



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

TÍTULO
GEOGRAFÍAS FEMINISTAS ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SUS
EJES ARTICULADORES DE LA FASE SEIS: APLICACIÓN A PARTIR DEL
ESPACIO IMAGINADO DE CHERÁN K'ERI

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TRABAJO RECEPCIONAL

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:
JUAN CARLOS CHÁVEZ RUIZ

ASESORA: DRA. ANA LAURA LARA LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado
Especialización de Género en Educación

2022-220926069-T7
Ciudad de México, a 14 de junio de 2025

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SUBDIRECTOR DE SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE

El alumno **JUAN CARLOS CHÁVEZ RUIZ**, asesorado por **ANA LAURA LARA LÓPEZ**, presentó el Trabajo Recepcional titulado **"GEOGRAFÍAS FEMINISTAS ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SUS EJES ARTICULADORES DE LA FASE SEIS: APLICACIÓN A PARTIR DEL ESPACIO IMAGINADO DE CHERÁN K'ERI"** Para la obtención del Diploma, por lo que solicitamos a usted gire sus apreciables instrucciones para la expedición del mismo.

El Trabajo Recepcional fue aprobado por el jurado formado por la asesora y dos lectoras(es):

Jurado	Nombre	Firma
ASESORA	ANA LAURA LARA LÓPEZ	
LECTORA	ACACIA TORIZ PÉREZ	
LECTOR	MARÍA DEL PILAR MÍGUEZ FERNÁNDEZ	

Sin otro particular,

Atentamente
"Educar para Transformar"

MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante
c.c.p. Expediente
c.c.p. Coordinación de Posgrado



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Paderma, Alcaldía Tlalpam C.P. 14203, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.ape.mx

Resumen

Este trabajo recepcional tuvo como objetivo elaborar una secuencia didáctica que, a través de las propuestas teóricas de las geografías feministas y críticas, acerque al estudiantado a experiencias reales, actuales o pasadas, donde las mujeres son productoras de espacio, contribuyendo a su enunciación.

Para lograr construir esta secuencia, se realizó un trabajo que, estando enmarcado en los lineamientos institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y entrecruzado con una base teórica feminista, conectara al estudiantado con realidades ajenas a ellos, pero necesarias para contribuir a la comprensión de un mundo diverso.

Por ello, el presente trabajo está distribuido en tres capítulos. En el capítulo uno se abordan aspectos relevantes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su fase seis (educación secundaria), esto porque representa el marco normativo que nos rige como docentes y autoridades. Además, se hace una recuperación de los ejes articuladores que deben permear en nuestra labor y, por tanto, en la realización de nuestros planificadores.

En el capítulo dos se indaga sobre los aportes de las geografías críticas y feministas y, al mismo tiempo, se hace una recuperación de las contracartografías como metodología para el análisis espacial. Este capítulo permite establecer las directrices teóricas que se retoman para la elaboración y aplicación de la secuencia didáctica. Además, se hace una diferenciación entre una geografía tradicional y una geografía feminista, esto para establecer una base que permita incorporar la secuencia didáctica propuesta en el desarrollo de las clases. En este capítulo se establece una distancia con una geografía memorística y de tipo monográfico del espacio, para adentrarnos a una geografía social que analiza las relaciones sociales como productoras de espacialidades. En ese sentido, esta geografía se convierte en una propuesta política.

En el último capítulo se encuentra la propuesta didáctica titulada *Las mujeres de Cherán K'eri y la lucha por el ambiente*. Dicha propuesta se enmarca en dos contenidos curriculares: 1) Los retos sociales y ambientales en la comunidad, en México y en el mundo, y 2) Conflictos territoriales. Se seleccionaron estos contenidos para evidenciar que existen posibilidades de incorporar el análisis de las relaciones de género en diversas temáticas,

aunque éstas, en principio, no lo hagan de manera explícita. Pensar, como docentes, en cómo incorporamos análisis sobre los espacios de las mujeres y sus construcciones se convierte en un elemento clave para la lucha contra la desigualdad de género y la eliminación de sus violencias.

Además, se menciona cómo fue su aplicación en el plantel educativo donde se implementó y cómo se acercó al estudiantado a la actividad. En esta propuesta, el estudiantado analizó e investigó el espacio geográfico de Cherán K'eri, una comunidad purépecha del estado de Michoacán, poniendo énfasis en las mujeres de esta comunidad y su acción transformadora y productora, a raíz de un conflicto territorial por el control de los recursos suscitado en este espacio. Se obtuvieron tres productos: una infografía sobre el ecofeminismo, una investigación sobre las mujeres de Cherán y una contracartografía del espacio que ellas y ellos imaginaron.

