarcan trabajos conceptualizados desde otras categorías, tales como trabajo doméstico, reproducción de la fuerza de trabajo, reproducción social y reproducción de la vida, que históricamente han sido asociados a las mujeres y cuerpos feminizados, repartidos en condiciones diferenciadas de desigualdad; subsumidos dentro de un proceso de reproducción social que no ha estado centrado en el sujeto social, ni en la vida, ni en su cuidado y reproducción, sino en la lógica de valorización del valor, en la colonización de todo valor de uso bajo la forma mercancía (Federici, 2010). Los conceptos de reproducción de la fuerza de trabajo y reproducción social adquirieron fuerza en las relecturas feministas de la teoría crítica de Marx, haciendo visible que si bien el proceso de explotación ocurre en la esfera de producción, este se encuentra sostenido por la expropiación de los trabajos de reproducción social de la vida; es decir que se trata de procesos que corresponden al todo social.

parte del trabajo de la docencia, podemos también situar la discusión en el campo de la economía de los cuidados, y así divisar cómo en el mundo en que vivimos, los cuidados y el derecho al cuidado han sido organizados de manera estratificada y desigual, no solo para las infancias, sino también para quienes cuidan, es decir, los y las maestras.

En conjunto, los planteamientos anteriores permiten preguntarnos cómo se resignifica el trabajo docente y los problemas de la enseñanza cuando ponemos el cuidado en el centro del quehacer educativo, cuando restauramos las dimensiones cualitativas de los sujetos y saberes que se ponen en juego en las prácticas educativas desde su heterogénea condición y no desde aquello que ha quedado abstraído y normalizado de forma hegemónica como referente único. Ante lo cual nos preguntamos: ¿cómo transitar hacia una economía y una pedagogía no que vigile y controle, sino que nos cuide: economías y pedagogías del cuidado?

Sin embargo, todavía no existe una experiencia amplia y articulada que tenga la capacidad de disputar la hegemonía del referente, por el contrario, en el contexto de la pandemia por la covid-19 se agravó la crisis de los cuidados presente en la labor magisterial a causa de la sobrecarga de trabajo y las largas y extenuantes jornadas de trabajo que ocasionaron una gran afectación a la salud y bienestar sobre todo de las maestras. A continuación se presenta un ejercicio de análisis de coyuntura o lectura de la realidad en movimiento (Zemelman, 1992; Orozco, 2021) que hace uso de las herramientas conceptuales aquí planteadas.

Ejercicio de análisis de coyuntura: la pandemia como lupa de la crisis de los cuidados en el magisterio

Hace más de dos décadas, Paulo Freire publicó un libro en México titulado *Cartas a quien pretende enseñar* (1994). Sin embargo, el título original en portugués fue *Maestra sí; tía no. Cartas a quien se atreve a enseñar*. En él, Freire dirigió su pensamiento y escritura a dialogar específicamente con quienes consideraba actoras/es fundamentales: los y las maestras de educación básica; en un contexto en el que, como señala Rosa María Torres, la confrontación entre gobiernos y organizaciones magisteriales había llegado a un punto crítico, no solo en Brasil, en el que:

Todos hablan sobre los maestros o a los maestros, pero pocos parecen dispuestos a hablar con ellos [... y donde] lo que prima y tiende a imponerse

es una visión estrecha, minimalista, e inmediateista de la formación docente —capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetas, fórmulas—. (Torres, como se cita en Freire 1994, p. 15)

Las cartas escritas por Freire significaron un contundente posicionamiento en favor del magisterio y sus luchas. El punto de partida fue, freirianamente, la invitación a problematizar una expresión de la cotidianidad: el nombramiento como “tías” de las maestras en Brasil. Pensar a qué obedece dicha identificación es algo a lo que Paulo Freire nos convocó desde entonces, considerando que ser tía implica una relación de parentesco y ser maestra es una tarea profesional. En palabras de Freire:

Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la tía no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar a la figura de la tía; igualmente, aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental a la maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política. Según mi forma de verlo, el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar una comprensión distorsionada de la tarea profesional de la maestra, y por el otro, desocupar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación. La identificación de la maestra con la tía, que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas. ¿Quién ha visto a diez mil “tías” haciendo huelga, sacrificando a sus sobrinos, perjudicándolos en su aprendizaje? (1994, p. 10)

Politizar el referente identitario hegemónico que prescribe en la labor docente el amor a la infancia no implica negar los afectos involucrados en el trabajo de la docencia.

