

**La labor docente:
cuerpos, afectos, emociones y performatividad**

TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

En modalidad de Trabajo Recepcional

P R E S E N T A

RENATA DÍAZ GONZÁLEZ

ASESOR: DR. IGNACIO LOZANO VERDUZCO

agosto 2022

CIUDAD DE MÉXICO

Agradecimientos

A mi asesor, el Dr. Ignacio Lozano Verduzco por su calidez y profesionalismo en la guía de este trabajo recepcional.

A mis lectoras: Dra. Fabiola Rodríguez Sánchez, Dra. Mónica García Contreras y Dra. Margarita Elena Tapia Fonllem, por sus observaciones y sugerencias que sin duda coadyubaron en la conclusión de este trabajo, pero también, porque las líneas que aquí se plasman, parten de las profundas reflexiones compartidas en cada uno de nuestros seminarios.

A Wen, por su complicidad, amistad, y empuje en la culminación de este escrito.

Dedicatoria

A Ignacio, porque su asesoría y guía se convirtió en un cobijo, en una narración que nos permitió reconocer-nos, aún a la distancia. Gracias, Ignacio, por no dejarme y por hacerme sentir que otras docencias y acompañamientos son posibles.

A N y P. Por nuestros textos, nuestras vidas, por nosotras. Todo mi agradecimiento.

A Lau, por la vida compartida y por la amistad amorosa. A nuestrx queridx Iván-Ivancito, quien siempre nos mostró otras posibilidades de habitar este mundo problemáticamente. Hasta tu estrellita, Iván.

A Xantil y Danilo, por todo el amor del mundo con giros y revuelo.

Y a mi madre, mujer que nunca me suelta.

Contenido

Agradecimientos	2
Dedicatoria	2
Introducción	5
Referente Teórico	9
I. Cuerpos-emociones-afectos	9
I.I El cuerpo en los espacios escolares	12
II. Performatividad y discurso.....	20
III. Cultura escolar (CE) y práctica docente	24
El Modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	26
Método	30
Planteamiento del problema	30
Justificación.....	36
Objetivo General	39
Objetivos Específicos	39
Técnicas de recolección de datos	39
Procedimiento.....	44
Sesión 1. Reconocer-nos.....	45
Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente.	46
Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente.....	48
Resultados.....	51
Sesión I. Reconocer-nos	52
Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente.....	58
Sesión 2. Performatividad y discurso en la labor docente	69
Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente	80
La producción y reproducción del sistema sexo-género.....	96
La regulación de los cuerpos, sexualidades, placeres y afectos	99

Conclusiones	105
Interpelar nuestra experiencia encarnada	105
Sesión 1. Reconocer-nos	107
Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente	108
El cuerpo	108
Las emociones y los afectos.....	115
Sesión 2. Performatividad y discurso en la labor docente	123
Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente	131
La distribución de los espacios.....	131
El disciplinamiento curricular	135
El control (apegado al disciplinamiento).....	137
El adoctrinamiento	140
La producción y reproducción del sistema sexo-género.....	143
La regulación de los cuerpos, sexualidades, placeres y afectos	148
Referencias	156

Introducción

El interés por desarrollar el tema de investigación parte de mi experiencia docente a nivel medio superior situada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur y desde luego, a partir de mi tránsito por diversos espacios educativos que sin duda me han configurado como docente de Biología, performando mi labor docente a un cuerpo inherente que sólo produce y reproduce conocimientos específicos. Desde siempre, ha surgido una incomodidad a ceñirme y representar y compartir mis aprendizajes y conocimientos de la disciplina desde esta arista. Tengo presente que me he configurado desde distintos y múltiples referentes e incluso autorreferentes y desde ahí, me resulta necesario reconocer e identificar de qué manera las culturas escolares a través de sus múltiples referentes, posibilitan o no la representatividad de los cuerpos y las sexualidades en las/lxs¹/los docentes.

Para ello, el objetivo principal de este trabajo fue analizar de qué manera la cultura escolar participa en la performatividad de los cuerpos y las sexualidades de tres docentes de nivel medio superior pertenecientes al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) UNAM plantel Sur y Oriente.

Los referentes teóricos fueron desarrollados en tres apartados o capítulos:

- I. Cuerpos-emociones-afectos, II. Performatividad y discurso y II. Cultura escolar y práctica docente.

En el primer apartado, *Cuerpos-emociones-afectos*, se lleva a cabo una reflexión reconociendo el predominio del binomio mente- cuerpo y el dualismo que en

¹ A lo largo del trabajo recepcional, haré uso de la letra "x" sustituyendo por los vocablos "a" y "o" que nombran a lo femenino y lo masculino, asumiendo la letra "e" como un símbolo que visibiliza, nombra y da voz a todas aquellas personas que no se reconocen dentro del binarismo de género y la heteronorma.

constante transcurre encaminado a la desarticulación. De esta manera el cuerpo es concebido desde una perspectiva instrumental y funcional desvinculada de los actos racionales. Discursos como éste han sustentado la necesidad de estudiar, reconocer y vivir el cuerpo de manera compleja a partir no sólo desde su fisiología sino desde el estudio de las prácticas corporales y sus discursos, por mencionar algunos. Ello y desde el interés de este trabajo permitieron cuestionar ¿cómo se pone y representa el cuerpo en los espacios escolares? El desarrollo de este cuestionamiento discurre en reconocer cómo el cuerpo, en esta esfera institucional de primer momento ha sido moldeado e individualizado anulando toda posibilidad de representación, lo cual sin duda repercute en las formas en las que afectamos y trascendemos a quienes tenemos a nuestro lado invalidando también todo posible acto de enunciación de las emociones y de los afectos dentro de la escuela. Sobre el entramado del cuerpo, las emociones y los afectos, negar el carácter histórico y dibujar la participación que éstos tienen en la construcción de realidades desde una visión objetiva, ahistórica, racional, neutra y universal, dirigen a la comprensión de su participación enarbolando el poder.

En el segundo apartado, *Performatividad y discurso*, se desarrolla una reflexión reconociendo que los espacios escolares se encuentran plagados de discursos sociales, científicos, sexuales, corporales, legales y políticos por mencionar algunos; permeando una perspectiva hegemónica centrada principalmente en el género y las sexualidades. Cada uno de estos discursos con sus especificidades, se empeñan en la homogenización y en la anulación del disenso en afán de estructurar detalladamente una heterogeneidad. Sin duda y dentro de esta reflexión es necesario nombrar de qué manera lxs docentes tenemos menor posibilidad de mirarnos y ser miradxs. Nos desdibujan y nos desdibujamos de cualquier posibilidad representativa que no se apegue a la transmisión del conocimiento -lineal y jerárquico- o a la disciplina "impartida". En la escuela existe pues, la intención de que nuestros cuerpos reproduzcan y el conocimiento disciplinar principalmente en el proceso de enseñanza-

aprendizaje; nuestrxs cuerpos, no importan en el sistema educativo y en específico en las aulas. Desde ahí, cabe cuestionarnos ¿de qué manera somos miradas y miradx y cómo respondemos ante los imaginarios articulados en la totalidad de las pedagogías hegemónicas?

En el último apartado, *Cultura escolar y práctica docente*, se habla del entramado de situaciones que se generan en los espacios escolares -escuelas-, se reconoce que existe una cultura predominante que fundamenta diversos aspectos que giran alrededor de múltiples aspectos de la “vida” de las instituciones escolares situados inicialmente en la solvencia y plenitud de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, entender la cultura escolar desde una perspectiva compleja y problematizadora, posibilita entender que, dentro de la cultura escolar o culturas escolares, los sujetos asumen diversos significados y normas a partir de donde se encuentren situados. Desde este planteamiento, la cultura escolar, tendrá que ver específicamente con reconocer las formas concretas que se estipulan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrados principalmente en aspectos que se pueden y deben enseñar y aprender y para otras se centrará en analizar aspectos curriculares de la vida escolar. Lo que no parece claro es que exista la reflexión respecto a la gobernanza que sobre nuestros cuerpos ejerce la institución justo a partir de todo el entramado que se gesta en la cultura escolar de las instituciones ya que en múltiples experiencias, los cuerpos asumen e imprimen la institucionalidad que permea y traspasa e inhabilita nuestros propios deseos; cómo a partir de “tragarnos y deglutir” esta gobernanza, se nos subjetiva y ordena produciendo, reproduciendo e incrementando las tecnologías que configuran este orden.

Para el desarrollo del presente trabajo recepcional y para lograr los objetivos planteados, se invitaron a dos docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM. Dentro de la indagación me planteo no quedar fuera, por ello, mi experiencia como docente del Colegio, se entreteje también en el

desarrollo de este trabajo. La invitación a las docentes partió de ciertas consideraciones: docentes (leídas y simbolizadas mujeres) del CCH -en este caso plantel sur y plantel oriente-, cercanas a una misma generación -edad- y con mínimo dos años de experiencia docente en su plantel. Estos aspectos permitieron reconocer nuestra experiencia y labor docente y establecer conexiones parciales para comprender los fenómenos que interesaba abordar.

La principal técnica de recolección de datos fueron las Producciones Narrativas que se centraron en la recuperación y el reconocimiento de experiencias a través de tres sesiones que se realizaron entre las participantes. De lo reflexionado en estas sesiones y temas planteados, se elaboró una textualización siguiendo un sentido narrativo. La textualización se hizo a partir de un intertexto generados por las tres participantes. Sin dudas desujetarse de una recolección de datos hegemónica, permite vivir la experiencia como una práctica liberadora de indagación política.

Referente Teórico

1. Cuerpos-emociones-afectos

Si retomáramos aspectos platónicos o descarticos (Muñiz, 2015), lo que se entiende por cuerpo se sienta en el binomio categórico cuerpo-espíritu, cuerpo-alma, cuerpo-mente. Transitar solamente por estos dicotómicos, dictamina, homogeniza y simplifica el entendimiento del cuerpo a formas y representaciones específicas. Desde ahí, materializar el cuerpo únicamente desde su estructura, imposibilita la representación del afecto, deseo y placer, por ejemplo; además de que dirige su estudio y comprensión a su funcionamiento, a entenderlo como un sistema y como una máquina de acción-reacción y desde luego a analizarlo como el responsable de actos incontrolables que, sin duda, imposibilitan su conocimiento completo.

En ese sentido, coincido con Torras en 2015, ya que, desde esta perspectiva, se vuelve necesario analizar la corporalidad como un fenómeno discursivo, no centrado en sólo:

[...] una construcción fluida y diferenciada, lugar de potencial más que de algo dado... El cuerpo es un fenómeno discursivo cuyo significado e interpretación solo puede ser evocada desde una mirada transdisciplinaria que reconozca la historicidad de las concepciones de lo corporal y sus expresiones tanto en las representaciones como en las prácticas corporales. (Torras, en Muñiz, 2015:10)

La materialización de los sujetos sólo podrá comprenderse a partir de los estudios transdisciplinarios. Si se entiende al cuerpo como una complejidad, entonces surge la pertinencia de estudiarlo a partir de sus prácticas corporales y de múltiples discursos. Para entender el cuerpo, es necesario no sólo centrarse en uno o dos aspectos discursivos que nos remiten a su comprensión, de esta manera

estaríamos regresando a los métodos cartesianos que apelan a la racionalidad de la comprensión del cuerpo. Es imprescindible mirar todas las posibilidades de materialización corporal y desde ahí, es necesario vincular y tejer todas y cada una de las disciplinas y pedagogías que nos permitan trazar las posibles aristas respecto a la epistemología del cuerpo.

El cuerpo es modelado de acuerdo con prácticas socioculturales y se convierte en productor y reproductor de las mismas (Muñiz, 2015). Desde ahí, se establecen y representan diversas técnicas que no sólo nos permiten comunicarnos sino también relacionarnos. De esta manera, el cuerpo construye y se materializa, se subjetiva. Los sujetos nos constituimos a partir del cuerpo en el que se han trazado discursos, prácticas y tecnologías, que a su vez se circunscriben en dispositivos y, en coincidencia con Sara Ahmed (2015), "Los cuerpos adoptan justo la forma de contacto que tienen con los objetos y con los otros" (Ahmed, 2015: 27). Esto se afianza a través de normas y trazos institucionales o legitimaciones científicas, por lo que las representaciones culturales basadas en normas y códigos imposibilitan el entendimiento de las múltiples posibilidades de entender el cuerpo. Reconocer las historias y experiencias que encarna cada sujeto, es reconocer cómo los cuerpos y las subjetividades se construyen a partir de su historia de vida, a partir de sus vivencias en los espacios que habitan y que construye en lo cotidiano.

Borda (2009) quien me ha permitido digerir la propuesta de Csordas (1997) entiende el concepto de *embodiment* como,

la percepción es experiencia corporal, una en la que el cuerpo, en el sentido de la incorporación, no es ya más un objeto sino el sujeto de la percepción. Sólo es posible asumir el mundo a través del cuerpo. En el nivel de la percepción no "tenemos" objetos, simplemente somos objetos. Aunque la percepción finaliza en objetos, empieza en el cuerpo. Se da entonces un paso atrás en el análisis para situar al cuerpo en el mundo (Borda, 2009: 10).

Replantearnos la posibilidad de “sentir con el cuerpo” (Ahmed, 2015), nos convida nuevamente a desmarcarnos de los binarismos que se atribuyen a las emociones y a los sentimientos. Para Ahmed (2015), “si el contacto con un objeto genera sentimiento, entonces la emoción y la sensación no pueden separarse fácilmente”. (Ahmed, 2015: 27)

En ese sentido, se vuelve necesario retomar la idea de “impresión” propuesta por Ahmed (2015) para descartar las múltiples posibilidades marginadas a la comprensión de las emociones y la corporalidad abanderadas por una acción-reacción entre la relación objeto-cuerpo, por ejemplo. Esta “sensación corporal” debe trazarse desde tres aristas: la corporalidad y sus sensaciones, la emoción y el pensamiento. Sólo considerando el entramado entre éstas, se podrá entonces reconocer que las experiencias humanas están cargadas de “impresiones” propiciadas por experiencias de vida y desde luego por experiencias e impresiones de lxs otrxs con quienes me vinculo; “una superficie, sobre otras, un efecto que deja su marca o rastro”. (Ahmed, 2015:28) Muchas de estas impresiones, participan en el modelado de nuestras experiencias de vida y de nuestros cuerpos. Sin embargo, lo que queda impreso se representa, se produce y se reproduce, como un acto reiterativo plagado de normas y discursos con un afán concreto respecto al disciplinamiento de los cuerpos.

Para Ahmed (2015), muchxs sujetos nos desmarcamos de estas impresiones, “nos incomodan” y desde ahí, resulta una posibilidad de reconfigurar nuestra representación en los espacios escolares problematizando y enunciando, desde nuestras experiencias encarnadas y desde nuestra micropolítica pedagógica, la búsqueda por nombrarnos, por visibilizarnos y por deshacernos de todas y cada una de las marcas que ha dejado la estructura escolar hegemónica y patriarcal.

Centrar entonces las emociones y el cuerpo, a una reacción biológica-fisiológica, desdibuja y reduce a un determinismo biologicista la comprensión del cuerpo, pero coincidiendo con Ahmed (2015), “tampoco es viable centralizar la comprensión de esta relación solamente desde un análisis cultural. Por tanto, se vuelve necesario reconocer las diversas posibilidades en las que los cuerpos se materializan.” (Ahmed, 2015: 29)

Hablar y enunciar los afectos entonces, nos sitúa en “la capacidad de ser afectados y afectar y como espacio por medio del cual se va configurando el mundo y nuestras existencias” (Pons y Guerrero, 2018: 8) Desde aquí, también los afectos posibilitan el entramado entre los cuerpos y entre los sujetos que coincidimos en espacios que se configuran desde la experiencia y desde la “afectación” del otrx y con el otrx. Los afectos que cada sujeto encarnamos dan para configurarnos identitariamente o bien, reconfigurarnos. Cualquiera de los afectos-emociones que encarnamos nos permite situarnos y materializar los cuerpos, nuestros propios cuerpos o bien los cuerpos con quienes cohabitamos.

1.1 El cuerpo en los espacios escolares

Entonces, ¿cómo se representa y se pone el cuerpo en los espacios escolares? Como docentes y como sujetos que habitamos estos espacios, situar el cuerpo en muchas ocasiones resulta imposible si no se asume a partir de normativas y legitimaciones acordes a la cisheteronorma (régimen que mandata la heterosexualidad a partir de una división sexual naturalizada y asumiendo los roles de género femeninos y masculinos), pero que además que se enarbola en las culturas escolares. Desde ahí, resulta imprescindible entender de los espacios escolares o las escuelas, tienen una dimensión política (Flores, 2018). Negar su carácter histórico y dibujar la participación que ésta tiene en la construcción de

realidades desde una visión objetiva, ahistórica, racional, neutra y universal, dirige a la comprensión enarbolando el poder.

Para Michel Foucault (1975), el cuerpo como objeto y banco de poder, posibilita la comprensión de reconocer cuerpos manipulados, educados y que obedecen volviéndose hábiles y multiplicándose (Foucault, 1975: 82). En los espacios escolares los cuerpos se educan para ser manipulables. Y en ese sentido su sometimiento y transformación o reafirmación a partir de la cisheteronorma, permite “formar cuerpos” individuales que, desde luego, se traen consigo toda historia y materialización corporal tanto en lo individual como en lo colectivo. En las escuelas, los cuerpos se disciplinan y se construyen.

[...] la normalidad consiste en la producción sistemática de binarismos (yo/otro, interior/exterior, bueno/malo, etc.) y se instala como relación social hegemónica. Por consiguiente, la educación -como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad- limita la forma como la cotidianidad podría imaginarse y vivirse. (Flores, 2008: 19)

La educación escolar está comprometida con producir y reproducir la hegemonía en sus modelos, prácticas, espacios, e implementaciones curriculares respecto al ser varón y ser mujer. Desde ahí se invisibilizan otras posibilidades de simbolizarnos y representarnos dentro de estas estructuras. Al apelar al binario identitario de los cuerpos, la heterosexualidad forma parte de las normas y el acompañamiento que se instaura dentro de los espacios escolares.

La heterosexualidad no se entiende como una práctica sexual más, sino como una forma de sexualidad que se impone de manera compulsiva. Al respecto, Adrienne Rich dice: “no existen ni opción ni preferencia reales donde una forma de sexualidad es precisamente definida y sostenida como obligatoria”. Así, la heterosexualidad es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos

sociales, entre ellos, el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender... y lo que resulta inconveniente saber (Flores, 2008: 17)

Es imposible no reconocer que en las escuelas se moldean los cuerpos, la escuela se concibe como "...una de las instancias principales de reproducción, producción y organización de las identidades sociales de forma generizada, sexualizada y racializada" (Louro, 1997; Moitia, 2008, en Trujillo 2015: 1532).

Para Lozano-Verduzco, et. Al. (2021) quienes retoman el categórico de Ahmed (2006) *alignment* para la comprensión de las opresiones vividas en los espacios escolares a partir del mandato heterosexual, así como el trazo de los diseños curriculares con preceptos principalmente biologicistas, el concepto *alignment* permite analizar la forma en que los cuerpos ocupan espacios y crean marcas. Estar alineados (*alignment*) significa que nos enfrentamos a las direcciones que otros cuerpos, instituciones y sistemas ya han trazado. La dirección y mandatos que seguimos no son casuales ni coincidentes, esa dirección o "línea" ha sido estructurada y organizada y desde ahí:

[...] la heterosexualidad contribuye a las "líneas" que ocupan nuestros espacios y así, en qué dirección nos enfrentamos. La violencia dirigida a LGBTQ + jóvenes en las escuelas, así como la falta de un plan de estudios inclusivo es representativo de alineamientos heterosexuales y permite que la sexualidad entre personas del mismo sexo sea minada. Estas prácticas nos llevan a pensar en el poder de la heterosexualidad como obligatorio e institucionalizado: es un conjunto de repetidos mensajes destinados a disciplinar el cuerpo, invalidando diversas formas de relaciones y expresiones (Rich, 1980). La represión pública de la sexualidad no heterosexual y las expresiones de género no cis también sirven como herramientas pedagógicas para enseñar a otros la forma validada de sexualidad y expresiones de género en las escuelas y "normalizar" las diferencias en sexualidad, excluyendo así sus posibilidades y expresiones (Anzaldúa & Yurén, 2011; Bautista, 2019; Mandel y Shakeshaft, 1999 citado por Lozano-Verduzco, et. Al. (2021).

La obligatoriedad e institucionalidad de la heterosexualidad no sólo se circunscribe a los cuerpos del alumnado. La normativa curricular desde luego repercute e incide en la alineación de los cuerpos de los docentes desde aquí entonces entendemos las tecnologías que se crean a partir de la disciplina que impartimos.

Resulta necesario revisar y problematizar las formas en las que se ha decidido desde el diseño curricular organizar y regular los cuerpos. De entrada, es necesario reconocer que estas intenciones se centran en la hegemonía y heteronorma y desde ahí han discriminado cuerpos y perpetuado opresiones. Basta con revisar los materiales que se comparten y reproducen como parte de aquellos que estatifican el conocimiento disciplinar diverso a partir de lo que se ha decidido dar a conocer y ser reconocido; mirar quiénes protagonizan la construcción del conocimiento y desde donde se construye este conocimiento.

Rosales y Salinas (2017), a partir de la revisión de los contenidos de sexualidad y género incluidos en los libros de texto de nuestro país de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto grados de primaria del ciclo escolar 2015-2016 (edición 2014), realizan un análisis desde la perspectiva de género y encuentran que si bien en los libros de texto de primaria, por ejemplo, se estudia el cuerpo humano, esto se hace a partir de la relación cercana que guardan sus aparatos y sistemas:

[...] la información que se presenta en esta sección es confusa, pues el objetivo indica que se abordará el cuerpo y la relación entre aparatos y sistemas, y no hallamos referencia a algún sistema; además, definir el aparato sexual en términos reproductivos es reducir la sexualidad a una sola de sus posibilidades, sin otra opción que la heterosexualidad. Afirmar que el cuerpo está sexualmente maduro y en condiciones de procrear cuando se producen células femeninas (óvulos) y masculinas (espermatozoides) es incongruente con la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (México Gobierno de la República,

2015), pues se emite un discurso que contradice otros que se encuentran en el libro, como que las niñas y niños de cuarto grado son inmaduros psicológica y socialmente para ejercer la maternidad y la paternidad. En realidad, se transmite un mensaje "oculto" que mira la sexualidad como sinónimo de reproducción, y se refuerza la idea de que una mujer y un hombre solo se vinculan sexualmente para tener hijos o hijas. Además, no se habla ni someramente, de las relaciones sexuales por placer, entre personas del mismo sexo, o entre quienes ya atravesaron por la etapa reproductiva. (Rosales y Salinas, 2017: 3)

Es importante analizar como reconoce Morgade (2015), la bipolaridad escolar de género, en donde encontramos el conocimiento escolar y que la marca de las subjetividades de chicos, chicas y chiques, fundamentada en la naturalización: los varones, por naturaleza, "son más inteligentes", "saben más", "les gusta más", "les resulta más fácil", "son superiores", etc." (Morgade, 2015:5). Sin duda los mandatos de género centrados en dos polos, no solamente se reconocen en prácticas docentes concretas sino en el currículo formal y en el currículo oculto a través de tecnologías concretas que repercuten en los cuerpos de quienes habitamos los espacios escolares. Entonces, "dentro de la educación formal el cuerpo (de todas/os/es) es uno de los "silenciados". Sin embargo, antes que, silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible "encontrar" al cuerpo en crudos estereotipos de género que permean la forma de estar en el aula y en el patio y, sobre todo, la educación física por un lado (el cuerpo "militarizado") y la educación artística (el cuerpo "sentimentalizado") por el otro, en especial en la recientemente incorporada al currículum "expresión corporal". (Morgade, 2015:6)

Ahora, ¿qué sucede con el currículo oculto?, todo aquello que aparentemente no está incluido en el temario o en los contenidos escolares. Desde luego continúa esta bipolaridad genérica a la que hace referencia Morgade (2015) y además imposibilita la existencia de todos aquellos cuerpos que salen de

este binario y no sólo desdibuja su existencia, sino que comente acciones opresivas hacia estos cuerpos.

A partir de la revisión que Rosales y Salinas (2017) realizan sobre los libros de texto y desde los relatos de los sujetos informantes, profesorado en servicio, sus narrativas consideran que dan testimonio del currículo oculto en donde,

[...] no solo la formación de estudiantes es significativa, sino que perpetúa la transmisión de estereotipos de género, ya que el trabajo de la sexualidad implica, en primer lugar, un profundo proceso de autoanálisis y de cuestionamiento permanente sobre las propias creencias, prejuicios y privilegios desde nuestro "ser hombre" o "ser mujer". De no llevar a cabo tales reflexiones, aumentan las probabilidades de que los contenidos que se enseñan estén dominados por valores y creencias de las profesoras y los profesores. (Rosales y Salinas, 2017:19)

Habría que añadir, que en el currículo oculto permean también los "mandatos originarios" (Morgade, 2015), los cuales se centran en la función del trabajo docente. Estos mandatos desde luego producen y perpetúan concepciones estipuladas dentro de la docencia; la labor de cuidado en las mujeres, la reproducción de habilidades, los docentes varones para reproducir y producir conocimiento racional. Sin duda la reconfiguración de la labor docente se ha modificado al replantearse la estructura de la condición social femenina. Sin embargo, considero que siguen reproduciéndose sobre todo en los primeros niveles educativos e incluso en niveles superiores y que estos mandatos en conjunto con los aspectos curriculares que permean en las escuelas sin duda alguna regulan cuerpos, así como su permanencia y su posibilidad de simbolización.

Para Gutiérrez, (2015) quien retoma a Hillert (2011), existe un "sujeto social" que nos permite identificar a tres protagonistas que interfieren en la construcción curricular: los sujetos de la determinación curricular (Estado, empresas e iglesia),

los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (academias, consejos técnicos, equipos de diseño curricular) y los sujetos del desarrollo curricular (práctica cotidiana, institucional y áulica). Analizar la participación de estos tres sujetos sociales que protagonizan el currículo, permitirá reconocer el poderío hegemónico que predomina en su construcción y coincidiendo con Gutiérrez, (2015):

Detrás de cada proceso educativo en un salón de clases, con un grupo de estudiantes y sus docentes, está un conjunto de personas y grupos cuyos intereses se ven reflejados en las prácticas escolares cotidianas, detrás de un contenido o un tema del plan de estudios, siempre hay cultura, hay sociedad y hay política. (Gutiérrez, 2015: 25)

Luego de identificar los intereses hegemónicos trazados en los currículos escolares, por supuesto resulta necesario reconsiderar la manera en la que como docentes asumimos este mandato. Se vuelve necesario cuestionar las normas que como docentes encarnamos, estas normas que se centran en primer momento en la transmisión vertical de conocimiento y que desde luego repercuten en los cuerpos y sus múltiples posibilidades de simbolización. A mi entender, se requiere incorporar de manera prioritaria un posicionamiento centrado en la perspectiva de género, metodología que nos permite problematizar desde el ámbito educativo, de qué manera se trazan estipulaciones curriculares centradas en el sexismo y en la anulación de otros cuerpos.

Como sujetos del desarrollo curricular (Hillert, 2011, retomado por Gutiérrez, 2015), requerimos reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas, nuestra labor áulica. Está claro que se requiere "torcer" el desarrollo curricular y por supuesto los planteamientos de base que nos dictaminan y mandatan nuestra labor docente centrada en la imposición, misma que contribuye y dictamina el papel que cada sujeto ocupa en el aula. Por "torcer" entiéndanse otras posibilidades que desarticulen los engranajes que parecen inamovibles, que

posibiliten otras formas de comunicarnos, de considerar cada una de las experiencias de vida que, desde luego, se vinculan de manera transversal con los contenidos que han trasado los “sujetos de la determinación curricular” y que, sin duda, se pueden entender a partir de otras posibilidades y representaciones dentro del aula.

Comprender que los espacios escolares son sitios en donde se genera la construcción de las subjetividades o el camino hacia ello no es sencillo. En esta articulación entre escuela y subjetividad hay un entramado de disciplinamiento y control que, aunque hay un empeñamiento a desarticularlo, siempre está presente. Así se huye de abordar temáticas o experiencias de vida totalmente enmarcadas en las sexualidades, incluso esta articulación o el categórico por sí mismo, resulta o se hace ver que es irrelevante dentro de estos espacios. Desde esta concepción de no desarticulación, los espacios educativos continúan siendo espacios de rechazo, opresión y discriminación hacia los cuerpos diferentes o llamados por algunos, diversos. Y así se vuelve necesario que la sexualidad se individualice, desapareciendo todo proceso colectivo que en ella está implicado.

Pensar en una homogenidad sexual e identitaria en la escuela, resulta problemático. A la escuela acuden “cuerpos y deseos no heteronormativos, abyectos, impensables, invisibles” (Butler, 2002 citado por Trujillo, 2015: 1532) y desde ahí resulta importante nombrar que la escuela no sólo institucionaliza el conocimiento sino los cuerpos los deseos, funge como una institución heterosexual, heteronormativa y heteronormalizadora. (Trujillo, 2015)

Plantear y acuerpar una pedagogía *cuir*, torcida, nos lleva a reconfigurar lo ya institucionalizado y a articular otras posibilidades. Desde ahí, desacataremos lo ya establecido y normado y materializaremos los espacios escolares y todo su entramado desde otras posibilidades y consideraciones de cada una de los sujetos que ahí confluyen. Nuestros cuerpos, nuestro origen, nuestras pieles, color, clase

y otras tantas identidades que se trasladen a nuestros contextos específicos y como otras posibilidades de resistencia a lo que se ha naturalizado en estos sitios.

II. *Performatividad y discurso*

Como se ha sostenido, los espacios escolares se encuentran plagados de discursos sociales, científicos, sexuales, corporales, legales y políticos por mencionar algunos. En cada uno de ellos permea una perspectiva hegemónica centrada principalmente en el género y las sexualidades. Cada uno de estos discursos con sus especificidades, se empeñan en la homogenización y en la anulación del disenso en afán de estructurar detalladamente una heterogeneidad: “la hegemonía se asienta en las mentes, y también en los cuerpos” (Morgade, 2016:43)

Las prácticas discursivas que en la escuela están involucradas en la construcción del cuerpo -sexuado-, y desde ahí, los conocimientos escolares, los discursos pedagógicos, así como toda la estructura escolar, construyen no solo saberes sino las únicas y posibles maneras de manifestar nuestra presencia y permanencia. Ante esta situación, al pensar en otras posibilidades de representación alejadas de la cisheteronorma, todos los sujetos involucrados en los espacios escolares, de alguna manera somos presentados, representados e incluso auto representados a través del discurso hegemónico y cisheteronormado que regula los cuerpos: “en virtud de esta misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma. Esta

inestabilidad, es la posibilidad desconstituyente del proceso mismo de repetición.” (Butler, 2022)

Si se piensa en un mecanismo regulador, el silencio es funcional en tanto anula la posibilidad de representarnos y nombrarnos. Así, de acuerdo con Alonso y sus colaboradores (2004), “sigue siendo vigente preguntarse ¿qué voces son las habilitadas? ¿cuáles las silenciadas? ¿qué palabras tienen poder para nombrar?” (Alonso, R. et. al. 2004: 3) y reflexionar en tanto que, cuando existe posibilidad de palabra, de nombrarse o de representarse, se ejerce un mecanismo opresor fundamentado en el discurso heterosexual que nos empuja a “hablar a menos que hablemos en sus términos” (Alonso, et. al. 2004: 4).

Reflexionar acerca del silencio establecido y asumido en los espacios escolares, no sólo debe remitirnos a la imposibilidad de materializar nuestros cuerpos sino, a que el silenciamiento regula, norma y universaliza al “establecer relaciones asimétricas en el habla, en los discursos, en el lenguaje, en tanto existen palabras que pueden ser nombradas, palabras aptas para entrar en el espacio escolar y palabras vedadas, palabras innominadas”. Desde luego “desde el campo pedagógico tenemos que seguir reflexionando acerca de las construcciones discursivas que incluyen o eliminan identidades”. (Alonso, et. al. 2004: 9)

Pensar en una identidad desdibujada en las aulas y en cada recoveco de los espacios escolares nos lleva a tener presente que no sólo se borra la presencia y representatividad de las, les y los sujetos, sino que, no se habla del cuerpo y mucho menos de sus placeres. (Trujillo, 2015).

Lxs docentes tenemos menor posibilidad de mirarnos y ser mirades. Nos desdibujan y en ocasiones, esto propicia que nos desdibujemos de cualquier posibilidad representativa que no se apegue a la transmisión del conocimiento - lineal y jerárquico-. En la escuela existe pues, la intención de que nuestros cuerpos

reproduzcan y transformen el conocimiento principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; nuestrxs cuerpos, no importan ya que en el sistema educativo y en específico en las aulas:

Entran cuerpos que no tienen deseo, que no piensan en sexo o que son, especialmente, desexualizados para entrar en ese recinto, como si el cuerpo y la mente existieran aisladamente uno del otro o como si los significados, constitutivos de lo que somos, aprendemos y sabemos, existiesen de forma separada de nuestros deseos. (Moitia, 2008, p. 126 en Trillo, 2015)

Entonces, ¿de qué manera somos miradas y miradxs y cómo respondemos ante los imaginarios articulados en la totalidad de las pedagogías hegemónicas? Desde luego a partir de lo que se ha configurado tanto en el aula como en todo el entramado escolar: a lxs docentes se nos percibe en una sexualidad cisheteronormada, este dispositivo de poder, centrado en el sistema sexo género que predomina en las aulas también se reconoce como predominante en nuestros cuerpos sin posibilidad de desarticulación o de desmarcamiento por que sí, les docentes performamos nuestra labor a partir de este sistema y de nuestras disciplinas.