De los diversos productos que se obtuvieron, se hace hincapié en diez contracartografías, que fueron el producto final de la secuencia didáctica y que se utilizaron para realizar una exposición en el plantel. En este capítulo se hace evidente si el objetivo se logró o no, y cuáles fueron sus alcances. Para ello, se realizó una lectura a modo de síntesis sobre las contracartografías que el estudiantado realizó y que, desde su imaginación y creatividad, les permitió conocer el espacio geográfico de Cherán.

Palabras clave: geografías feministas, geografías críticas, contracartografía, Cherán.

Índice

I.	Introducción.....	6
1.	La Nueva Escuela Mexicana y sus ejes articuladores, un breve bagaje.....	10
1.1	Origen de la Nueva Escuela Mexicana.....	10
1.2	Marco y estructura curricular.....	12
1.3	Ejes articuladores y campos formativos.....	14
1.4	Fase seis.....	19
2.	Geografías para la igualdad.....	23
2.1	El concepto de Geografía.....	23
2.2	Geografía feminista.....	25
2.3	Contracartografías.....	28
2.4	Currículum sexuado.....	30
3.	Propuesta didáctica para la transformación social.....	35
3.1	Secuencia didáctica. Las mujeres de Cherán K'eri y la lucha por el ambiente...	35
3.2	El espacio de aplicación y la experiencia.....	38
3.3	Los productos: las contracartografías.....	39
3.3.1	Lectura y símbolos.....	45
II.	Conclusiones.....	48
III.	Anexo.....	50
IV.	Referencias bibliográficas.....	51

I. Introducción

Hace un par de meses llegué a un nuevo lugar de trabajo, después de estar en uno que me brindó mucho aprendizaje y conexión con el estudiantado llegué a uno donde la tensión estaba presente en todo momento, donde la hostilidad se presentaba con el caos en las aulas, donde los gestos de los estudiantes mostraban enojo, donde la empatía y la conectividad se mostraban distantes. Andar en este nuevo espacio supuso un reto, me colocó en un momento de repensar mi labor docente con preguntas como qué es la docencia y para qué realizarla. Si bien, son preguntas que no tendrán una respuesta inmediata sí me permiten reconocer que somos sujetos que nos formamos con nuestra práctica docente.

No somos ajenos a lo que ocurre en los espacios escolares, así como nuestros estudiantes tampoco lo son. Reconocer que esos espacios influyen en nuestro bienestar es reconocer la importancia de construir espacios sanos, espacios que nos permitan construir aprendizajes para nuestra vida cotidiana, que siempre es en comunidad. Reconocerlo es también recordar que, para las infancias y adolescencias, la escuela es un espacio que los debe considerar como sujetos y sujetas sociales, la escuela debe escuchar y responder a sus inquietudes, intereses, debe ser un espacio receptivo y no agresivo, un espacio de bienestar.

Construir estos espacios escolares no es tarea fácil y mucho menos existe una forma eficiente de hacerlo, sin embargo, la respuesta está en lo cotidiano, en las múltiples relaciones sociales que están inmersas en cada uno de los espacios escolares: aulas, patios, oficinas, pasillos. En cada uno de ellos se reproducen acciones y prácticas que están sustentadas en las relaciones sociales imperantes, si existe desigualdad en la sociedad se generan espacios desiguales, si existe empatía, lo mismo ocurrirá en el espacio, si hay transformación social, se deberá transformar el espacio para que ésta sea duradera.

Esta importancia que le otorgo al espacio en la consolidación de relaciones igualitarias proviene de mi formación como Geógrafo y mi labor docente impartiendo tal asignatura, que me permite concebir al espacio como un producto y una producción social, nosotros, los humanos, hacemos el espacio, pero también él nos hace a nosotros, pues nos provee de la materialidad necesaria para existir. Bajo esta idea es que se fortalece mi inquietud por reflexionar cómo la Geografía debe contribuir a los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana,

pues esta reforma educativa se sustenta en ejes articuladores como la inclusión, la igualdad de género y el pensamiento crítico, ejes que están encaminados a la transformación social.

Pensando en estos ejes articuladores es que la asignatura que imparto a nivel secundaria debe ser desarrollada, pues no solo es la primera ciencia social que aparece en el currículo de la educación básica, también es una ciencia que cuenta con un acercamiento al feminismo desde los años ochenta en México, y que, si bien no es muy conocida esta vertiente de la Geografía, es justo ese desconocimiento el que hace que sea imperante retomar sus aportaciones para generar un mundo más igualitario. Con este contexto es que se plantea las dos preguntas que guían el presente trabajo: ¿cuáles son los aportes del feminismo y de las Geografías Feministas que contribuyen a la inclusión y equidad con perspectiva de género en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿cómo aplicar estos saberes en secuencias didácticas, que además de cubrir los contenidos temáticos de la asignatura, sean un punto de partida para generar conocimiento en pro de la inclusión y con miras a erradicar la violencia por razones de género?