Enseñar-cuidando es un camino que incorpora la perspectiva de género en la revalorización del trabajo docente y traza una ruta de acción y reflexión para salir de la “trampa ideológica” que Freire evidencia en el sobrenombre de “la tía”, el cual niega la existencia de las relaciones de opresiones y distrae a las maestras de hacer tareas fundamentales que tendrían que ver con desafiar y hacer de la educación una práctica de libertad (Freire, 1994, p. 26).

Lo que sigue a continuación es una reflexión en torno a la forma con que la pandemia por la covid-19 se convirtió en una lupa que magnificó la crisis de

los cuidados que afecta al magisterio en México. Con propósitos analíticos hemos distinguido dichas afectaciones en dos ejes: el económico, que refiere directamente a la precarización salarial del trabajo docente desde la perspectiva de género planteada en este trabajo, y el segundo es un eje político que evidencia la política de cancelación del actuar político del magisterio en favor de sus derechos, y de manera específica de las mujeres maestras.

El amor a la infancia es trabajo no pagado: “Estamos exhaustas”

De acuerdo con información del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM, 2021) de la UNAM, en México, las últimas cuatro décadas de políticas neoliberales han implicado una sistemática precarización laboral y salarial. En la década de 1980, con un salario mínimo, se podían adquirir tres canastas alimenticias recomendables (CAR)⁴; sin embargo, para el 2006 se requerían 1,7 salarios mínimos para poder comprar una canasta de alimentos, lo cual trajo consigo una Tasa de Población Ocupada en Pobreza Extrema (TPOPE) del 42,2 %; es decir, su salario no les permitía adquirir 1 canasta alimenticia, la cual tenía un costo diario de \$80,83 pesos frente a los \$ 48,67 pesos del salario mínimo diario. En 2012, la TPOPE se elevó a 66,2 %, siendo necesarios tres salarios mínimos para poder adquirir una canasta básica, misma que tenía un costo por día de \$188,99 pesos frente a los \$62,33 pesos del salario mínimo diario. Y hacia el 2020 continuó el incremento de la TPOPE a un 80 % y el precio de la CAR aumentó a \$289,63 pesos, mientras que el salario mínimo quedó en \$123,22 (CAM, 2021).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) ha documentado que hay 1,2 millones de trabajadoras/es de la educación. La mayoría lo hace en educación básica y en el caso de primaria perciben un salario de entre \$8000,00 y \$9000,00 al mes. Lo cual significa que apenas se cubre el costo de una CAR, pues esta cifra no incluye los gastos de servicios, transporte, vivienda, vestido, calzado, salud, etc. De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2021), el salario docente es de los más bajos entre los y las profesionistas, ocupa el lugar 36 de 42.

Durante el 2021, los maestros y las maestras de educación básica tuvieron tan solo un incremento de 3,9 al salario y 1,8 en prestaciones. Los procesos de evaluación para la promoción individual han sido el medio a través del cual solo algunos maestros y maestras logran un incremento que está sujeto a los escasos recursos disponibles. Esta política fundada en una lógica meritocrática tuvo su máxima expresión con la promulgación en el 2013 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, misma que condicionaba la permanencia a la evaluación del desempeño. Dicha reforma generó una respuesta de rechazo por parte del magisterio organizado, el cual llevó a cabo una movilización en defensa de sus derechos laborales y en pro de una evaluación más formativa que punitiva.