Para Butler (2002), "la performatividad debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra." (Butler, 2002: 18). De esta manera nuestros cuerpos insertos en los espacios escolares se vuelven también "indisociables" (Butler, 2002), de las normas que los regulan y de los discursos pedagógicos que imperan en cualquiera de las prácticas y tecnologías escolares. Performamos (Butler, 2002) no sólo el género, sino nuestros discursos y prácticas pedagógicas, nuestra representatividad y nuestros cuerpos. Inicialmente a partir de la incorporación de todos y cada uno de los conocimientos disciplinares de la o las asignaturas que impartimos, es decir, nos alineamos no sólo a los

contenidos curriculares, sino que, asumimos un imaginario identitario a partir de nuestra profesionalización docente e incluso, así somos nombradxs: la de biología, el de matemáticas, la de ciencias; “la, el” siempre a partir del discurso binario del género y desde los conocimientos que en el supuesto de las pedagogías dominantes, encarnamos.

[...] La fuerte marca de la formación “disciplinar”...a partir de la división estricta por áreas de conocimiento según reglas internas de cada campo científico, las formas de producción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas continúa caracterizada por una división social que podría aun caracterizarse como de “creación-aplicación”, siendo la primera una función propia de la universidad mientras que en las escuelas no quedaría más que “llevar a la práctica” los conocimientos creados en otra instancia” (Morgade, 2016: 86)

Así, como docentes performamos y resistimos a estos imaginarios o bien, los asumimos como atributos de acoplamiento en primer momento, para permanecer y re(producir) los discursos institucionales cisheteronormativos. La iteración de prácticas y conductas presta “realidad” al género, pero también puede deconstruirlo (Della Ventura, A. 2016) y en este sentido, se reiteran los roles identitarios y, cualquier posibilidad representativa fuera de lo establecido, se convierte en otra posibilidad de reconfigurar lo prescrito o bien, a través de esta iteración se reiteran las normas y roles solidificando cualquier resignificación.

Pensar en la performatividad docente, implica considerar esta iteración de actos pedagógicos y normas regulatorias que nos vuelven inteligibles y que nos posicionan como cuerpos jerarquizados dentro de los espacios escolares., ya que incluso, a través de nuestros propios discursos y narrativas disciplinarias centradas en el poder, anula nuestro propios cuerpos, deseos y subjetividades.

III. Cultura escolar (CE) y práctica docente

Cuando se habla del entramado de situaciones que se generan en los espacios escolares -escuelas-, se piensa en que existe una cultura predominante que fundamenta "una serie de aspectos centrales en la vida de los centros donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Monclus, 2004:144)

Entender la CE, posibilita a los sujetos, asumir diversos significados y normas a partir de donde se encuentren situados. Para algunxs, la CE tendrá que ver específicamente con reconocer las formas concretas que se estipulan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para otrxs "se centrará en analizar todo lo que concierne al currículum (formal y oculto) o bien el análisis de las relaciones que se dan en la vida escolar." (Monclus, 2004: 144)

Para Huergo y Fernández (2000) resulta necesario reconocer, entonces, que la cultura escolar:

Comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la "lógica" escolar. En ese sentido la CE es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La Ce, entonces, transforma desde dentro de la cotidianidad social imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas y saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la "institución escolar" (Huergo y Fernández, 2000: 47).

Centrarse en la estática de la CE y no analizar su capacidad de transformación de la realidad (Freire, 1990 en Monclus, A, 2004) margina el entendimiento de esta a la alienación y la pasividad sin posibilitar la liberación de

la opresión y, por el contrario, se mira como un espacio que reproduce e institucionaliza la opresión de unos sobre otros (Monclus, 2004).

Como docentes, en lo cotidiano nos encontramos inmersos en este entramado opresivo generado a partir de la reproducción y producción de modos de conducta, pensamiento y relaciones propias de cada una de las instituciones en las que estamos insertes. De esta manera, a pesar de reconocer las contradicciones que se generan en el espacio escolar respecto a la dominancia y homogenización, terminamos reproduciendo "rutinas" escolares que son fraguadas a partir de los requerimientos institucionales (Pérez, A. 2004)

Para Cabruja (2003),

Las instituciones nos constituyen, nos organizan, nos subjetivan, así como nos ayudan a orientarnos socialmente. Sin embargo, también nos evadimos de ellas. No sólo las reproducimos, sino que también las construimos activamente tanto con nuestras prácticas cotidianas como con las dinámicas que se generan de las mismas." (Cabruja, 2003: 40).

A partir de nuestra práctica docente reproducimos normas institucionales o asumimos un proceso de enseñanza-aprendizaje hegemónico y jerárquico, que imposibilita desarticular de lo estático tanto a los docentes como al estudiantado. Para Morgade, "nuevas formas de hegemonía, a partir de nuevas formas de circulación de información, de construcción de saberes y de relaciones saber/poder, interpelan también las premisas de la hospitalidad y la pluriglosia. (Morgade, 2016: 94)

Así pues, no parece claro que en la comunidad docente esté presente la reflexión respecto a la gobernanza que sobre nuestros cuerpos ejerce la institución. En muchos casos los cuerpos asumen e imprimen la institucionalidad

que permea y traspasa e inhabilita nuestros propios deseos; cómo a partir de “tragarnos y deglutir” esta gobernanza, se nos subjetiva y ordena produciendo, reproduciendo e incrementando las tecnologías que configuran este orden. Por lo tanto, es necesario repensar y problematizar respecto a las posibilidades de resistencia o de producción y reproducción del discurso institucional. Desde dónde como docentes nos posicionamos y nos situamos para dejarnos controlar y ser controlados y desde luego plantear la posibilidad o imposibilidad que se tiene de desarticularse de la institución y las maneras de realizarlos.

Entiéndase también a la institución como un dispositivo disciplinario, en el que se sitúan las prácticas pedagógicas; para Flores (2013), éstas se pueden comprender desde el comparativo con las tecnologías de la visión: “las prácticas de visualización que, en tanto educadores, configuran nuestro cuerpo de acción visión, nuestro marco de inteligibilidad, nuestras zonas de ceguera”. Así resulta oportuno pensar en que la educación es una historia y una práctica de las tecnologías de la visión. Disponer de la visión como sentido hegemónico de un modo de conocer.” (Flores, 2013:253)

El Modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

A partir de los objetivos planteados para este trabajo recepcional, resulta necesario indagar respecto al Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). De acuerdo con su portal digital, el Colegio surge en el año de 1971, su surgimiento se centra:

Para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con

una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.” (UNAM, CCH, Modelo Educativo)

Uno de los propósitos iniciales de este modelo educativo es que el estudiantado al egresar y haber transitado por ese espacio:

[...] sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma. Además de esa formación, como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales. (UNAM, CCH, Modelo Educativo)

La participación docente que concibe el modelo en el proceso antes mencionado se centra en dotar al alumnado de herramientas e instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística basada en una metodología aplicada sustentada en tres vertientes: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. De esta manera, se cree que el alumnado asumirá una capacidad auto informativa en donde la comunidad docente no perderá “su autoridad académica respaldada por sus experiencias, habilidades intelectuales y conocimientos” (UNAM, CCH, Modelo Educativo)

Como se puede analizar, los ejes medulares que plantea el modelo se sustentan en tres de las premisas educativas concebidas por la UNESCO (2020), parte de los pilares fundamentales para la educación para el siglo XXI (En UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) Desde el eje aprender a aprender, vale la pena reflexionar desde dónde se plantean de inicio, la autonomía. Si ésta es concebida como un proceso individualizante donde el carácter comunitario y colectivo está fuera y se basa en la individualidad de las, lxs y los sujetos desarticulando los procesos de interacción a través del cuerpo resulta necesario problematizar este posicionamiento.

Del mismo modo centrar la autoridad académica en la acumulación de experiencias a partir de la disciplina estudiada por parte de las, lxs y los docentes y desde sus conocimientos y habilidades intelectuales, permite reconocer, como lo percibe Preciado (2008) que las:

Prácticas educativas son una máquina -una más- especializada en la programación de género, "una tecnología psicopolítica de modelización de la subjetividad que permite producir sujetos que se piensan y actúan como cuerpos individuales que se autocomprenden como espacios y propiedades privadas, con una identidad de género y una sexualidad fijas. (Preciado, 2008: 90)

Si bien, a través de la comunicación personal, por diversas voces de la resistencia² en el Colegio, se sabe que el CCH, a partir de su modelo y sus orígenes, en el momento de su surgimiento y años subsecuentes, resulta un espacio de reflexión y de problematización respecto a los acontecimientos políticos y sociales no solo de nuestro país y del mundo. Desde diversas asignaturas y disciplinas se enarbola un posicionamiento crítico a los procesos de

² Estas voces de la resistencia, según Parga, 2004, enuncia a Giroux y el análisis que realiza respecto a que los actos de resistencia no necesariamente se traducen en actos contrahegemónicos, como es el caso del silencio... [...] pueden generarse sucesos contrahegemónicos sin un propósito claro y explícito de los sujetos por no contar con proyectos alternativos" (Praga, 2004:32)

enseñanza-aprendizaje en la apuesta a reconfigurarlos y a establecer procesos de horizontalidad libre de jerarquía en los espacios escolares.

La estructura escolar predominante desde aquella época y hasta entonces, se basa en la producción y reproducción de prácticas y discursos pedagógicos cuya intención principal, a través de las asignaturas impartidas, de manera silenciada evidencian las diferencias sociales jerárquicas de la institución en donde desde luego continúan perpetuándose relaciones de poder; aquí se inserta la insistencia por la regulación de los cuerpos a través de una estructura educativa cisheteronormada.

Al análisis de las desigualdades en los espacios escolares, continúan perpetuándose las violencias desde una estructura basada en el control y la regulación de los cuerpos. Reconocer que la institucionalización que se fragua en lo cotidiano y a través de diversos procesos históricos específicos referentes a la historia y análisis de los espacios escolares y de la cultura escolar, permite entender, coincidiendo con Flores, que: “Los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y conocer logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos), excluyendo o marginando otros”. (Flores, 2013: 263).

De modo que, los espacios escolares desde luego no están exentos de perpetuar estas violencias. Desde este análisis vale la pena reflexionar en las normas que como docentes encarnamos; en sentarnos a mirar todos y cada uno de los cuerpos que hacemos presencia y encarnamos cada una de las experiencias que se sitúan en la escuela.

Planteamiento del problema

Cuando hablamos de cuerpo, hay un cruce con una,

Pluralidad de discursos de orden diverso -la psicología, la medicina, la sociología, la filosofía, la religión, el arte...- cuyo conocimiento del cuerpo despliega estrategias de representación vinculadas al saber/poder (y al poder saber). El cuerpo se convierte en un lugar fronterizo entre el adentro y el afuera, entre una serie de binomios. (En Muñiz, 2015: 17)

Si retomáramos aspectos platónicos o descarticos, lo que se entiende por cuerpo se sienta en el binomio categórico cuerpo-espíritu, cuerpo-alma, cuerpo-mente. Ceñirnos a partir de estos dicotómicos, imposibilita y simplifica el entendimiento del cuerpo y, además, dirige su estudio y comprensión a su funcionamiento; a entenderlo como un sistema y como una máquina de acción-reacción y desde luego a analizarlo como el responsable de actos incontrolables que, sin duda, imposibilitan su conocimiento.

En ese sentido, coincido con Torras (2015) ya que, desde esta perspectiva, se vuelve necesario analizar la corporalidad como:

[...] una construcción fluida y diferenciada, lugar de potencial más que de algo dado... El cuerpo es un fenómeno discursivo cuyo significado e interpretación solo puede ser evocada desde una mirada transdisciplinaria que reconozca la historicidad de las concepciones de lo corporal y sus expresiones tanto en las representaciones como en las prácticas corporales. (Torras, 2015, en Muñiz, 2015: 10)

Desde esta mirada, las vivencias respecto al cuerpo se encuentran compuestas por un cúmulo de experiencias mutables: "El "cuerpo vivencial" no alude a sustancia alguna, no tiene referente fijo fuera de nuestra experiencia como sujetos encarnados. Nuestro "cuerpo vivencial" es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez llegado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio. Desde esta perspectiva, el sujeto encarnado es un linaje específico de transformaciones. (Najmanovich, 1997)

Así se vuelve necesario reflexionar entonces respecto a la materialidad del cuerpo, dejando de lado discursos que bifurcan toda posibilidad de estudio y entendimiento: "...el cuerpo ya no puede ser pensado como una materialidad, ajena a la cultura y a sus códigos" (Torras, 2015:20). Representar el cuerpo es el cuerpo y si lo entendemos desde ahí, más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en cuerpo, por lo que las representaciones culturales basadas en normas y códigos posibilitan el entendimiento de las múltiples posibilidades de entender el cuerpo: "El cuerpo es fronterizo, se relaciona bidireccionalmente con el entorno sociocultural; lo constituye, pero a la vez es constituido por él." (En Torras, 2015: 20)

Coincidiendo con Giménez en 2005, "la cultura sería entonces pautas de significados, sí, pero consideradas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" y desde ahí, la concepción y configuración de los cuerpos se da a través de códigos y símbolos determinantes para su representación y configuración, entonces:

[...] los esquemas culturales suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que moldean la conducta pública...los esquemas culturales son "modelos", series de símbolos cuyas relaciones entre sí, moldean las relaciones entre entidades, procesos de cualquier sistema físico, orgánico, social o psicológico

al "formar paralelos con ellos", al "imitarlos" o al "situarlos". (En Giménez, 2005: 329,345).

Centrándonos en los espacios escolares, la cultura escolar se entiende, principalmente, como lo que se "comparte" y la forma en la que se organizan las instituciones educativas "...las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los valores, las normas." (Elías, 2015: 285), se reconoce entonces que también las aulas, los pasillos, los laboratorios, los auditorios; todos y cada uno de los rincones que estructuran un espacio escolar, se convierten pues en recovecos íntimos -a pesar de presentarse como públicos- en donde no sólo predominan aspectos organizativos y constructivos en torno al diseño curricular y las implicaciones que se circunscriben a éste, sino que también, los cuerpos y las sexualidades de todas las personas que habitan y configuran esos espacios están presentes.

Por consiguiente, me interesa recuperar las experiencias encarnadas de docentes de nivel medio superior del Colegio de Ciencias y Humanidades, inicialmente del plantel Sur. Cuando se recupera la experiencia encarnada, coincido con Pons y Guerrero (2018), se vuelve necesario "proponer nuevas formas y técnicas de investigación que nos permitan rozar la dimensión afectiva de la vida social y desbinarizar y encarnar el pensamiento que producimos". Desde este posicionamiento, al recuperar nuestras experiencias que como docentes encarnamos en los espacios escolares, es importante reconocer de qué manera se materializa el cuerpo centrando su especificidad en:

a) Las instituciones sociales que lo constriñen y modelan entendiendo la corporalidad como producto social; b) Desbrozar las acciones de resistencia o adaptación que con o sobre el cuerpo realizan los sujetos frente a las instituciones sociales; c) Identificar las formas en que el cuerpo ocupa el espacio y performa en

él; d) auscultar las maneras de reflexividad que desarrolla el sujeto sobre su propio cuerpo (Kogan, 2010).

Reconocer a la institución-escuela como un espacio configurativo permite “entender a las formas, profundidades, interiores, exteriores y fronteras de los cuerpos en contextos espaciales y temporales específicos [...] ya que la materialidad del cuerpo genera sentido, y los significados se construyen o materializan a través de la interacción social”. (Kogan, 2013).

Desde mi experiencia y trayectoria docente, me centro en mi vivencia corporal, en mi experiencia de vida en torno a la sujeción de un discurso centrado en las tecnologías disciplinares que he representado desde mi posicionamiento docente, decidido no sólo como profesión. Como bien narra Val Flores en 2019, a las/les/los docentes se nos reconocen como “teóricas impropias de la institución del saber cuyo monopolio discursivo nos impone hablar un lenguaje estatal que procura secuestrar nuestras capacidades inventivas y eróticas.” (Flores, 2019). Y sí, todas y cada una de nuestras representaciones pedagógicas dejan fuera o ahuyentan “todo rastro corporal” (Flores, 2019).

Cuando se habla de un modelo pedagógico hegemónico, éste no sólo se centra en las jerarquías establecidas dentro de la estructura escolar. Recupero la hegemonía a partir del control de los cuerpos y desde ahí, se idealiza la corporalidad de los sujetos que ocupamos estos espacios, en un inicio como “educador y educando” (Morgade, 2016: 91) y así, se desdobra una escalada que legitima el conocimiento escolar, validado de primer momento por el Estado, a partir de la implementación de modelos educativos específicos circunscritos a sus necesidades e intereses, por supuesto dejando de lado cualquier garantía que dignifique la vida de los sujetos. Así es como las, les y los docentes, al incorporarnos a las instituciones educativas, en primer momento, “asumimos” estos modelos y diseños curriculares, profesionalizándonos e institucionalizando

el conocimiento a partir del trazado hegemónico que determina el funcionamiento y la construcción de las culturas escolares e imposibilita otras formas de reconocer y mirar el mundo y manifestar nuestros deseos sin disposición de analizar, problematizar y dialogar en primer momento las prácticas pedagógicas que encarnamos y en consecuencia, la hegemonía pedagógica en los espacios escolares.

En el cotidiano escolar docente, que principalmente se circunscribe al abordaje y compartición de contenidos curriculares, a enfatizar nuestra experiencia y “desempeño” en transmitir procesos de enseñanza-aprendizaje de manera racional, lineal y jerárquica -a pesar de las múltiples propuestas se apegan a otras pedagogías fuera de la hegemonía-, en la mayoría de las ocasiones se dejan fuera diversos entramados que se tejen y producen cuando se es docente. Es constante la reiteración y exigencia por la congruencia entre “lo que se dice y lo que se hace”, pero fuera de una praxis o de nuestras micropolíticas personales y más bien, apegada a los requerimiento y congruencia entre el género, las prácticas sexuales, el cuerpo y el deseo.

Desde aquí, resulta fundamental no perder de vista “la relación de las escuelas con las cuestiones de poder, con los conflictos de clase y con el control social” (De Leonardo1986: 22) y yo agregaría con la regulación y control de los cuerpos. Pensar en la teoría de la correspondencia, nos permite reconocer que “en la escuela se tienen patrones de valores, estructurados jerárquicamente, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y a la dinámica de la interacción entre las clases bajo el capitalismo, de esta manera, su reflejo cotidiano en los espacios escolares, desde luego es visible.” (De Leonardo1986: 22). Por lo tanto, educación, desde sus intereses originarios, determina y establece relaciones escolares para producir estudiantes con actitud e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista. (De Leonardo1986: 22)

Para Monclus, (2004), quien retoma a Andy Hargreaves, la cultura transmite las soluciones que han sido generadas históricamente y compartidas de manera colectiva en una comunidad dada:

[...] las culturas de la enseñanza “contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad tanto a los propios profesores como a su trabajo...Al igual que otras culturas, las de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes. En primer lugar, el contenido que, en caso de las culturas de los profesores, consiste en actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general. A través del contenido, se puede observar lo que los profesores piensan, dicen y hacen con la afirmación de que “es la forma de hacer las cosas que tenemos aquí”. En Monclus, A. 2004:163.

El CCH, espacio escolar en donde sitúo mi práctica docente, se basa en un modelo que “está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.” Desde luego, a partir de esta concepción, la comunidad docente será la primera y principal responsable de que esto que se propone, se configure (Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, consultado en <https://www.cch.unam.mx/modelo>)

Si analizamos a través de esta sencilla definición sistemática lo que implica estudiar y formarse en el CCH, resulta entonces imprescindible revisar cómo a pesar de que se antepone una didáctica y pedagógica que se establece en dicho modelo, se enfatiza respecto a cómo debe ser adquirido y asumido el conocimiento; a través de tecnologías racionales las cuales consideran “formarán” al alumnado como sujetos con “valores y opciones personales”. Desde esta

perspectiva, se continúan reproduciendo pedagogías y didácticas a través de prácticas “pedagógicas del cuerpo”, en donde refiriéndose ésta a “la manera en la que los sujetos insertes en los espacios escolares desarrollamos y performamos una pedagogía respecto a nuestro cuerpo, subjetividad y experiencias que son (ex)puestas dentro de un discurso” (Morgade, 2008 en Catalán, 2018: 59,71); en donde muy probablemente al hablar de valores, se asuman desde el universal, sin una visión histórica y local, e incluso sin considerar que no solo existe una sola historia sino distintas historias y por lo tanto, distintas formas de habitar con el cuerpo. Anteponer los procesos de enseñanza -aprendizaje desde lo racional: cuerpo-razón, deja de lado otras pedagogías posibles, como, por ejemplo, las pedagogías de los afectos en donde las sexualidades y los cuerpos de todas/todes/todos los sujetos que habitamos todos y cada uno de los espacios seguramente estarán presentes.

Justificación

El interés por desarrollar el tema de investigación parte de mi experiencia docente a nivel medio superior situada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur y desde luego, a partir de mi tránsito por diversos espacios educativos que sin duda me han configurado como docente de Biología, performando mi labor docente a un cuerpo inherente que sólo produce y reproduce conocimientos específicos, desde la disciplina que tenemos asignada o desde nuestra formación disciplinaria. Sin embargo, no me ciño a representar y compartir mis aprendizajes y conocimientos de la disciplina desde esta arista. Reconozco que me he configurado desde distintos y múltiples referentes e incluso autorreferentes (Najmanovich, 1997); desde ahí, me resulta necesario reconocer e identificar de qué manera las culturas escolares a través de sus múltiples referentes, posibilitan o no la representatividad de los cuerpos y las sexualidades en las/les/los docentes.

Dentro de los espacios escolares y en la cultura escolar, nuestros conocimientos disciplinares se convierten en nuestra principal representatividad y experiencia de vida. Nos presentamos y representamos de diversas formas a partir de las normas de género -binario-, con todo el entramado correspondiente establecido por la vigilancia, el poder y la hegemonía. Puede entonces, reconocerse que estas representaciones se establecen a partir de una disciplina o diversas y desde ahí, el disciplinamiento de los cuerpos en los espacios escolares, se vuelve imperante, cuyo principal objetivo es “moldear cuerpos” (Flores, 2013).

Por disciplina entiéndase entonces sujetarnos a las tecnologías pedagógicas del saber específico de la signatura impartida; individualizar los saberes e imposibilitar las diversas representaciones del cuerpo y desde luego dejar de lado o performar nuestro posicionamiento político respecto a las sexualidades, los géneros, los placeres y los deseos (Flores, 2013).

Disciplinar, normalizar saberes, fabricar maneras normalizadas de ser sujeto: ésta ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que, por ello, no solo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior, sino también de relacionarse con los otros y consigo mismo, en la que se juegan determinados modos de reconocimiento y autorreconocimiento como sujetos. Y para ello, interviene toda una red de prácticas y mecanismos de poder-saber que, desde determinado régimen de verdad, ordena, clasifica y jerarquiza, no solo determinados saberes sino también determinadas posiciones de sujeto: sujetos que construyen conocimiento en torno al espacio educativo, sujetos que llevan a cabo la acción de enseñar, sujetos sobre los cuales recae tal acción, sujetos que prescriben, planifican y administran los funcionamientos institucionales, qué ha de enseñarse y cómo ha de enseñarse. (Skilar y Téllex, 2008 en Morgade, 2016: 48)

Las instituciones sociales y en este caso la escuela, tiene la intención de producir y reproducir como única posibilidad de representación del cuerpo, aquellos que se ciñen a las normas estipuladas dentro del binarismo. Para Morgade (2016), resulta necesario reconocer el carácter sexuado de todos los cuerpos presentes en los espacios escolares ya que, dentro de éstos, la escuela busca representar la autoridad epistémica a partir de las maneras válidas de “pararse” y colocar un punto de vista de quienes conocen, qué puede ser considerado como “creíble” y de quién o quiénes provienen los conocimientos creíbles (Morgade, 2016: 84). De esta manera, “las regulaciones sobre la construcción social del cuerpo sexuado configuran y a la vez son configuradas por las prácticas (lo cual permite pensar en la agencia humana como margen de libertad entre diferentes opciones y a la vez existe un sistema sexo-genérico que reduce estos márgenes de libertad.” (Morgade, 2016: 85)

Desde esta concepción, la relación y concordancia entre cuerpo- mente, varón-mujer es una de las premisas iniciales para pensar en la representatividad del cuerpo de las y los docentes (Muñiz, 2015). Desde esta perspectiva, los cuerpos que ocupamos los espacios escolares, performamos (Butler, 2006) cada una de estas categorías e identidades y pocos son aquellos que se desmarcan de las normas, simbolizándose desde muchas otras formas posibles. Los modelos que se establecen para los cuerpos de las, les y los docentes, tienden a homogenizar, se piensan por igual e incluso se desdibujan e imposibilitan otras identidades y representaciones que salen de la cisheteronorma y que desde luego, en éstos se generan opresiones dentro de las culturas escolares. (Flores, 2019).

Los cuerpos de las mujeres, de lxs homosexuales, trans, negros, morenos, gordos, fuera de los parámetros de formalidad y belleza que todo docente debe encarnar; todo cuerpo racializado, es probable que desde cualquiera de las tecnologías que se producen en estos centros, hay una clara intención por moldearles y de esta manera anular el disenso corporal de cada unx.

Objetivo General

Analizar de qué manera la cultura escolar participa en la performatividad de los cuerpos y las sexualidades de tres docentes de nivel medio superior pertenecientes al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) UNAM plantel Sur y Oriente.

Objetivos Específicos

- Determinar cómo las prácticas pedagógicas cisheteronormativas moldean cuerpos y sexualidades.
- Analizar la dimensión performativa de la labor docente a través de tecnologías pedagógicas específicas de la disciplina que se imparte.
- Determinar cómo se configura la identidad docente a través de los campos curriculares establecidos y cómo esta configuración deshace otras posibilidades representativas.

Técnicas de recolección de datos

Pensar en el método que permitiera articular los objetivos de este trabajo resulta necesario desde un planteamiento personal y desde mi posicionamiento feminista. Como lo he explicado, reconocer mi cuerpo y mi sexualidad en el entramado institucional escolar ha sido un camino largo no acabado y ni siquiera estoy segura de que haya una meta concreta o un interés por terminar de trazarlo. Reconozco, y no siempre, todas las impresiones que me hacen performar mi labor docente, sin embargo, para mí es imprescindible reconocirme en otras experiencias encarnadas, en otros cuerpos que también han sido sujetos a estas articulaciones opresivas que se encuentran en el aula y en todo el sistema escolar.

A partir de esto, resulta necesario reflexionar en la manera en que mi experiencia y otras experiencias confluyen y, sobre todo, en la forma de recuperarlas. Coincido con Montenegro (2014) en su cita a Haraway (1997/2004):

[...] en la lógica de la ciencia clásica, el método aparece como lo importante, el lugar de legitimidad desde donde se justifica la producción de conocimiento a modo de "descubrimiento", desde una posición de sujeto investigador neutral e imparcial. El rechazo a esta mirada androcéntrica de la ciencia ha puesto el foco, por parte de las investigadoras feministas, en aspectos como los contextos de enunciación o los efectos de las investigaciones, así como en las condiciones en que el conocimiento es producido y legitimado. (Montenegro, 2014: 64)

Entonces retomo en primer momento cómo mi posicionamiento feminista, debe desde luego, recuperar otros métodos que no se ciñan al hegemónico de una investigación pactada por la "panacea" o el desciframiento de las experiencias encarnadas. También aquí cuestiono si mi posicionamiento feminista, necesariamente hace al método que seleccionaré como una posibilidad de análisis feminista. Así, no hay, desde mi perspectiva, otra forma de plantear un método sin que también tenga un posicionamiento y una mirada feminista. Resulta complejo entonces también, mirarlo desde aquí, reducir a un camino específico y por ello, me planteo la posibilidad de retomar otras experiencias que recuperen las vivencias de mis compañeras, pero también que me permita reapropiarme de lo que encuentro y, sobre todo, reconocermelo.

Para Montenegro (2014),

La cuestión en torno a qué hace específicamente feminista una metodología (Harding, 1987/1998) –o si podemos referirnos de hecho a una metodología como feminista– y las implicaciones prácticas que se derivan de ello es de hecho un asunto de especial relevancia no sólo para teóricas, epistemólogas feministas sino también –y sobre todo– para quienes nos movemos en los márgenes de la

investigación feminista, quienes transitamos diversos parajes metodológicos para reapropiarnoslos, o nos los inventamos para así contribuir a crear mundos futuros más habitables.” (Montenegro, 2014:64)

Decido retomar una Producción Narrativa (PN) que me permita recuperar nuestras experiencias y coadyuvar en el desentramado de los objetivos planteados para este trabajo. Por producciones narrativas quiero retomar la experiencia de Montenegro (2014) y la recuperación de las concepciones con diversas mujeres respecto al amor romántico:

[...] la propuesta de Producciones Narrativas se presta como una metodología adecuada para esta investigación al permitir por un lado la realización de un ejercicio de difracción del conocimiento feminista sobre el amor y por otro la observación de la tensión entre narrativas dominantes –que pueden servir para silenciar o invisibilizar historias que no encajan o salen de la norma– y narrativas contrahegemónicas en las que se ponga en juego la visibilización y la creación de imaginarios y prácticas liberadoras. (Montenegro. 2014: 72)

Para Montenegro, las PN se consolidan como una (desarticulación del positivismo) que parte de la perspectiva dialógica del lenguaje de Bhaktin y de la propuesta epistemológica de conocimientos situados (Haraway, 1991). Utilizar como método las PN, desarticula el conocimiento desde un posicionamiento positivista y, nos remite al conocimiento situado (Haraway, 1991) que, “pone de relieve cómo el conocimiento se genera desde una mirada localizada.” (Montenegro, 2014:70)

Las PN centran la recuperación y el reconocimiento entre experiencias a partir de sesiones que se realizan entre las participantes a través del “fenómeno que se quiere estudiar” (Montenegro, 2014: 71). A partir de lo que surge en estas sesiones y de temas planteados, se elabora una textualización siguiendo un

sentido narrativo. También se entienden y viven como una práctica liberadora de indagación política.

Para ello fue necesario entonces, invitar a las participantes, que para el caso me planteo no quedar fuera de ellas y enfatizar en que esta "invitación" parte de ciertos criterios: Docentes (leídas y simbolizadas mujeres u otros cuerpos fuera del binario) del CCH -en este caso plantel sur y plantel oriente-, cercanas a una misma generación -edad- y con mínimo dos años de experiencia docente en su plantel. Estos criterios se establecen a fin de garantizar un "contexto común de sociabilidad" (Montenegro, 2014: 71) frente a su experiencia y labor docente y reconocer conexiones parciales para comprender los fenómenos que interesa abordar.

Al retomar la PN, de manera general y a partir del guion, se produce un texto colectivo, en donde:

El texto producido pasa a ser revisado con cada participante, siendo susceptible de transformaciones hasta que cada participante valida dicha narración en el momento en que considera que ésta recoge su visión del fenómeno. El proceso no implica la realización de transcripciones de las conversaciones mantenidas con las participantes, sino que tiene como objetivo la elaboración de un producto textual coproducido entre investigadora y participante. Este texto híbrido pretende por un lado producir un relato "que tenga lógica argumentativa y que sea presentado como un texto acabado que dé cuenta del fenómeno" (Balasch y Montenegro, 2003), mientras que, por otro lado, busca superar tanto la sensación de inmediatez de las transcripciones, como la presentación de las narrativas a modo de datos o registros. Las narrativas son un producto en sí mismo, un producto resultado de un amplio proceso entre investigadora y participantes. (Montenegro, 2014:72)

Asumir la realización de las narrativas como un proceso interpretativo, de análisis, implica que éstas no se presentan en la investigación como unos datos a ser codificados bajo la mirada de la investigadora, sino que se entienden como

productos interpretativos en los que se pone en juego cierta mirada sobre el fenómeno de estudio, susceptible de dialogar con otras narraciones de la literatura académica (Montenegro, 2014: 72) y que se textualice a fin de seguir un sentido narrativo.

El proceso no implica la realización de transcripciones de las conversaciones mantenidas con las participantes, sino que tiene como objetivo la elaboración de un producto textual coproducido entre investigadora y participante(s). Puede reconocerse entonces esta construcción, como un texto híbrido. De acuerdo con Montenegro y Martínez-Guzmán, (2014):

Comprender las narrativas no sólo como instrumentos de investigación sino también como vehículos para la acción permite expandir sus alcances teórico-metodológicos y concebir su funcionamiento en al menos dos planos simultáneos: a) como un abordaje que busca acceder a la posición de un sujeto que da sentido a sus experiencias y da cuenta del contexto social en que se desenvuelve; y b) como abordaje de la performance discursiva, como un espacio de interacción discursiva que genera ciertas posiciones de sujeto. Así, la PN como instrumento metodológico permite transitar una vía en dos direcciones: Lxs actorxs construyen un relato y el relato genera una posición identitaria." (Montenegro, M. y Martínez-Guzmán, A., 2014. 12)

Para la producción del texto colectivo se decide también retomar el intertexto (intertextualidad). Si bien originalmente el intertexto "inventado por Julia Kristeva, es la relación entre un texto y otro (hipotexto e hipertexto, de acuerdo con la terminología de Gérard Genette); este concepto puede funcionar no sólo para establecer la relación entre dos textos literarios, sino también para propiciar el diálogo entre dos obras de distintas disciplinas" (Macedo, 2008: 1), en este caso se retoma esta posibilidad de re escritura desde el reconocimiento de experiencias encarnadas y de vida a partir del ser mujer y de la labor docente. Por ello, resulta necesario, reconocerse en el texto y después de ello, intervenirlos de

manera que esa identificación o reconocimiento detectado, en realidad es lo que nos interpela.

Procedimiento

Se tuvieron tres encuentros virtuales a través de la plataforma *Zoom*, dado que, hasta este momento, nos encontramos en confinamiento por la Covid 19. A estos encuentros en adelante les llamaré sesiones. Los encuentros se llevaron a cabo entre Nawala, Pensamiento y Yuvia (soy parte de una de las tres participaciones)³. Como lo mencioné con anticipación, mi participación en este trabajo resulta necesaria ya que parte de mis experiencias apegadas a la docencia y mis múltiples cuestionamientos respecto a cómo ocupo el espacio escolar.

Para organizar lo que se abordaría en las sesiones, se retomó el nombre de los tres capítulos elaborados en el marco teórico, y también con la intención de considerar los aspectos que ahí se desarrollaron: I. Cuerpos-emociones-afectos en la labor docente, II. Performatividad y discurso en la labor docente y III. Cultura escolar y práctica docente. Dichas sesiones fueron llevadas a cabo en las siguientes fechas: I. 12 de junio 2021, II. 15 de junio 2021 y III. 8 de julio 2021.