A partir de estas preguntas se establece el objetivo de este trabajo:

elaborar una secuencia didáctica que, a través de las propuestas teóricas de las geografías feministas, acerque al estudiantado a experiencias reales, actuales o pasadas, donde las mujeres son productoras de espacio, contribuyendo a su enunciación.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las Geografías Feministas deben ser reconocidas como un elemento clave para lograr los objetivos que ésta plantea, no se puede seguir con un proceso de enseñanza-aprendizaje que ignore sus aportaciones, pues es cada vez más amplia la bibliografía y las herramientas que estas geografías ofrecen para trabajar con el estudiantado temáticas de inclusión, cuidado del medio ambiente, importancia del trabajo de las mujeres, desigualdad de género en diferentes contextos, violencia hacia las mujeres, apropiación de recursos en pueblos originarios, entre otros. Todos ellos de importancia para la construcción de un futuro con más justicia y equidad.

Así, en el presente trabajo recepcional, enmarcado como una propuesta didáctica, se propone una secuencia didáctica que, recuperando aportes del feminismo y las geografías feministas,

contribuya a lograr los objetivos de la NEM con el debido enfoque interdisciplinario solicitado por éste. Esta secuencia didáctica será desarrollada en el capítulo tres, y con ellas se busca cerrar el presente trabajo.

Previo a la propuesta de la secuencia didáctica, en el primer capítulo, se desarrolla un análisis de la NEM y sus ejes articuladores para reflexionar sobre sus implicaciones teóricas más importantes. Se hace hincapié en analizar los contenidos del campo formativo tres *Ética, naturaleza y sociedades*, que propician un abordaje temático que involucran la inclusión, igualdad de género, interculturalidad y el valor a la diferencia, funcionando como un punto de partida para identificar la posición de la asignatura de Geografía dentro del mismo campo.

En el segundo capítulo, nombrado *Geografías para la igualdad*, se profundiza en elementos conceptuales clave para consolidar los conocimientos teóricos que pueden funcionar como ejes de la asignatura en la educación secundaria. Se abordan las corrientes de la Geografía Crítica y las Geografías Feministas como el sustento teórico y conceptual que permite incluir líneas temáticas para cumplir con el objetivo. Se retoma de manera puntual a las contracartografías como una estrategia didáctica primordial para acercar al estudiantado a estas geografías.

En el capítulo tres, denominado *Propuesta didáctica para la transformación social*, se consolidan los conocimientos recuperados en los capítulos previos para dar sustento y fortaleza a una secuencia didáctica que, a través de la investigación y el uso de contracartografías, retoma la experiencia de la lucha de las mujeres de Cherán por su autonomía y defensa del territorio. Esta experiencia, aunque ajena para el estudiantado a quien es dirigido, se coloca como una evidencia reciente de formas de producir espacios desde un lugar distinto a las lógicas capitalistas, y por ello, abre la posibilidad para el estudiantado de imaginar nuevos espacios, espacios que respondan a demandas puntuales de la sociedad en general, y de las mujeres en particular.

Cabe recalcar que el presente trabajo es un avance de primera aproximación al problema abordado y como todo trabajo de investigación deberá ser profundizado a posteriori. Se utilizó una metodología desde lo cualitativo, con una búsqueda bibliográfica sobre las corrientes teóricas recuperadas y sus aportaciones, a su vez, se utilizó una observación

participante para analizar los alcances de la secuencia didáctica, dado que fue aplicada en un plantel escolar.

Finalmente, este trabajo es un reflejo de dos aspectos: 1) la reflexión teórica que he tenido como proceso durante mi formación en la especialización que me ha permitido ir trabajando las reflexiones aquí realizadas y, 2) la vida misma, que de pronto nos interrumpe en nuestro andar, pero que siempre es posible retornar y continuar andando hacia un futuro más próspero. Futuro que será posible con una labor docente comprometida y política.

1. La Nueva Escuela Mexicana y sus ejes articuladores, un breve bagaje

1.1 Origen de la Nueva Escuela Mexicana

El 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto de modificación al artículo Tercero Constitucional, este decreto, resultado de foros de discusión en donde participaron maestras y maestros, investigadores, madres y padres, entre otros, se considera como el parteaguas que iniciaría la formación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Ligado a ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció el ciclo escolar 2019-2020 como aquel en donde comenzó “un ejercicio democrático y participativo para construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM)” (SEP, 2019, p. 182). Si bien, es cuatro ciclos escolares más tarde que el proyecto es aplicado en los planteles educativos y que aún es difícil identificar su efectividad, esta fecha se presenta como una de las primeras en que la NEM es nombrada.

Un elemento distintivo que podemos rastrear al inicio del *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* es el gran énfasis que se realiza al reconocer a la comunidad como el “núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad” (SEP, 2022a, p. 10). Tanto la relación estudiante-comunidad como la de escuela-sociedad tejen una red relacional de los procesos que en ambos ocurren, colocándolos como una potencialidad para el aprendizaje y la enseñanza. Es la comunidad la que provee de las situaciones significativas de análisis que el estudiantado realizará, de tal manera que lo que es común se convierte en el núcleo de la NEM.