A partir de la Reforma Educativa del 2019, que se legitimó en la demanda del magisterio por derogar la reforma educativa del Gobierno anterior, el proceso de “promoción horizontal” es responsabilidad de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). Y en el contexto de la pandemia, este fue realizado a través de una plataforma digital. Sin embargo, fueron documentadas múltiples irregularidades que impidieron a cientos de maestros y maestras siquiera ingresar su documentación; y lejos de que se reconocieran los errores señalados en la plataforma, las irregularidades continuaron en la aplicación de pruebas al mismo tiempo que las autoridades de la Usicamm acusaron de “copiones” a los y las maestras. Durante meses fue denunciada públicamente a través de redes sociales la corrupción que atravesaba el proceso (Soy Docente, 2021), entre lo que destacaba un amplio mercado de venta de “cursos” y “respuestas de examen”. A lo cual se añadió una grave problemática relacionada con la falta de pagos en algunos estados, como fue el caso de Michoacán. Sin embargo, la precarización del trabajo docente no solo se refleja en la condición salarial. Durante la pandemia el horario de trabajo docente se incrementó.

Ya de manera presencial sabemos que este no es equivalente (aunque solo sea el tiempo que se pague) al tiempo de trabajo que se está frente a grupo; sin embargo, en el contexto de la pandemia los y las maestras denunciaron cómo tuvieron que dedicar el día entero a acompañar a los y las estudiantes, “24-7” señalaba con molestia una maestra y directora de primaria, indignada⁵ después de que la Secretaría de Educación expresó en un video dirigido al magisterio que los y las maestras habían recibido su salario “gracias a las indicaciones del presidente”.

4 “La cual tiene como referente un universo de cuarenta bienes salarios en alimentos, que fueron recomendados en la dieta diaria para cada familia mexicana, misma que se encuentra integrada por cuatro miembros: dos adultos, un joven y un niño. En el diseño de esta canasta participó el Dr. Abelardo Ávila Curiel, investigador del Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán”.

5 El video de la maestra se difundió ampliamente en redes sociales y grupos del magisterio. Cfr: <https://youtu.be/irpfxoUfNGU>

Aunado al aumento de la carga horaria, los y las trabajadores de la educación asumieron con sus propios recursos la adquisición de equipos, servicios de internet y teléfono, cursos de capacitación, material didáctico, traslados para hacer visitas, etc.

Con base en las estadísticas nacionales, la mayor parte de las maestras se vieron enfrentadas no solo a un aumento del trabajo remunerado, sino también al incremento del trabajo doméstico, y en algunos casos al aumento de quehacer como madres, ya que se ocuparon del acompañamiento escolar de sus propios hijos e hijas.

El INEGI estimó que en el 2019 la distribución de trabajo no remunerado por trabajos domésticos y de cuidados significaba 74,8 horas para las mujeres frente a 25,2 horas para los hombres, y estos trabajos en su conjunto representan el 25,5 % del PIB, cifras que se elevaron con la pandemia.

Así, mientras que sectores económicos como el petrolero, las exportaciones y los flujos de inversión extranjera cayeron ante la pandemia (Cepal, 2020), los trabajos domésticos y de cuidados, que en su mayoría realizan ciertas mujeres (recordemos que la desigualdad de género está imbricada con las desigualdades raciales, étnicas, por edad, migración, etc.) crecieron junto con la violencia contra ellas.

Los datos de la encuesta ENCOVID-CDMX realizada por Unicef-México (2020) revelan que hasta el mes de julio, en 7 de cada 10 hogares la responsabilidad del cuidado de niños y niñas pequeños recayó en las mujeres; en el 60 % de los hogares las madres se encargaron de acompañar en las clases y tareas escolares; 6,5 % de niños y niñas no contaron con ayuda de padre, madre u otro; y 22,7 % de niños y niñas en hogares con menores recursos no pudieron continuar su educación frente a un 2 % en hogares con mayores recursos.

Cabe agregar que, como lo muestran investigaciones realizadas por Pérez Frago (2016), en la Ciudad de México la población dependiente alcanzaba en el 2015 el 36 %: 7 % en edad de 0 a 5 años, 13 % de 6 a 14 años, 10 % de 60 a 74 años, 4 % mayores de 74 años y 2 % de personas con discapacidad. Y frente a una población de 660.916 niñas y niños de 0 a 5 años, según la Encuesta Intercensal 2015, en la ciudad, se cuenta solo con 339 274 espacios de cuidado infantil institucional y únicamente el 51 % tiene acceso a este.