Sin embargo, durante la primera sesión, me parecía importante conocernos o re-conocernos. Así que sugerí que este primer encuentro, estuviera dirigido a “presentarnos” de una manera muy particular y apegada a la escritura que se asemejaría al método que se utilizaría en las siguientes sesiones.

Antes de iniciar, presenté a Nawala, Pensamiento y Yuvia una breve recapitulación sobre el interés por realizar este trabajo recepcional y, sobre todo,

³ A petición ellas, llamaré Nawala, Pensamiento y Yuvia a las participantes que amorosamente nos involucramos en este trabajo recepcional.

me centré en el método que utilizaríamos. En unas cuantas láminas, desarrollé esquemáticamente las fechas y los temas propuestos para abordar.

Posteriormente presenté una carpeta compartida en la red, en donde estaríamos trabajando cada uno de nuestros textos. La carpeta a su vez contenía tres subcarpetas rotuladas por sesiones y dentro de ellas, el nombre de un archivo en procesador de textos para cada una de nosotras y a su vez, las tres tendríamos acceso a las carpetas dado que como se mencionará adelante, éstas serían intervenidas o visitadas por nosotras.

Sesión 1. Reconocer-nos

Durante este primer encuentro, después de compartir con Nawala, Pensamiento y Yuvia los objetivos y el interés por reconocer nuestras experiencias de vidas apegadas a la labor docente. Comenté que el primer momento se centraría en conocernos y reconocernos ya que, al compartir experiencias encarnadas profundamente me parecía fundamental escucharnos y leernos para iniciar con el resto de las actividades.

Esta primera sesión la titulé *Re-conocer-nos*. Para iniciar, propuse una escritura libre tratando de dar respuesta a dos preguntas detonadoras:

- o ¿Quién soy?
- o ¿He decidido ser quién soy?

Se propusieron de inicio entre 20 y 25 minutos, en los que cada una, a través de la escritura simultánea llevada a cabo en línea, trataríamos de dar respuesta a las preguntas planteadas. En todo momento enfatiqué que, si para ellas era más cómodo retomar sólo alguno de los aspectos que en las preguntas se planteaban,

lo hicieran sin mayor reparo. Al término del tiempo sugerido, Nawala, Pensamiento y Yuvia solicitaron más tiempo y de esta manera, el total de tiempo que se llevó la escritura fue de 40 minutos.

Después de este tiempo, se sugirió dar lectura a cada uno de nuestros textos, compartiendo pantalla. Sin embargo, me parecía importante iniciar con la propuesta de intertexto a pesar de ser un escrito tan personal que nos invitaba a conocernos. Sugerí entonces, que mientras cada una de nosotras leía el texto, las otras dos tomáramos un color distinto y subrayáramos la frase o enunciado con los que nos sintiéramos identificadas. Así, mientras el texto se leía, a su vez se subrayaba. La intención de esto fue que posteriormente, a través del subrayado, que fueron los momentos o experiencias de vida que nos interpelaron, se realizó un escrito inicialmente por una de nosotras, pero intervenido intertextualmente por las otras dos. La intervención a cada uno de los textos la llevamos a cabo de manera personal y después del horario de encuentro, esto a petición de las participantes quienes, a través de la lectura y la interpelación sentida en el momento, decidieron hacer la intervención en otro momento y en solitario porque después de leerlo, charlamos y reflexionamos sobre lo escuchado.

Para este primer momento, me parece fundamental dejar intacto el texto que cada una construimos, porque nos representa y porque es un fragmento de nuestras historias de vida, una autobiografía.

Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente.

Durante este segundo encuentro, se trabajó también a partir de preguntas detonadoras. La duración total de la sesión fue de tres horas. La escritura de las respuestas a las preguntas se llevó a cabo de la misma manera que en la sesión uno, en las carpetas compartidas por a las participantes.

Esta sesión ya consistió en abordar los dos primeros temas propuestos para este trabajo recepcional, *I. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente* y *II. Performatividad y discurso en la labor docente*.

Para el caso de *I. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente*, se utilizaron las siguientes preguntas detonadoras, cabe resaltar que, al dar lectura, se propuso a las participantes revisarlas y si les era necesario, replantearlas o rephrasearlas. Ambas aceptaron trabajarlas como se habían sugerido:

- o ¿Qué sucede cuando entras al aula? Descríbelo. Recupera cualquiera de tus experiencias que te hayan significado.
- o Cuando entras al aula: ¿entra tu cuerpo? ¿cómo? ¿de qué manera? ¿cómo te sientes o qué sientes?
- o Como docente, ¿qué o quién(es) te ha(n) moldeado o modelado?

Durante el tiempo sugerido, cada una dimos respuesta a las preguntas detonadoras a través de un texto. Posteriormente, regresamos a dar lectura. De la misma manera, con la intención de reconocer lo que al escuchar del texto nos interpelaba, en el momento se fue subrayando con un color distinto para cada una de las participantes el momento, frase, enunciado o palabra con la que nos reconocíamos.

Después de ello, se dieron 40 minutos más par en cada uno de los textos, recuperar lo subrayado e intervenirlos a partir de los que nos significara. Para este segundo momento, también se tiene un texto híbrido por cada una de las participantes.

Con los tres textos híbridos, se generó un solo texto que al final, es el que se presentará como parte de los resultados de este trabajo.

Para el caso de *II. Performatividad y discurso en la labor docente*, se utilizaron las siguientes preguntas detonadoras:

- o Regresa al espacio áulico presencial. Describe un día antes de impartir tu primera clase. ¿Cómo te preparas? ¿Qué haces? ¿Cómo llegas a este espacio? ¿Qué dices? ¿Cómo te mueves?
- o Identifica si en la descripción anterior, estuvo presente tu cuerpo. ¿De qué manera? ¿Cómo? ¿En qué momento?

Como en el primer momento, durante el tiempo sugerido, cada una dimos respuesta a las preguntas detonadoras a través de un texto. Posteriormente, regresamos a dar lectura, subrayar y regresar a realizar el intertexto. Al final se tiene un solo texto híbrido generado a partir de los tres textos individuales y de la misma manera que el anterior, es el que se presentará como parte de los resultados de este trabajo.

Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente

La tercera sesión en donde se abordó el punto *III. Cultura Escolar y práctica docente*, tuvo un giro respecto a las dos primeras ya que se propició que principalmente, la sesión fuera construida de manera colectiva. Para ello, se volvieron a presentar los objetivos del trabajo recepcional a las participantes y se tuvo una breve reflexión del contenido y desarrollo que, en el trabajo, se incluyó respecto a las culturas escolares y a la institución. A partir de la reflexión, se identificaron seis aspectos o situaciones que consideramos, atraviesan y están presentes en los espacios escolares y en concreto en la cultura escolar:

- La distribución de los espacios.
- El disciplinamiento curricular.
- El control (apegado al disciplinamiento).
- El adoctrinamiento.
- La producción y reproducción del sistema sexo-género.
- La regulación de los cuerpos, sexualidades y placeres.

Con estos seis planteamientos, las participantes y yo decidimos plantear algunas preguntas detonantes para cada uno de estos. En la tabla 1, se encuentra la relación del aspecto y las preguntas detonantes que cabe resaltar, mientras se iban generando se permitió la reflexión. Esta reflexión no fue recuperada durante la sesión, porque nos pareció importante escucharnos, por ser la última sesión y la que principalmente se centró a la vivencia de nuestros cuerpos y experiencias en los espacios escolares. Por esta razón, se acordó que, de manera independiente, cada una de nosotras, complementáramos la tabla recuperando nuestras propias participaciones de las cuales, de manera independiente, tomamos nota.

Aspectos	Preguntas detonadoras sugeridas para la reflexión
Distribución de los espacios	¿Cómo, cuándo y por quién son ocupados los espacios escolares? ¿Quién tiene derecho a ocupar los espacios escolares?
Disciplinamiento curricular Control (apegado al disciplinamiento)	¿Cómo me impregnó mi formación disciplinar curricular y cómo esta la transmito a mi alumnado?
Adoctrinamiento	¿Consideras que el adoctrinamiento escolar, en específico para la obtención de la estabilidad laboral (competencia entre docentes, puntajes, concursos, etc.) repercute en tu praxis de vida y docente?

<p>Producción y reproducción del sistema sexo-género</p>	<p>Desde tu experiencia en el CCH, ¿cuáles consideras que son algunas prácticas que contribuyen y fortalecen el sistema sexo-género?</p>
<p>Regulación de los cuerpos, sexualidades y placeres</p>	<p>Desde tu experiencia en el CCH, ¿cuáles consideras que son algunas prácticas que contribuyen y fortalecen el sistema sexo-género?</p>

Tabla 1. Aspectos reflexionados por las participantes que se consideran permean en las culturas escolares y por consiguiente en la labor docente.

Con los textos individuales contruidos por cada una de nosotras, se generó un texto híbrido único que, en medida de lo posible, trató de apegarse a la reflexión conjunta y de reconocimiento que durante la sesión y encuentro virtual tuvimos.

Resultados

Antes de iniciar cualquier proceso de escritura prende una velita y observa el fuego que estás por encender, intenta aceptar sus ritmos, sus ausencias, su presencia contradictoria. A través de este fuego, convócate a abandonar el consumo y la producción como paradigmas universales, reconociendo otras formas de investigar y construir conocimiento fuera de las aulas y la credencialización. Recuerda las veces que te dijeron que tu escritura estaba mal, que algo le faltaba o le sobraba, recuerda cuando te faltó el aire mirando los tachones sobre tus letras, las correcciones, las malas ortografías y sintaxis. Recuerda cuando te dijeron no hables, no digas, no escribas, cuando te hicieron sentir que tus palabras no merecían ser leídas, que no merecían ser siquiera escritas. Recuerda esos rostros y esas voces, en una hoja traza el mapa de esas voces, de todos los "no" que has terminado diciéndote cuando escribes, cuando hablas, cuando existes. Mira ese mapa, recorre con tus dedos esos trazos. Ubica cada rincón, cada hueco, cada herida. Después dobla la página como si fuera un mapa viejo. Cuando escuches un eco de nuevo de esas voces, acude al mapa, obsérvalo y recuerda que sabes salir de ese laberinto, regálate un té e imagina nuevas rutas, honrando tus rebeldías y compartiendo con otras tus hallazgos y salidas. Cierra los ojos, todas sabemos lo mucho que nos han quitado. Sabemos de las lenguas perdidas en el árbol genealógico, de los alfabetos sepultados. Sabemos que nos impusieron la letra con sangre y dogma. Sabemos de los silencios de las abuelas y de sus escrituras en costuras y tejidos, en las ollas, en el tendido infinito de las ropas. Sabemos que las letras arden, que nos someten a carreras que nunca acaban. Cierra los ojos y deja que te inunden, cuando estés lista y muy lentamente, abre tus ojitos y respira. Eso que has contactado estará ahí siempre, pero desde esta nueva luz que entra a tu mirada encontrarás posibilidades para transmutar la historia y tus palabras. Para decir que llueve y que se sienta el agua, para decir "no" y que se revienten las redes que nos atrapan. Recordarás entonces las palabras no dichas por las abuelas, las sentirás escribiendo en las cazuelas y costuras, en la milpa, en los arrullos, en los llantos contenidos, recordarás sus escrituras en la piel. Escribirás entonces historias de presencia y lumbre.

Aitzia Miroslava. *Rituales para hacer escrituras afectivas*

A continuación, se presentan los resultados a partir del desarrollo y organización de las sesiones. Reitero que se constituyen al retomar el nombre de los tres capítulos elaborados en el marco teórico:

- I. Cuerpos-emociones-afectos en la labor docente
- II. Performatividad y discurso en la labor docente
- III. Cultura escolar y práctica docente.

Dichas sesiones fueron llevadas a cabo en las siguientes fechas: I. 12 de junio 2021, II. 15 de junio 2021 y III. 8 de julio 2021.

Por decisión de quienes participamos en esta escritura, realizamos un cambio de nombre. Los nombres o palabras que se utilizan para nombramos, son

significativos y muy probablemente tengan que ver con nuestra construcción identitaria en proceso, pausada, fluida y sin culminación. En adelante se leerán las experiencias encanadas y el intertexto de Nawala, Pensamiento y Yuvia.

Sesión 1. Reconocer-nos

Nawala

Desde que tengo memoria he sido una mujer muy apasionada, no puedo estar a medias, sentir a medias.

Soy una mujer que está rodeada por mujeres muy importantes. Tengo cinco hermanas y mi madre, mis abuelas en su momento también fueron importantes en mi vida. Los hombres tienen otro lugar, importante también, como mi padre, pero no enarbolan lo que las mujeres, las cuales me han enseñado y sostenido a lo largo de la vida.

Soy sensible y fuerte, y no me gusta demostrar que puedo derrumbarme emocionalmente, pero ¡sí que puedo! y lo he hecho, pero generalmente me levanto porque me parece un desperdicio dedicarle tanto tiempo a llorar por alguien o algo.

Soy psicóloga de profesión, pero no me considero una, o no al menos en el sentido clásico, porque amo la posibilidad de problematizar el entorno, especialmente político, y la psicología no me permitió hacerlo con holgura. Así que, por ello decidí estudiar Antropología y ahí sí pude sentirme más cómoda, al menos en lo teórico.

Considero que soy una feminista en formación, tema no menor, al menos para mí es una revolución, porque es un posicionamiento político y ético que me atravesó, que me cuestiona todo el tiempo y que me permite mirarme de manera

más justa, pero al mismo tiempo me incomoda el no ser siempre coherente con semejante planteamiento de vida.

Soy una mujer que ama lo que me hace sentir: la música, la danza, algunas expresiones gráficas y la honestidad que muestra cierto tipo de arte, tampoco me imagino sin ello, especialmente aquello que puede conmoverme hasta las lágrimas, esa experiencia estética que también lo he reconocido en la lectura, o en la caminata con mis perros, sí, justo como un acto erótico, que te desarma y que te reconstruye en un mismo instante.

Soy un ser humano, amante de la vida y de lo que pueda transmitir de estas pasiones a otras personas, en la escuela como docente, o en la vida como amiga, pareja o el lugar que me toque. A veces siento que todo lo que siento se me desborda y por eso canto, bailo, escribo, pero principalmente, enseño a mis estudiantes.

Soy docente, en un primer momento no pensé serlo, hasta que tuve consciencia de las problemáticas sociales en este tiempo y espacio, y fue necesario accionar desde las aulas, siempre pensando en una transformación, siempre movilizándolo a quién está ahí y quiera o necesite ser interpeladx y revolucionadx, y seguro habrá quién no, pero también está bueno. En esta formación yo también sigo aprendiendo y creo que me reconstruyo mucho a partir de la experiencia con mis alumnxs.

Sobre la segunda pregunta... me gustaría contestar que sí, pero estaría mintiendo. Yo he decidido ser quien soy hasta cierto punto, mi vida, como la de todxs, ha estado llena de accidentes azarosos que me han hecho llegar a este punto. Pero más allá de ello, considero que sí, que estudié lo que quise, que tengo la vida que tengo porque he trabajado duro para estar aquí. Claro que tengo pendientes porque aún no me siento satisfecha o plena, y todo el tiempo me cuestiono, pero estoy trabajando para acercarme a lo que me haga sentir más cerquita de mi felicidad.

Lo que sí me gustaría decir, es que no puedo y no quiero ser un velo al viento, me gusta pensar que decido lo que soy, lo que hago y lo que viene a futuro, no puedo simplemente dejarme llevar, nunca he podido, pero si es difícil asumir las decisiones y hacer casi todo de manera consciente y coherente. La verdad, es infinitamente más complejo estar bien conmigo misma, que estar mal y fingir que no.

Pensamiento

Soy una mujer que está en construcción permanente, me he descubierto como una hermana, esposa e hija, amorosa y empática, pero sé que también durante mucho tiempo soporte aquello que no quería, porque temía herir a quien amo, porque quería agradar. Hoy me reconozco como alguien que resiste, que entiende el cambio como algo transformador y liberador. Soy alguien que me cuestiono constantemente, acerca de mis pensamientos, de mis acciones, de lo que me rodea, y eso en ocasiones me provoca miedo, conflicto conmigo misma, pero no imagino mi vida sin cuestionarme.

Soy odontóloga de profesión y docente por vocación, cuestionada por mi decisión de suspender mi práctica odontológica para dar clases, pero he encontrado en la docencia el amor que no encontré en mi carrera. Amo pasar el tiempo leyendo guías de viaje, meditando, haciendo yoga, pues siento que todas las partes de mi cuerpo se conectan, es un momento en donde escucho a mi cuerpo y hago lo que él desea hacer, no existen presiones, no hay expectativas solo la sensación de que hay vida, soy una mujer que disfruta las mañanas frescas, la tierra mojada, bañarme en la oscuridad y un buen vaso de agua fría.

Cuando se planteó esta pregunta, inmediatamente sentí las emociones recorrer mi cuerpo, no podría decir que he decidido ser quien soy, al menos no de forma consciente, escogí la carrera que les pareció bien a mis padres, decidí tener una boda religiosa y una fiesta porque mi pareja lo deseaba, pero reconozco

que en los últimos 5 años de mi vida comencé a escuchar lo que yo deseaba, lo que en verdad amaba hacer, me reconocí como una mujer inteligente, valiosa y capaz de transformar aquello que no quería en mi vida. Me parece que mucho de esos cambios fueron porque aprendí a escuchar mi voz, pero también mi cuerpo, y claro que esto significó perder mucho, pero este proceso ha sido muy liberador. Reconozco que mucho de lo que soy hoy en día, fueron sueños de mi niñez. Siempre me vi como una mujer que quería viajar, y es algo que me esfuerzo por hacer, y cada que lo hago me llena el alma. Cuando era niña jugaba a ser maestra luego crecí y pensaba que nadie me respetaría si decidía hacer eso, que no me considerarían como alguien exitosa, y hoy estoy dichosa de haber regresado a ese sueño, pues mis pensamientos al respecto ya nada tienen que ver con aquellos momentos.

Yuvia

Soy libre, enojona, problemática, cabrona. Desde niña hacía "encabronar" a muchas personas. Siempre me dijeron que nada me conformaba, que de todo repelaba. Y sí, siempre repelaba.

Nací con un "defecto", así me patologizaron. Una situación en un órgano corporal. Así que estuve al borde de la muerte durante cuatro años, con este cuerpo desde entonces, en resistencia. Mis dientes se "pudrieron", los reemplazaron por platino. Mi cuerpo era gordo e inflado. Me llevaron a la plancha y allí arrancaron tres cuartas partes de lo que "no servía". Y así crecí y así sigo. Con restricciones que no sigo y con restricciones que ahora, a esta edad, he considerado.

En una ocasión, una de mis tantas tías con quien convivía en lo cotidiano me dijo: "la carne de burro no es transparente". Ocurrió cuando por accidente, cuando ella y las demás miraban una telenovela y me atravesé al frente. Esa fue de mis primeras experiencias en las que me sentí desacuerpada y borrada. Nadie lo

entendió. No porque me comparara con un burro sino por la manera, la voz y el momento en que me lo dijo. Para mí, la transparencia a la que hacía mención me llevaba a imaginarme fuera de ese espacio, fuera del mundo, me llevaba a no ser reconocida y querida. Por la noche, cuando mi madre, después de su triple jornada llegó a recogerme se lo platicué. Mi madre, de 71 años, que me ha acuerpado de una manera tan sorora y con tanta fuerza y resistencia. Aquella que cuando quedé embarazada por primera vez a los 17 años y verme llorar y tocar mi vientre, arrojó una lágrima y me llevó con su médica de confianza para que abortara. Mi madre quien acuerpó mis embarazos y mi maternidad. Mi madre quien ha reconocido que soy "cabrona", y que así soy. Ella, que cuando su familia le dice que su hija no la quiere, que no la mantiene, no da importancia. Mi madre que aprendió a amar mi cuerpo y sus intervenciones; mi madre que reconoció que me embaracé sin quererlo y que el padre de ese embarazo sólo había sido coincidencia momentánea en la vida. Mi madre que me ama y a quien llevo en todo el cuerpo a manera de gardenias.

Esa madre, docente de corazón, por elección, por amor. Creo que de ella y por ella acuerpé la docencia. Recuerdo gratas experiencias cuando acudí con ella sus clases. Su manera de dictarlas, sus charlas al inicio y al final y las cartas y objetos que cada 15 de mayo le hacían llegar. Ahí entendí qué es ser docente: desde el amor, desde los afectos. En aquel entonces no entendía ni una palabra de lo que ahí se hablaba. Pero esa era mi madre, problematizando, también, cada una de las temáticas que sus planes y programas dictaminaban. Crecí con ella saliendo de casa desde las 6 de la mañana y regresando a las 11 de la noche. Todos los días, cansadas, desveladas, pero amorosas. Tantos trayectos escuchando a Violeta Parra, Facundo Cabral, Silvio Rodríguez, Nacha Guevara, genealogía musical que, para ella, había sido heredada por su hermano menor a quien asesinaron meses antes de mi nacimiento.

A los 17 años, siendo estudiante de preparatoria, me incorporé a brigadas para ir a comunidades indígenas a hacer trabajo comunitario. Dos arduos meses

de amor, conocimiento y sabiduría. A mitad del primer mes, recibí una carta de mi madre en donde me decía que me extrañaba, que nuestra relación ya no era la misma de antes y si, no lo era. Yo estaba enojada, molesta. Algo de un tiempo atrás me había hecho revolcar el recuerdo al reconocer que “aguantara” por 15 años a un ser que la dañó y nos dañó tanto: mi padre. Quien nunca me afectó de una manera más allá que el daño. Quien me decía que era fea. Quien me pedía todos los fines de semana que nos visitaba, que me fuera a jugar y que le dejara estar con mi mamá. Aquel con quien de vez en vez vacacionamos pero que siempre y en todo momento me pedía que caminara detrás de ella y él. Aquél que nunca me presentó como hija y quien me decía que me tallara mis brazos con azufre para que se me quitaran los granos. De un día a otro se fue. Y ese día ha sido uno de los más alegres de mi vida.

La preparación del viaje, el estudio, el primer momento con los marxismos y los feminismos, me hicieron distanciarme de mi madre. Enojarme al reconocer muchas situaciones que viví en mi infancia. Nada ha sido igual. A la fecha mi madre y yo nos amamos amorosa y profundamente, nos reconocemos totalmente, pero nada ha sido igual.

Mi madre nunca cuestionó mis decisiones, ni mis relaciones. Siempre en silencio. En todo este acompañamiento y crecimiento la docencia se atravesó, el embarazo me acompañó a varias clases, muchas. Ahora vivo por y con un ser que trasciende mis posibilidades. Que me mueve y me remueve. Vamos caminando con temores, con muchos temores. Ojalá que todas nuestras experiencias de vida den para que afecte y se deje afectar de una manera amorosa y responsable.

Esa soy yo, así de cabrona y sensible, así de chillona y repelona, así de amorosa con quien quiero amar y con quien me deja que le ame y entre esos amores y afectos que me atrevo a compartir, se encuentra el alumnado. Quien siempre y desde hace tanto, me mantiene digna, firme y con la utopía de que otras posibilidades de vida en la escuela, son posibles. Ya no sé si lo que comparto es mi asignatura, pero lo que sí sé es que no hay momento más alegre en mis días

que entrar a mis clases, presenciales o virtuales y sentirme erizada y acuerpada por cada una de las personas que ahí se encuentra: "me gustan tus botas, está bien chido su tatuaje, en dónde puedo leer más sobre...", éstos, esos son los comentarios que entre tanto más me mantienen viva.

Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente.

Cuando decidí quedarme en la docencia, me di cuenta de que había una sensación específica al cruzar la puerta de la entrada de las escuelas e incluso, de cada salón o aula. En ese entonces, lo trasladaba e interpretaba como emoción, vocación o gusto. Poco a poco, fui reconfigurando esta concepción y me di cuenta de que sentía "algo" es decir, a veces me dolía el estómago, palpitaba mi corazón, me sudaban las manos, me emocionaba compartir las actividades que traía diseñadas; si un día venía de malas o desanimada, no "rendía de la misma manera", en fin, me di cuenta de que lo que sentía, no sólo lo sentía, sino que penetraba más allá de esa vocación o gusto por ser docente.

Fue entonces que comencé a preguntarme qué era lo que verdaderamente sentía. Había días y ocasiones en las que salía alegre, pero otros en los que salía agotada, con una carga a cuestas, como si hubiera cargado por muchas horas un bulto pesado, y aunque disfruto dar clases, esta sensación puede sentirse en días con carga horaria completa, en ocasiones al final de la semana mis entusiasmos pueden disminuir, como cuando haces ejercicio y al otro día descubres que todo te duele, que se ha acumulado el ácido láctico y que bioquímicamente no hubo posibilidad de sintetizarlo, de desbaratarlo. Fue ahí que me di cuenta de que mi cuerpo, mi cuerpo era el que absorbía toda mi vivencia antes, durante y después de estar frente a grupo.

Para lograr identificar eso, tuvo que pasar mucho tiempo y muchas experiencias. Me exigí en muchos momentos específicos identificar si ciertas situaciones las corporizaba. Era muy exigente al respecto porque en aquel entonces decía: "te lo estás imaginando", "estás somatizando", "tu mente, tus ganas y tu vocación puede más que todo esto que estás sintiendo", "no hagas caso, sigue, no te detengas, debes lograrlo", "nada es más fuerte que tu mente". Fue mucho tiempo después que mi acercamiento con los feminismos y con los estudios del cuerpo me permitieron reconocer que ahí estaba yo, pero no sólo yo, el bulto o la docente de cualquiera de las materias que me asignaban. Ahí estaba yo, con todo, con cuerpo, con mente con todo. Fue difícil porque entonces en principio me empeñé en tratar de "descubrir" de qué manera entonces, estaba mi cuerpo y mi mente ahí dentro. Cómo estaba y si el resto lo notaba.

Cada que entro al aula hay una sensación compleja. El espacio escolar en el que actualmente me encuentro es muy placentero. Está plagado de vegetación, de subidas y bajadas, de atajos y recovecos. Es un espacio en el que estudié mi bachillerato así que hay veces que, cuando me desplazo a dar clase, paso por lugares específicos que me vuelcan a los recuerdos. Me miro tirada, charlando con mis amigas a los pies de ese edificio. Ahora, cuando me desplazo a un salón, en los pasillos o afuera de los baños, muchas veces me encuentro a mis alumnos o exalumnos. Gritan mi nombre, me preguntan dudas, me platican sus situaciones así que, desde ahí, voy sintiendo con mi cuerpo. Llegó al salón -que en mi caso son laboratorios- y creo que lo que siempre hago, si está libre, antes de entrar es respirar, profundo y contenido.

Cuando respiro, mi piel se eriza y siempre, siempre les digo: ¡buen día! A veces responden, a veces no porque están en sus charlas o disfrutando su comida, aunque me gusta y disfruto que respondan, a veces leen o se acercan intempestivamente a apoyarme si traigo proyector o a preguntarme por la tarea o actividad pendiente. Recuerdo que siempre suelto una sonrisa. Y que cuando

empiezan a hablar, les paro y les digo: "Hola, Paola, ¿cómo estás?". Siempre se ríen y me piden perdón: "Ay, hola, perdón" es que me ganó la emoción, así han dicho algunas.

Cuando entro sí siento que mi cuerpo está ahí. Pero no fue sencillo reconocerlo. Por mucho tiempo me tragué el discurso institucional y de colegas: "uno tiene que dejar lo personal fuera del aula" y así lo hice, yo era la maestra y tenía un papel institucional que cumplir. Mucho tiempo lo hice, o en realidad no sé si lo hice. Habría que preguntarlo directamente a mis alumnos. Digo que no lo sé porque tengo muy presente que ese discurso me incomodaba. Me hacía angustiarme y pensar en cómo podría hacerlo. Sentía tal como lo voy a decir, que lo que pedían era que me quitara una capa y entonces entrara al aula. Para mí, esa capa formaba parte de lo que soy, entonces era tan complejo, en ocasiones contaba anécdotas personales al tratar determinado tema, otras, compartía algún detalle menor de mi vida fuera del aula, si es que no es la misma vida. Por ello digo que no sé si logré hacerlo.

Lo que sí recuerdo es que, durante mucho tiempo, no tuve la posibilidad ni el ánimo de hablar con mis alumnos y decirles que ese día en específico, estaba jodida. Recuerdo perfectamente un momento: en una ocasión tuve un embarazo no deseado. Estaba realizando todos los trámites pertinentes para abortar. Pero el tiempo se me pasaba y pasaba por la ardua carga de trabajo. Ese día desde que desperté me sentía mal. Así que salí a dar clase. No pude y no quise decirles como me sentía y a mitad de la sesión, me desmayé. Recuerdo que, al despertar, estaba rodeada por tres o cuatro alumnos, una de ellas con su cuaderno me echaba aire, otra me tenía tomada de la mano y una tercera me dijo: "maestra por qué no nos dijo que se sentía mal". A partir de esa experiencia decidí jamás ocultar cómo me siento y no sólo por enfermedad o malestar corporal o físico sino también mental y emocional. He llegado muchas veces diciendo: "hoy tengo algo, no sé qué es, pero me siento mal" y he recibido en reciprocidad unas muestras de afecto que

actualmente considero, me han configurado. Desde chocolates, cartas y palabras de aliento. Así que, sin duda, mi alumnado, con todas sus especificidades y singularidades me ha configurado. Con algunas experiencias fuertes, de llanto, de alegría, de placer; desde luego me han configurado. Me he dejado incomodar, me han movido con sus vivencias.

Pensar en qué me ha moldeado me hace sentir nostalgia. Lo primero que viene a mi recuerdo es una maestra de la carrera que después se convirtió en mi amiga, en una amiga muy cercana. Cuando ella entraba al aula, su voz, sus movimientos, el que nos llamara jóvenes me enamoró. Ahora lo recuerdo y creo que además de ser muy buena para explicando, sus acciones y la manera en la que nos reconocía en el aula me apasionaron y desde entonces dije: si algún día tengo oportunidad de dar clase, quiero ser como ella. Tan cálida, tan ella. Cuando tuve oportunidad de trabajar de cerca con ella, corroboré que era un referente importante. De ella aprendí que en los espacios áulicos estamos cuerpos, personas, sujetos. Que no somos números y que el amor es válido.

Otro de mis referentes fue mi madre, docente de vida. Algunas ocasiones que la acompañé a sus clases, me sentí apasionada y orgullosa y contenta porque veía cómo se acercaban a ella para plantearle situaciones personales y escuchaba cómo ella les orientaba y en muchas ocasiones les dijo "no te dejes".

Identifico desafortunadamente a otro referente concreto, la institución o instituciones en las que me he incorporado. Al principio no pero ahora con mucha resistencia a ciertas normas y legislaciones con las que no coincido. En muchas ocasiones me he sentido tan regulada, no sólo en mis acciones sino en mi cuerpo: cómo vestir, el largo de mi cabello, el color de mis uñas, el espacio físico que ocupó. Tengo experiencias en espacios educativos particulares en donde tenía que "transformarme". Había una exigencia por no llevar mis *piercings* en la nariz y en otros lados y mucho más porque no se vieran mis tatuajes. Así que me disfrazaba. Nunca lograron que me pusiera zapatillas, pero sí un pantalón de vestir

y en una ocasión una bata que decía *miss*. Recuerdo que sentía que no era yo. Me sentía incómoda, se anulaba mi cuerpo, mi manera de vestir, se anulaban mis movimientos por ejemplo con la bata de cuerpo completo que debía de usar encima de mi ropa y que era una bata como las que utilizan las profesoras de preescolar. Sólo que en mi caso el sentido no era el cuidado de la ropa sino uniformarse.

No sé, a veces pienso que hasta las bancas y sillas de algunos espacios dejaron en mí huella y referente, como alumna: las butacas más bajas que las de lxs docentes, todas en hileras. Hay algo que no puedo dejar de compartir, siempre he necesitado llevar conmigo una mochila que se ajuste a mis “necesidades de maestra”. Suena extraño, pero soy particularmente exigente con ello. La requiero con características específicas que me permitan organizar e identificar de manera rápida los materiales que utilizo. He tomado decisiones muy concretas para tener las menores complicaciones tecnológicas para dar clase. Desde un puntero láser, plumones recargables, un teléfono que pudiera proyectar mis materiales y hasta el final, antes de la pandemia, un mini proyector portátil. Para mí, esos objetos también me han moldeado porque me permiten sentirme cómoda, sin angustias y con posibilidad de compartir todo lo que he de tener que compartir en el aula. Cada objeto me permite una clase más dinámica, más yo.

Frecuentemente me siento entusiasmada, en otras ocasiones cansada, física y mentalmente, todo depende del día, la hora y de quienes habitamos el aula, recuerdo un grupo al que daba clases a las 7 de la mañana, me encantaba llegar al aula, había una breve conversación sobre el clima, el desayuno, el fin de semana, o cualquier aspecto de nuestras vidas fuera del espacio áulico, me parecía refrescante y me preparaba para una clase dinámica, dialógica y reflexiva, las actividades realizadas por les alumnes emanaban creatividad. Recuerdo que posterior a ver la unidad de alimentación y nutrición, un grupo de alumnes se ponían de acuerdo y llevaban algo para el desayuno, y siempre me invitaban algo

y hacían comentarios como: “¿maestra no quiere?, tiene todo lo que debe tener la dieta correcta”, eso me hace pensar que los aprendizajes tienen sentido para la vida.

Reconozco que mi cuerpo está presente en el aula, desde el momento en que decido que vestir, ¿hará calor o frío?, ¿me llevo una *pashmina* para tapar mis piernas?, y es que a veces me siento observada, un poco incómoda. Por otra parte, me gusta caminar entre el alumnado, así que los zapatos cómodos son mi elección. Al inicio de mi práctica docente no me sentía cómoda al escribir en el pizarrón, me sentía observada y eso no me agradaba, después esa sensación se desvaneció, quizá debido a que la edad entre mí y el estudiantado es cada vez mayor.