Además de este elemento, es importante reconocer que en su proyecto la NEM incorpora las siguientes particularidades respecto al Plan de Estudio:

- a) En la elaboración del Plan de Estudio tuvieron presencia, entre otros actores, personas de pueblos indígenas y afromexicanos; y miembros de instituciones como Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Universidades Interculturales (SEP, 2022a, p. 8-9).

- b) Plantea un co-diseño¹ de los programas de estudio “para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022a, p. 7).
- c) Se genera una integración curricular expresada en campos formativos- ejes articuladores que estarán en vinculación con seis fases de organización curricular.
- d) Reconoce que la agenda de la formación de las profesoras y profesores “parte de las experiencias y saberes de éstos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste” (SEP, 2022a, p. 11).
- e) Busca fortalecer a la institución educativa para que cada escuela tenga un proyecto educativo (SEP, 2022a, p. 13).
- f) Reconoce el “carácter nacional de valores, saberes, patrimonio ambiental, cultural y político que conforman el lazo social constituido desde la diversidad lingüística, histórica, intercultural, territorial, sexual y de género, cuyo soporte ético, político y social es la ciudadanía” (SEP, 2022a, p. 14).

Estos seis elementos que aquí enumero nos dan un panorama del enfoque que tiene el Plan de Estudio, en él se puede observar un acercamiento al feminismo, a lo comunitario, al reconocimiento y valoración de la diversidad, así como un énfasis contextual y autónomo del currículo que permita la generación de conocimiento significativo. Todo ello hace cruce en un espacio: la escuela, por lo que se le otorga una importancia real en la construcción de la NEM.

Es prioritario considerar que estos elementos no pueden ser pensados como algo dado o efectivo, pues una cosa puede ser lo escrito y lo que se dice, y otra, la forma en que se llevará a cabo. Sin embargo, estos seis puntos nos muestran el panorama del sustento teórico y del proyecto que representa la NEM, de ahí que sea importante tenerlos presentes para la organización de los nuevos programas en las asignaturas del nivel básico, particularmente en la fase seis (Educación Secundaria), objeto de análisis para este trabajo.

¹ El codiseño en la NEM está planteado para que los docentes, respondiendo al contexto particular de la escuela y del estudiantado, incorporen temáticas o problemáticas que sean de importancia para dicho contexto, se trata de trabajar contenidos o interpretarlos de acuerdo a la realidad inmediata del estudiantado para que cobren sentido como un aprendizaje significativo.

1.2 Marco y estructura curricular

El 30 de septiembre de 2019 se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF), en calidad de nueva ley, la Ley General de Educación (LGE), que reemplazará a la antigua Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Esta nueva ley, presentada como aquella que garantiza el derecho a la educación, establece en el artículo 11 que:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (LGE, 2019, p. 6).

En este sentido, la NEM se plantea como un proyecto cuyo logro es el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, pero que éste solo tomará importancia por su calidad transformadora, pues siempre está en concordancia con los procesos sociales presentes en la escuela y la comunidad. En un artículo posterior, el 12, fracción IV, se establece que se impulsará el desarrollo humano integral para, entre otros aspectos, “combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (LGE, 2019, p. 6).

A partir de esto podemos establecer que la NEM coloca a la educación como un proceso social profundamente transformador. De tal manera, además de ser un derecho humano, la educación es revolucionaria, es la vía para cambiar la violencia por la empatía, la desigualdad por la igualdad, la discriminación por el valor a la diferencia. La educación, con un enfoque feminista es clave para lograr cambios en una sociedad tan arraigada al machismo y donde impera la desigualdad de género.

Las personas que asistimos a un plantel escolar no solo cumplimos con el rol de estudiantes, docentes o administrativos, sino que somos sujetos y sujetas que pertenecen a la comunidad donde nos situamos, somos comunidad en tanto capacidad territorial tenemos; el espacio se

convierte en el contexto donde vivimos y nos desarrollamos, es un elemento esencial en la conformación de saberes y experiencias pues, así como somos sujetos temporales, somos sujetos espaciales. Este espacio, lejos de ser tranquilo y meramente físico, es un espacio político donde existen tensiones y diferencias, pero son justo estas diferencias, las que debemos considerar para la construcción de una comunidad libre de violencia.