Sumado a lo anterior, cifras del INEE (2019), correspondientes al ciclo escolar 2018-2019, 12,5 % de las escuelas primarias en México se encontraban en un grado muy alto de marginación, 45,2 % en un grado alto, y 21,4 % en un grado medio, frente a solo 11,1 %

que se encuentran en un grado bajo y 7,7 % muy bajo (estos dos últimos porcentajes concentrados en escuelas cuyo sostenimiento es privado). Es decir, 79,1 % de las escuelas se encuentran en un grado muy alto, alto y medio de marginación; podemos inferir que son también las condiciones de los y las docentes, tanto si trabajan o no en los centros escolares de las comunidades de las que son originarios.

En otras palabras: la falta de infraestructuras públicas robustas que asuman la responsabilidad colectiva de los trabajos domésticos y de cuidados para sostener la vida se traduce en que estos trabajos sean asumidos, en su mayoría, de forma privada y feminizada.

En el caso del magisterio de educación básica, los datos revelan una crisis de los cuidados que fue exacerbada en el contexto de la pandemia por la covid-19, una realidad que se contrapone al referente identitario hegemónico del currículum que en su versión mediática condenó que las “maestras cobraran sin trabajar” o que los maestros fueran “trabajadores privilegiados y sin vocación”.

Las maestras y normalistas desobedientes no son tías

El contexto de la pandemia se caracterizó por un incremento en la brecha de diálogo entre las autoridades educativas y el magisterio, no existió un solo espacio de diálogo público en el cual fueran escuchadas de manera atenta las necesidades y demandas. En ese sentido, las decisiones tomadas por las autoridades educativas fueron predominantemente comunicadas a través de conferencias mañaneras y redes sociales para, tiempo después, ser traducidas en disposiciones oficiales.

Ejemplo de ello fue el anuncio mediático de los acuerdos secretariales con las principales televisoras del país para llevar a cabo el programa “Aprende en Casa”. Un proyecto en el cual hubo una mínima participación por parte de maestros y maestras.

Estas contradicciones fueron una constante desde la década de los noventa, cuando tomó mayor fuerza el discurso que centró la problemática educativa en la figura de “los maestros y las maestras”, a quienes se insiste desde entonces en “evaluar” para mejorar “la calidad de la educación”.

El gobierno de Enrique Peña Nieto se caracterizó, como antes explicamos, por sostener una política de desprestigio y criminalización intensa hacia el magisterio a través de medios masivos de comunicación. En ese sentido, la reforma educativa del 2019 con el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador trajo la “promesa pública” de derogar la anterior

reforma y transformar la relación con el magisterio, lo cual quedó plasmado en la nueva Ley General de Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

En esta última se estableció como objeto, en el título primero, lo siguiente: “Revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Y en el artículo primero se establece:

Artículo 1. La presente Ley sienta las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y es reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Las disposiciones que contiene son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. (Ley General del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros, 2019)

El gobierno entrante nombró inicialmente como Secretario de Educación a Esteban Moctezuma, quien permaneció desde el 2018 hasta el 2021, para luego ser nombrado embajador de México en Estados Unidos. Durante el tiempo en que ocupó el cargo irrumpió la pandemia por la covid-19 y estuvo al frente de las negociaciones con las corporaciones de Google y las televisoras como parte del modelo híbrido “en casa” que promovió el gobierno mexicano ante la emergencia.

Esteban Moctezuma fue sustituido por la secretaria Delfina Gómez, una mujer y maestra de escuela pública. Con este nombramiento, el Gobierno mexicano promovió el nuevo mensaje: sostener que quien estaba ahora como autoridad personificaba la “promesa pública” de revalorización del magisterio. Sin embargo, “ser maestra y ser mujer” no son garantía alguna de que en efecto tal revalorización suceda por la vía de los hechos. Ninguna de las dos identidades es esencialmente la garantía de un sentido en el actuar.

Desde el magisterio disidente se criticó lo anterior, sin embargo, toda crítica fue leída desde la presidencia como “conservadora”. Ciertamente el nombramiento de la Secretaria despertó el clasismo y racismo de diversos sectores empresariales que se refirieron de forma despectiva respecto a sus rasgos físicos y su forma de hablar.