Cuando un alumno me comparte algo personal, siempre escucho activamente. En ocasiones me siento conmovida, otras preocupadas y siempre me siento comprometida y con una responsabilidad, pues sus experiencias compartidas pueden ser sumamente fuertes y sé que sí confiaron en decirlas son importantes para ellos. A la fecha, cuando las y los alumnos al concluir el curso se acercan a mí y me dan un obsequio, una nota o me piden tomarme una foto con ellos, reconozco que me hace sentir bien, pero siempre guardo distancia, nunca muestro demasiada emoción, es como si buscara las palabras correctas, lo que está bien políticamente

Al pensar en qué me ha moldeado como docente, viene a mí los recuerdos de las plumas de colores de gel que quería en la primaria, el pizarrón y los plumones que me trajeron los reyes magos y jugaba a ser maestra, los espacios que habite en la universidad, donde se impartían clases magistrales, donde las sillas estaban en hileras y difícilmente se movían, en tanto que las unidades dentales debían ser forradas con *clean pack*, y al concluir la clínica, la silla tenía que ser puesta sobre la unidad y subir esta lo más alto posible. Mis zapatos limpios, mi bata planchada, lo cual era casi imposible tras recorrer 2 horas en metro para llegar a la escuela, mis uñas cortas, cabello recogido y sin perforaciones era la

normatividad. Recuerdo que siempre quise perforarme la nariz, pero no lo hice. Nunca fui muy rebelde, así que seguía las reglas fácilmente, además soy muy escrupulosa, curioso considerando mi profesión. Con lo anterior auestas comencé mi práctica docente, pero duró apenas el primer año, había muy poco de singularidades en esas formas, no daba espacio para el verdadero aprendizaje, ese que uno disfruta, así que reformé de fondo mi práctica docente, y de aquello que ciñe todo, poco o nada queda en mi aula.

Al pensar en quiénes me han moldeado, pienso en todas aquellas maestras que fueron significativas en mi vida, pero solo recuerdo el nombre de una de ellas, de mi maestra de kínder y luego de primero de primaria con sus cabellos chinos y alborotados, la recuerdo con ternura y cariño, atesoro una anécdota de aquel momento. Después mi maestra de biología en CCH, de la cual no he podido recordar su nombre, pero sin duda sus enseñanzas me apasionaron por el área 2. En la universidad tenía admiración por aquellas maestras con una especialidad, que eran valoradas y que ocupaban puestos de poder en donde la mayoría eran espacios ocupados por hombres, a pesar de ser más las mujeres.

Pero también han modelado mi práctica docente, aquellos maestros que hicieron que el espacio áulico fuera intolerable, y digo maestros, porque fueron hombres. De esas prácticas me he comprometido a alejarme, a cuestionar y rechazarlas.

Contadas son las veces que los encuentros con docentes hombres han sido memorables o significativos, ni como estudiante ni como maestra, comentarios sexistas, acoso y misoginia son algunas de las cosas que he experimentado a lo largo de mi vida académica, sea hacia mi o hacia otras mujeres.

Al cursar tercero de primaria yo no era una niña confiada, más bien era introvertida. Mi madre estaba en cama por una enfermedad que le tomó más de un año superar y pocas veces se levantaba, en tanto que mi padre dividía su tiempo

entre el trabajo y las labores domésticas, así que quien me ayudaba en el día a día era mi hermano, quien solo es tres años mayor que yo. Recuerdo aquel día que no lleve un material a clase y me justifique diciendo que cuando me acordé ya estaba cerrada la papelería (en realidad no podía comprar el material y me avergonzaba decirlo). El profesor Pablo me expuso ante el grupo aseverando “seguramente tu madre debe ser igual. No hace nada todo el día y cuando tu padre va a llegar de trabajar, corre a última hora por una lata de frijoles y dice que son de la olla”. Lo primero que se me vino a la mente, es que sí comía frijoles de lata y chuletas, más de lo que me hubiera gustado, pero no era mi madre quien me los daba, sino un hombre, mi hermano. Quizá era lo único que sabía hacer o le gustaban demasiado las chuletas, en realidad no lo sé.

En mi vida adulta tuve experiencias incómodas y desagradables con quienes eran mis maestros, recuerdo a un profesor que me dio la oportunidad de trabajar como asistente mientras estudiaba, yo pensaba que debió de ver capacidades positivas en mí, después me dijo: “yo siempre empleo a alumnas atractivas o eso me dicen siempre mis pacientes”. Este no fue el único encuentro desagradable que tuve con mis maestros, en tercer año de la carrera un profesor hizo una fiesta de fin de semestre y todos en el grupo fuimos, después de convivir y pasar un buen rato con compañeres y profesor, mi amiga y yo dijimos retirarnos, a lo que el profesor respondió: “por qué no se quedan tengo una habitación extra, no tengan miedo”. Recuerdo que salimos corriendo de ahí y durante mucho tiempo me sentí mal por haber acudido.

Finalmente, ya como docente en mi primer año de clases me enfrenté al acoso de un profesor quien constantemente me pedía que lo atendiera en el consultorio, a lo que nunca accedí; es de esas veces que algo no se siente bien, que incomoda, por cómo te lo piden y cómo te miran. Tras pasar un tiempo, un día me mandó un mensaje diciendo que estaba preocupado por su diente y que me mandaba una foto para ver qué opinaba, lo cual ya me parecía absurdo pues

yo no daba consultas por teléfono, al abrir la foto ahí estaba él, desnudo del torso y con los pantalones ligeramente abajo, recuerdo que avenge el teléfono, pues sentí repudio y asco. Pensé, y ahora que voy a hacer, no quiero encontrarme con él en los pasillos, y si digo algo y pierdo mi trabajo con que voy a pagar la renta, pues recién me había salido de casa de mis papás, la verdad es que hace tiempo que no pensaba en aquel momento.

Hoy, pienso cómo todo lo narrado cambió la forma en que ocupe el espacio escolar, evitando ciertos lugares, tapando ciertas partes de mi cuerpo, siendo precavida en cómo me relaciono con mis pares y con el alumnado. Quizá no he sido tan consciente que esas experiencias moldearon de alguna forma mi práctica docente, quiero pensar que lo hicieron principalmente de forma positiva, pero no lo sé del todo. Sólo tengo las palabras de reconocimiento de quienes comparten el aula conmigo, mis alumnos.

Entrar al aula siempre ha significado una serie de emociones complejas, en primer momento, la sorpresa de encontrarme con personas que tienen sus propias vidas, modos y tiempos. Siempre he pensado que, aunque pertenecemos a la misma comunidad, las realidades que nos atraviesan son tan diversas y particulares que resulta absurdo querer aplicar la misma fórmula para todos en el aula. Por ello, intento estar abierta a ese encuentro y escuchar atentamente lo que intentan comunicarme. Me permito “sentir” y “observar” a mi alumnado, escuchar sus demandas y sentires, siempre cambiantes y adaptarme a esas formas para continuar con la clase.

Ese encuentro con mis estudiantes también implica sentirme emocionada. Sobre todo, al inicio de cada curso, nunca se separan de mí esas mariposas en el estómago, no importa cuantos años tenga dando clases los nervios siempre están presentes, en muchas clases siento un intenso placer por compartir lo que me gusta, trato de hacerles interesantes los temas a revisar, y para ello tengo que implicarme “totalmente” en la clase, eso significa sentir lo que voy a compartir, si

no me gusta comunicarlo, si me sorprende o entusiasmo, también. Creo que eso se nota en mi clase, es muy intensa, y no puede ser de otra forma para mí, porque si no es así, me aburre y no encuentro sentido, esta implicación me permite mantenerme fresca, atenta y hasta feliz con mi trabajo.

Evidentemente el entrar al aula depende mucho de la hora de la clase, del grupo, del momento del semestre, pero intento, hasta donde me es posible, mantener el interés de las y los jóvenes.

Hay una experiencia que me marcó mucho como docente: mi primer grupo del turno vespertino, ¡uf!, un grupo apático, iban a clase pocas personas, o a veces entraban y a veces no. Yo inexperta, pensaba que con poner reglas más duras las cosas cambiarían, además acababa de salir de la maestría y los textos que me habían significado se los quería compartir. Poco después me di cuenta de que no leían, o leían a la mitad, o sólo una o dos personas. Me empecé a desilusionar.

Sin embargo, empezó a suceder también otra cosa, había un chico que llegaba temprano, los dos llegábamos unos 10 o 15 minutos antes de la clase y nos sentábamos afuera del salón, sólo nos saludábamos, no decíamos más, así fueron varias sesiones.

El chico se describía como "cholo", y presumía no sólo su aspecto con rastas y tatuajes, sino también, que lo habían sacado de todas sus clases, que los profesores lo odiaban porque era muy rebelde, y si, era muy irreverente, tanto que tenía una carta firmada de su baja en caso de que hiciera otra vez algo que ofendiera a sus profesores o a alguna autoridad escolar. Me rogaba que lo sacara de la clase con varias actitudes, por ejemplo, en la clase se sentaba de espaldas al pizarrón, a pesar de tratar de convencerlo de sentarse en otro lugar, ahí se quedó durante todo el semestre, también criticaba lo que yo decía, retándome, o también se burlaba de otras personas en clase.

Hablé con él y le dije que, si se sentía cómodo en ese lugar para sentarse, que estaba bien, pero que había cosas que quizá se perdiera si se encontraba de espaldas. Pusimos reglas de respeto que no aceptó fácilmente, pero que en la práctica se fueron transformando. De repente ya no sentaba de espaldas, sino de lado, y empezó a sentirse cómodo porque comenzó a participar, siempre con comentarios agudos e inteligentes que yo retomaba con mucho gusto, dejó de interrumpir a los demás y a realizar sus tareas. El grupo estaba sorprendido. Él, el chico problemático era el primero que llegaba y el último en irse, realizó todos los trabajos, participaba constantemente y realizó una de las mejores exposiciones que he visto en el CCH.

Le puse 10 al final del semestre, jamás olvidaré su cara, era de agradecimiento porque alguien lo había visto no sólo como alguien con quien pelear y sacar del salón, lo había tratado con respeto y había escuchado su molestia con la escuela, tratando de que se sintiera cómodo, sin cuestionar o criticar su aspecto, sino darle oportunidad de mostrar lo que sentía y pensaba, y eso fue suficiente, era lo único que él pedía porque me enteré que al siguiente año salió del CCH, ¡no imagino después de qué tantos abusos y discriminaciones!

El cambió y yo también, me dejó de importar tanto la cantidad de los textos o el nivel de la información como lo más relevante, después de todo, son jóvenes en formación y quizá olvidarán el contenido teórico en unos meses, pero no el trato y la educación en actitudes y valores que reciban de sus docentes.

Entrar al aula es entrar toda, mi cuerpo, aunque a veces lo olvido un poco porque me entusiasmo con lo que estoy viviendo en el aula, pero sí se implica, muchísimo. Siento con mis estudiantes mucha alegría, pero también desilusión, tristeza, miedo y a veces dolor, y es que he visto a alumnos enfermar, perder a sus seres queridos, vivir desilusión, dejar los estudios y muchas cosas más. El amor que siento por ellos nunca ha implicado que se desborde hasta romper los límites del respeto, pero si he llevado mi práctica docente en un acompañamiento

profundo a sus sentires, y me han tenido mucha confianza al compartirme y pedirme apoyo.

Como docente me han moldeado muchas personas, mi madre, mi hermana mayor que han sido mis primeras maestras, las dos muy comprometidas y atentas. Después un profesor de una primaria pública, docente de corazón, me enseñó de todo, principalmente el amor a la lectura y a las artes desde los 10 años, pero, sobre todo, su lucha social incansable, su determinación para que nosotres aprendiéramos a cuestionarnos el mundo. Hasta este momento ha sido el mejor docente que he tenido. Después una profesora de secundaria confió en mí y me rescató de una depresión por acoso, nunca olvidaré su trato, sus palabras y sus clases, hasta su actitud me hizo ser quien soy como docente. Aunque francamente siento que aún no les llego, ellos fueron y son fundamentales en mi formación.

Finalmente, los jóvenes indígenas con los que trabajé fueron un reto en mi vida, el enseñarles me ayudó a entender mi vocación, el verles transformadxs y entusiasmadxs hacia el aprendizaje de una manera tan genuina, tan urgente, me ayudó a entender que tenía que colaborar en la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes. Eso me da sentido de vida porque siento un profundo amor hacia cada una y uno de mis estudiantes.

Sesión 2. Performatividad y discurso en la labor docente

Desde siempre he preferido tomar las clases de las 7 de la mañana. Me siento cómoda, fresca, libre. A muchos docentes no les agrada. Por la distancia, por el traslado, por el sueño que no pueden recuperar. Quiero centrarme en una de estas experiencias: un día anterior, echo un vistazo a mi programa operativo, reviso mi

libreta de tareas pendientes organizada para cada uno de los grupos, reviso las actividades propuestas para abordar los aprendizajes correspondientes.

Considero muy importante la organización y planeación de la clase porque me parece un acto de amor y de respeto a mi alumnado. Ya a estas alturas tengo un banco de actividades que nunca las llevo a cabo de la misma manera. Siempre las modifico incluso en el momento, pero al final, tienen un objetivo central. A veces si es necesario, llevo materiales que se requieran: plumones, rotafolios, siempre hojas de reuso; imprimo algunos ejercicios si es necesario. Arreglo y organizo mi mochila.

En algunas ocasiones, dos veces por semestre llevo un detalle, un chicle o un *Carlos quinto mini* para compartir con el grupo, uno para cada alumne. Trato de dormir temprano, las 12:30 de la noche es mi límite porque al otro día, las 5:30 am es mi hora para levantarme. Como vivo cerca del CCH, confío en el tiempo y destino parte de este tiempo en preparar comida para alimentarme durante mi jornada. No consumo comida de la que venden en el CCH, sólo en casos muy emergentes. Y es curioso cómo no se toma en serio el tema de la comida en el plantel, porque históricamente no hay opciones, cuando debería ser fundamental cuidar el cuerpo y salud de la comunidad escolar, pero no es prioritario, al menos no para las autoridades que controlan ese aspecto.

Me preparo un té o un café. Lo llevo en un termo y sirvo agua en otro recipiente. Me traslado y al llegar al estacionamiento, trato de buscar un lugar cercano para estacionar el coche. Siempre llego quince minutos antes, al igual que muchos colegas. Así que casi siempre nos encontramos y nos saludamos. Casi no hablo con nadie, pero sí saludo cordialmente a bastantes. Establecer relaciones de amistad en el trabajo es complicado, especialmente porque impera un ambiente de competencia feroz, de crítica (en ocasiones hasta destructiva) y una falta de empatía importante, claro, aunque existen sus excepciones.

Al diez para las 7 am corro al edificio I a "firmas". A veces hago fila en la libreta de experimentales, a veces no. Cuando hago fila en más de una ocasión algunos docentes me han preguntado: "tú das clase", algunos me han mirado de arriba a abajo. Respondo que sí, de biología y casi siempre me dicen, mira, no te había visto, ¿no vas a la academia? y mi respuesta siempre es: casi no. Después de firmar, me traslado al edificio correspondiente, en el trayecto suelo encontrarme a alumnos, me saludan, me detiene, a veces me comparten alimento, no siempre lo acepto. Antes de entrar al laboratorio, respiro, contengo y entro. Digo buenos días, cómo están. Pongo sobre la mesa mi mochila y saco todo lo que requiero para impartir clase: el estuche de los plumones, mis listas de asistencia -sí, no las llevo en digital, me gusta llevarlas en papel, me parece muy agradable-, me da la impresión de que se me pasan algunas cosas de forma digital, por ello sentir y mirar mis listas físicas y llenas de colores, me ayuda a tener mejor administración de mi clase.

También saco los materiales que utilizaré, hojas de reuso, siempre en una de las esquinas de la mesa, el alumnado ya sabe que puede contar con ellas, a veces llevo un bote de plumones, si no lo llevo me preguntan por él. Si necesito proyectar algún material, saco mi teléfono, el adaptador, el mini proyector y una mini bocina. Trato de ya no solicitar en audiovisual. Casi no funcionan y son perezosa en irlo a dejar. Doy diez minutos de tolerancia. Hay alumnos que vienen de Chimalhuacán, de Neza, de muchos puntos que complica el traslado. He acordado con ellos que, si algo pasa en el camino, me avisen al grupo de Facebook que generalmente llevo con ellos. Lo hacen por *Messenger*. Tengo un acuerdo de incorporarse en cualquier momento a la clase, pero asumiendo el trabajo que se está realizando.

Casi no tengo situaciones con la puntualidad. Nunca faltó, a menos que esté muy enferma y si lo hago, dejo alguna actividad. Creo que este compromiso ha sido constante toda mi vida, en las escuelas donde estudié, en otros trabajos que

he tenido y en general en cualquier convenio, trato de cumplir y ser responsable, quizá esta forma de ser también me ha traído complicaciones, por ejemplo, dejar de prestar atención a mi cuerpo cuando enferma.

Me gusta moverme mucho cuando comparto clase, pero el laboratorio lo imposibilita, sus mesas de trabajo a los lados, sólo me dan para moverme al frente y atrás del laboratorio, en una sola dirección. Casi siempre, aunque haga frío, me quito mi suéter o chamarra o lo que me cobije. El CCH es frío así que siempre han que tomar precauciones. En el inicio de la clase siempre digo qué temas vamos a abordar o a continuar. Los anoto en la esquina superior derecha junto con la fecha, nunca puede faltar y sugiero siempre al alumnado fechen sus notas. Pido que tomen notas, de la manera que lo decidan pero que las tomen, he notado que en muchos grupos hay estudiantes que sólo son espectadores, les comento la importancia de las notas, especialmente porque es una habilidad muy útil en muchos momentos no sólo de la vida académica, sin mencionar el impacto cognitivo del ejercicio de la escritura, el cual me parece muy importante.

Me gusta ver sus notas, cómo escriben. Trabajamos muchas actividades en clase, todo el trabajo es ahí y cerramos casi siempre con reflexiones sobre éstas. Mandé a hacer un sello con mi nombre y una biznaga, en alguna clase lo perdí, o se lo llevaron. Nunca lo recuperé. Así que ahora sello con un "Shrek" o con un fragmento de una pintura de Leonora Carrington. Los sellos no los contabilizo y si lo hago en realidad no son tan importantes, ellos no lo saben, piensan que son fundamentales para su aprobación, pero a mí, me basta con ver cómo se comprometen en su trabajo y en su reflexión. Cuando sello, paso mesa por mesa, y platico de lo que se pueda. De sus plumones, de lo que están comiendo, les vuelvo a preguntar cómo están, si saben algo de quien faltó en su mesa, es un buen momento para sentirles más cerca. Casi no dejo trabajo a casa. Trato de respetar ese espacio y concedo ese tiempo desafortunadamente a otras materias que se exceden en ese sentido. Lo que sí dejo son recomendaciones concretas

para leer y retomar las lecturas o video o materiales que revisaron la siguiente clase.

El trabajo experimental que realizo no es dirigido. No creo en el método experimental y he sido muy criticada por ello. El alumnado propone sus pequeños proyectos los cuales les pueden llevar todo el semestre. Los arman, los llevan a cabo y luego los socializan con su grupo. Eso es lo que considero como trabajo experimental. No hago exámenes, a veces realizamos algunos *rallye* que en realidad se basan en situaciones concretas que tiene que ver son los contextos nacionales y a partir de lo que hemos tocado en clase los abordan. Dicen que son divertidos porque no sienten la presión. Algunos *rallye* consisten en grabar vegetación específica por el CCH, o cualquier cosa que vayamos diseñando.

No soy muy de contacto con el alumnado, respeto mucho sus cuerpos y espacios, especialmente porque les aprecio muchísimo y pienso que no me gustaría que se mal interpretara cualquier contacto, una, por el acoso que pudiesen haber sufrido en el abuso de poder por parte de docentes o adultos en casa; y dos, porque no me parece adecuado traspasar los límites de profesora-alumne, creo que es parte del "encuadre" para que la clase siga siendo un espacio seguro y libre, y si, eso implica respetar cada cuerpo que lo integra, así lo hago. Es importante para mí que me visualicen como una adulta en quién confiar, porque en algunas ocasiones somos sus únicos referentes seguros, sin embargo, la adultez no pasa por el adultocentrismo.

Últimamente me he dado cuenta de que ellxs, me tocan el hombro, se me recargan en él. A veces no sé qué hacer y me quedo rígida. En muchas ocasiones me han dicho que les gustan mis botas. Regina me pidió el contacto de ellas y se pidió dos pares de botas. Cuando las llevé por primera vez, se veía muy alegre. En otras ocasiones me preguntan sobre mis tatuajes, sobre el dolor. Les comparto lo que pienso al respecto. Saben que acuerpo el feminismo, muchas de las actividades si no es que todas he tratado de diseñarlas con perspectiva de género.

Este ha sido un aspecto que he incorporado en los últimos años, he puesto a prueba mis propios prejuicios y he trabajado para que se problematice y reflexione desde la crítica, especialmente desde el cuestionamiento a la producción del conocimiento, al privilegio que han tenido quienes han realizado la ciencia y los saberes que se siguen perpetuando sin filtro. También trabajamos actitudes y valores dentro de la clase que ayuden a visibilizar ciertas concepciones que han violentado (tal vez sin querer) a muchas personas a lo largo de su vida, inclusive a ellos mismos, y por ello mismo lo entienden bien.

Y eso, que a partir de este giro que he dado, de que he decidido quitarme ese suéter, esa manga larga siento que ahí estoy, con mi cuerpo, por mi cuerpo. A veces siento "mariposas en la panza" cuando hablan y reflexionan. El alumnado de CCH es muy singular. De verdad que muchos docentes serían alegres de vivir muchas de las experiencias que he tenido.

Hay momentos en los que sigo sintiendo que dejo mi cuerpo y desafortunadamente es cuando estoy con docentes. Este abandono corporal me es necesario por dos cosas, la primera es para tratar de no sentir cansancio o malestar y aguantar más, y la segunda, para tratar de demostrar que pienso más de lo que siento. El descorporizarme me ha permitido navegar en el mar de docentes, pero al mismo tiempo negando mucho quién soy. En reuniones, en actividades y en eventos. Sigo aún sin sentirme cómoda, sin decir y pensar todo lo que siento y quiero. Me cuesta todavía pero ahí la llevo. Cada vez me aviento más a ello. Muchos pensarían que sí lo hago, pero no es así, al menos no en su totalidad. Quiero trabajar en ello, porque quiero compartir lo apasionada que me siento cuando estoy en el aula. Quiero compartir que hay otras formas desapegadas de la rigurosidad o de los rituales académicos y curriculares; quiero compartir que es necesario que confíen en ellos y que dejen de lado esa creencia instaurada en las juventudes: el desgano, la apatía, la flojera, la grosería, y tantas cosas más que les endilgan a nuestros amorosos jóvenes.

Considero que para lograr este objetivo hay que realizar un trabajo crítico muy importante con nosotres mismos sobre educación emocional -pero lejos de esas propuestas neoliberales y sí desde la politización de las emociones-, sobre amor propio y autocuidado, sobre romper prejuicios, sobre dejar la comodidad de la repetición infinita de las clases y cosas que nos han funcionado cómodamente hasta hoy. Pero ello requiere esfuerzo, trabajo y compromiso, y lamentablemente muchos no están dispuestos a asumir.

Preparo un día antes mi comida que voy a llevar, mi botella de agua no puede faltar, pues la garganta se seca cuando la voz es mi primera herramienta para comunicarme. Pienso en qué me voy a llevar de ropa, pero rara vez lo alistó, así que, si suelo salir corriendo, lo que no me falta es todo el material que utilizaré en clase, soy un poco obsesiva así que lo reviso varias veces antes de salir de casa. Llevo un cuaderno de notas para apuntar los avances con cada grupo, pues a veces me confundo cuando tengo varios grupos, pues, aunque las estrategias suelen ser la misma para todos los grupos, la realidad es que no se llevan a cabo igual y no siempre funcionan como esperaba, de ahí que realizo pequeñas anotaciones para la siguiente sesión.

Dicho lo anterior, recordé una clase y un aprendizaje se me vino a la mente, la temática, "Alimentación y nutrición del adolescente" en la cual se aborda generalidades del sistema digestivo y alimentación como proceso biopsicosocial. Tras otras experiencias cambie las estrategias, quería que lo que decía tuviera sentido, pensé y planeé una actividad que fuera satisfactoria y didáctica, pedí a lxs alumnxs que llevaran una comida o un desayuno que disfrutaran o quisieran, entregue un cuestionario con frase generadoras, algunos ejemplos son: ¿Cómo me siento antes de comer?; Mi alimento luce...; Tiene una textura...; Los colores son...; Cuando como mi cuerpo...; Al terminar de comer me siento...

Y comenzamos a comer, (porque yo también llevo mi lunch) el objetivo, sentir y ser conscientes de lo que el alimento provoca en nuestros cuerpos, como

nos hace sentir, y como el ambiente influye sobre la percepción hacia nuestros alimentos, al concluir esta actividad, en plenaria se recuperan las emociones, las sensaciones y sentimientos que provoca la comida, y surgen frases como: "Yo me pongo de mal humor cuando no cómo, así que me hace feliz cuando termino de comer"

Al abordar sistema digestivo, les pedí a les alumnxs llevar: espejo, abatelenguas, guantes y lámpara, comenzamos a revisamos cavidad bucal, luego ellos tenían que identificar las estructuras anatómicas en sus cavidades o en la de algunos compañeros, y en ocasiones yo muy dispuesta a participar abría la boca en más de una ocasión.

Esta escritura me hace reflexionar sobre mi cuerpo en el aula, frecuentemente usó mi cuerpo para enseñar anatomía y otras veces refiero algo de la vida cotidiana que permita identificar a les alumnes esas estructuras, pero cuando lo hago siempre pienso en mis propias sensaciones corporales.

Pienso que mi cuerpo está presente al plantear las actividades, al hablar en el aula refiero aspectos personales, pero reconozco que lo hago con cautela, me preocupa ser señalada o mal interpretada, así que me apegó lo más estricto al ámbito académico, de la clase recuperada previamente, pienso que mi cuerpo estuvo presente en todo momento, al ser partícipe de la actividad, pero también al caminar por el salón, preguntar si había dudas, escuchar la emoción de les alumnes, cuando distinguían ciertas estructuras, y su frustración cuando no encontraban otras, sé que mi cuerpo estuvo presente en mis gestos, mis formas de caminar, en donde me siento y como me siento, en el tono de mi voz, mi cuerpo está ahí, aunque a veces yo trate de omitirlo o silenciarlo. Por ejemplo, cuando pienso en la clase de anatomía sexual, reconozco que hasta hace poco no me nombraba, ahí evitaba hablar en primera persona, hacía referencia al cuerpo de la mujer como si se tratara de un ente, algo ajeno a mí.

Antes de llegar a mi primera clase de cualquier día a la semana, intento preparar el contenido didáctico, ya sea lecturas, actividades o hago un resumen de la clase anterior para no perder el hilo. Busco mensajes que pudiesen haber llegado antes de la clase en los grupos de *Facebook* para llevar respuestas, y finalmente, preparo también los materiales de apoyo, como computadora, cable, cañón o lo que requiera para la clase.

Después me preparo yo, me baño diario. Trato de buscar una ropa que me guste y me haga sentir cómoda y contenta con mi aspecto. Me maquillo un poco, me peino poquísimo, a veces no, tomo mi lonchera de color morado que prepare un día antes, un botellón de agua, *snacks* y algo de comer, me sirvo mi termo de café, me aseguro de que desconecte la plancha, cerré el gas y la puerta, y salgo en el auto a la escuela.

No vivo tan lejos, pero si al menos a una media hora, o cuarenta minutos en auto por el tránsito, cosa que verdaderamente me estresa antes de llegar, ello porque, como se sabe, tenemos tiempo límite para firmar la asistencia, y me ha tocado que por algún choque o cierre de calles no alcanzo a firmar, y pues ello tiene repercusiones en mi porcentaje final, que se traduce en brindar o no estímulos. De igual forma sé que tengo que correr por un proyector y si llegó tarde me toca uno en muy mal estado, en donde seguro las imágenes no se ven. Así que ha sido estresante correr desde el estacionamiento con todo el equipo de trabajo auestas, y si es por la firma porque sé que mis estudiantes me esperan sin problema.

Al llegar al aula, los saludo y les pregunto ¿cómo están? ¿qué tal sus otras clases? ¿Cómo andan de tareas? lo que da pie casi siempre a expresiones como: ¡muchas! ¡cansadxs! ¡estresadxs! Si noto que alguien especialmente se ve diferente, ya sea triste, preocupado o feliz, les pregunto directa y generalmente me platican un poco antes de clase! A veces me piden un poco de tiempo al final de la sesión para contarme qué les ocurre y siempre trato de apoyarles en lo que

puedo. Ese tiempo también me da un poco de aire, de respiro después de correr a las firmas, o ir al baño, o también para que ellos lleguen al aula si se les hizo tarde. A veces vamos al baño, o si tienen algo urgente que hacer, en ese momento se realiza y todas lo sabemos, es un acuerdo, generalmente son 20 minutos.

Cuando llego al salón siempre abro las cortinas si no voy a proyectar nada, sobre todo en las clases donde todavía hay luz del sol, me gusta que esté iluminado y ventilado, pienso en un ambiente agradable para trabajar, un espacio cómodo, bueno, esto si no hay mucho ruido fuera, si es así, cerramos las ventanas y pedimos respetuosamente silencio. Esta luz y aire pienso que puede despertarles, me ayuda a que pongan atención y a sentirme más despierta también.

Ya en el aula y en la clase, me gusta tener el control, quizá suene fuerte decirlo, pero me gusta poner límites. Para mí es fundamental un ambiente de respeto y escucha activa entre todas, y me gusta llevar la clase como considero que es pertinente. Me gusta también poder expresarme libremente, es una especie sí justo, de performance en donde yo soy importante, ellos me escuchan, me respetan y aprecian lo que les digo (bueno, eso quiero pensar), quizá no en todos los casos, pero creo que si en la mayoría por los comentarios que me han hecho.

Me gusta también darles un lugar de enorme importancia, estoy pendiente de cada estudiante, y aunque casi siempre tengo cinco grupos, me aprendo el nombre de todas y todos, y les doy un lugar relevante en la clase, o al menos lo intento. Se que somos más de lo que mostramos en el aula y por eso trato de mirar más allá de un individuo que tiene que aprender lo señalado en el programa, entiendo que tienen otros intereses, familias, hobbies, etc. Me gusta que sepan que cuentan conmigo, les trato con mucha confianza para que se sientan libres de expresar lo que quieran, contarme sus problemas, decirme sus dudas y generalmente ellas y ellos responden bien. Pero también pongo unos límites bien

marcados de respeto no solo conmigo, sino entre ellos, con ello espero evitar problemas que me sobrepasen, pues dentro del colegio, sobre todo en el turno vespertino, ha habido problemas serios dentro de las aulas. Me enojo o me pongo muy triste si se pasan o rompen la confianza que les doy.

Trato de darles una buena clase, contenidos que puedan hacerles reflexionar, de que no sientan que perdieron dos horas de su vida, de impregnarles conocimientos, pero también valor y energía. Trato de hacerles ver que juntas estamos construyendo la sociedad en la que vivimos todos. Intento justificar mi presencia y trabajo, a veces me va muy bien, a veces no tanto, depende de muchos factores, del grupo, de la hora, de las necesidades del semestre, de la relación con el grupo, de mis problemáticas personales, de las de ellas, ellos y ellos, ¡uff! entre muchas otras cosas.

Francamente podría decir que me gusta erotizar la clase, llenarla de pasión, de amor, que sea un espacio de encuentro no sólo de ellos conmigo, sino entre ellas y ellos como grupo, y entre ellas y ellos mismos de manera personal. Me gusta que disfruten una clase, me gusta ver esa transformación en la forma de pensar o actuar, me hace sentir que se logró algo positivo, que quizá pude hacer un pequeño cambio.

Mi cuerpo en estas clases está súper presente, soy una maestra que no ven tan alejada de ellas y ellos porque me ven joven, aunque no lo estoy tanto, me perciben "buena onda" y preocupada por ellas, ellos y ellos. Eso me reconforta también. Me siento cómoda dando clases quizá porque también tengo cierta actitud de líder desde niña y en ese espacio puedo explotar esta forma de ser, la cual en otros espacios siempre es cuestionada y me ha traído algunos problemas.

Mi cuerpo a veces es borrado en la clase, francamente me olvido un poco de él porque me abstengo de comer o ir al baño de tan clavada que estoy en la clase. Mi cuerpo deja de sentir dolor o malestar cuando estoy ahí, rara vez me

duele la cabeza o siento cólicos, me siento muy entusiasmada y generalmente pienso en el cansancio hasta la última hora o al final del día, después de clases, entonces pienso que quiero ir a casa, y ver a mis seres queridos.

Francamente ellas, ellos y ellos me dan mucha energía, me revitalizan, me hacen olvidar de dolores o problemas, y puede sonar exagerado, pero así ha sido, por eso casi llevo 10 años como docente en el CCH, y puedo entender cómo a pesar de las políticas internas de la escuela, las y los docentes se quedan, no es la escuela o el modelo educativo, son los jóvenes con sus sonrisas, con sus ocurrencias, con su frescura quienes hacen que la vida sea más vivible, quienes nos revitalizan el cuerpo y el alma.

Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente

La distribución de los espacios.

El CCH se vive en o cotidiano como un espacio transitorio, en donde pareciera que tu único destino es ingresar a un espacio áulico, laboratorio o sala, e impartir la asignatura que te corresponde. Es necesario enfatizar y comprender por qué lxs docentes, a partir de su posición académica pasan tantas horas en el Colegio, ya que debido a su situación laboral, por ejemplo, lxs docentes de carrera, tendrán asegurada su distribución de horas "en paquete" lo que no les obliga a estar todo el día en Colegio, a diferencia de otrxs docentes -interinxs o sin base- con horas ahorcadas quienes permanecen gran parte del día lo cual implica, cargar materiales, libros, objetos personales y alimentos.