La NEM considera diferentes aspectos esenciales dentro de su política curricular, por ejemplo, dentro de las prácticas educativas y de aprendizaje establece que no solo la ciencia occidental es aquella que brinda conocimiento, sino que es el entorno inmediato en su relación sujeto-espacio quien provee de significados tanto a estudiantes como a docentes. Así, igual de importantes son “la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas del pueblo, el barrio, la colonia, los espacios de convivencia, y en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad” (SEP, 2022a, p. 72). De esta manera, la naturaleza no se concibe como algo ajeno al ser humano, sino como algo que se relaciona con él, las interacciones que como sujetos y cuerpos realizamos con la naturaleza y con el espacio social nos coloca en un reconocimiento a la diversidad cultural y a las distintas cosmovisiones que se entrecruzan en la escuela. Tanto la naturaleza como la cultura son pilares en la creación de nuevos conocimientos.

La escuela se convierte en un espacio social que sólo tiene sentido por las personas que a ella acudimos. La escuela, junto con su disposición física no es solo el espacio donde realizamos prácticas y actividades, es el espacio que permite la existencia de ellas. Desde esta mirada la escuela es estratégica para la conformación de nuevas relaciones sociales, adquiere un sentido activo en la creación de comunidad.

Además, cabe mencionar que uno de los mayores sustentos políticos en los planes y programas de estudio de la NEM es la reforma al artículo 3º constitucional (15 de mayo de 2019), que en su párrafo doce indica que ambos:

Tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes,

en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Decreto, DOF, 15/05/19).

Que la perspectiva de género sea el posicionamiento político y teórico que antecede a todas las ramas del conocimiento marca un elemento clave para la conformación de planes y programas con una profunda reflexión sobre las desigualdades sostenidas por las estructuras patriarcales y capitalistas de nuestra sociedad actual. El feminismo es recuperado en esta reforma, lo que habría que preguntarse ahora es, ¿cuáles son los aportes del feminismo que se presentan clave para lograr los objetivos de los nuevos programas?, ¿cómo podemos incorporar los feminismos en nuestra labor docente y en nuestras secuencias didácticas? Esto implica no sólo saber los fundamentos teóricos de la NEM sino tener un acercamiento y una preparación dentro del feminismo, a fin de poder cumplir con lo requerido en esta reforma. Es justo este elemento, en que puede presentarse una gran resistencia por parte de ciertos sectores sociales y, como parte de la sociedad, de ciertos docentes, pues aún imperan discursos antifeministas que parten del desconocimiento y la violencia estructural (incluida la educativa) hacia las mujeres.

1.3 Ejes articuladores y campos formativos

La estructura curricular de la NEM tiene diferentes niveles de desagregación [Figura 1], todos ellos pensados para lograr un perfil de egreso que responda a las necesidades nacionales, estos niveles son: ejes articuladores, campos formativos, fases o grados y programas. Los programas de estudio aparecen con el grado mayor, establecen toda la organización escolar y las labores docentes, así como las temáticas que deberán llevarse a cabo para lograr los objetivos curriculares.



Figura 1. Niveles de desagregación simplificado de la organización curricular de la NEM

En la NEM, estos objetivos curriculares están organizados en seis fases, la primera comprende la llamada educación inicial (aquella que se adquiere previo a la educación formal o institucional y que proviene desde los núcleos familiares y comunitarios), la fase dos comprende los tres grados de la Educación Preescolar, de la fase tres a la cinco estaría comprendida la Educación Primaria y la fase seis, última fase de la llamada educación básica, comprende los tres grados de la Educación Secundaria. Esta última fase es la que interesa al presente trabajo, y es objeto para el desarrollo de una secuencia didáctica que se aplicará en la asignatura de Geografía, primer grado.

Los siguientes niveles de desagregación son los campos formativos y los ejes articuladores, me enfocaré en ellos debido a que son los niveles que más cercanos deben estar para la planificación de las secuencias didácticas que como docente debemos implementar y que son objeto del presente trabajo.

Como campos formativos, la NEM establece cuatro: 1) Lenguajes; 2) Saberes y pensamiento científico; 3) Ética, naturaleza y sociedades; 4) De lo humano y lo comunitario. Si bien, son campos que se presentan como diferenciados, es importante tener presente que:

trabajar un currículo con campos formativos implica el desplazamiento [...] hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas en la que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de

la comunidad escolar para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una perspectiva interdisciplinaria (SEP, 2022a, p. 137).

Estos campos formativos nos ayudan a localizar los saberes para, desde un punto de partida particular, encontrar conexiones con otros saberes y lograr aprendizajes significativos en el estudiantado, deberán vincularse los campos desde una perspectiva interdisciplinaria para promover dicha conexión y que juntos ayuden a la comprensión de sus múltiples realidades.

En el caso de la Geografía, disciplina de interés en el presente trabajo, pertenece junto a Historia y Formación Cívica y Ética al campo 3. Ética, naturaleza y sociedades. Establecemos así la enorme vinculación que guardan entre sus saberes estas asignaturas. Este campo tres:

aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática (SEP, 2022a, p. 143).