El señalamiento como “conservadores” a otros sectores que se asumen de izquierda y que además son críticos de los proyectos de “desarrollo” del actual Gobierno (como es el caso de inconformidades frente a la construcción del Tren Maya o el Proyecto Integral Morelos) son problemáticas y desde diversos

sectores se ha denunciado que ello ha servido como garantía de impunidad en el asesinato de defensores y defensoras de derechos humanos como ha ocurrido con periodistas y defensores ambientales, por ejemplo, Samir Flores en Amilcingo, Morelos.

En el caso del magisterio, la subsunción de la crítica en términos de “conservadores” legitimó la acusación contra la movilización por “atentar contra el interés superior de la infancia”.

El caso más alarmante durante la pandemia ocurrió contra estudiantes de la Normal Rural de Mactumactzá en Chiapas en mayo del 2021, cuando 74 mujeres (con una edad entre 18 y 20 años) y 21 hombres, todos ellos estudiantes, fueron desaparecidos y luego detenidos por la Policía Federal en el marco de una protesta en la carretera de cuota entre Chiapa de Corzo y San Cristóbal de las Casas. Como se documentó por parte de organizaciones defensoras de derechos humanos, se trató de un operativo en el cual los integrantes de la Policía Federal involucrados cometieron tortura sexual (tocamientos, así como amenazas de violación y desaparición) especialmente contra las estudiantes (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ONU-DH], 2021).

La consigna inicial de los y las estudiantes normalistas era la exigencia del incremento a los recursos destinados para las normales rurales y la demanda de presencialidad para el examen de admisión a la normal; es decir que no fuera en línea, ya que la totalidad de los y las jóvenes que acuden son originarios de comunidades campesinas y en la mayoría de ellas no se cuenta con internet ni computadoras para realizar el examen a través de una plataforma.

Después de varios días de permanecer presos sin atención médica, con escasa comunicación con sus familias y acusados por delitos fabricados como pandillerismo, robo con violencia, motín, atentados contra la paz y la integridad corporal y patrimonial del Estado; los y las estudiantes fueron puestos en libertad condicional, medida que persiste en la actualidad.

Desde la presidencia de la República hubo un vacío de pronunciamientos respecto a lo sucedido; así como también en el conjunto de la sociedad, inclusive de las organizaciones de mujeres que se asumen desde una posición feminista⁶. En su lugar, se avanzó un discurso de señalamiento contra la

⁶ En ese marco, resultó todavía más peligrosa la movilización de estudiantes normalistas que además eran mujeres indígenas y campesinas. En sus cuerpos se instaló el mensaje de la represión, ante la cual colectivos de mujeres organizadas (sobre todo en las ciudades) no tuvieron capacidad de actuar, y en muchos casos no lo pudieron siquiera leer desde los marcos de invisibilización clasista y racista que les estructuran.

supuesta “corrupción” presente en la organización de las normales rurales; de lo cual se desprende una argumentación en contra de que estas funcionen como albergues y comedores.

Los y las estudiantes de las escuelas Normales Rurales son en su mayoría de origen indígena y campesino; su ingreso representa en muchos de los casos la única oportunidad para continuar estudiando y aspirar a un trabajo con mejores condiciones⁷; sin embargo, es un proyecto que hoy sobrevive a contracorriente.

Consideraciones finales. El derecho al cuidado de las maestras y maestros

En este texto hemos argumentado sobre la necesidad que tiene reconocer que la escuela no es un espacio neutro de clase, ni de género, ni de territorio. Las maestras y maestros no pueden seguir entrando sin cuerpo a las aulas (hooks, 1994; Alonso, 2015), des/cuidando que tuvieron que trasladarse por más de dos y hasta tres horas hasta sus centros de trabajo, probablemente dejando en soledad a sus hijos e hijas, o bajo el cuidado, principalmente de otras, de forma no remunerada (por ejemplo las abuelas o algún otro familiar) o remunerada, pagando un cuidado particular.