Por ello, es importante reconocer que para lxs docentes, los espacios físicos como los cubículos se prioriza para quienes tienen plaza de carrera. Quién tiene un espacio de "oficina" o incluso un *locker* dentro de las áreas académicas, -que

vale la pena resaltar que éstas cumplen otras funciones de gestión pero que se encuentran muy lejos de promover o trabajar sobre una autogestión académica-, se considera que lo obtuvo por se unx docentes “consagradx”. Cualquier otrx docente que no tenga una alta categoría, no tiene posibilidad de tener estos espacios porque no se lo “ha ganado”. Muchas veces, quien tiene ganados los cubículos o *locker*, incluso no los ocupan, y a pesar de que esto se haga saber, esta observación pasa desapercibida. Existen salas de lectura para docentes tanto en SILADIN⁴ y en biblioteca. Ambos espacios subutilizados que pueden ser habilitados por docentes.

Cabe resaltar que en SILADIN, lxs docentes que tienen prioridad para ocupación de espacios y laboratorios con quienes pertenecen al área de Ciencias experimentales - disciplina racional- en tanto que se sabe, que este sistema tiene como objetivo promover, también, actividades e investigación humanística y social. Otra situación importante de resaltar con respecto a los espacios es que estos son ocupados en su mayoría por trabajadorxs de base.

No existen espacios de descanso para lxs docentes. Mucho menos pensar en espacios en donde, por la carga horaria, puedas sentarte a disfrutar algún alimento o bebida. Para ello, se han acondicionado las mismas academias, sin embargo, es sabido que también estos espacios, como se mencionó arriba, son ocupados por docentes con privilegios laborales y académicos. Esto es paradójico ya que pareciera o se espera que lxs docentes siempre se encuentren produciendo conocimiento o bien planificando sus clases y llevando a cabo actividades meritocráticas que contribuyan en su puntaje cuando decidan promoverse laboralmente. No todos los espacios pueden ser ocupados por lxs

⁴ SILADIN, Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación, tiene como objetivo promover en los alumnos la formación de una cultura científica a través de la divulgación de la ciencia y el desarrollo de actividades experimentales creativas e innovadoras que por ser extracurriculares complementan los materiales didácticos y la práctica docente de las materias relacionadas con las ciencias experimentales y la tecnología. En <https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/siladin/>

docentes, por ejemplo, aquellos en los que pareciera que son únicos de estudiantado como ciertos prados o jardines, difícilmente se encuentra a un docente en esas zonas. Si por alguna razón decides tomar estos espacios, ingerir un alimento solx o con unx compañerx, es probable que recibas miradas de desapruero y que en subsecuente te comenten que no es bien visto que lo hagas e incluso se te vincule afectiva o sexualmente con esa otra persona.

Es probable que el hecho de que no haya espacios para docentes sea por miedo a propiciar la organización política. No hay cafeterías que salgan de fines comerciales o de venta. Para discutir, organizar y reflexionar, no hay nada y se evita a toda costa propiciarlos. Hay un fuerte temor a la organización política por parte de docentes.

Si bien el CCH se considera un espacio geográfico, es nuestro espacio laboral que, en muchas ocasiones, se habita con miedo. El espacio geográfico del CCH no da identidad. No hay espacios habitables y no te permiten habitarlos. El no acuerpar una identidad dentro de tu espacio laboral, te hace sentir solitarix. Si eres mujer, esta sensación es amplia, no sólo por la extensión del CCH, sino por prácticas que en este se gestan. Es probable que los docentes, varones, no tengan esta misma sensación. Se logra transitar el espacio del CCH dependiendo de quién seas, y esto es en todos los sentidos. Como mujer, debes ser sigilosa, no hacerte notar ni con tu voz, ni con tu vestimenta, ni con tu opinión. Siempre serás cuestionada si transgredes estos imaginarios y límites que encrucece la escuela el sistema sexo-género y, por consiguiente, serás censurada.

Muchas compañeras llegaron a CCH vistiendo y dejando ver a toda luz sus identidades y posicionamientos políticos y poco a poco, fueron apagándolos al grado de incluso, tener que cambiar su vestimenta, su lenguaje o su s modificaciones corporales. Si eres una docente que se "junta" con profesores

varones, serás cuestionada y muy probablemente te vinculen sexualmente con ellos.

Podríamos decir que existen pocos lugares habitables dentro del CCH, uno de ellos es el aula. Por ello, el aula es el único espacio habitable y el resto de los espacios son de tránsito y de no identidad. Espacios ocupados por todxs y por nadie. Si bien el aula se vuelve un espacio habitable, “lo transitas, pero no lo vives y cuidas no notarte demasiado”. Si logras ser evidente, puede ser que se vea de mala manera: “La docencia se vive de manera anónima en el CCH”. El alumnado no se convierte en “policía o vigilante de tu identidad”, son más bien otrxs actores sociales (docentes, personal de confianza, administrativo, etc.) quienes suelen estar al tanto de tu desarrollo en el salón: cómo caminas, cómo te mueves, cómo quedas adelante, cómo volteas para escribir, en dónde te sientas (mesa), se piensa en que ocupar el espacio áulico tiene que ver con la “imagen y profesionalismo” o que si cometes acciones fuera de las normas de “buen comportamiento” eres “naco”. Cómo te sientas, atraviesa la moral y la clase y por supuesto estos comentarios inhiben la ocupación de los espacios.

Es importante enunciar cómo lxs docentes de confianza o comisionadxs, son distribuidxs a partir de atributos de la masculinidad y feminidad. A estxs docentes, el cuerpo directivo les asigna labores específicas a partir de su experiencia profesional y laboral pero también a partir del ser hombre o mujeres. Existen docentes varones comisionados en específico dentro de la Comisión Local de Seguridad, comisión que incluso se localiza como parte del organigrama central del Colegio⁵, y aunque también, esta Comisión la conforman mujeres,

⁵A partir de las acciones que el Colegio efectúa en materia de seguridad y prevención de riesgos, las Comisiones Locales de Seguridad tienen el objetivo de proponer y generar mecanismos de protección para la comunidad del CCH, que enfrenta riesgos provocados por fenómenos: naturales, geológicos, químicos-técnicos, sanitarios, ecológicos y socio-organizativos.
En <https://cch.unam.mx/sites/default/files/Colegialidad.pdf>

principalmente en lo cotidiano, son los varones los que vigilan y transitan todo el día por el CCH.

Por último, si echamos un vistazo a la manera en la que están ocupados los espacios y por quiénes son ocupados, es evidente su segregación a partir de ser hombre o mujer. Por ejemplo, la zona de almacén casi en un 80% es ocupada por varones lo mismo ocurre para espacios que se vinculan con sistemas computacionales, reparación, más no intendencia, canchas y gimnasios. Mientras que, para las mujeres, los espacios que se encargan de dar seguimiento académico y psicoemocional al alumnado son, por ejemplo, el Departamento de Psicopedagogía, algunas secretarías, academias y talleres.

Sin embargo, ser docente en el CCH te hace reconocerte dentro de ese espacio a pesar de sus limitaciones. De manera tácita y sigilosa vas ocupando espacios. Por tu trabajo o por la convivencia cotidiana o por tu participación académica o política, eres reconocidx. Por sí mismo el espacio, se convierte en parte fundamental para encarnar la docencia.

El disciplinamiento curricular

Quizás para dar inicio valga la pena enfatizar que mayoritariamente, en el CCH eres reconocidx y miradx como docente a partir de la disciplina que impartes. Esto ocurre con todxs lxs actores sociales que te miran y te reconocen (alumnado, profesorado, cuerpo directivo, personal administrativo y en algunas ocasiones, las familias). Incluso la forma de vestir pareciera que determina la disciplina que impartes. Es una exigencia tácita "encarnar la disciplina". Desde allí, las asignaciones laborales y administrativas se vinculan con las asignaturas que impartes, es decir, se validan más unas que otras. Esto impacta en la asignación de

plazas y en la asignación de espacios. Cuando se habla de la validación a partir de un binarismo, es importante recordar que el Modelo educativo del Colegio, tiene como énfasis la formación del alumnado disciplinarmente desde las ciencias exactas y las humanidades.

Pareciera, incluso que ciertas disciplinas dentro del Colegio no tienen la misma relevancia y esto permite reflexionar en cómo se mira el mundo a partir del disciplinamiento y cómo se problematiza a partir de las humanidades y a partir de las ciencias experimentales esta mirada disciplinar que desafortunadamente, en muchos casos se asume el ser docente desde la jerarquía y a partir de la validación de estas disciplinas y sin posibilidad de generar otro espacio de construcción de saberes.

Asumir un posicionamiento crítico dentro del espacio áulico se restringe a las "disciplinas que lo permiten" y estas sin duda, se centran en las humanidades. Las disciplinas centradas en las ciencias exactas, como aún varixs docentes les nombran, se tienen la creencia que no posibilitan de una manera tan "simple" o por sí mismas, un análisis crítico de la realidad. Si un docente se interesa en ello, es importante reconocer que el trazo curricular, aunque se encuentre dentro del área de sociales o humanidades, lo imposibilita: el ejemplo concreto es la asignatura de psicología, cuyo trazado curricular individualiza y esencializa su abordaje no dando pie a entrar en la problematización. Por ello se busca complementar con otra formación disciplinar -antropología-, género, lo cual implica posicionarse políticamente y pareciera que te vas a la obediencia alienación- o te sales de ahí: un bando u otro.

Otras disciplinas como las matemáticas se diversifican y esto facilita la estabilidad laboral. Para otras asignaturas se cierra la posibilidad de abarcar otras disciplinas, hay una "lucha" entre las ciencias experimentales y las humanidades. Incluso la didáctica que asumen en "uno u otro bando", debe ser revisada por todas las comisiones que dictaminen, en caso de asumir concursos de nivelación, tu labor docente.

El posicionamiento crítico a partir de la disciplina tiene un impacto en las clases, en el aula y con el alumnado. Permite un mayor acercamiento al alumnado, al singularizar las experiencias y las problemáticas sin caer en la especialización.

Si cuentas con una formación disciplinar, esta debe ser congruente con tu accionar y carrera académica. Aún visto de manera "extraña" que un docente de ciencias experimentales, imparta una asignatura en esta área, pero, su trayectoria académica la complejice, es decir, asuma una apuesta transdisciplinar en su formación y trayectoria docente. Las miradas críticas a esta situación centran su discurso en el hecho de que la profesionalización docente debe incrementarse a partir de una formación especializada en tu expertis o área de conocimiento. Actualmente, varios docentes en tanto sus intereses de formación académica como personales, han trascendido esta valla disciplinar que sólo te permitía formarte o especializarte en aspectos vinculados a tu formación inicial o de otros estudios de posgrado.

A pesar de lo antes mencionado, el ser docente en el Colegio, permite mirar el mundo de otra manera. Quizás porque el transitar del alumnado a lo largo de los años, encarna experiencias y saberes compartidos que te transmiten, es decir, te percatas cuando al menos tuvieron a un docente que impartió sus clases desde una perspectiva crítica. El alumnado te lo comparte e incluso te da referencias de los docentes que así lo llevaron a cabo.

El disciplinamiento curricular te hace pensar en cómo miras la docencia, si sólo como una aportación o retribución económica o bien como proyecto de vida. Si la docencia no se asume desde lo conceptual, hay un privilegio para guiar e influir en las personas. Hay un compromiso que traspasa el suelo. La docencia es transformadora en cada persona que se vincula contigo y también con la sociedad; posibilita mirar el mundo de otras maneras, posibilitar que lo que compartes permita que el alumnado se identifique y se encuentre.

El control (apegado al disciplinamiento)

La palabra control, remite a una regulación apegada a la vigilancia y supervisión. Es entonces que vienen episodios que se vinculan con acciones concretas con las que lxs docentes, sentimos en constante una vigilancia por parte de la institución que si bien, no es tan marcada como en otros espacios escolarizados, está presente. La argumentación de esta siempre se apega a procedimientos administrativos que deben cumplimentarse en afán de implementar una organización y regulación de ciertas necesidades que se vinculan con la carrera académica.

Pensar, por ejemplo, para muchxs docentes sobre todo con definitividad o con plaza de carrera, en la entrega de informes apegadas a un control estricto que debe cumplir con ciertas normas y protocolos apegados al cuaderno de orientaciones el cual cada ciclo escolar se actualiza⁶. Someterse a estas verificaciones implica invertir muchas horas de trabajo para cumplir en tiempo y forma con los lineamientos que se solicitan para la entrega de informes ya que, de no llevarlo a cabo, te ves sancionadx -retiran la plaza- o boletinadx por la institución. En la mayoría de las ocasiones, las revisiones incluyen correcciones a las cuales también tienes que dedicar tiempo.

Es prioritario atender a un buen desarrollo de informe de actividades o proyecto no sólo por no someterte a verificación y corrección sino porque más adelante, si llevaste a cabo cabalmente estos requisitos, será considerado para al momento de promoverte. Estas actividades no sólo repercuten en tus tiempos personales y laborales, generalmente cuando te encuentras en este proceso, dejas de lado otras situaciones porque se requieren muchas horas de trabajo para lo

⁶ El Cuadernillo de orientaciones, como se indica en su presentación tiene como propósito informar a los profesores e instancias de dirección del Colegio de Ciencias y Humanidades las disposiciones vigentes, relacionadas con la normatividad, para la presentación y evaluación de los Proyectos e Informes de trabajo anuales. En https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Cuadernillo_Orientaciones_2021-2022.pdf

que se solicita. De manera que es frecuente que lxs docentes durante ciertos periodos al año, se sometan a un estrés constante por esta situación.

Se puede hablar de otro tipo de control-disciplinamiento que, si bien no se encuentra estipulado en ningún lineamiento universitario, es un imaginario al cual se obedece y este tiene que ver con el control respecto a tu puntualidad y a la verificación de que te presentes a dar clase. Cada plantel maneja esta situación de manera distinta, sin embargo, hay planteles en los que debes llegar a firmar a un espacio físico administrativo conocido como "firmas". En este espacio se concentran libretas por área académica en las que lxs docentes, firman sus horas clases que impartirán ese día. Sólo se cuenta con 15 minutos de tolerancia para hacerlo, después de este tiempo, se retira la libreta y se "tacha" tu asistencia. Esto sin duda repercute en el estímulo de puntualidad y asistencia que se otorga a lxs docentes. Si por alguna razón te fue imposible presentarte a dar clase por cuestiones de enfermedad, debes avisar a la secretaría correspondiente y desde luego, presentar tu justificante médico de la institución de la que somos beneficiarixs.

Es importante mencionar que quienes se encuentran al tanto de esta oficina de "firmas", generalmente son docentes que cumplen una comisión para complementar sus 30 horas clase. En ocasiones también en ese espacio se encuentra una persona de confianza o administrativa, lo cual genera un ambiente de cierta hostilidad por un "poder" que estas mismas personas encarnan: cerrar la ventanilla, quitar la libreta a pesar de que miran que vas corriendo para firmarla entre muchas otras acciones. A la firma de asistencia, se vincula la verificación de la presencia en clase. Generalmente estas personas comisionadas, realizan recorridos verificando que los salones se encuentren con docentes, de no ser así, levantan un reporte al respecto y sin duda hay una repercusión en la trayectoria docente. Si por alguna razón decidiste salir del aula con tu alumnado a una sala de lectura, biblioteca, sala de proyección etc., debes dar aviso para evitar

“malentendidos”. Es importante volver a enfatizar que no todos los planteles tienen implementada esta dinámica.

La verificación de clases se entiende a una actitud fuera de los lineamientos como “solicitar referencias” tanto al alumnado como a otrxs docentes respecto a tu didáctica de la clase o a tu actitud pedagógica. Esto es grave porque un malentendido o rumor puede ser determinante para permanecer en el Colegio.

Si bien no existe una regulación y obligación de la vestimenta apegada a la formalidad, es sabido y se experimenta discriminación sigilosa por la vestimenta o “apariencia” de ciertxs docentes. En muchas ocasiones lo que se comenta sobre esto, tiene que ver con una percepción de clase y en ocasiones racismo. Parece que nadie está al tanto de cómo te vistes, cómo te ves, pero la realidad es otra cuando mismos compañerxs te hacen saber lo que se comenta sobre ti. Incluso, el control se traslada a espacios de convivencia fuera del CCH. Si decides acudir a un evento o compromiso institucional de diversión o festejo, generalmente estarán al tanto de con quién te relacionas y hablas. Lo mismo ocurre si decides salir a dispersarte con compañerxs docentes, es probable que al día siguiente se comente lo que realizaste o comentaste. Por ello, muchxs docentes “cuidamos” con quién o quiénes establecer relaciones más allá del compañerismo. En estas reuniones e incluso en todo momento, no puedes opinar abiertamente, debes cuidar tu discurso o posicionamiento de vida.

Es importante enfatizar por qué se hace referencia a estas experiencias que parecen mínimas, pero una de las razones principales es que se ha visto y se sabe que quien “rompe las reglas” se le segrega y si se encuentra en una situación laboral sin definitividad, no le asignen grupos.

Podríamos hablar de otro tipo de disciplinamiento y es el que ocurre dentro de los espacios áulicos. Hay una anécdota que es importante nombrar: durante un

primer día de clase, un docente al ingresar al aula se percató que una alumna está sentada con las piernas abiertas y el torso fuera del respaldo del asiento. El comentario del docente hacia la alumna fue: "seguramente vienes de escuela pública porque solo en esos lugares, aprenden a sentarse así".

Si bien no existen códigos disciplinares en el colegio con respecto a las actitudes, acciones y formas de sentarse y ocupar el espacio áulico, el profesor a través de su comentario no sólo reguló a la alumna sino que, por comentarios y vivencias de otros alumnos, después de ese día, el estudiantado se "sentaba bien" desde el momento que el profesor ingresaba a clase.

Hay otro cuestionamiento dentro del espacio áulico que es constante sobre todo en los grupos de primer ingreso y tiene que ver con cuestionar "de dónde vienen, ¿de escuela pública o escuela privada?" La pregunta como tal no parece riesgosa pero generalmente a este comentario se suman una serie de apreciaciones o comentarios clasistas. Esto sin duda el alumnado lo recibe, lo vive y lo encarna. En ocasiones lo comparten con otros docentes por la confianza o afecto que se gesta o bien en búsqueda de un apoyo para denunciar este tipo de comentarios. El disciplinamiento tácito por parte de docentes no se oculta. Sigue habiendo docentes que solicitan específicamente que el alumnado cumpla con ciertos requisitos para permanecer en clase. Sigue habiendo docentes que no les permiten salir al baño o que si lo hacen deben "pedir permiso", que no les permiten comunicarse con sus compañeros durante clase.

Estas actitudes han propiciado no solamente discriminación sino violaciones graves a los derechos humanos y universitarios y en muchos casos, violencia de género.

Como el siguiente caso, desafortunadamente muchos otros que viven el estudiantado dentro del espacio áulico y que al final, repercute en su aprobación o no de la asignatura, además de un constante estrés y miedo hacia él o la docente que imparte la clase: en una ocasión una alumna al presentarse a clase fue

detenida en la puerta de acceso del salón cuando el profesor comentó “que al salón no podía ingresar vestida de esa manera porque parecía prostituta”. Esto motivó a la alumna no sólo a abandonar la asignatura y reprobarla sino a poner una queja por el comentario hecho por el profesor que, desde luego, fue hecho frente a todas las personas que integraban el grupo.

La alumna se fue de la clase, no hubo un seguimiento explícito a la queja, pero es importante pensar en el resto del estudiantado que se quedó en esa clase. Muy probablemente no sólo comentarios y apreciaciones personales impregnaban la didáctica de ésta, sino la manera en la que el profesor establecía una relación con el alumnado muy probablemente estaba cargada de violencia y discriminación.

Hablar de disciplinamiento no puede hacerse sin desapegarlo de la regulación y el control. Sin duda no todas las experiencias que se viven en el Colegio son semejantes a las narradas arriba, pero sí podemos decir que una gran parte de estas, se apegan a lo comentado. Por esta razón, como docentes el tiempo que transitas en el Colegio es fundamental porque no sólo te permite conocer y reconocer lo que allí ocurre, sino que te permite ir generando límites para perpetuarte en el espacio.

El adoctrinamiento

El Colegio y por sí misma la UNAM, cuenta con un Código de Ética en el que se plasman principios y valores universitarios que en los discursos y documentación en todo momento se promueven⁷. A pesar de ello, vale la pena recuperar algunas

⁷ El Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México establece principios y valores que deben guiar la conducta de los universitarios, así como de quienes realizan alguna actividad en la Universidad. Los miembros de la comunidad universitaria constituyen una muestra de la pluralidad social, étnica y cultural de nuestro país y esta gran diversidad conforma el baluarte intelectual de la UNAM. Es un deber valorar y respetar esta riqueza humana concentrada en la vida universitaria y sus variadas expresiones científicas, académicas,

experiencias y vivencias que nos llevan a problematizar qué se vive dentro de la UNAM y en específico en el Colegio con respecto al adoctrinamiento que sin duda no será aceptado por la rigidez con la que se entiende directamente por las autoridades universitarias pero, quienes vivimos todos los días allí, reconocemos algunas dinámicas que distan mucho de la promoción o del acercamiento a ciertos valores universitarios en afán de promover una convivencia digna.

Entre lxs docentes se ha establecido una competencia que genera un ambiente laboral tenso y que imposibilita construir relaciones de compañerismo y mucho menos interpersonales. No es una generalidad, pero ocurre, y por ello, debe ser nombrada. La dinámica de competencia por la ocupación de una plaza o por conseguir un nombramiento no sólo laboral sino de reconocimiento, genera entre lxs docentes rivalidad. Cuando ésta se propicia por la pérdida o ganancia de una plaza laboral, podemos entender que, sin duda, la estructura de la institución es determinante para ello.

Los argumentos que las autoridades y la misma UNAM sostiene la imposibilidad de asignar plazas a todxs lxs docentes, lo cual atiende a razones presupuestales, principalmente. Situaciones como ésta, han desdibujado el sentido de comunidad docente que, en un espacio escolarizado, sin duda tendría que existir. No sólo por la promoción de valores y principios sino porque ser docente, tiene implicaciones que van más allá del cumplimiento de una jornada o de impartir una asignatura ante un determinado número de grupos. El poder y las jerarquías han permeado estas posibilidades de trascendencia laboral y por consiguiente, roto las posibilidades de reconocernos entre docentes. Así, difícilmente la comunidad docente se encuentra organizada o con afinidades que fomenten la colegialidad. Si ocurre, regularmente tiene intensiones concretas para conseguir o lograr un posicionamiento dentro del Colegio.

culturales, artísticas, sociales, políticas y deportivas. Este Código de Ética recoge los valores que deben orientar a los fines de la universidad pública y que los universitarios reconocemos como propios. En <https://www.personal.unam.mx/Docs/Avisos/principiosEtica.pdf>

La dinámica institucional en cuanto a evaluación de currículos ha implementado que quienes lo hacen sean personas apegadas a la dirección. Muchxs docentes consideramos que se otorgan “plazas a modo y comisiones a modo”. Quienes están a cargo de “repartir” estas plazas o comisiones, son personas que el resto de lxs docentes les reconocemos como personas moldeables porque difícilmente problematizarán alguna injusticia que se viva en estos procesos o bien la argumentarán a partir de criterios preestablecidos por el Colegio y por la UNAM.

El trazo institucional meritocrático hacia la labor docente ha propiciado que la mayor parte de nuestro tiempo sea ocupada en incrementar nuestro currículo con actividades que arrojen un puntaje que a la larga, resultará benéfico para conseguir un posicionamiento laboral (concursos, plazas, etc.). Basta revisar las equivalencias en cuanto a puntos de las actividades que se realizan para reconocer que la formación docente ha perdido su sentido transdisciplinar y de reconfiguración de actitudes pedagógicas, entre otras. Los cursos promovidos por el Colegio⁸, mayoritariamente se apegan a la formación disciplinar y dejan de lado otros intereses o necesidades que lxs mismxs docentes concebimos como prioritarios. No se deja de lado que nuestra actualización docente tenga o deba ser disciplinar, pero atendiendo al sentido del mismo modelo educativo, algunxs docentes hemos mirado la necesidad de centrar nuestra formación también en otras perspectivas.

Por otro lado, se percibe también el trazo de una formación docente de “baja calidad”, en tanto que se encuentran en otros espacios cursos que son

⁸ De acuerdo con el Programa Integral de Formación Docente, las acciones para la formación de profesores emprendidas por el CCH han comprendido procesos de construcción y deconstrucción de sustentos didáctico-pedagógicos, de definición de posturas teóricas sobre las disciplinas, de organización de las prácticas de formación y de los elementos relacionales que han colocado en similar nivel de importancia las necesidades institucionales y las del personal docente.

En https://cch.unam.mx/sites/default/files/Programa_Integral_para_IMPRIMIR.pdf.

significativos como en facultades o posgrados. Probablemente una razón principal de esto es que a lxs docentes de nivel medio superior no se nos considera insertxs en un sistema de investigación concreto que trascienda la perspectiva disciplinar. Podríamos hablar de una “infantilización de nuestra docencia”.

En ocasiones sentimos que no se mira la necesidad de despegar la formación docente de la disciplina. Con ello también se ha mirado que las equivalencias resultan problemáticas en tanto que muchxs docentes sabemos que vale más (en puntos) tomar al año varios cursos propuestos por el Programa Integral de Formación Docente, que hacer un posgrado (maestría, por ejemplo). En puntaje “vale más” una maestría en superior que en medio superior. De manera que tener un posgrado a veces equipara en puntos a determinado número de cursos. Los puntos curriculares se gestan a partir de los cursos y del avance “endógeno”. Si los cursos dan puntos, aunque estos sean deficientes te posicionarán en una lista jerarquizada y esto posibilitará la obtención de grupos entre otras ganancias. Las instituciones que regulan cursos a nivel central infantilizan la experiencia docente del bachillerato como de menor prestigio. Pareciera que en los cursos trazados para docentes de nivel medio superior “se nos va a enseñar...”

Hay cursos con poca rigurosidad si no se centran a la disciplina. Cualquier persona puede hablar sobre cuestiones humanísticas, sociales y culturales. El ejemplo concreto es el tema de las emociones y el género. Por las circunstancias recientes ocurridas en la UNAM antes de la pandemia, se vio una necesidad y también a partir de la exigencia principalmente de las alumnas, de que lxs docentes nos formáramos en género. Esto ha traído graves consecuencias: por un lado, se cree que el tomar dos, tres o diez cursos de género, te da los conocimientos suficientes para incorporar la perspectiva de género en tu persona y en tu práctica docente lo cual es complejo y lo hemos vivido con muchxs de nuestrxs compañerxs cuya praxis dista totalmente de esta concepción.

Por otro lado, las personas que se han formado a partir de estos cursos básicos, en muchas ocasiones sólo han alcanzado a sensibilizar o reconocer la necesidad no sólo dentro de la escuela del abordaje de estos temas y por consiguiente vale la pena cuestionarse cómo esto de alguna manera permea en lo que se imparte y comparte con el alumnado.

¿Por qué enfatizar respecto a la formación docente y su vínculo con el adoctrinamiento? porque con lo planteado, se acompañan una serie de repercusiones, pero la principal es que: ser docente en el CCH es una práctica solitaria. No es reconocida la praxis docente, hay una obligación a transitar solxs y ver al otrx como enemigo. Se vuelve una práctica nociva; hay devaluación de las personas no sólo desde lo disciplinar, sino desde su cuerpo, sus relaciones. La competencia trasciende a otras opiniones, así se usa otro recurso para evaluar y discriminar. No hay colegialidad, nadie te comparte nada, ni experiencias ni recomendaciones. Debes buscar toda la información por ti mismx, y eso te lleva a la segregación. Sin duda habrá otras experiencias que externen lo contrario, pero las cercanas e inmediatas, así han sido.

Respecto a la práctica docente es fundamental revisar en este apartado, cómo somos como docentes en dentro del aula. En muchas ocasiones debes ser o comportarte o tener ciertas prácticas fuera del aula y dentro de ésta, ser otra persona. Desafortunadamente, debes generar una corteza porque si no te "comen". Parece la "ley de la selva". Al pasar al aula te conviertes en quien genuinamente eres. Debes estar con coraza, y en el aula ocurre lo contrario. Dentro del aula se trata de que no perfore la angustia, tristeza y soledad, sin embargo, en ocasiones algunas experiencias de estrés nos constriñen. El espacio áulico se vuelve un espacio de respiro y de contención.

Si bien no haces saber a lxs estudiantes lo que vives, la misma dinámica de la clase, los previos hacia ella y el intercambio de experiencias y saberes con el estudiantado, nos lleva a muchxs docentes a percibir el aula como el único espacio para ser quién eres. No podemos generalizar que ello ocurra lo mismo con el resto

de lxs compañerxs porque desafortunadamente, aún permea el discurso de “dejar fuera todos los problemas y conflictos que traigas cargando y que no correspondan al aula. Al cruzar la puerta, a clases se entra siendo otra persona y olvidando y dejando de lado todo lo que se carga”.

La producción y reproducción del sistema sexo-género

Un aspecto por el que vale la pena iniciar es destacar cuántas mujeres han ocupado la dirección de los cinco planteles en el Colegio durante los cincuenta años que este tiene de existencia. Sin duda, en algunas gestiones, hubo directoras, pero no en la misma cantidad que directores varones. En algunas gestiones, las directoras que ocuparon el cargo, sólo fu por corta temporada para resolver situaciones concretas que se presentaban en los planteles.

Es hasta años recientes que han incrementado la candidatura y postulaciones por parte de mujeres para ocupar las direcciones en cada uno de los planteles. Sin embargo, este comportamiento nos permite pensar en quiénes ocupan algunas secretarías, áreas, departamentos y coordinaciones y a partir de ello, reconocemos que su ocupación tiene que ver con la labor que en estos espacios se desarrolle. Por ejemplo, para el Departamento de Psicopedagogía, la coordinación casi en todos estos años ha sido dada a mujeres, en tanto que se da por hecho con son éstas las que comprenden de mejor manera las situaciones emocionales, afectivas y pedagógicas del alumnado y por consiguiente se podrá ejercer una mejor coordinación del departamento y sin duda un itinerario y listado concreto de propuestas que coadyuven en el bienestar y la formación integral del alumnado.

Otra constante es que, si una mujer ocupa un espacio en la directiva, desafortunadamente en muchos casos se ha observado que asume cierta actitud y comportamiento machista como por ejemplo, permitir que la profesora lleve a

cabo actividades consideradas con cierta demanda intelectual hasta que ésta, no demuestre la "capacidad" para realizarlas. En tanto a la ocupación de lo que sucede dentro de la directiva, el apoyo que tienen los secretarios en su mayoría lo conforman mujeres y en muchas ocasiones, de preferencia sin hijxs (secretariado o comisiones). Algunas de sus características es que se trata de mujeres jóvenes, recién egresadas o con posgrado concluido, estas características propician que sean mujeres, profesoras que pocas veces dirán que no a fin de permanecer en el CCH. En ese sentido, es evidente la distribución de actividades por sexos: maestra de ceremonias (mujeres), seguridad (varones), tutoras (con mayor incorporación al programa), psicopedagogía (coordinado por mujeres y en su estructura interna también compuesta por mujeres).

Los estereotipos para la distribución de actividades respecto a las mujeres y las labores que pueden desarrollar continúan perpetuándose en el Colegio. Para el caso de las mujeres de manera tácita pero evidente pareciera que se deben cumplir con ciertos estereotipos de la feminidad (joven, bonita, guapa, delgada). Por supuesto para los varones no es tal la exigencia. Si el hombre es guapo, incluso se da por hecho que tiene una alta capacidad por ser hombre. Cuando se es joven, bonita y estas cerca de la dirección, se vincula tu permanencia o llegar a ello con tu sexualidad. Se hacen comentarios muy dolorosos incluso por parte de profesoras.

Aún se vive discriminación por motivos de género, por ejemplo se les asigna a docentes grupos del turno vespertino y por la noche en tanto que corren menos riesgo que las mujeres, esto podría mirarse como una consideración apegada a la preocupación por la situación que impera en nuestro país respecto a lo que vivimos las mujeres en los espacios públicos y privados, sin embargo, se les hace saber a los varones que se les asignan esos grupos porque a las mujeres no les pueden ser asignados para que no corran riesgo y después haya otro tipo de consecuencias que comprometan a la institución. Por otro lado, en ciertas experiencias, a las profesoras con comisión, se les ha dejado de lado o se ha

fomentado que dejen la misma enunciándoles que sus compromisos familiares y de atención con hijxs, les imposibilita cumplir cabalmente con lo solicitado.

Se oculta información sobre tu orientación sexual e identidad de género o expresión sexual para evitar discriminación o la segregación. En ocasiones expresarlo o manifestarlo puede ser determinante para no ocupar puestos, por ejemplo, un directivo. Desde luego abiertamente como tal no está enfatizado, pero sí en ciertas experiencias, se ha reconocido que no es “bien visto” o no “tienen sentido” enunciarlo.

Se considera que este aspecto es muy privado e incluso si en algún momento con fines de investigación o como parte del seguimiento de un programa institucional se llegan a preguntar estos datos, de manera anónima, la respuesta por parte de algunxs docentes, principalmente varones, es que no tendrían por qué hacerlo y que incluso se está transgrediendo su intimidad y que por esta razón podrían levantar una queja institucional o en otras instancias federales en contra de quienes están al tanto de esa información.

Probablemente el mayor número de disponibilidad de plazas para las áreas de experimentales y matemáticas sea para los varones, excepto en algunos casos como biología, en donde se sigue asignando a más mujeres. Incluso dentro de las asignaturas insertas en las áreas experimentales y matemáticas, el estudiantado les da mayor calidad moral y profesional a los profesores varones.

Como profesoras hemos platicado que consideramos que el tiempo destinado a la atención de estudiantes fuera del horario de clase se vive de una manera feminizada. Por esto nos referimos a que, en constante, aunque sólo seas docente de una asignatura en específico y no seas tutora, el alumnado como mujeres, se siente con mayor cercanía para solicitarte acompañamiento, recomendación u orientación y en muchos casos canalización que va en gran parte hacia lo emocional. No quiere decir que para el caso de los varones esto no suceda, pero lo cierto es que en menor medida que para las profesoras o que

incluso la atención fuera de las clases, no se centra a lo emocional sino tiene que ver con aspectos disciplinares o de canalización a otras áreas para que les apoyen con asesorías en sus materias. Si por alguna razón hay confianza por parte del alumnado para solicitar un acompañamiento o canalización vinculado con lo emocional, los detalles que el alumnado comparte son menores.

Sin duda no se puede dejar pasar que la validación de opinión de profesoras desafortunadamente aún continúa siendo anulada principalmente por parte de profesores. De esto se puede dar cuenta en asambleas, reuniones, cursos, etc.