De esta manera, comprendemos que las tres asignaturas de este campo son de una importancia primordial porque contribuyen a la formación del estudiantado como sujetos y sujetas con derechos, pero también como agentes de transformación social y responsabilidad ética. Con los saberes de este campo, el estudiantado es el centro de atención, es un sujeto que se forma en colectividad y reconoce que es esa colectividad, quien le forma como un sujeto social. Además, en este campo, la naturaleza cobra importancia, no como algo ajeno al ser humano, sino como algo elemental en su desarrollo, por tanto, la separación entre naturaleza y sociedad tan propia de las posturas dicotómicas de la realidad es cuestionada, pues dicha separación culmina en la utilización mecanicista de lo natural.

Siguiendo el Plan de Estudios de la NEM, este campo plantea aprendizajes sobre:

la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, en especial las que definen constitucionalmente el carácter intercultural de la nación mexicana, esto es los pueblos indígenas y afromexicanos; la igualdad de género; los derechos de las niñas, niños y adolescentes y promueve los valores asociados a estos aprendizajes (SEP, 2022a, p. 144).

Este campo formativo cobra importancia en el contexto actual de tensiones y transformaciones sociales, donde es necesaria la revalorización de la diversidad en sus múltiples acepciones para responder a las dinámicas tan violentas que se presentan en nuestros cotidianos. Aquí es donde podemos localizar el objetivo de este campo formativo, transformar estos procesos negativos a unos que promuevan la consolidación de un ser humano consciente de su realidad y empático con las de los y las demás.

La NEM maneja seis finalidades de este campo (SEP, 2022a, p. 144-145) que resumo a continuación.

- 1) Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva.
- 2) Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir.
- 3) Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía.
- 4) Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida.
- 5) Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella.
- 6) Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados.

Como observamos, estas finalidades abarcan de lo personal a lo global, pasando por otras escalas de la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes. Así, las implicaciones y

aprendizajes que se obtengan desde lo personal y local deben repercutir en lo global. Este campo debe contribuir a esta formación y, desde la Geografía, se deben recuperar posturas que favorezcan este objetivo, como las geografías críticas o feministas que cuentan con aportaciones relevantes en este sentido. Más adelante nos adentraremos a estas aportaciones.

Como último nivel de desagregación, el currículo de la NEM comprende ejes articuladores que “contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática” (SEP, 2022a, p. 100), por lo que, dichos ejes son formados a partir de las características que deben ser inherentes a los seres humanos, y están orientados para construir una globalidad democrática como futuro deseado de México y el mundo. Así, los ejes están planteados como:

una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación (SEP, 2022a, p. 102).

Desde esta enunciación que hace la NEM, podemos apreciar el papel político de este Programa, el currículo no es neutro, sino una actividad política necesaria para disminuir las desigualdades en sus múltiples manifestaciones. Como acto político, el currículo requiere de una preparación por parte del cuerpo docente que permita la aplicación del pensamiento crítico en pro de estos objetivos y una estrategia educativa pública que genere el intercambio de ideas y propuestas para llegar a ellos. El feminismo, la decolonialidad, el pensamiento comunitario y las luchas sociales en su conjunto, nos pueden ofrecer un campo teórico que nos permita posicionarnos como actores y comunicadores de ideas en pro de la igualdad social.

Los siete ejes articuladores son Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas. Estos ejes deben permear hacia las planeaciones

de las secuencias didácticas que guiarán nuestras clases y deberán ser abordados, considerando su complejidad, en el desarrollo temático de cada asignatura. Es en este apartado, donde podemos encontrar uno de los puntos más complejos de la NEM, pues se requiere no solo de un acercamiento a estos temas por parte del estudiantado, sino una preparación por parte del cuerpo docente

1.4 Fase Seis

La fase seis de la Nueva Escuela Mexicana incluye a los tres grados de la educación secundaria, es considerada como la última fase de la NEM, ya que a partir de la educación preparatoria/del bachillerato les corresponden a otras instancias educativas la formación académica del estudiantado. Según el programa sintético de estudios, la fase seis:

...comprende saberes y conocimientos (...); [que] aportan elementos de formación general en camino a la especialización, a través de una mayor oferta de contenidos, los cuales se organizan a través de puntos de articulación para que las y los estudiantes de esta fase logren una integración de los conocimientos y construyan aprendizajes socialmente relevantes (SEP, 2022b, p. 9).

Esta fase representa un punto clave para la conformación de los futuros estudiantes de educación superior, se trata de una fase que debe consolidar conocimientos relevantes para el futuro personal, pero también comunitario del estudiantado, así, los contenidos que en esta fase se consoliden deben ser pensados en función de la relevancia que tengan para su cotidiano. En la versión preliminar que la SEP publicó como instrumento de trabajo para la escuela secundaria se pueden observar los conocimientos que sirven como base para lograr este objetivo organizados entre los cuatro campos formativos: 1) Lenguajes, 2) Saberes y Pensamiento Científico, 3) Ética, Naturaleza y Sociedades y, 4) De lo Humano y lo Comunitario.