Esto no puede ser sino una gran injusticia y revela una crisis de los cuidados consecuencia de la continuidad en una política docente cuyo referente cultural hegemónico (androcéntrico, racista, invulnerable, incorpóreo) es preciso transformar en un marco de ampliación de derechos.

Argumentamos que la revalorización docente no puede entenderse sin la relación que establecen las escuelas con los territorios en los que se encuentran. Lo anterior podría contribuir a plantear una propuesta de política educativa y de cuidados, que revalorice el trabajo docente y que se articule con un currículo pertinente y relevante socioecológicamente (Sandoval *et al.*, 2021), cuyo principio rector sea colocar al centro la reproducción y cuidado de la vida tanto en términos de contenidos, como de trabajo y práctica docente.

Contrario a lo que se establece en la actual Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica especial y para adultos de las escuelas públicas en la Ciudad de México en el marco del programa de “Escuela segura”, donde se impide el contacto docentes-familias fuera del horario escolar (2022), es necesario construir puentes entre las escuelas y los territorios que las sostienen, y puentes entre docentes e infancias, familias y comunidades (en estas incluidas aquellas en las que trabajan y aquellas de las que provienen).

Nuestra propuesta considera que es posible colocar el cuidado en el centro del proyecto educativo, y con ello el derecho al cuidado de las trabajadoras y trabajadores de la educación.

A modo de cierre, como ya lo advirtiera la filósofa feminista Graciela Hierro, a propósito de la reflexión crítica sobre el trabajo de las enfermeras suscribimos lo siguiente:

La supresión de la opresión se propicia en función de dos circunstancias: primero, revolucionando la formación académica y práctica que recibe [...] y después, conformando una organización de trabajadoras de la salud, que no estratifique las relaciones de poder, sino que, por el contrario refuerce el sentido de solidaridad femenina de todo el gremio y del sentido social del trabajo. (Como se cita en Gargallo Celentani *et al.*, 2014, p. 45)

Finalmente, cabe preguntarse cuáles serán las posibilidades y capacidades políticas para hacer brotar fuerzas colectivas y organizadas con perspectiva de género en el magisterio de educación básica que permitan convertir las experiencias de indignación individuales en demandas colectivas de justicia que irruman socialmente en la agenda y obliguen al Estado a tomar posición a través de un viraje en las políticas educativas sustentadas hasta el momento.

En el caso de la primaria “Catalina Cardona Nava”, de donde se desprende este trabajo, el colectivo docente, integrado mayoritariamente por mujeres, ha construido una estrategia de constante desprivatización del “mal-estar docente”, y con ello ha apuntalado la posibilidad de inaugurar caminos que habilitan la capacidad de imaginación política, pedagógica y socio(eco)lógica docente (Gómez y Pineda, 2021; Fernández, 2021) para ensayar un proyecto educativo cuyos horizontes es la responsabilidad colectiva del cuidado de la vida humana y no humana; en suma constituir un *ethos*/proyecto pedagógico, en el que la escuela se reconoce como un espacio fundamental de interacción entre maestros, maestras, infancias, familias, comunidades y territorio que en conjunto trabajen para promover la ampliación de derechos

⁷ Ser estudiantes de origen indígena y campesino supone un lugar social percibido en la base que sostiene la estructura piramidal de la sociedad en la que vivimos; además de ser considerados “socialistas”, se encuentran organizados y han resistido desde la construcción de un proyecto político-educativo que rechaza ser funcional en el modelo de desarrollo neoliberal que se ha impuesto a la educación en nuestro país.

de las infancias pero también del trabajo docente desde un enfoque de educación sexuada justa y con pertinencia socioecológica.