Por último, sobre del diseño de los espacios y como anteriormente se mencionó, respecto a la ocupación de estos, se propicia que sean los varones quienes a partir de estos estereotipos y atributos al "ser hombre" tengan más posibilidad de ocuparlos o bien que, si las profesoras mujeres los ocupan, con mucha complicación será vista su incorporación en actividades que no corresponden a los atributos del "ser mujer".

La regulación de los cuerpos, sexualidades, placeres y afectos

Cuesta trabajo pensar en que los cuerpos son regulados porque pareciera que nosotrxs mismxs tenemos "el control sobre nuestro propio cuerpo". Sin embargo, reflexionar en ello permite evidencia que sí, que en la escuela y en el CCH se regula no sólo el cuerpo sino la sexualidad y los placeres.

De la sexualidad y el placer no se habla, es algo que está anulado a menos que el trazo curricular de alguna asignatura lo señale. Si se aborda esta temática, siempre es a partir de las experiencias del estudiantado o de referencias externas como películas, materiales de lectura, etc., que permitan su comprensión. Si se comparten aspectos vinculados con la sexualidad de lxs docentes, no solo por la institución sino también por el alumnado es visto como una incitación a provocar

el abordaje de la sexualidad apegado al acoso o a la libido. No se entiende a la sexualidad en sus múltiples dimensiones y mucho menos se entiende que las experiencias que se comparten tienen un sentido pedagógico. Lo cierto es que, en efecto, en su mayoría de veces, lxs docentes que han compartido sus experiencias sexuales, en su mayoría lo hacen con otras intenciones lo cual propicia incomodidad en el alumnado.

El placer generalmente es vinculado al acto sexual genital y por ello, percibir o considerar que el placer puede vincularse con otros aspectos y sobre todo transmitirlo o compartirlo con el alumnado, resulta complejo. Por ello es también un tema que se evita en los espacios áulicos a menos de que se encuentre trazado en los programas. Fuera del aula y entre docentes no se habla de sexualidad y placer, ello lleva a interpretaciones que pueden generar incomodidad, en el sentido de que esta tenga como sustento, dejar ver o hablar de experiencias que son consideradas como privada y que además no tienen vínculo o sentido de ser expresadas en el espacio escolarizado y mucho menos en el aula y con el estudiantado. En sí, es una situación compleja, porque no es que se trate de manifestar alguna de sus manifestaciones de la sexualidad por su multidimensionalidad, o de que estas sean explícitas, simplemente se entiende que manifestar, por ejemplo, gozo o placer por el gusto de realizar una actividad, puede vincularse con la sexualidad en tanto que esta no se reduce a lo genital.

Reflexionar respecto al cuerpo hace pensar en cómo ocupas con el cuerpo el espacio, lo que cargas, lo que llevas. Esto siempre pasa desapercibido pero la ocupación del espacio es algo que se conjunta con otras experiencias docentes como ya se ha mencionado. Pareciera que tu cuerpo debe hacerse cargo de él mismo. Ser docente y sin ciertos privilegios, como no tener un cubículo o un espacio para guardar pertenencias básicas, implica que tengas que cargar con todo lo que ocupas durante tu día. Está presente la imagen de un docente que al parecer se dedica también a escalar, siempre de su mochila que además es

grande, cuelgan sus zapatillas para escalar, así como otros artefactos que para ello ocupa. Entonces pensar que el cuerpo y la ocupación de los espacios se extiende incluso a nuestros objetos. Entonces no sólo somos leídas a partir de nuestro cuerpo sino también a partir de los objetos que nos acompañan y cómo incluso estos se convierten en nuestros referentes.

Parece que en la docencia se debe tener una imagen perfecta, pulcra. Esto nos hace pensar en que el cuerpo también constituye la expresión, los aspectos físicos, la edad, las enfermedades, el cansancio, el estrés, el maternaje, la paternidad no siempre se nota, se dan por hecho después de cierto rango de edad que todo ello se lleva a costas y que, además, en algún momento caduca, expira.

Es pertinente sobre el trato de los cuerpos, a qué sistema de salud y de qué manera tenemos acceso e incluso si dentro de los planteles tenemos acceso a una revisión médica. Esto no se da, cuando algunxs docentes han acudido a la enfermería o al consultorio médico, la respuesta inmediata es que deben acudir a la clínica asignada por el ISSSTE. Se antepone que es lo mejor porque de haber una complicación médica, en ese espacio no se puede atender y también por seguridad. Lo mismo ocurre con el alumnado a quien se le incita a que acuda a su clínica asignada por su seguro de estudiante en el IMSS.

En lxs docentes pareciera que lo emocional no está presente, la racionalidad debe predominar. Los cuerpos son omitidos en nombre de la vocación docente: no comer, no ir al baño, no quejarte por un dolor premenstrual; lo más importante es "seguir ante el grupo", predomina una dinámica escolar que exige no irte del espacio escolar: la meritocracia.

El cuerpo se mira como objeto y esto propicia que pueda ser acosado o violentado. No sólo por parte de otrxs docentes sino a veces por parte del alumnado. Si se considera que la o el docente es guapx (dentro de los estándares

de belleza y guapura), engancha al grupo. Si no lo eres, debes de asumir otras prácticas para enganchar al grupo, para validar lo que sabes y por qué lo sabes. Algunxs docentes deben asumir un perfil seductor. En reiteradas ocasiones el cuerpo se reduce a un objeto de consumo. Si se considera a las docentes que son guapas, o los mismos docentes varones, estos son propuestos para asumir ciertos cargos o incluso llevar a cabo actividades mínimas como moderación de eventos, participación en mesas de análisis por mencionar algunos.

El cuerpo de lxs docentes también atraviesa clasismo y en algunas identidades racismos. Una experiencia permite enfatizar en ello: durante un evento académico, en uno de los recesos se contrató un servicio de alimentos. Lxs docentes se sentaron en diferentes mesas y por una circunstancia, una de las docentes mencionó los cuerpos tatuados. La docente precisaba la experiencia en alumnado, sin embargo, otra de las docentes que se encontraba en la mesa, presurosa y de una manera muy agresiva, levantó la voz comentando que “a ella los tatuajes le daban asco, que podía entenderlo de un joven, pero no en una persona adulta”. A su lado se encontraba una maestra con todos los brazos tatuados. Otra experiencia hace recordar como los cuerpos de lxs docentes también son anulados: una maestra llegó a saludar a todxs lxs docentes que integran una coordinación, en su momento saltó a una de las docentes quizás por la misma razón o quizás porque esta no ocupaba un cargo laboral significativo.

Nuestra experiencia docente nunca se mira a través del cuerpo, por el contrario, entre más ausente se encuentre, mucho mejor para el ejercicio de la docencia. Es el pensamiento que la institución y algunxs compañeros comparten. Si bien no existe una regulación en la vestimenta, esta se convierte en un requisito simbólico sobre todo para concursos de plaza o de carrera. También la vestimenta dentro del CCH se convierte en un parámetro de aceptación: por un lado, ves a docentes con ropa, calzado y accesorios de mucho valor y por otro lado a docentes que quizás no tendrían complicación en portarlo, pero su situación académica no

lo permite. Es entonces también lo que cubre y adorna al cuerpo un pretexto para se miradx y consideradx en el CCH.

Los cuerpos blancos importan más que los morenos o los negros. No hay docentes con esta última identidad y sin duda habría que preguntarse por qué. Respecto a otras identidades, se vive también gordofobia. Hay discriminación por edad y un alto desprecio por la vejez. Lo contrario a ello es que en los planteles predominan docentes hasta con 45 años de antigüedad quienes, por tener una plaza de carrera, no viven al menos no tan evidente o se enmascara estas discriminaciones. Hay un miedo de caducar en la docencia: por las dolencias físicas del cuerpo, por la cordura y existe una saña por ser jovial. Es importante pensar en cómo se dificulta a lxs docentes de edad avanzada traspasar esa barrera.

Tanto al estudiantado como a lxs mismxs docentes les cuesta trabajo referirse a lxs docentes por su nombre, aunque unos pocos así lo soliciten. El hablar de usted es prioritario y anteponer la palabra "maestrx", también. No se ha podido diluir esta jerarquía a través del lenguaje y mucho menos a través del cuerpo.

Para finalizar, sobre los afectos estos son concebidos como reservados para el ámbito privado de cada docente. Quizás sólo se pueda demostrar afecto entre pares y esto con sus debidas reservas y con poca visibilidad hacia el resto. Los afectos no son concebidos como algo necesario en la figura docente. Esto se borra porque entonces pareciera que se "mezclan" situaciones de vida que no "sirven" en absoluto a la disciplina. Demostrar afecto ante unx alumnx o grupo debe hacerse con cautela principalmente porque puede ser entendido como un acto de acoso o de transgresión hacia el alumnado. Es cierto que, en estas demostraciones, en muchas ocasiones se han traspasado ciertos límites en los vínculos que se tienen con el alumnado.

Demostrar amor por la docencia, se circunscribe a ser un buen docente, es decir a enseñar o asumir una didáctica adecuada en la disciplina. Porxs compañerxs vemos el acto docente como un acto de amor que trasciende otras posibilidades de construir, compartir y acompañar experiencias y saberes.

Conclusiones

Interpelar nuestra experiencia encarnada

La apuesta metodológica utilizada -las producciones narrativas y el intertexto- en este trabajo recepcional de inicio reconocido como académico, vuelve necesario enfatizar las intenciones que a partir de estas construcciones se tuvieron. Narrarnos y encontrarnos en estas narraciones:

No tienen como función representar el mundo o dar cuenta de los elementos básicos que lo constituyen. Mundo y carácter básico de los hechos se construyen en la narración. Por lo tanto, no es representar mundo y hechos sino sustentar ciertas modalidades de orden social lo que caracteriza a las narraciones que utilizamos." (Cabruja, T. et. al. 2000)

De esta manera, apelar a las PN y al intertexto como recursos incluso políticos que permiten a través del lenguaje y su materialidad en el texto, nos llevaron a representar emociones y sobre todo evidencias que dentro de nuestras experiencias vividas en nuestra labor docente, se vinculan con el cuerpo el cual pretendemos no sea borrado: "las exposiciones narrativas proporcionan ciertas formas de inteligibilidad de las emociones, identidades, acciones, etc. en el tiempo; estableciendo ciertas secuencias que participan directamente en su comprensión y que, a su vez, las constituyen." (Cabruja, T. et. al. 2000)

Lo que se narra se encuentra "incrustado en la acción social, hace que los acontecimientos sean socialmente visibles y estables característicamente expectativas para acontecimientos futuros" (Gergen, 1996) Por esta razón las construcciones que a continuación se interpelarán, no tienen sólo la intención de narrar nuestras experiencias vividas o lo que "nos ha pasado" (Gergen, 1996), las PN se vuelven inteligibles en tanto nuestras experiencias articulan no sólo lo que a nosotras ocurre, sino a partir de una realidad social.

Por ello, utilizar en el título de este apartado el categórico interpelación, apela a una construcción colectiva que, a lo largo de nuestra permanencia en el Colegio, nos permite narrar. Será difícil realizar una interpretación, en tanto que como se ha enfatizado en el apartado de *Técnicas de recolección de datos*, las PN distan en totalidad de la construcción de conocimiento desde una perspectiva jerárquica investigadora-participantes (objeto de estudio) y éstas no son tratadas como material meramente empírico.

De esta manera, se retomará la misma organización en la que se fueron presentando las narraciones e intertextos para que finalmente y a partir de ciertos planteamientos teóricos revisados en un inicio, las narrativas y los intertextos sean interpelados, pero "en lugar de representar cómo las participantes comprenden el fenómeno, buscan expresar cómo quieren que un particular tema sea visto." Mendia, *et. al.* 2014. En coincidencia con Fraser, H. (2004) para el análisis de las narrativas vale la pena "identificar aquellos elementos comunes y divergentes entre las narrativas, para a continuación articular dichos elementos con el resto de la bibliografía consultada con nuestra propia visión del fenómeno". (Fraser, 2010)

Coincidiendo con Gandarias, I. (2014) en la problematización que hace a esta apuesta metodológica,

Las narrativas obtenidas no fueron consideradas como material empírico que necesita ser interpretado o sometido a análisis a través de un procedimiento teórico, sino que son producciones localizadas sobre un determinado fenómeno, con entidad en sí misma. El reto entonces consiste en reflexionar a partir de las narrativas considerándolas puntos teóricos de partida." (Gandarias, 2014)

Sesión 1. Reconocer-nos

En este apartado nos reconocimos las tres participantes. A partir de ello, decidimos no presentar el intertexto de estas narrativas, en tanto que estas se construyen a partir de cómo nosotras mismas nos reconocemos. En nuestro encuentro durante el momento de la lectura, es preciso resaltar que en varios momentos nos sentimos interpeladas por las narraciones y que, durante el encuentro, se compartieron espacios de risa, tristeza y enojo.

En estas tres narraciones, se reconocen algunos aspectos fundamentales:

- Somos mujeres que crecimos muy cercanas a nuestras madres.
- Por diversas experiencias de vida, decidimos ser docentes y a la fecha la docencia es nuestro proyecto de vida.
- Reconocemos en nuestras experiencias de vida personales y las apegadas a la docencia, múltiples violencias que nos llevaron a problematizar nuestro "ser mujer" en los espacios que ocupábamos.
- Nuestros cuerpos tienen una significación compleja en tanto que lo hemos desmarcado de una visión esencialista y "nos hemos convertido en cuerpo" (Muñiz, 2015) y en todo momento, tratamos de escucharlos.
- Consideramos que múltiples referentes a lo largo de nuestras vidas, han sido trascendentales para configurar nuestra identidad la cual la percibimos fija, cambiante y en constante construcción.
- Las tres consideramos que nuestra toma de decisiones respecto a nuestras vidas ha corrido principalmente por nuestra cuenta y que, en muchos momentos, estas se han girado o articulado con otras.
- Apelamos a partir de nuestras decisiones a una praxis y política apegada a los feminismos en tanto que nos reconocemos en otras experiencias de mujeres y desde luego, reconocemos lo que sucede y ocurre en nuestro país en este contexto específico en el cual estamos insertas.

- Nos identificamos como mujeres en resistencia permanente que hemos tomado todo lo que se presenta en nuestras vidas como puntos liberadores y en algunos momentos emancipatorios.
- Disfrutamos el baile, la música, los viajes, un baño tibio, el petricor y la oscuridad.
- La libre elección de matenar siempre ha estado presente en nuestras vidas, así como el mismo maternaje.
- Con experiencias comunitarias que trascendieron nuestras vidas y nuestras decisiones y elecciones.

Sesión 2. Cuerpos, emociones y afectos en la labor docente

El cuerpo

A continuación, se han recuperado de los intertextos, fragmentos que son significativos respecto al cuerpo en su vínculo con la labor docente. Estos, serán interpelados no sólo por nuestras narraciones sino también por parte de las referencias teóricas que se revisaron en un inicio. De la misma manera ocurrirá para las emociones y los afectos.

Poner el cuerpo en el espacio áulico no sólo implica situarlo y tenerlo presente en todo momento, tiene que ver también con la manera en la que te preparas o te performas para presentarte en el aula como docente. De esta manera, sí el cuerpo no sólo es carne, se convierte en este “fenómeno discursivo” (Muñiz, 2015) que nos hace reconocer lo que necesitamos corporizar y de qué manera lo hacemos.

Reconozco que mi cuerpo está presente en el aula, desde el momento en que decido qué vestir, ¿hará calor o frío?, ¿me llevo una pashmina para tapar mis piernas?, y es que a veces me siento observada, un poco incómoda. Por otra parte, me gusta caminar entre el alumnado, así que los zapatos cómodos son mi elección. Al inicio de mi práctica docente no me sentía cómoda al escribir en el pizarrón, me sentía observada y eso no me agradaba, después esa sensación se desvaneció, quizá debido a que la edad entre mí y el estudiantado es cada vez mayor.

El entrar al aula es entrar toda, mi cuerpo, aunque a veces lo olvido un poco porque me entusiasmo con lo que estoy viviendo en el aula, pero sí se implica, muchísimo.

Cuando entro sí siento que mi cuerpo está ahí. Pero no fue sencillo reconocerlo. Por mucho tiempo me tragué el discurso institucional y de colegas: “uno tiene que dejar lo personal fuera del aula” y así lo hice, yo era la maestra y tenía un papel institucional que cumplir.

Pensar en la subjetivación del cuerpo a partir de estos fragmentos, permite reconocer que el cuerpo también es moldeado por las prácticas socioculturales que se gestan, construyen y reproducen en las escuelas. Pese a que “los cuerpos adoptan justo la forma de contacto que tienen con los objetos y con los otros” (Ahmed, 2015: 27), los trazos institucionales han imposibilitado constantemente vivir la labor docente a través del cuerpo.

Hay un mandato concreto que incluso, en muchas ocasiones ha sido legislado en reglamentos y normativas escolares para no poner el cuerpo. Por ejemplo, a partir las denuncias y la campaña *Me too* (2006) el APPAUNAM⁹, emite

⁹ Según su página, el APPAUNAM es un organismo representativo de los académicos universitarios, cuyo compromiso es atender a sus afiliados haciendo valer las prestaciones para el trabajador universitario y sus familiares a través de la administración y cumplimiento del Contrato Colectivo de Trabajo. En <https://www.aapaunam.org.mx/quienes-somos>

un comunicado de acuerdos y reglas para vincularse con el alumnado en donde se impide entre otros puntos, tener una cercanía y tocarles para “evitar malentendidos” y que esto suscite quejas por parte de las y los alumnos. De manera que por parte de la institución el cuerpo sigue siendo objetivado y bajo ninguna premisa se acepta que en la labor docente deba o pueda estar presente.

Cuando decidí quedarme en la docencia, me di cuenta de que había una sensación específica al cruzar la puerta de la entrada de las escuelas e incluso, de cada salón o aula. En ese entonces, lo trasladaba e interpretaba como emoción, vocación o gusto. Poco a poco, fui reconfigurando esta concepción y me di cuenta de que sentía “algo” es decir, a veces me dolía el estómago, palpataba mi corazón, me sudaban las manos, me emocionaba compartir las actividades que traía diseñadas; si un día venía de malas o desanimada, no “rendía de la misma manera”, en fin, me di cuenta de que lo que sentía, no sólo lo sentía, sino que penetraba más allá de esa vocación o gusto por ser docente. Fue entonces que comencé a preguntarme qué era lo que verdaderamente sentía.

Había días y ocasiones en las que salía alegre, pero otros en los que salía agotada, con una carga a cuestas, como si hubiera cargado por muchas horas un bulto pesado, y aunque disfruto dar clases, esta sensación puede sentirse en días con carga horaria completa, en ocasiones al final de la semana mi entusiasmo puede disminuir, como cuando haces ejercicio y al otro día descubres que todo te duele. Fue ahí que me di cuenta de que mi cuerpo, mi cuerpo era el que absorbía toda mi vivencia antes, durante y después de estar frente a grupo. Para lograr identificar eso, tuvo que pasar mucho tiempo y muchas experiencias. Me exigí en muchos momentos específicos identificar si ciertas situaciones las corporizaba. Era muy exigente al respecto porque en aquel entonces decía: “te lo estás imaginando”, “estás somatizando”, “tu mente, tus ganas y tu vocación puede más que todo esto que estás sintiendo”, “no hagas caso, sigue, no te detengas, debes lograrlo”, “nada es más fuerte que tu mente”.

En estas narraciones y en coincidencia con Ahmed (2015), para la comprensión pensar en esta "sensación corporal" en donde sólo entramando la corporalidad y sus sensaciones, la emoción y el pensamiento permitirá reconocer que "las experiencias humanas están cargadas de "impresiones" propiciadas por experiencias de vida y desde luego por experiencias e impresiones de lxs otrxs con quienes me vinculo; su marca es como "una superficie, sobre otras, un efecto que deja su marca o rastro". (Ahmed, 2015: 28)

Entonces si la experiencia áulica se vuelve una impresión y no sólo nos configura como docentes y como sujetxs, sino que nos hace convertirnos en cuerpo, la mayor parte de las experiencias docentes y por lo que aquí se ha narrado dejan ver que los entramados que impone la escuela están vinculados a desdibujar e invisibilizar los cuerpos no sólo de lxs docentes, sino de todxs los sujetos que ocupan ese espacio. Existen en constante múltiples actos reiterativos plagados de normas y discursos cuyo fin concreto es el disciplinamiento de los cuerpos. Pero, en aquellxs docentes que se genera cierta resistencia, se buscan diversas acciones para transgredir a veces de manera tácita y sigilosa, estas tecnologías. Incluso, pareciera que la organización espacial y social le va dando forma a un cuerpo asexuado e incluso que no requiere de procesos fisiológicos como orinar o comer:

En muchas ocasiones me he sentido tan regulada, no sólo en mis acciones sino en mi cuerpo: cómo vestir, el largo de mi cabello, el color de mis uñas, el espacio físico que ocupó. Tengo experiencias en espacios educativos particulares en donde tenía que "transformarme". Había una exigencia por no llevar mis piercings en la nariz y en otros lados y mucho más porque no se vieran mis tatuajes. Así que me disfrazaba.

Mi cuerpo a veces es borrado en la clase, francamente me olvido un poco de él porque me abstengo de comer o ir al baño de tan clavada que estoy en la clase. Mi cuerpo deja de sentir dolor o malestar cuando estoy ahí, rara vez me duele la cabeza o siento cólicos, me siento muy entusiasmada y generalmente pienso en el cansancio hasta la última hora o al final del día,

después de clases, entonces pienso que quiero ir a casa, y ver a mis seres queridos.

Pienso que mi cuerpo estuvo presente en todo momento, al ser partícipe de la actividad, pero también al caminar por el salón, preguntar si había dudas, escuchar la emoción de lxs alumnes, cuando distinguían ciertas estructuras, y su frustración cuando no encontraban otras, sé que mi cuerpo estuvo presente en mis gestos, mis formas de caminar, en dónde me siento y cómo me siento, en el tono de mi voz, mi cuerpo está ahí, aunque a veces yo trate de omitirlo o silenciarlo. Por ejemplo, cuando pienso en la clase de anatomía sexual, reconozco que hasta hace poco no me nombraba, ahí evitaba hablar en primera persona, hacía referencia al cuerpo de la mujer como si se tratara de un ente, algo ajeno a mí.

Esta escritura me hace reflexionar sobre mi cuerpo en el aula, frecuentemente uso mi cuerpo para enseñar anatomía y otras veces refiero algo de la vida cotidiana que permita identificar a lxs alumnxes esas estructuras, pero cuando lo hago siempre pienso en mis propias sensaciones corporales.

El descorporizarme me ha permitido navegar en el mar de docentes, pero al mismo tiempo negando mucho quién soy. En reuniones, en actividades y en eventos. Sigo aún sin sentirme cómoda, sin decir y pensar todo lo que siento y quiero. Me cuesta todavía, pero ahí la llevo.

En estas narrativas, reconocemos actos de resistencia y cuestionamiento a la institución no sólo por la intención regulatoria de los cuerpos sino también, por la manera en la que, a través de la jerarquía y el poder, propician la anulación de las experiencias docentes a través del cuerpo. De acuerdo con Martínez, R. (2007):

[...] las relaciones de poder también se presentan en el ámbito escolar. El afán de la institución de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, basada en el autoritarismo, la disciplina y el control y como consecuencias, la lucha del

estudiantado y de docentes para resistir a toda invasión cultural, defendiendo su espontaneidad y sus intereses lúdicos, son elementos que va a marcar el quehacer educativo. La escuela más que verla como un espacio pasivo de dominación, habría que visualizarla como un pugilato político, como una arena de lucha y confrontación cultural. (Martínez, 2007: 41)

Para Giroux (1992), "Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación." (Giroux, 1992: 153). A partir de ello, las últimas narraciones que se comparten posibilitan desde las acciones narradas, actos de resistencia. Desde el momento que reconocemos que el cuerpo está presente en todas nuestras actitudes y acciones pedagógicas, llevamos a cabo actos de resistencia y radicalidad que nos reconfiguran como docentes. Según Giroux, "la pedagogía radical debe ser definida como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública." (Giroux, 1992: 153).

Entonces, la sola reflexión y reconocimiento de que en el aula somos cuerpo y nos convertimos en cuerpo, transgrede y posibilita lo que para Habbermas (1974) citado por Giroux (1992) es la construcción de una "nueva esfera pública" posibilitando una emancipación en la construcción del cuerpo, una pedagogización de esta construcción la cual sin duda será reflejada en la manera en la que nos posicionamos como docentes frente al aula y frente a todo el entramado cultural escolar. Quizás estas acciones en algunas ocasiones simbólicas, en otras aún no tan evidentes, a partir de nuestra didáctica en clase, posibiliten también, que el mismo alumnado reconozca que en el espacio escolar, su cuerpo está presente.

Nuestras narraciones posibilitan el reconocimiento del cuerpo en nuestra labor docente, pero es necesario discutir que ello no ocurre en el resto de lxs docentes. O quizás si ocurre tiene su propia construcción. De manera que, sin duda, no debe dejarse de lado la necesidad de profundizar qué entramados de poder y dominio han concretado la desaparición y no consideración del cuerpo en nuestra labor docente. Habrá, sin duda, que reconocer qué otros actos de resistencia se presentan en el resto de lxs docentes.

Para cerrar, hablar de la materialidad del cuerpo implica deshacernos de las formas en las que la autoridad y la institución nos han orillado a reconocer el cuerpo y en coincidencia con Morgade (2016), en la escuela se piensan a los cuerpos como:

[...] un cuerpo que entra y sale en un horario; un cuerpo que pone el pecho; un cuerpo que da la cara frente a los conflictos, un cuerpo que se arremanga y que pone el hombro a los proyectos nuevos; un cuerpo que tiene espalda para soportar múltiples demandas; un cuerpo que tienen cuatro ojos al cuidar un recreo, un cuerpo que está de lado de las maestras... múltiples dimensiones corporales que aluden a la dimensión corporal de las prácticas del poder y que los cuerpos directivos suelen encarnar. (Morgade, 2016: 59)

La urgencia por la emancipación del cuerpo en la escuela es prioritaria. Para ello se vuelve necesario retomar a Hooks, B (1994):

Lxs profesorxs rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesorsxs docentes, que generalmente han sido blancos y hombres. (hooks, 1994: 213)

Requerimos reconfigurar cómo ponemos el cuerpo en las aulas, problematizar nuestra representación en ellas, sin dejar de lado nuestras experiencias de vida, pero también sin dejar de lado nuestra micropolítica pedagógica y el visibilizarnos y nombrarnos porque sólo así, podremos desujetarnos¹⁰ de todas y cada una de las marcas y heridas que nos ha generado la estructura escolar hegemónica y patriarcal. Hay que “aprender a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus incorpóreos”. (hooks, 1994: 215)

Las emociones y los afectos

Sin duda no se puede desentramar el cuerpo las emociones y los afectos, ni es la intención, sin embargo, se presentan algunos fragmentos del intertexto que permitirán articular este entramado a partir de las narraciones.

La intención no sólo es comprender este entramado desde un análisis cultural y social en tanto que hablar de emociones y afectos remite sin duda, a aspectos que se siente con el cuerpo y que se vinculan con la fisiología de este. No se hará tampoco, una disertación desde esta perspectiva, sino más bien, se retomarán estas experiencias para interpelarnos.

Llegó al salón -que en mi caso son laboratorios- y creo que lo que siempre hago, si está libre, antes de entrar es respirar, profundo y contenido. Cuando respiro, mi piel se eriza y siempre, siempre les digo: ¡buen día! A veces responden, a veces no porque están en sus charlas o disfrutando su comida, aunque me gusta y disfruto que respondan, a veces leen o se acercan

¹⁰ En el pensamiento contemporáneo la imagen del sujeto como principio determinante del mundo, del conocimiento y de la acción ha padecido una decadencia y ha sido sustituida por la imagen contraria del sujeto sometido, es decir, obstaculizado o engañado por una serie de fuerzas metasubjetivas o metaconscientes (el Ser, el lenguaje y el Es). (Abbagnano, 2004: 999)

intempestivamente a apoyarme si traigo proyector o a preguntarme por la tarea o actividad pendiente.

Frecuentemente me siento entusiasmada, en otras ocasiones cansada, física y mentalmente, todo depende del día, la hora y de quienes habitamos el aula, recuerdo un grupo al que daba clases a las 7 de la mañana, me encantaba llegar al aula, había una breve conversación sobre el clima, el desayuno, el fin de semana, o cualquier aspecto de nuestras vidas fuera del espacio áulico, me parecía refrescante y me preparaba para una clase dinámica, dialógica y reflexiva, las actividades realizadas por los alumnos emanaban creatividad.

Ese encuentro con mis estudiantes también implica sentirme emocionada. Sobre todo, al inicio de cada curso, nunca se separa de mí esas mariposas en el estómago, no importa cuantos años tenga dando clases los nervios siempre están presentes, en muchas clases siento un intenso placer por compartir lo que me gusta, trato de hacerles interesantes los temas a revisar, y para ello tengo que implicarme "totalmente" en la clase, eso significa sentir lo que voy a compartir, si no me gusta comunicarlo, si me sorprende o entusiasmo, también.

El amor que siento por ellos nunca ha implicado que se desborde hasta romper los límites del respeto, pero si he llevado mi práctica docente en un acompañamiento profundo a sus sentires, y me han tenido mucha confianza al compartirme y pedirme apoyo.

El entusiasmo, el amor, el erizar la piel, el sentir una contención en las respiraciones, la emoción por el futuro encuentro con el estudiantado, los nervios, plasman en estas narrativas cómo estar en el aula o ingresar al aula acarrea una serie de situaciones que nos hacen sentirnos tanto en cuerpo como en mente en ese espacio. Quizás plantear que es necesario "el reconocimiento erótico en el contexto del aula" (hooks, 1994: 216). Sin duda, esta potencia erótica no se reduce

a lo sexual o a lo banal, sino que incluye la fuerza motriz que propulsa toda forma de vida desde un estado de mera potencialidad a su realización. (hooks, 1994: 216) Pensar que dentro del espacio áulico se gesta el amor, es mirado como un acto imposible y, sin duda, “Las distinciones tan bien aprendidas entre lo público y lo privado nos llevan a creer que no hay lugar para el amor en el aula”. (hooks, 1994: 220) Reconocer que en las aulas siembra y se mantiene el amor por la docencia y el estudiantado permite vincularse con ellxs de una forma que reconoce su subjetividad y a su vez, la de lxs docentes.

Durante mucho tiempo, no tuve la posibilidad ni el ánimo de hablar con mis alumnxs y decirles que ese día en específico, estaba jodida... En una ocasión tuve un embarazo no deseado. Estaba realizando todos los trámites pertinentes para abortar. Pero el tiempo se me pasaba y pasaba por la ardua carga de trabajo. Ese día desde que desperté me sentía mal. Así que salí a dar clase. No pude y no quise decirles cómo me sentía y a mitad de la sesión, me desmayé. Recuerdo que, al despertar, estaba rodeada por tres o cuatro alumnxs, una de ellas con su cuaderno me echaba aire, otra me tenía tomada de la mano y una tercera me dijo: “maestra por qué no nos dijo que se sentía mal”. A partir de esa experiencia decidí jamás ocultar cómo me siento y no sólo por enfermedad o malestar corporal o físico sino también mental y emocional. He llegado muchas veces diciendo: “hoy tengo algo, no sé qué es, pero me siento mal” y he recibido en reciprocidad unas muestras de afecto que actualmente considero, me han configurado.

Lo que muchas veces tenemos que callar o debemos silenciar en el aula, rebasa por mucho el cómo lxs docentes no somos consideradxs sujetos y mucho menos sujetos sexuados. Parece que nuestras vidas se ocultan o se borran una vez que traspasamos la línea materializada del aula, pero también esa línea simbólica entre el espacio áulico (con todas sus configuraciones) y nuestro ser docente.

Cuando dejamos de lado los arraigos de no expresar cariño y afectos al estudiantado, quizás se viva la docencia de otra manera. Por ello enseñar, compartir saberes no es “un acto neutral” (hooks, 1994: 220), no existe una fórmula única del ser docente ni en la didáctica, ni en nuestras actitudes ni prácticas pedagógicas y mucho menos en nuestra docencia como proyecto de vida.

Cuando unxs alumnx me comparte algo personal, siempre escucho activamente. En ocasiones me siento conmovida, otras preocupadas y siempre me siento comprometida y con una responsabilidad, pues sus experiencias compartidas pueden ser sumamente fuertes y sé que sí confiaron en decirlas son importantes para ellxs. A la fecha, cuando las y los alumnos al concluir el curso se acercan a mí y me dan un obsequio, una nota o me piden tomarme una foto con ellos, reconozco que me hace sentir bien, pero siempre guardo distancia, nunca muestro demasiada emoción, es como si buscara las palabras correctas, lo que está bien políticamente.

Siempre he pensado que, aunque pertenecemos a la misma comunidad, las realidades que nos atraviesan son tan diversas y particulares que resulta absurdo querer aplicar la misma fórmula para todxs en el aula. Por ello, intento estar abierta a ese encuentro y escuchar atentamente lo que intentan comunicarme. Me permito “sentir” y “observar” a mi alumnado, escuchar sus demandas y sentires, siempre cambiantes y adaptarme a esas formas para continuar con la clase.

Lxs jóvenes indígenas con los que trabajé fueron un reto en mi vida, el enseñarles me ayudó a entender mi vocación, el verlxs transformadx y entusiasmadxs hacia el aprendizaje de una manera tan genuina, tan urgente, me ayudó a entender que tenía que colaborar en la enseñanza y el aprendizaje de lxs jóvenes. Eso me da sentido de vida porque siento un profundo amor hacia cada una y uno de mis estudiantes.

Me gusta también darles un lugar de enorme importancia, estoy pendiente de cada estudiante, y aunque casi siempre tengo cinco grupos, me aprendo

el nombre de todas y todos, y les doy un lugar relevante en la clase, o al menos lo intento.