Enfocándonos en el campo formativo tres y vinculándolo con un conocimiento incluyente y en pro de la igualdad de género (que a su vez son ejes articuladores de la NEM), podemos identificar contenidos que tienen el potencial de favorecer el aprendizaje desde estos ejes,

sea porque lo mencionan explícitamente o porque se pueden establecer como un punto de partida para su desarrollo.

En la Tabla 1 se hizo una selección de los contenidos de este campo en los tres años de educación secundaria (Fase seis) que de manera explícita resultan propositivos en el abordaje de temas que involucran a grupos sociales excluidos históricamente o que pueden funcionar como partida para el nombramiento de la inclusión, la interculturalidad y el valor a la diferencia.

Tabla 1. Contenidos del campo formativo tres <i>Ética, naturaleza y sociedades</i> , que de manera explícita propician un abordaje temático que involucran la inclusión, igualdad de género, interculturalidad y el valor a la diferencia			
Geografía			
Las desigualdades Socioeconómicas en México y el mundo, y sus efectos en la calidad de vida de las personas.	La diversidad de grupos sociales y culturales en México.		
Historia			
La construcción histórica de las ideas sobre las juventudes e infancias.	Las mujeres y sus historias.	Las luchas de las mujeres por sus derechos.	Relaciones de poder y lucha por los derechos de grupos históricamente discriminados o subrepresentados.
Discriminación, racismo y prejuicios como construcciones históricas.			
Formación Cívica y Ética			
Movimientos sociales y políticos por los derechos humanos en el mundo y en México.	Consecuencias de la desigualdad en la calidad de vida de las personas y comunidades.	Igualdad sustantiva en el marco de la interculturalidad, la inclusión y la perspectiva de género.	Medidas de protección y mecanismos de denuncia en el rechazo a la violencia de género, sexual y la trata de personas.

Es notorio, de primera instancia, que son pocos los contenidos generales que propician de manera clara y/o tajante el conocimiento incluyente y en pro de la igualdad de género. Es en su descripción detallada donde otros contenidos por asignatura logran acercarse a estos ejes articuladores de la NEM, sin embargo, lo que pretendo con esta tabla es visualizar de manera

general la diferenciación que existe en cómo estos ejes articuladores toman una importancia diferenciada de acuerdo a la concepción del conocimiento, una concepción que refuerza la idea de que la lucha por la igualdad y la eliminación de la violencia de género se concentra en ciertas asignaturas académicas, siendo Geografía la que tiene el menor número de estos contenidos, en lo que respecta al campo formativo tres.

Esta breve síntesis realizada nos muestra que, aún con un discurso imperante de igualdad, la NEM sigue reproduciendo un conocimiento desde la fragmentación de saberes, donde les otorga a unos la responsabilidad de lograr una sociedad más incluyente y a otros los exime de ello.

Colocar esto a la luz, nos debe llevar como docentes a buscar, haciendo uso del mismo codiseño, contenidos que incorporen temáticas y/o problemáticas que permitan el análisis de las desigualdades en diferentes aspectos de lo cotidiano y lo comunitario. Si bien, este breve análisis nos puede llevar a realizar críticas necesarias sobre la NEM, el objetivo de este trabajo versa sobre la necesidad y el abordaje de estas temáticas en el campo Ética, naturaleza y sociedades, específicamente dentro de la asignatura de Geografía, siendo que es la que cuenta con el menor número de contenidos que aluden al enfoque anteriormente discutido.

La asignatura de Geografía solo cuenta con dos contenidos [ver Tabla 1] que de manera más explícita pueden propiciar el desarrollo de temáticas sobre la lucha por la desigualdad en múltiples aspectos, incluida la de género. Este número tan reducido de contenidos la ponen a la par de asignaturas como Biología y Física², con la diferencia de que la Geografía pertenece a un campo que históricamente ha abordado las desigualdades y la lucha por la justicia y el cambio social, el campo 3. Ética, naturaleza y sociedades, mientras que las segundas pertenecen al que históricamente ha olvidado estas problemáticas, el campo 2. Saberes y pensamiento científico. De ahí la importancia de entender de dónde viene esta situación particular de la Geografía para posteriormente vislumbrar un camino idóneo para aumentar el abordaje de los contenidos contemplados en la asignatura desde un enfoque de lucha por la igualdad y recuperando una perspectiva de género.

² Se hizo una comparativa general de todas las asignaturas incluidas en la fase seis de la NEM, sin embargo y según los fines del presente artículo se omitió la tabla completa.