Referencias

- Alonso, M. (2015). Graves y agudas, *Radio Sur*, FM 88.3 [entrevista], Buenos Aires.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2021). *La ONU-DH llama a investigar las alegaciones de abusos por parte del funcionamiento público en el contexto de las protestas en Chiapas*. <https://hchr.org.mx/comunicados/la-onu-dh-llama-a-investigar-las-alegaciones-de-abusos-por-parte-del-funcionariado-publico-en-el-contexto-de-las-protestas-en-chiapas/>
- Benería, L. (1999). Mercados globales, género y el Hombre de Davos. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, (10), 7-48.
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de Economía Crítica*, (11), 205-225.
- Carrasco, C. (2017). La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz*, (91), 52-77.
- Centro de Análisis Multidisciplinario. (2021). *Reporte de investigación 136: en pobreza extrema el 80 % de la población ocupada en México*. <https://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-136-en-pobreza-extrema-el-80-de-la-poblacion-ocupada-en-mexico/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020). *América Latina y el Caribe: proyecciones de crecimiento, 2020-2021*. https://www.cepal.org/sites/default/files/pr/files/tabla_prensa_pib_balan-cepreliminar2020-esp.pdf
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. UNAM.
- Dobrée, P. y Quiroga, N. (2019). Perspectivas polifónicas para una economía feminista emancipatoria. En P. Dobrée y N. Quiroga (Comps.), *Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria* (pp. 19-46). Clacso.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Fernández, M. (5 de junio de 2020). Imaginaciones socio(ecológicas. Apuntes para ensayar mundos con justicia eco-social. *Revista Florestanía*. <http://www.florestania.com.ar/2020/06/05/imaginaciones-socioecologicas-apuntes-para-ensayar-mundos-con-justicia-ecosocial/>
- Fernández, M. (2021). *Amazonas del ambiente en el Riachuelo: praxis ecofeministas en el territorio de la metrópolis de Buenos Aires*; Fundación Urbe (documentos de trabajo sobre problemáticas comunes al AMBA; 4; 3-2021). <http://hdl.handle.net/11336/157107>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006-2011)* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000711327
- Gallardo, A. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14788>
- Gómez, D. y Pineda, J. (2018). *Desarrollo económico local en clave de género* [documento de Política, no. 8]. Cider. <https://cider.uniandes.edu.co/es/publicaciones/node%3Atitle%5D-38>
- Gómez, D. y Pineda, J. (2021). Desarrollo económico local en clave de género. En S. Montero (Comp.). *Repensando el desarrollo económico local desde Colombia* (pp. 55-84). Universidad de los Andes.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307.
- Herrero, Y. (2016). Economía feminista y economía ecológica. El diálogo necesario y urgente. *Revista de Economía Crítica*, (22), 144-161.
- Gargallo Celentani, F., Martínez Dávila, R. y Olivares Mansuy, C. (Coords.). (2014). *Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje*. UNAM.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Instituto Mexicano para la Competividad. (2021). *Las diez más*. <https://imco.org.mx/comparacarreras/las-10-mas>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del día del maestro*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019). Artículo único (30 de septiembre de 2019), Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Mies, M. y Shiva, V. (1998) *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción* (M. Bofil y D. Aguilar, Trad.). Icaria.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIFE: Editorial Universitaria.
- Orozco, B. (2021). *Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador*. [Documento de trabajo]. UNAM-IISU.
- Pérez Fragoso, L. (2016). *¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en la Ciudad de México*. Cepal.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez Orozco, A. (2020). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=1026792857717453>
- Picchio, A. (18 - 19 de octubre de 2001). *Un enfoque macro-económico ampliado de las condiciones de vida*. [Sesión de conferencia]. Taller Internacional Cuentas Nacionales de Salud y Género 201, Santiago de Chile. OPS/OMS – Fonasa.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M., Martínez, P. y Pérez, M. (2021) *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivencia* (A. Guyer y B. Sosa, Trad.). Horas y HORAS.
- Soy Docente. (2021). *Mensaje de una maestra a la Secretaría de Educación*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=irpfxoUfNGU&ab_channel=SoyDocente
- Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. *Nueva Sociedad*, (256), 127-131. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13879/pr.13879.pdf
- Unicef. (2020). *Encuesta de seguimiento de los efectos del covid-19 en el bienestar de los hogares en la CDMX.- ENCOVID-CDMX*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encovid-cdmx>
- Zaragocín, S. (2018). Espacios acuáticos desde una descolonialidad hemisférica feminista. *Mulier Sapiens. Discurso. Poder. Género*, 5(10), 6-19. <https://bit.ly/3NFPfm3>
- Zemelman, H. (1992). *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Colegio de México, Anthropos editorial.