Sin duda los afectos, las emociones y el amor o la misma erotización de la labor docente, nos sitúa en la “capacidad de ser afectados y afectar y como espacio por medio del cual, se va configurando el mundo y nuestras existencias” (Pons y Guerrero, 2018: 8). De manera que quizás, haya que plantear que estos actos de amor y erotismo que pueden construirse en el aula no sólo tengan la intensión de afectarnos al posibilitar el entramado entre los cuerpos y con los cuerpos, estos actos sin duda nos configuran o reconfiguran identitariamente convirtiendo esto en un acto pedagógico radical que permea no sólo en nosotrxs mismxs sino en el estudiantado. Sin duda la institución atraviesa el cuerpo y los afectos: restringir la expresión corporal a partir del amor, el “no tocar” siempre presente en las relaciones con el estudiantado permite reflexionar cómo la institución cumple su cometido en el vínculo educación-ciudadanía: alejar los cuerpos, alejarnos.

Pensar en qué me ha moldeado me hace sentir nostalgia. Lo primero que viene a mi recuerdo es una maestra de la carrera que después se convirtió en mi amiga, en una amiga muy cercana. Cuando ella entraba al aula, su voz, sus movimientos, el que nos llamara jóvenes me enamoró. Ahora lo recuerdo y creo que además de ser muy buena para explicando, sus acciones y la manera en la que nos reconocía en el aula me apasionaron y desde entonces dije: si algún día tengo oportunidad de dar clase, quiero ser como ella. Tan cálida, tan ella. Cuando tuve oportunidad de trabajar de cerca con ella, corroboré que era un referente importante. De ella aprendí que en los espacios áulicos estamos cuerpos, personas, sujetos. Que no somos números y que el amor es válido.

Otro de mis referentes fue mi madre, docente de vida. Algunas ocasiones que la acompañé a sus clases, me sentí apasionada y orgullosa y contenta

porque veía cómo se acercaban a ella para plantearle situaciones personales y escuchaba cómo ella les orientaba.

En las escuelas se moldean cuerpos, afectos y emociones. Y no sólo de la o el docente hacia el estudiantado. Nos moldeamos nosotrxs mismxs entre nosotrxs como comunidad docente a partir de todas las normas que en constante encarnamos, estas que nos hacen representarnos como entes sin carne y sólo con pensamiento y peor aún, con pensamiento centrado en una sola disciplina. Estar alineados (*alignment*, Ahmed, 2006) nos permite comprender las opresiones vividas en los espacios escolares y también permite reconocer cómo los cuerpos en los espacios escolares crean marcas; significa que nos enfrentamos a las direcciones que otros cuerpos, instituciones y sistemas ya han trazado y que la dirección y mandatos que seguimos no son casuales ni coincidentes.

Pero también han modelado mi práctica docente, aquellos maestros que hicieron que el espacio áulico fuera intolerable, y digo maestros, porque fueron hombres. De esas prácticas me he comprometido a alejarme, a cuestionar y rechazarlas.

Contadas son las veces que los encuentros con docentes hombres han sido memorables o significativos, ni como estudiante ni como maestra, comentarios sexistas, acoso y misoginia son algunas de las cosas que he experimentado a lo largo de mi vida académica, sea hacia mi o hacia otras mujeres.

Para hooks (1994), siempre han existido lazos especiales entre profesores y estudiantes, pero tradicionalmente han sido excluyentes más que incluyentes. Permitir que los sentimientos de cariño y el deseo de nutrir a individuos concretos en el aula se expandan y acojan a todo el mundo va en contra de la concepción de "pasión privatizada" (hooks, 1994: 220) Estos "lazos especiales" a los que hace referencia hooks, nos permiten plantear que en el caso de los varones,

probablemente, en el acto erótico docente se vivan, entiendan, reconozcan y accionen desde otro lugar o incluso ni se viva.

Sin duda, para estas narrativas compartidas, es pertinente reflexionar junto con Val Flores acerca de la "poética del daño". Para Flores (2016):

Una poética del daño no como reivindicación del dolor, sino como una condición que permita desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua. (Flores, 2016: 22)

Desde las pedagogías feministas uno de sus principios centrales es visibilizar en todo momento, los actos sexistas y androcéntricos que se tienen en la enseñanza. Por ello, el daño, sin duda debe ser visto como este acto emancipatorio que con el tiempo o incluso en ese preciso momento, permite reconocer como hemos sido afectadxs también a partir de estas "pedagogías de la ignorancia"¹¹ (Flores, 2016) pero también de estas prácticas pedagógicas que se empeñan en ostentar el poder y la razón.

Es preciso retomar entonces a las pedagogías feministas críticas. De entrada porque estas cuestionan el poder y rompen y transgreden actitudes y prácticas autoritarias y academicistas; porque apuntan a la transformación de todas y cada una de las relaciones de dominación y opresión; politizan la educación y pretenden transformar las relaciones de género y las violencias asociadas a éstas y entre otras premisas, critican la exclusión de las múltiples experiencias y consideran interseccionalidad.

¹¹ La ignorancia se constituye así en una "forma" de conocer, una especie de "residuo" del conocimiento. Esta operación política y epistemológica nos exige entender que todo aprendizaje es también un desaprendizaje de cierto conocimiento. (Flores, 2016)

Esta última narración, quizás pudo ser vivida y encarnada desde otras formas, sin embargo, lo ocurrido nos lleva a reconcer y tener presente que el amor y el eros en esa relación estuvo presente. No en primer momento pero sí a través de las constantes formas de ocupar desde otras posibilidades el espacio aulico. Quizas eso es lo que haga falta, validar nuestras experiencias, nuestros cuerpos, validar nuestras acciones y reconocer que nuestros actos pedagógicos deben dejar de lado el dominio y la orpesión que se nos ha mandado.

Por ello la propuesta es cuestionar en todo momento las prácticas educativas que enfatizan lo racional, en menoscabo de lo experiencial y lo emotivo y nunca dejar de lado la problematización a las relaciones de poder, dominación y autoridad entre la y el docente y el alumnado: "Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal." (Flores, 2016: 23)

El chico se describía como "cholo", y presumía no sólo su aspecto con rastas y tatuajes, sino también, que lo habían sacado de todas sus clases, que los profesores lo odiaban porque era muy rebelde, y si, era muy irreverente, tanto que tenía una carta firmada de su baja en caso de que hiciera otra vez algo que ofendiera a sus profesores o a alguna autoridad escolar. Me rogaba que lo sacara de la clase con varias actitudes, por ejemplo, en la clase se sentaba de espaldas al pizarrón, a pesar de tratar de convencerlo de sentarse en otro lugar, ahí se quedó durante todo el semestre, también criticaba lo que yo decía, retándome, o también se burlaba de otras personas en clase. Hablé con él y le dije que, si se sentía cómodo en ese lugar para sentarse, que estaba bien, pero que había cosas que quizá se perdiera si se encontraba de espaldas. Pusimos reglas de respeto que no aceptó fácilmente, pero que en la práctica se fueron transformando. De repente ya no sentaba de espaldas, sino de lado, y empezó a sentirse cómodo porque comenzó a participar, siempre con comentarios agudos e inteligentes que yo retomaba con mucho gusto, dejó de interrumpir a lxs

demás y a realizar sus tareas. El grupo estaba sorprendido. El cambió y yo también, me dejó de importar tanto la cantidad de los textos o el nivel de la información como lo más relevante, después de todo, son jóvenes en formación y quizá olvidarán el contenido teórico en unos meses, pero no el trato y la educación en actitudes y valores que reciban de sus docentes.

Para cerrar, "en nuestras prácticas, saberes y culturas escolares están presentes afectos que promueven o inhiben sujetos, cuerpos, conductas." (Flores, 2016: 22) Lo que sentimos o nuestros sentimientos, "siempre serán una respuesta a algo, son inherentes a las relaciones, y a la vez, son contradictorios, históricos, ambivalentes, considerándolos como formas de deliveración colectiva." (Britzma y Nussbaum, citado por Flores, 2016: 22)

Sesión 2. Performatividad y discurso en la labor docente

Para iniciar este apartado, vale la pena reiterar los siguientes cuestionamientos: ¿de qué manera lxs docentes somos miradx y leídx y cómo respondemos ante los imaginarios articulados en la totalidad de las pedagogías hegemónicas?

Algunas de las narrativas que se han incorporado, al ser leídas pareciera una rememoración de la figura docente, de cómo se prepara, alista y asume su figura antes durante y después de clase. Sin embargo, cada una de estas acciones se han convertido en actos, los cuales permiten cierta representatividad para llegar a ser docente.

Después me preparo yo, me baño diario. Trato de buscar una ropa que me guste y me haga sentir cómoda y contenta con mi aspecto. Me maquillo un poco, me peino poquísimo, a veces no, tomo mi lonchera de color morado que prepare un día antes, un botellón de agua, snacks y algo de comer, me sirvo mi termo de café.

Como docentes performamos y resistimos a estos imaginarios o bien, los asumimos como atributos de acoplamiento en primer momento, para permanecer y re(producir) los discursos institucionales que es necesario precisar son cisheteronormativos. La manera en la que una mujer docente se prepara para el acto de la docencia distará muy probablemente en la manera en la que lo lleva a cabo un hombre docente. Sin duda también a partir de estos "preparativos" que se vuelven iteraciones, regulamos y asumimos la regulación de actos y normas institucionales que nos vuelven inteligibles y sin duda, es el mismo sistema e institución que traza coordenadas muy claras para regular los cuerpos y sus afectos.

Antes de llegar a mi primera clase de cualquier día a la semana, intento preparar el contenido didáctico, ya sea lecturas, actividades o hago un resumen de la clase anterior para no perder el hilo. Busco mensajes que pudiesen haber llegado antes de la clase en los grupos de Facebook para llevar respuestas, y finalmente, preparo también los materiales de apoyo, como computadora, cable, cañón o lo que requiera para la clase

Considero muy importante la organización y planeación de la clase porque me parece un acto de amor y de respeto a mi alumnado. Ya a estas alturas tengo un banco de actividades que nunca las llevo a cabo de la misma manera. Siempre las modifico incluso en el momento, pero al final, tienen un objetivo central. A veces si es necesario, llevo materiales que se requieran: plumones, rotafolios, siempre hojas de reuso; imprimo algunos ejercicios si es necesario. Arreglo y organizo mi mochila.

Llevo un cuaderno de notas para apuntar los avances con cada grupo, pues a veces me confundo cuando tengo varios grupos, pues, aunque las estrategias suelen ser la misma para todos los grupos, la realidad es que no se llevan a cabo igual y no siempre funcionan como esperaba, de ahí que realizó pequeñas anotaciones para la siguiente sesión.

¿Qué implica preparar una clase? No sólo organización y compromiso o lo contrario a esto. Preparar una clase, así como prepararse para impartirla, para trasladarse a la escuela, para asumir acciones que complementan la acción directa de “dar clase”, tiene que ver con un performance, que, según Butler, “debe entenderse no como un acto singular y deliberado, sino antes bien como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce efectos que nombra”. (Butler, 2002: 18). De esta manera, ser docente implica una serie de actos reiterativos regulados no sólo por quien los asume sino por el resto de lxs actores sociales que intervienen en esta ejecución. Es decir, no se debe dissociar o leer como un acto singular la responsabilidad y los preparativos que se llevan a cabo antes de ingresar a un aula. Por lo tanto, como docentes nos performamos para ser leídxs y miradxs como tal y, en este performance, incluimos discurso, prácticas y actitudes pedagógicas y representamos de manera particular nuestro cuerpo.

En efecto, a partir de la incorporación de todos y cada uno de los conocimientos disciplinares de la o las asignaturas que impartimos, nos alineamos no sólo a los contenidos curriculares, sino que, asumimos un imaginario identitario a partir de nuestra profesionalización docente e incluso, así somos nombrades: la de biología, el de matemáticas, la de ciencias; “la, el” siempre a partir del discurso binario del género y desde los conocimientos que en el supuesto de las pedagogías dominantes encarnamos. Llevamos la marca disciplinar y del género

binario en el cuerpo, así parece que siendo docente de biología no puedo ni debo transversalizar las clases y mucho menos los saberes.

Si bien en las instituciones escolares se habla en contraste de la transdisciplina, la realidad es que hacerlo como un acto disruptivo y emancipatorio, tiene otras consecuencias que muy probablemente serían miradas en la reconfiguración de las culturas escolares. Es decir, esto no ocurre como tal, salvo en muy contadas experiencias en donde lxs docentes resisten a los trazos hegemónicos que dictaminan los programas de estudio o currículos. De acuerdo con Morgade, "la producción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas continúa caracterizada por una división social que podría aun caracterizarse como de "creación-aplicación". (Morgade, 2016: 86). De manera que performar la docencia implica también performar la disciplina que inicialmente nos ha "formado" y esto acarrea complicaciones respecto al establecimiento de vínculos afectivos o de mero compañerismo como se lee en las siguientes narrativas:

Casi no hablo con nadie (otrxs docentes), pero sí saludo cordialmente a bastantes. Establecer relaciones de amistad en el trabajo es complicado, especialmente porque impera un ambiente de competencia feroz, de crítica (en ocasiones hasta destructiva) y una falta de empatía importante, claro, aunque existen sus excepciones.

A veces hago fila en la libreta de experimentales, a veces no. Cuando hago fila en más de una ocasión algunas docentes me han preguntado: "tú das clase", algunas me han mirado de arriba a abajo. Respondo que sí, de biología y casi siempre me dicen, mira, no te había visto, ¿no vas a la academia? y mi respuesta siempre es: casi no.

¿Cómo tenemos o debemos performar la disciplina?, ¿cómo lo ha trazado la institución e incluso?, ¿cómo lo hemos asumido lxs propixs docentes? Que acciones a primera vista podrían validar una formación disciplinar. ¿Tiene la

disciplina que ver con la manera que ocupamos no sólo el aula sino el espacio escolar? Existen pues, imaginarios y discurso que se han ido gestando a partir de la exigencia disciplinar. La manera en que me miran y me leen debe obedecer, desde luego, a ciertas conductas que no sólo reafirmarán mi disciplina sino mi género y dentro de este sistema heteronormado, mi heterosexualidad y que a partir de ello, me permite ejercer disciplina y control sobre otros cuerpos, desde luego, sobre el alumnado.

Ya en el aula y en la clase, me gusta tener el control, quizá suene fuerte decirlo, pero me gusta poner límites. Para mí es fundamental un ambiente de respeto y escucha activa entre todos, y me gusta llevar la clase como considero que es pertinente. Me gusta también poder expresarme libremente, es una especie sí justo, de performance en donde yo soy importante, ellos me escuchan, me respetan y aprecian lo que les digo (bueno, eso quiero pensar), quizá no en todos los casos, pero creo que sí en la mayoría por los comentarios que me han hecho.

Me gusta que sepan que cuentan conmigo, les trato con mucha confianza para que se sientan libres de expresar lo que quieran, contarme sus problemas, decirme sus dudas y generalmente ellas y ellos responden bien. Pero también pongo unos límites bien marcados de respeto no solo conmigo, sino entre ellos, con ello espero evitar problemas que me sobrepasen, pues dentro del colegio, sobre todo en el turno vespertino, ha habido problemas serios dentro de las aulas. Me enoja o me pongo muy triste si se pasan o rompen la confianza que les doy.

Trato de hacerles ver que juntos estamos construyendo la sociedad en la que vivimos todos. Intento justificar mi presencia y trabajo, a veces me va muy bien, a veces no tanto, depende de muchos factores, del grupo, de la hora, de las necesidades del semestre, de la relación con el grupo, de mis problemáticas personales, de las de ellas, ellos y ellos, ¡uff! entre muchas otras cosas.

No escapamos a estas iteraciones que, aunque en el discurso se enuncia que “nadie nos enseña a ser docentes”, las asumimos y las performamos. En la narración a pesar de mirar una intención por establecer vínculos afectivos con el alumnado, cuesta trabajo dejar de lado que performamos una jerarquía y el poder que, aunque nuestras identidades y su reflejo dificulten que seamos miradxs o leídxs como docentes, las ejecutamos. Quizás, y en coincidencia con Martínez (2007),

No interesa analizar únicamente el poder como un ejercicio colectivo y democrático que enfrenta al verticalismo y autoritarismo de la clase dominante, sino el ejercicio cotidiano, heterogéneo, singular y multiforme del poder que constituye y hace posible el actual orden social. El poder no es visto como un acto violento, agresivo, sino como elemento constitutivo de la institucionalidad escolar.” (Martínez, 2007: 42)

¿Qué sucede dentro del espacio áulico? Se vuelve necesario pues, no dejar de lado la disciplina, “entendida como aquello que hará posible el respeto a la autoridad, a la normatividad, a los reglamentos institucionales. Las técnicas de la disciplina en el aula, sus mecanismos concretos, cotidianos y multiformes...” (Martínez, 2007: 42) Entonces, a partir de este performance docente, nos convertimos también en sujetxs que ejecutan reiterativamente actos disciplinares que sí, sin duda, probablemente no sean mirados o no tengan una intención regulatoria pero que finalmente continuamos acudiendo a tecnologías escolares particulares que sabemos, han dado como resultado este disciplinamiento. Quizás en las narrativas se encuentra una intención radical, en el sentido de que se pretende a partir de acciones concretas o inciales, transformar estos actos disciplinares y regualtorio desde la raíz. No es sencillo y por el contrario se vuelve complejo en tanto que requiere una profunda revisión constante al performance docente que en lo cotidiano ejecutamos

Al llegar al aula, los saludo y les pregunto ¿cómo están? ¿qué tal sus otras clases? ¿Cómo andan de tareas? lo que da pie casi siempre a expresiones

como: ¡muchas! ¡cansadxs, estresadxs! Si noto que alguien especialmente se ve diferente, ya sea triste, preocupado o feliz, les pregunto directa y generalmente me platican un poco antes de clase! A veces me piden un poco de tiempo al final de la sesión para contarme qué les ocurre y siempre trato de apoyarles en lo que puedo. Ese tiempo también me da un poco de aire, de respiro después de correr a las firmas, o ir al baño, o también para que ellos lleguen al aula si se les hizo tarde. A veces vamos al baño, o si tienen algo urgente que hacer, en ese momento se realiza y todos lo sabemos, es un acuerdo, generalmente son 20 minutos.

No hago exámenes, a veces realizamos algunos rallye que en realidad se basan en situaciones concretas que tiene que ver son los contextos nacionales y a partir de lo que hemos tocado en clase los abordan. Dicen que son divertidos porque no sienten la presión. Algunos rallye consisten en grabar vegetación específica por el CCH, o cualquier cosa que vayamos diseñando.

Para cerrar, los siguientes fragmentos de narrativas nos llevar a reflexionar en torno a “la modelización”, que para Graciela Morgade (2016):

[...] parece asegurar un punto de partida menos discutible que los demás tipos de orden... la modelización parece tener otro componente material: la necesidad de estar presentes, estar ahí. La autoridad docente femenina parece requerir otro sentido de poner el cuerpo. Ser visible, irse de la escuela lo mínimo indispensable... No poner el cuerpo implica (real o fantaseadamente) perder el control en una institución escasamente sostenida por otros órdenes y, menos, por la colegialidad profesional docente. (Morgade, 2016: 59)

Me gusta moverme mucho cuando comparto clase, pero el laboratorio lo imposibilita, sus mesas de trabajo a los lados, sólo me dan para moverme al frente y atrás del laboratorio, en una sola dirección.

No soy muy de contacto con el alumnado, respeto mucho sus cuerpos y espacios, especialmente porque les aprecio muchísimo y pienso que no me gustaría que se mal interpretara cualquier contacto, una, por el acoso que pudiesen haber sufrido en el abuso de poder por parte de docentes o adultos en casa; y dos, porque no me parece adecuado traspasar los límites de profesora-alumnx, creo que es parte del "encuadre" para que la clase siga siendo un espacio seguro y libre, y si, eso implica respetar cada cuerpo que lo integra, así lo hago. Es importante para mí que me visualicen como una adulta en quién confiar, porque en algunas ocasiones somos sus únicos referentes seguros, sin embargo, la adultez no pasa por el adultocentrismo. Últimamente me he dado cuenta de que ellos, me tocan el hombro, se me recargan en él. A veces no sé qué hacer y me quedo rígida.

Probablemente nuestros actos performativos docentes como profesoras nos han llevado a encarnar un orden con cierta reconfiguración pero que, al fin, nos permite continuar situadas en el espacio áulico y reconocidas para ser miradas y leídas principalmente como docentes y después, como cuerpos, emociones y afectos:

[...] la modelización parece representar la forma femenina por excelencia para establecer un orden. Poner el cuerpo resulta no solamente una imagen apropiada para nombrar el esfuerzo sin o más bien, como condición de posibilidad de autoridad femenina; al contrario de la distancia, del conocimiento difuso, de la combinación entre fantasía amenazante y realidad que contribuyen, desde el imaginario, a la construcción de la autoridad masculina. (Morgade, 2016: 60)

Sesión 3. Cultura Escolar y práctica docente

La distribución de los espacios

Reconocer a la escuela como un espacio o esfera social en donde se entran no sólo aspectos organizacionales sino estructuras específicas y concretas cuyo único fin no se reduce a la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite entender la necesidad de profundizar en la polisemia del concepto Cultura Escolar (CE). Para este trabajo, interesa no sólo abordar la CE desde el entendimiento de aspectos organizacionales o vinculados al currículo o centrados en la dinámica grupal en vínculo con esto último.

Es necesario enfatizar que los espacios dentro de las escuelas y en cualquier otra institución, se han convertido en un privilegio el cual se construye y edifica también a partir del sistema sexo-género y por consiguiente a partir de la significación de privilegio que ello conlleva. El privilegio se siente en la ganancia que como sujeto tienes en el Colegio a partir de tu posición laboral y académica. Sin duda el privilegio se vincula a la antigüedad y a la plaza adquirida, pero vuelve a ser necesario enfatizar que la posibilidad de obtener una plaza de carrera o una base pasa por una serie de normalizaciones a las que no cualquiera puede o tiene acceso. Hay experiencias concretas que se narran en estos fragmentos que nos llevan a poner atención a las formas en la que se distribuye no sólo una carga horaria, sino en las maneras en que se concibe que tal o cual cuerpo puede asumir esa tarea adjudicada.

El CCH se vive en o cotidiano como un espacio transitorio, en donde pareciera que tu único destino es ingresar a un espacio áulico, laboratorio o

sala, e impartir la asignatura que te corresponde. Es necesario enfatizar y comprender por qué lxs docentes, a partir de su posición académica pasan tantas horas en el Colegio, ya que debido a su situación laboral, por ejemplo, lxs docentes de carrera, tendrán asegurada su distribución de horas "en paquete" lo que no les obliga a estar todo el día en Colegio, a diferencia de otrxs docentes -interinxs o sin base- con horas ahorcadas quienes permanecen gran parte del día lo cual implica, cargar materiales, libros, objetos personales y alimentos.

Cualquier otrx docente que no tenga una alta categoría, no tiene posibilidad de tener estos espacios porque no se "ha ganado". Muchas veces, quien tiene ganados los cubículos o locker, incluso no los ocupan, y a pesar de que esto se haga saber, esta observación pasa desapercibida.

Si bien el CCH se considera un espacio geográfico, es nuestro espacio laboral que, en muchas ocasiones, se habita con miedo. El espacio geográfico del CCH no da identidad. No hay espacios habitables y no te permiten habitarlos. El no acuerpar una identidad dentro de tu espacio laboral, te hace sentir solitarix. Si eres mujer, esta sensación es amplia, no sólo por la extensión del CCH, sino por prácticas que en este se gestan. Es probable que los docentes, varones, no tengan esta misma sensación.

Leer las dos narrativas anteriores vuelve necesario detenerse a reflexionar cómo la institución es percibida como transitoria y como esta se vive en solitario y sin identidad. Para Augé, "Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definiré un no lugar." Estos no lugares, incluso institucionales, se han convertido en espacios no antropológicos. Los no lugares, se convierten en "palimpsestos en donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación" (Augé, M. 1992: 83, 84)

La transitoriedad quizá se vincule con que, para la institución, es pertinente que en medida de lo posible se gesten vínculos afectivos y emocionales o cualquier otro vínculo ya que se pretende que sólo se prioricen los laborales y académicos. Habrá que indagar si esta soledad y transitoriedad se atribuye a las sujeciones que vivimos en la escuela o si son actos de resistencia en este performance docente que encarnamos. Por ello, y coincidiendo con Cabruja (2003):

Las instituciones nos constituyen, nos organizan, nos subjetivan, así como nos ayudan a orientarnos socialmente. Sin embargo, también nos evadimos de ellas. No sólo las reproducimos, sino que también las construimos activamente tanto con nuestras prácticas cotidianas como con las dinámicas que se generan de las mismas." (Cabruja, 2003: 40)

La pertinencia de reconocer estos no lugares como aquellos donde se mezclan, potencian e imposibilitan las normas culturales, como una especie de limbo que nos arroja a algo desconocido o no tan conocido, donde nuestras identidades se mezclan, potencian y desdibujan, remite a considerar que:

Por "no lugar" designamos dos realidades complementarias pero distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio), y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Si las dos relaciones se superponen bastante ampliamente, en todo caso, oficialmente (los individuos viajan, compran, descansan), no se confunden por eso pues los no lugares mediatizan todo un conjunto de relaciones consigo mismo y con los otros que no apuntan sino indirectamente a sus fines: como los lugares antropológicos crean lo social orgánico, los no lugares crean la contractualidad solitaria" (Augé, M. 1992: 98)

En el imaginario docente, en tanto impregnado y constuido por la institucionalidad, como ya se ha comentado, predominan las tecnologías de producción y reproducción de conocimiento. El descanso y el ocio, son vistos por

parte de la institución como posibilidades de resitencia de lxs docentes. Descansar, frenar esta producción intelectual, tomar unos minutos o tiempo de ocio mientras como docente te encuentras dentro de la institución, no sólo cuestiona una falta de “responsabilidad” al no asumir en totalidad tus labores sino, y en coincidencia con Sue (1987), “las actividades de esparcimiento tienen un papel de agente transformación social y son susceptibles de generar un nuevo modelo de sociedad opuesto al modelo tradicional de crecimiento industrial” (Sue, 1987: 8)

No existen espacios de descanso para lxs docentes. Mucho menos pensar en espacios en donde, por la carga horaria, puedas sentarte a disfrutar algún alimento o bebida. Para ello, se han acondicionado las mismas academias, sin embargo, es sabido que también estos espacios, como se mencionó arriba, son ocupados por docentes con privilegios laborales y académicos. Esto es paradójico ya que pareciera o se espera que lxs docentes siempre se encuentren produciendo conocimiento o bien planificando sus clases y llevando a cabo actividades meritocráticas que contribuyan en su puntaje cuando decidan promoverse laboralmente.

Sin duda, generar espacios o materializar los mismos, es decir, tener aulas específicas para docentes, más allá de las academias o salas de lectura, propicia el intercambio de experiencias vividas en la institución y sin duda, acompañando estas experiencias, reflexiones y análisis críticos de las realidades que cada docente vive en ella. Hay un temor a que entre docentes nos reconozcamos, es decir, hagamos comunidad en donde politicemos nuestras experiencias. Una labor ardua de la institución ha sido individualizar las experiencias no sólo a partir de tecnologías específicas como la matriculación, credencialización y otras, sino a partir de en medida de lo posible, mantenernos alejados.

Podríamos decir que existen pocos lugares habitables dentro del CCH, uno de ellos es el aula. Por ello, el aula es el único espacio habitable y el resto de los espacios son de tránsito y de no identidad. Espacios ocupados por todxs y por nadie. Si bien el aula se vuelve un espacio habitable, "lo transitas pero no lo vives y cuidas no notarte demasiado". Si logras ser evidente, puede ser que se vea de mala manera: "La docencia se vive de manera anónima en el CCH".

Habitar un lugar no sólo tiene que ver con su ocupación y lo que en este puede configurarse, habitar un lugar se refiere a problematizar y reconocer lo que se vive. Por ello, quizás el aula, sea uno de pocos lugares en los que lxs docentes, aunque no todxs, sobre todo quienes se encuentran distanciadx de lo que ahí se puede construir y continúan con la transmisión de conocimientos de manera depositaria.

El disciplinamiento curricular

Sin duda para interpelar estas narraciones, es necesario reconocer nuevamente que son múltiples las formas en las que se ha decidido desde el diseño curricular organizar y regular los cuerpos. De entrada, es necesario reconocer que estas intenciones se centran en la hegemonía y heteronorma y desde ahí han discriminado cuerpos y perpetuado opresiones. Basta con revisar los materiales que se comparten y reproducen como parte de aquellos que estatifican el conocimiento disciplinar diverso a partir de lo que se ha decidido dar a conocer y ser reconocido; mirar quiénes protagonizan la construcción del conocimiento y desde donde se construye este conocimiento.

Quizás para dar inicio valga la pena enfatizar que mayoritariamente, en el CCH eres reconocidx y miradx como docente a partir de la disciplina que impartes. Esto ocurre con todxs lxs actores sociales que te miran y te reconocen (alumnado, profesorado, cuerpo directivo, personal

administrativo y en algunas ocasiones, las familias). Incluso la forma de vestir pareciera que determina la disciplina que impartes. Es una exigencia tácita "encarnar la disciplina". Desde allí, las asignaciones laborales y administrativas se vinculan con las asignaturas que impartes, es decir, se validan más unas que otras. Esto impacta en la asignación de plazas y en la asignación de espacios.

Si cuentas con una formación disciplinar, esta debe ser congruente con tu accionar y carrera académica. Aún visto de manera "extraña" que un docente de ciencias experimentales, imparta una asignatura en esta área, pero, su trayectoria académica la complejiza, es decir, asuma una apuesta transdisciplinar en su formación y trayectoria docente. Las miradas críticas a esta situación centran su discurso en el hecho de que la profesionalización docente debe incrementarse a partir de una formación especializada en tu expertis o área de conocimiento.

Asumir un posicionamiento crítico dentro del espacio áulico se restringe a las "disciplinas que lo permiten" y estas sin duda, se centran en las humanidades. Las disciplinas centradas en las ciencias exactas, como aún varixs docentes les nombran, se tienen la creencia que no posibilitan de una manera tan "simple" o por sí mismas, un análisis crítico de la realidad.

Pensar en el currículo y de acuerdo con Lundgren (1992), nos remite a la necesidad de identificar qué se entiende por construcción del conocimiento, pero sobre todo situarnos en los métodos de investigación "que proporcionan una perspectiva específica sobre los fenómenos educativos". De acuerdo con el autor, son cuatro situaciones que se vinculan con ello: la primera, los procesos de reproducción, "el establecimiento de las necesidades de la vida social y la creación del conocimiento a partir del cual se desarrolla la producción; segundo, los procesos de reproducción, "cómo se recrea y reproduce el conocimiento de entre

las generaciones enfatizando en la reproducción de las condiciones para la producción”; tercero, el contexto social y cultural, cómo nos posicionamos como sujetos sociales en contextos situados a partir de nuestras identidades como la clase, el género, etc. “incluyendo los símbolos que se utilizan para dar vida a un significado y las reglas que ordenan la vida social”; cuarto, las condiciones del contexto social, “las imposiciones objetivas dentro de las cuales se forman y ordena la vida social y cultural”, y finalmente, cinco, los modelos de pensamiento, “nuestra representación objetiva y racional del mundo que nos rodea”. (Lundgren, 1992)

Luego de identificar los intereses hegemónicos trazados en los currículos escolares, por supuesto resulta necesario reconsiderar la manera en que, como docentes, asumimos este mandato. Es menester, entonces, cuestionar las normas que como docentes encarnamos, estas normas que se centran en primer momento en la transmisión vertical de conocimiento y que desde luego repercuten en los cuerpos y sus múltiples posibilidades de simbolización.

A pesar de lo antes mencionado, el ser docente en el Colegio, permite mirar el mundo de otra manera. Quizás porque el transitar del alumnado a lo largo de los años, encarna experiencias y saberes compartidos que te transmiten, es decir, te percatas cuando al menos tuvieron a unx docente que impartió sus clases desde una perspectiva crítica. El alumnado te lo comparte e incluso te da referencias de lxs docentes que así lo llevaron a cabo.

El control (apegado al disciplinamiento)

Para estas narrativas quizás es importante retomar el planteamiento de Flores (2013) el cual no nos permite alejarnos y olvidar que “la institución es también un dispositivo disciplinario, en el que se sitúan las prácticas pedagógicas; éstas se

pueden comprender desde el comparativo con las tecnologías de la visión: “las prácticas de visualización que, en tanto educadores, configuran nuestro cuerpo de acción visión, nuestro marco de inteligibilidad, nuestras zonas de ceguera”. Así resulta oportuno pensar en que la educación es una historia y una práctica de las tecnologías de la visión. “Disponer de la visión como sentido hegemónico de un modo de conocer...” (Flores, 2013: 253)

Si bien no está declarado materialmente un panóptico dentro del CCH, - si analizamos detalladamente puede que sí lo esté-, retomar “la visión”, como este sentido hegemónico de modo de conocer, es a través de lo narrado que la institución nos conoce, reconoce y nos identifica -marca-:

Vienen episodios que se vinculan con acciones concretas con las que lxs docentes, sentimos en constante una vigilancia por parte de la institución que si bien, no es tan marcada como en otros espacios escolarizados, está presente. La argumentación de esta siempre se apega a procedimientos administrativos que deben cumplimentarse en afán de implementar una organización y regulación de ciertas necesidades que se vinculan con la carrera académica. Pensar, por ejemplo, para muchxs docentes sobre todo con definitividad o con plaza de carrera, en la entrega de informes apegadas a un control estricto que debe cumplir con ciertas normas y protocolos apegados al cuaderno de orientaciones el cual cada ciclo escolar se actualiza.

Someterse a estas verificaciones implica invertir muchas horas de trabajo para cumplir en tiempo y forma con los lineamientos que se solicitan para la entrega de informes ya que, de no llevarlo a cabo, te ves sancionadx -retiran la plaza- o boletinadx por la institución. En la mayoría de las ocasiones, las revisiones incluyen correcciones a las cuales también tienes que dedicar tiempo. Es prioritario atender a un buen desarrollo de informe de actividades o proyecto no sólo por no someterte a verificación y corrección

sino porque más adelante, si llevaste a cabo cabalmente estos requisitos, será considerado para al momento de promoverte.

Generalmente la institución, centra sus sanciones o consecuencias en el no cumplimiento o irresponsabilidad por parte de lxs docentes. Asumir estas sanciones no sólo implica hacerte acreedorx a un llamamiento administrativo sino implica probablemente que puedas quedar fuera de la institución. Desde allí habrá que preguntarse quiénes puede cumplir en cabalidad con esas regulaciones y bajo qué situaciones personales y laborales. Los castigos y sancione son sólo se ejecutan en los cuerpos de lxs sujetxs sino como podemos leer en la siguiente narrativa, en lo económico. De manera que, la no producción de conocimiento repercute en los sueldos de lxs docentes.

Cada plantel maneja esta situación de manera distinta, sin embargo, hay planteles en los que debes llegar a firmar a un espacio físico administrativo conocido como "firmas". En este espacio se concentran libretas por área académica en las que lxs docentes, firman sus horas clases que impartirán ese día. Sólo se cuenta con 15 minutos de tolerancia para hacerlo, después de este tiempo, se retira la libreta y se "tacha" tu asistencia. Esto sin duda repercute en el estímulo de puntualidad y asistencia que se otorga a lxs docentes.

La verificación de clases se entiende a una actitud fuera de los lineamientos como "solicitar referencias" tanto al alumnado como a otrxs docentes respecto a tu didáctica de la clase o a tu actitud pedagógica. Esto es grave porque un malentendido o rumor puede ser determinante para permanecer en el Colegio.

Y sí, el cuerpo se "castiga" también por no someterse a los imaginarios establecidos no sólo para el ser docente sino para los cuerpos que se trazan

respecto a la respecto a la gobernanza que sobre nuestros cuerpos ejerce la institución.

Si bien no existe una regulación y obligación de la vestimenta apegada a la formalidad, es sabido y se experimenta discriminación sigilosa por la vestimenta o "apariencia" de ciertxs docentes. En muchas ocasiones lo que se comenta sobre esto, tiene que ver con una percepción de clase y en ocasiones racismo.

El adoctrinamiento

En el apartado de adoctrinamiento se enfatizaba la UNAM, cuenta con un Código de Ética en el que se plasman principios y valores universitarios que en los discursos y documentación en todo momento se promueven. Por ellos las narrativas recuperadas, permiten comprender qué se vive dentro del CCH con respecto al adoctrinamiento en tanto que reconocemos algunas dinámicas que distan de la promoción o acercamiento a ciertos valores universitarios y que por consiguiente tienen poco afán de promover una convivencia digna.

Por ello estas narrativas nos llevan a reflexionar que es necesario y pertinente resistir a estos trazos que allanan nuestras posibilidades de ocupar la escuela.

Ser docente en el CCH es una práctica solitaria. No es reconocida la praxis docente, hay una obligación a transitar solxs y ver al otrx como enemigo. Se vuelve una práctica nociva; hay devaluación de las personas no sólo desde lo disciplinar, sino desde su cuerpo, sus relaciones. La competencia trasciende a otras opiniones, así se usa otro recurso para evaluar y

discriminar. No hay colegialidad, nadie te comparte nada, ni experiencias ni recomendaciones. Debes buscar toda la información por ti mismx, y eso te lleva a la segregación. Sin duda habrá otras experiencias que externen lo contrario, pero las cercanas e inmediatas, así han sido.

Entre lxs docentes se ha establecido una competencia que genera un ambiente laboral tenso y que imposibilita construir relaciones de compañerismo y mucho menos interpersonales. No es una generalidad, pero ocurre, y por ello, debe ser nombrada. La dinámica de competencia por la ocupación de una plaza o por conseguir un nombramiento no sólo laboral sino de reconocimiento, genera entre lxs docentes rivalidad.

Situaciones como esta, han desdibujado el sentido de comunidad docente que, en un espacio escolarizado, sin duda tendría que existir. No sólo por la promoción de valores y principios sino porque ser docente, tiene implicaciones que van más allá del cumplimiento de una jornada o de impartir una asignatura ante un determinado número de grupos. El poder y las jerarquías han permeado estas posibilidades de trascendencia laboral y por consiguiente, roto las posibilidades de reconocernos entre docentes. Así, difícilmente la comunidad docente se encuentra organizada o con afinidades que fomenten la colegialidad.

Los planteamientos de Hokks (1994), aunque fueron hechos en otros momentos y contextos, siguen siendo vigentes para entender por qué a la fecha continuamos viviendo la docencia de manera solitaria, a través de la competencia y sin un sentido de colectividad; por qué continúa imperando la meritocracia y por qué no hay una posible articulación de la lucha y resistencia docente:

[...] vivimos en una civilización que se tambalea. Vivimos en el caos, la incertidumbre sobre la posibilidad de construir y sostener una comunidad. Los personajes públicos que más nos hablan del retorno a valores antiguos encarnan los males que King describe. Su mayor compromiso es con el mantenimiento de

sistemas de dominación: el racismo, el sexismo, la explotación de clases y el imperialismo. Promueven una visión perversa de libertad que la convierte en sinónimo de materialismo. Nos hacen creer que la dominación es «natural», que está bien que los fuertes se impongan sobre los débiles, los poderosos sobre los que no tienen poder. Lo que más me asombra es que tanta gente diga no aceptar estos valores, cuando nuestro rechazo colectivo de los mismos no puede ser completo si prevalecen en nuestras vidas cotidianas. (hooks, 1994: 52)

Vincular el adoctrinamiento y la formación docente, permite mirar desde un posicionamiento crítico, la necesidad de generar redes de colaboración o recuperando a José Revueltas, resistir desde la autogestión académica para no vivir la docencia en solitario, pero sobre todo para replantear las exigencias institucionales desde el currículo mismo, las experiencias situadas, y por qué no tomar esta disciplinariedad como pretexto para no apegarse estrictamente a la disciplina.

Los cursos promovidos por el Colegio, mayoritariamente se apegan a la formación disciplinar y dejan de lado otros intereses o necesidades que lxs mismxs docentes concebimos como prioritarios. No se deja de lado que nuestra actualización docente tenga o deba ser disciplinar, pero atendiendo al sentido del mismo modelo educativo, algunxs docentes hemos mirado la necesidad de centrar nuestra formación también en otras perspectivas.

Podríamos hablar de una "infantilización de nuestra docencia". En ocasiones sentimos que no se mira la necesidad de despegar la formación docente de la disciplina. Con ello también se ha mirado que las equivalencias resultan problemáticas en tanto que muchxs docentes sabemos que vale más (en puntos) tomar al año varios cursos propuestos por el Programa Integral de Formación Docente, que hacer un posgrado (maestría, por ejemplo). En puntaje "vale más" una maestría en superior que en medio superior.

El trazo institucional meritocrático hacia la labor docente ha propiciado que la mayor parte de nuestro tiempo sea ocupada en incrementar nuestro

currículo con actividades que arrojen un puntaje que a la larga, resultará benéfico para conseguir un posicionamiento laboral (concursos, plazas, etc.).

Bien vale situar el acto educativo, y repensar la formación docente desde otros aspectos y métodos. Tecnificar la docencia y llevarla sólo a la disciplina probablemente nos niegue otras posibilidades de reconocer actos pedagógicos necesario como, por ejemplo, trazar un trabajo entre las disciplinas que permita recuperar no sólo los contenidos curriculares, sino que estos sean apropiados por las experiencias vividas de todxs lxs sujetos que ocupamos el espacio áulico.

La producción y reproducción del sistema sexo-género

La educación escolar está comprometida con producir y reproducir la hegemonía en sus modelos, prácticas, espacios, e implementaciones curriculares respecto al ser varón y ser mujer. Desde allí se invisibilizan otras posibilidades de simbolizarnos y representarnos dentro de estas estructuras. Al apelar al binario identitario de los cuerpos, la heterosexualidad forma parte de las normas y el acompañamiento que se instaura dentro de los espacios escolares.

Así, a partir de algunos fragmentos que se han retomado de las narrativas, se leen estas premisas y tecnologías instauradas en las escuelas e instituciones escolares. La misma organización, que desde las múltiples aristas plantea la cultura escolar, requieren los espacios escolarizados, permite reconocerlo. Existe una

valoración diferenciada¹² y sin duda también la participación de las mujeres se da en un segundo plano¹³. Es importante destacar que esto no sólo ocurre en los trazos institucionales estipulados formal (institucionalizados) y ocultamente (reproducidos a partir de la labor docente) en los procesos enseñanza-aprendizaje, sino que se reproducen por sí mismo en la cultura escolar que gesta cada una de las instituciones. En estas narrativas sin duda se puede leer como las profesoras, siguen considerándose como sujetas específicas que pueden incluso extender “el cuidado del otro” a las actividades institucionales que le son asignadas e incluso a actividades que no le son asignadas como la escucha al alumnado a situaciones personales y emocionales que en ellxs se presentan. Son las docentes mujeres quienes destinan en esta labor docente, mayor tiempo a la atención y acompañamiento del alumnado no sólo desde lo académico sino desde lo emocional. Desde ahí, este atributo del cuidado del y hacia el otrx es extendido incluso fuera de la carga y horario laboral. Vale la pena indagar con mayor precisión si lo mismo ocurre para el caso de los docentes varones.

Es evidente la distribución de actividades por sexos: maestra de ceremonias (mujeres), seguridad (varones), tutoras (con mayor incorporación al programa), psicopedagogía (coordinado por mujeres y en su estructura interna también compuesta por mujeres).

Los estereotipos para la distribución de actividades respecto a las mujeres y las labores que pueden desarrollar continúan perpetuándose en el Colegio. Para el caso de las mujeres de manera tácita pero evidente pareciera que se deben cumplir con ciertos estereotipos de la feminidad (joven, bonita, guapa, delgada). Por supuesto para los varones no es tal la exigencia. Si el hombre es guapo, incluso se da por hecho que tiene una alta capacidad por

¹² La participación de hombres y mujeres es valorada de forma estereotipada por género, por ejemplo, se acepta como natural el comportamiento agresivo en los varones, calificándose de competitivo y apropiado, no así en las mujeres, donde se penaliza severamente por considerarse como grosero e inadecuado. En González, 2005, citado por (Parga, 2008: 155)

¹³ En igualdad de condiciones se escoge usualmente a los candidatos, por ejemplo, a nivel de asistentes en ciencias, candidatos a actividades competitivas, etc. (op.cit.)

ser hombre. Cuando se es joven, bonita y estas cerca de la dirección, se vincula tu permanencia o llegar a ello con tu sexualidad. Se hacen comentarios muy dolorosos incluso por parte de profesoras.

Como profesoras hemos platicado que consideramos que el tiempo destinado a la atención de estudiantes fuera del horario de clase se vive de una manera feminizada. Por esto nos referimos a que, en constante, aunque sólo seas docente de una asignatura en específico y no seas tutora, el alumnado como mujeres, se siente con mayor cercanía para solicitarte acompañamiento, recomendación u orientación y en muchos casos canalización que va la atención va en gran parte hacia lo emocional.

Sin duda, la feminización respecto a la participación de las profesoras en las actividades escolares más allá de su docencia continúa siendo “un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres.” (Parga, 2008: 158)

Otra constante es que, si una mujer ocupa un espacio en la directiva, desafortunadamente en muchos casos se ha observado que asume cierta actitud y comportamiento machista. En tanto a la ocupación de lo que sucede dentro de la directiva, el apoyo que tienen los secretarios en su mayoría lo conforman mujeres y en muchas ocasiones, de preferencia sin hijxs (secretariado o comisiones).

Respecto a la ocupación de cargos por parte de las mujeres, es importante destacar que si bien, en la UNAM a la fecha existe una supuesta paridad de género, respecto a la ocupación de cargos en tanto direcciones y coordinaciones, por

estudios que se han realizado se sabe que existe un predominio total de ocupación por parte de estos cargos en los varones.¹⁴

Un claro ejemplo es que en uno de los dos planteles a los que pertenecemos, recientemente durante la conclusión de este trabajo fue designada una directora para estar al frente del plantel. Antes de ella, sólo la primera en ocupar el cargo de la dirección en los 50 años que cumplió de existencia el plantel fue mujer, y después de ella otras dos mujeres ocuparon el cargo momentáneamente en cumplimiento a cuestiones administrativas y por situaciones presentadas en el plantel. Y en efecto, como se narra en el fragmento anterior, en muchas ocasiones el ocupar estos cargos por parte de mujeres, remite a una reproducción de mandatos y estereotipos que incluso en ocasiones manifiestan actos sexistas, machistas y de misoginia lo cual es pertinente analizar porque la base estructural patriarcal no es posible desdibujarla en ciertas identidades y en ciertos cuerpos. Y sin duda, tampoco se debe dejar de lado la implicación que para unxs sujetos tiene el ejercer y ocupar puestos directivos que otorgan poder.

Para el caso de las mujeres, es frecuente que, de acuerdo con Morgade, "Con frecuencia vuelve a aparecer la "segunda mamá" disciplinadora, o la señorita maestra que reprime su propia condición sexual... hay una fuerte observación y presión frente a las mujeres cuando en la dirección de la escuela ocupan espacios de poder y son evaluadas como mujeres antes que como responsables de proyectos. (Morgade, 2016: 58)

¹⁴ Según el micrositio del Centro de Investigaciones y estudios de género (CIEG-UNAM) "Tendencias de Género", el 68.3% de hombres con respecto a un 31.7% de mujeres ocupan puestos de Dirección y Coordinación en facultades, escuelas, coordinaciones de investigación científica, institutos de investigación científica, coordinación de humanidades e institutos de humanidades. En <https://tendencias.cieg.unam.mx/radiografia.html#personal>

En la siguiente narrativa se puede leer como la obligatoriedad e institucionalidad de la heterosexualidad no sólo se circunscribe a los cuerpos del alumnado. La normativa curricular e institucional desde luego repercute e incide en la alineación de los cuerpos de los docentes: “[...] en las prácticas escolares además de predominar la invisibilización o estereotipación de lo femenino y lo masculino no hegemónico, predomina la tendencia a condenar por abyectas a todas las formas identitarias que no se adecuen a la normal coincidencia entre dotación biofísica del sexo (externa), deseo y formas culturales de vida.” (Morgade, 2017: 51)

Se oculta información sobre tu orientación sexual e identidad de género o expresión sexual para evitar discriminación o la segregación. En ocasiones expresarlo o manifestarlo puede ser determinante para no ocupar puestos, por ejemplo un directivo. Desde luego abiertamente como tal no está enfatizado, pero sí en ciertas experiencias, se ha reconocido que no es “bien visto” o no “tienen sentido” enunciarlo. Se considera que este aspecto es muy privado e incluso si en algún momento con fines de investigación o como parte del seguimiento de un programa institucional se llegan a preguntar estos datos, de manera anónima, la respuesta por parte de algunxs docentes, principalmente varones, es que no tendrían por qué hacerlo y que incluso se está transgrediendo su intimidad y que por esta razón podrían levantar una queja institucional o en otras instancias federales en contra de quienes están al tanto de esa información.

Es pertinente detenerse en la reflexión que plantea la narrativa en tanto que el silencio, al parecer, forma parte de los disciplinamientos institucionales tácitos de las escuelas respecto a las sexualidades. Por ello y en coincidencia con Flores (2016):

[...] la heteronormatividad da cuenta de cómo la heterosexualidad se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre

aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral. De este modo, la norma heterosexual opera por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. Una de las formas de imposición de este tipo de sexualidad es la producción del silencio u ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no se encuadran dentro de la norma" (Flores, 2016: 18)

Las experiencias narradas en este apartado respecto a las sexualidades de lxs docentes y en concreto a su orientación sexual, dan pie para reconocer que la escuela "no sólo institucionaliza el conocimiento sino los cuerpos los deseos, funge como una institución heterosexual, heteronormativa y heteronormalizadora." (Trujillo, 2015:1532) y que aquellxs personas, sea quien sea en este caso que forma parte de la institución escolar, "que transgreden las fronteras de género y de sexualidad, que las atraviesan o que, de algún modo, embrollan y confunden las señales consideradas "propias" de cada uno de esos territorios son marcados como sujetos diferentes y desviantes" (Lopes, 2004. 3)

La regulación de los cuerpos, sexualidades, placeres y afectos

Es pertinente cerrar con estas narraciones que no sólo relatan lo que nosotras como docentes hemos vivido encarnadamente respecto a nuestros cuerpos o a los cuerpos de quienes tenemos a nuestro lado. Es preciso referir cómo somos leídas y miradas a través del cuerpo y cómo esto nos permite o no ocupar un espacio no sólo dentro del aula sino en la propia institución.

Llevamos auestas marcas y heridas en el cuerpo, heridas que además se entretrejen no sólo con la institución sino con nuestras propias historias de vida, nuestras experiencias fuera de esta. En nuestro caso hemos decidido evidenciar

esas marcas y heridas, sanarlas y llevarlas al frente, pero en el caso de otras compañeras e incluso compañeros, no. Para Lopes,

Se dice que los cuerpos cargan marcas. Podríamos, entonces, preguntar: ¿dónde se inscriben? En la piel, en los pelos, en las formas, en los rasgos, en los gestos ¿Qué “dicen” de los cuerpos? ¿Qué significan? ¿Son tangibles, palpables, físicas? ¿Se exhiben fácilmente, a la espera de ser reconocidas? ¿O son una invención del mirar del otro?” (Lopes, 2004:1)

Nuestra experiencia docente nunca se mira a través del cuerpo, por el contrario, entre más ausente se encuentre, mucho mejor para el ejercicio de la docencia. Es el pensamiento que la institución y algunxs compañeros comparten.

Parece que en la docencia se debe tener una imagen perfecta, pulcra. Esto nos hace pensar en que el cuerpo también constituye la expresión, los aspectos físicos, la edad, las enfermedades, el cansancio, el estrés, el maternaje, la paternidad no siempre se nota, se dan por hecho después de cierto rango de edad que todo ello se lleva a cuentas y que, además, en algún momento caduca, expira.

Hay un miedo de caducar en la docencia: por las dolencias físicas del cuerpo, por la cordura; existe una saña por ser jovial. Es importante pensar en cómo se dificulta a lxs docentes de edad avanzada traspasar esa barrera.

Los cuerpos blancos importan más que los morenos o los negros. No hay docentes negrxs y sin duda habría que preguntarse por qué. Respecto a otras identidades, se vive también gordofobia. Hay discriminación por edad y un alto desprecio por la vejez.

El cuerpo se mira como objeto y esto propicia que pueda ser acosado o violentado. No sólo por parte de otrxs docentes sino a veces por parte del

alumnado. Si se considera que la o el docente es guapx (dentro de los estándares de belleza y guapura), "engancha al grupo". Si no lo eres, debes de asumir otras prácticas para "enganchar al grupo", para validar lo que sabes y por qué lo sabes.

Algunxs docentes deben asumir un perfil seductor. En reiteradas ocasiones el cuerpo se reduce a un objeto de consumo. Si se considera a las docentes que son guapas, o los mismos docentes varones, estos son propuestos para asumir ciertos cargos o incluso llevar a cabo actividades mínimas como moderación de eventos, participación en mesas de análisis por mencionar algunos.

Durante nuestras escrituras, nos preguntábamos si el lugar que ocupábamos en la escuela era a partir de nuestro cuerpo. En ocasiones, algunas nos hemos sentido violentadas, anuladas o cosificadas. Entonces entendemos que el cuerpo es determinante para nuestra posición dentro del Colegio a pesar de que, para este mismo, debe borrarse del lenguaje, discurso y de la representatividad en la labor docente. Guacira Lopes (2004), tiene una reflexión muy pertinente al respecto:

[...] la determinación de los lugares sociales o de las posiciones de los sujetos en el interior de un grupo es referida a sus cuerpos. A lo largo de los tiempos, los sujetos vienen siendo indiciados, clasificados, ordenados, jerarquizados y definidos por la apariencia de sus cuerpos; a partir de los patrones y referencias, de las normas, valores e ideas de la cultura. Entonces, los cuerpos son lo que son en la cultura. El color de la piel o de los cabellos; el formato de los ojos, de la nariz o de la boca; la presencia de la vagina o del pene; el tamaño de las manos, la redondez de las caderas y de los senos son, siempre, significados culturalmente y es así que se tornan (o no) marcas de raza, de género, de etnia, como así mismo de clase y de nacionalidad. Pueden valer más o valer menos. Pueden ser decisivos para decidir el lugar social de un sujeto, o pueden ser irrelevantes, sin ningún valor para el sistema clasificatorio de cierto grupo cultural. Características de los cuerpos

significadas como marcas por la cultura distinguen sujetos o se constituyen en marcas de poder." (Lopes, 2004: 1)

En el aula, en los espacios escolarizado, somos cuerpo y nos convertimos en cuerpo, pero también nuestros cuerpos han sido "marcados social, simbólica y materialmente, por el propio sujeto y por los otros" (Lopes, 2004: 2)

En los espacios escolarizados, así como en el resto de las esferas sociales, la sexualidad no se mira como una dimensión social, cultural e histórica. Cuando se habla de esta, es a partir de requerimientos precisos "detectados" por la institución que incitan y permiten su abordaje. Por ejemplo, se reconoce que en nuestro país hay un alto número de niñas y jóvenes abusadas sexual y principalmente por familiares directos y después podríamos hablar de toda la violencia estructural y patriarcal en torno a los feminicidios. Desde ahí, la institución da cabida a que se destapen temáticas vinculadas con la sexualidad, pero, no se piensa por ejemplo en la imperante necesidad por mira y reconocer que la educación debe ser atravesada sin duda por esta.

Hablar o proponer pedagogías de la sexualidad, asombra y en ciertas ocasiones se convierte en un tema e incluso experiencia repulsiva. La sexualidad, aún en estos momentos sigue mirándose desde lo privado, y extender su abordaje más allá de necesidades concretas para la vida de lxs sujetos, parece que transgrede esta "intimidad" que por supuesto, se piensa que a la escuela no compete.

Ahora, hablar de la sexualidad de lxs docentes sin duda tendría otras implicaciones. Así como nuestros cuerpos han sido silenciados, sin duda nuestras sexualidades también:

De la sexualidad y el placer no se habla, es algo que está anulado a menos que un el trazo curricular de alguna asignatura lo señale. Si se aborda esta temática, siempre es a partir de las experiencias del estudiantado o de referencias externas como películas, materiales de lectura, etc., que permitan su comprensión. Si se comparten aspectos vinculados con la sexualidad de lxs docentes, no solo por la institución sino también por el alumnado es visto como una incitación a provocar el abordaje de la sexualidad apegado al acoso o a la libido. No se entiende a la sexualidad en sus múltiples dimensiones y mucho menos se entiende que las experiencias que se comparten tienen un sentido pedagógico. Lo cierto es que, en efecto, algunos de los docentes (principalmente varones) que han compartido sus experiencias sexuales, en su mayoría lo hacen con otras intenciones lo cual propicia incomodidad en el alumnado.

El placer generalmente es vinculado al acto sexual genital y por ello, percibir o considerar que el placer puede vincularse con otros aspectos y sobre todo transmitirlo o compartirlo con el alumnado, resulta complejo. Por ello es también un tema que se evita en los espacios áulicos a menos de que se encuentre trazado en los programas. Fuera del aula y entre docentes no se habla de sexualidad y placer, ello lleva a interpretaciones que pueden generar incomodidad.

Las mismas narrativas nos llevan a reflexionar que este silenciamiento, incluso ha propiciado que nosotras mismas dejemos de lado nuestras sexualidades tanto en acciones como en discurso. Sí, para evitar consecuencias, pero también, quizás, porque nos han carcomido múltiples necesidades, la principal probablemente, conservar nuestro empleo. Y no es que al nombrar nuestra orientación sexual la consecuencia inmediata sea el despido, porque podríamos apelar a ciertas legislaciones que cuestionarían la decisión, más bien se trata de cómo la misma institución nos ha llevado a “aprender a ser heterosexuales”. Para ello, el informe final de la investigación presentada por Alonso, resuena en nuestras experiencias:

Las docentes, para acceder a la educación y al trabajo docente, hemos aprendido y seguimos aprendiendo a ser heterosexuales, aún con una orientación sexual diferente. Estas tramas de saberes organizados y desplegados institucionalmente configuran una política de conocimiento, la cual establece sus modos de producción, definiciones de lo que es saber y no saber. Pero lo que se oculta es que esos saberes son sexuados, están producidos desde algún sitio de sexualización. Si consideramos que "la ignorancia no es neutra, ni un 'estado original', no es falta o ausencia de conocimiento sino un efecto de conocimiento, en la escuela se incentivarán de modo normativo ciertos comportamientos y se penalizarán otros, poniendo de manifiesto y haciendo pública, la orientación sexual de las maestras hetero y silenciando aquellas identidades lesbianas y bisexuales. (Alonso, G., et. al. 2018)

No sólo el cuerpo, nuestras sexualidades e identidades se reservan en la labor docente, lo mismo ocurre con los afectos y la emociones. Parte de las marcas que en cotidiano va dejando la institución, es asumir una "frialidad" en tu persona. La argumentación de inicio es no transgredir la figura jerárquica de docente-alumnx. Pero sabemos, que nulificar y silencias las emociones y los afectos pasa también por un mecanismo de regulación cuya intención no sólo es anteponer que la escuela es un espacio racional. Pensar que el aula con todxs lxs sujetos que en ella habitan pueda ser un espacio "emocionante y placentero" (hooks, 1994: 29) no es algo que esté presente en los espacios escolarizados. Entiéndase la emoción no sólo como algo que impacte los propios procesos de enseñanza o de compartición de saberes sino, con la presencia de cada emoción que en ese propio proceso y en tantos otros, puede construirse.

Sobre los afectos estos son concebidos como reservados para el ámbito privado de cada docente. Quizás sólo se pueda demostrar afecto entre pares y esto con sus debidas reservas y con poca visibilidad hacia el resto. Los afectos no son concebidos como algo necesario en la figura docente.

Esto se borra porque entonces pareciera que se "mezclan" situaciones de vida que no "sirven" en absoluto a la disciplina.

En lxs docentes pareciera que lo emocional no está presente, la racionalidad debe predominar. Los cuerpos son omitidos en nombre de la vocación docente: no comer, no ir al baño, no quejarte por un dolor premenstrual; lo más importante es "seguir ante el grupo", predomina una dinámica escolar que exige no irte del espacio escolar: la meritocracia.

Hay un miedo palpable por manifestar las emociones en el aula no sólo por romper con el ambiente racional que en ella debe producirse y reproducirse sino tal vez, por reconocernos entre lxs sujetos que ocupamos este espacio en el que en todo momento no sólo se produce y reproduce conocimiento, sino que se comparten saberes, experiencias de vida y se miran todas y cada una de las identidades que son tan singulares. De acuerdo con hooks (1994), pensar la emoción es pensar en "perturbación" y quizás allí, es donde se deba poner atención:

Se percibía que la emoción tenía un potencial perturbador de la atmósfera de seriedad que se suponía esencial para el proceso de aprendizaje. Entrar en el aula en escuelas superiores y universidades con la determinación de compartir el deseo de incentivar la emoción era transgredir. Para generar emoción no solo había que moverse más allá de las fronteras de lo aceptable, sino que era preciso reconocer hasta las últimas consecuencias que no podía haber en ningún caso una programación absolutamente fija que gobernase las prácticas docentes. (hooks, 1994: 29)

¿Qué implica imprimir amor en la docencia? Quizás, recuperando las palabras de hooks (1994), implique una pedagogía comprometida en donde el éxtasis, el amor y el placer nos permitan reconocernos, conocernos, identificarnos y en medida de lo posible marcarnos alejadxs de la norma.

Demostrar amor por la docencia, se circunscribe a ser un buen docente, es decir a enseñar o asumir una didáctica adecuada en la disciplina. Pocxs compañerxs vemos el acto docente como un acto de amor que trasciende otras posibilidades de construir, compartir y acompañar experiencias y saberes.

Para cerrar, la escritura y nuestras narraciones, quiero recuperar el profundo amor por nuestrxs alumnxs quienes escribimos y nos reconocimos en este texto. Es necesario realizar este acto de amor porque si bien, los objetivos para este trabajo se concretan en nuestra labor docente, a ellxs, lxs estudiantes, debemos principalmente tanto revuelco en nuestras letras, palabras, emociones, placeres, sexualidades, amores, afectos y cuerpos. A ustedes, queridxs.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero* (Cuarta edición en Español ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahmed, S. (2015). *La Política Cultural de las Emociones*. México: UNAM.
- Alonso, G., Zubriggen, R., Flores, V., Herczeg, G., Domínguez, M., Rodríguez, P. (2018). *La devolución de la información como estrategia*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Alonso, G., Zurbriggen, R., Flores, V. (2004). *De palabras y silencios: las identidades sexuales en la escuela. En Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue. .
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. espacios del Anonimato*. Barcelona: Gedisa. Obtenido de <https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. (Gedisa, Ed.) Barcelona, España. Obtenido de <https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>
- Borda, C. (30). La incorporación y los límites de la conciencia. Nuevas rutas de diálogo entre la fenomenología de Merleau-Ponty y la filosofía de la acción de Pierre Bordieu. *Desacatos*.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cabruja, T. (2003). *Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencia y cambio social*.
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Análisi*, 34.
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes Abriendo las Puertas del Clóset. Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. . México: SEP. Ediciones El Caballido.

- Della Ventura, A. (2016). *Género, Identidad y performatividad en Judith Butler*. Laguna, España.: Facultad de Filosofía de la Universidad de la Laguna. España.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. . Argentina : La Mondonga Dark.
- Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. . Córdoba, Argentina: Cocavulvarias ediciones.
- Flores, V. (2018). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo social. UNAM*.(18), 16.
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* , 3(1). Obtenido de <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar* . México: Siglo XXI.
- Fraser, H. (2010). *Doing Narrative Research: Analyzing Personal Sotories Line by Line*. SAGEPUB, 25.
- Gandarias, I. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 14. Recuperado el 13 de abril de 2021, de https://www.academia.edu/es/7313943/Tensiones_y_distensiones_en_torno_a_las_relaciones_de_poder_en_investigaciones_feministas_con_Producciones_Narrativas
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México, México: CONACULTA.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, L. (2015). *La sexualidad en los contenidos curriculares de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Universidad Pedagógica Nacional, Especialización en Educación Integral de la Sexualidad. México: UPN.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. España.
- Huergo, J. y Fernández, M. (2000). Cultura escolar.Cultura mediática. (U. P. Nacional, Ed.) *Intersecciones*, 208. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/324423314_KOGAN_Liuba_2010_El_deseo_del_cuerpo_Mujeres_y_hombres_en_la_Lima_contemporanea_Lima_Fondo_Editorial_del_Congreso_del_Peru_208_pp

- Humanidades, C. d. (2021). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/modelo>
- Kogan, L. (2010). *El deseo del cuerpo. Mujeres y hombres en la Lima contemporánea*. Fondo Editorial del Congreso del Perú., Lima, Perú.
- Kogan, L. (2013). *Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*. Obtenido de <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/424/DD1302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lopes, G. (1999). *Un cuerpo educado. Pedagogías de la sexualidad*. Sao Paulo: Auténtica.
- Lopes, G. (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo, Brasil: Auténtica.
- Lozano-Verduzco, I; Xelhuantzi-Santillán, I; Mamo, L; Gilbert, J y Fields, J. (2021). Interrupting heteronormativity in Mexican schools: Alignments, twists and sexual diversity. *International Journal of Educational Research Open.* , 2(2), 2666-3740.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. España: Morata.
- Macedo, A. (2008). La Intertextualidad: Cruce de disciplinas humanísticas. *Dialnet*, 9. Obtenido de <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LaIntertextualidad-4953777.pdf>
- Macedo, A. (2008). La Intertextualidad: Cruce de disciplinas humanísticas. *Dialnet*, 9. Obtenido de <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LaIntertextualidad-4953777.pdf>
- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. (U. P. Nacional, Ed.) México: Doble hélice.
- Mendia, A., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu, J. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. España: Universidad del país Vasco.
- Monclus, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montenegro, M. y García, N. (2014). (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital.*, 14(4).
- Montenegro, M. y Martínez-Guzmán, A. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 111-125. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206>
- Morgade, G. (2015). Educación sexuada y curriculum escolar: debates actuales. *Revista de Psicoanálisis*, Tomo LXXII I(4).

- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. (Vol. Capítulo 3). Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Educación Feminista para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Muñiz, E. (2015). *El Cuerpo. Estado de la cuestión*. (C. E. Muñiz, Ed.) Ciudad de México, México: La Cifra Editorial.
- Najmanovich, D. (1997). *El sujeto encarnado: Límite, devenir e incompletud*. . Obtenido de FILADD: <https://filadd.com/doc/190-najmanovich-el-sujeto-encarnado-limites>
- Parga, L. (2004). *Una mirada al aula. Las prácticas docentes de las maestras de escuela primaria*. (UPN, Ed.) México: Plaza y Valdes.
- Parga, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: univesidad pedagógica Nacional.
- Péres, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. . Malaga, España: Universidad de Málaga . Obtenido de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=C6MXeAHcG18C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cultura+escolar+y+pr%C3%A1ctica+docente&ots=OT1hRBFjWj&sig=JvRTHr_kU8sYyfk
- Personal, U. (2020). *Principios de Códigos de Ética en la UNAM*. Obtenido de <https://www.personal.unam.mx/Docs/Avisos/principiosEtica.pdf>
- Pons, A. y Guerrero, S. (2018). *Afecto, cuerpo e identidades. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. México: UNAM.
- Rosales, L. y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica EDUCARE*, 21(2), 3. Obtenido de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Rosales-y-Salinas-Prim>
- Sue, R. (1987). *El ocio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torras, M. (2015). *El delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia*. (Vol. Comp. Elsa Muñiz. Universidad Autónoma Metropolitana.). México: La Cifra Editorial.
- UNAM, C. (2021). *Ajuste al Programa integral de Formación Docente CCH*. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/FormacionDocente.pdf>
- UNAM, C. d. (2019). *Colegialidad en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Obtenido de CCH UNAM: <https://cch.unam.mx/sites/default/files/Colegialidad.pdf>
- UNAM, C. d. (2021). *Cuadernillo de orientaciones 2021-2022*. Obtenido de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Cuadernillo_Orientaciones_2021-2022.pdf

UNAM, S. d. (2021). *Aprendizaje SILADIN*. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/siladin/>

UNESCO-ONU. (2020). *UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <https://es.unesco.org>