2. Geografías para la igualdad

2.1 El concepto de Geografía

La Geografía en México se institucionalizó hacia mediados del siglo XIX e inicios del XX, en este momento es cuando se crea la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística con origen en el Colegio de Minería como respuesta a la necesidad del Estado mexicano para conocer y organizar el territorio (Moncada, 2003, p. 53-54). En su origen la Geografía tuvo una carga fuertemente hacia las matemáticas y, por consiguiente, a la Cartografía. Así se puede vislumbrar con la formación de los primeros Ingenieros Geógrafos³ en el país. Esta vinculación con la Cartografía aún hoy en día es muy recurrente en la población en general, cuando se menciona Geografía se suele pensar en mapas: mapas de ríos, mapas de cordilleras, mapas de climas, entre otros. En general, esta Geografía de corte tradicional⁴ no es otra cosa más que una monografía de los aspectos físicos o naturales del territorio y que en su enseñanza, culmina por una metodología memorística de tales aspectos.

Hacia inicios del siglo XX, la formación de geógrafos y geógrafas se dirige específicamente a la enseñanza media y media superior, siendo una de las instituciones encargada de ello la Escuela Nacional de Altos Estudios, antecesora de la Facultad de Filosofía y Letras (Ibarra y Escamilla, 2016, p. 211). Con este hecho, la Geografía queda vinculada con las humanidades pues se establece en una facultad junto con la Filosofía, la Historia y la Literatura, ciencias que, en años posteriores, y en respuesta a los movimientos feministas, desarrollarán ampliamente estudios de este corte. Pero la geografía pareciera no solo quedar apartada de la recepción del movimiento feminista, sino quedar apartada del estudio de las relaciones humanas.

³ En 1843 aparece la profesión de Ingeniero Geógrafo en México, dada a conocer con el Reglamento de Estudios del Colegio de Minería. Se distinguen tres apartados en que estaba dividido el curso: un apartado matemático -cosmográfico y cartográfico-; uno de Geografía física -sobre los mares, ríos, montañas, islas, climas-; y uno de Geografía política -relativa a la población, comercio, gobierno y religión- (Moncada, 2003, p. 63-64).

⁴ Se denomina como Geografía tradicional a aquella que en su consolidación como ciencia moderna se concibió a sí misma como un puente, entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, encargada de explicar la relación entre la sociedad y la naturaleza, sin embargo, esta posición tuvo como resultado un cúmulo inconexo de conocimientos monográficos empiristas muy útiles para la exploración y explotación colonial. La tradición naturalista que la mantuvo próxima a la geología, la biología y la física, la llevó a realizar inventarios de riquezas naturales y trazos de rutas para expandir el control militar y comercial (León, 2016, p. 18-19).

...la geografía mexicana al identificarse con la geografía tradicional (...) pareciera no ocuparse de las problemáticas sociales, mucho menos de las mujeres y las estructuras de poder patriarcal, al menos para un gran sector de la sociedad la geografía es o debiera ser una ciencia de la Tierra o de la naturaleza (Ibarra y Escamilla, 2016, p. 212).

Podemos observar cómo en grandes sectores sociales (medios de comunicación, pedagogos e inclusive profesionistas que imparten la asignatura) permanece una concepción sobre el quehacer de la Geografía, muy vinculado con el inicio de su institucionalización, sin embargo, la tradición más humanista y social, aunque menos reconocida por dichos sectores, no desaparece, al contrario, es quien ha tomado fuerza en la formación universitaria en los últimos años, lo que ha culminado en la incorporación de diferentes temáticas en los estudios geográficos.

La geografía crítica, de corte marxista, y la geografía feminista son dos de las corrientes que podemos localizar con el desarrollo de nuevas problemáticas analizadas, son dos corrientes que no solo incorporan temáticas sociales, sino que desarrollan una concepción social sobre el espacio, cambiando la noción del espacio matemático⁵ que perduró con la geografía tradicional y la cartografía, por un espacio que es producto de las relaciones sociales; esta incorporación del espacio social resulta crucial para ampliar las problemáticas que pueden ser analizadas desde un enfoque geográfico.

En las décadas de 1970 y 1980 la geografía se constituyó a través de sus corrientes críticas en la responsable de dar cuenta del componente espacial del proceso de reproducción social, así, devino en una disciplina *social* encargada de explicar desde diversas perspectivas los rasgos internos de un subsistema particular de la sociedad, la espacialidad, así como la conexión de ésta con la totalidad social (León, 2016, p. 29).

⁵ Por espacio matemático me refiero a un espacio de tipo cartesiano, concepción utilizada, por ejemplo, en los paralelos y meridianos terrestres, así como en las coordenadas geográficas (altitud, longitud y latitud), este espacio, muy utilizado en la cartografía, tiende a ignorar a la sociedad, pues la Tierra sencillamente es una esfera que puede ser representada en los mapas. Dentro de esta concepción el espacio es solo la “condición material de soporte de existencia humana” (León, 2016, p. 23).

La geografía de corte crítico centró la atención en las dinámicas espaciales que el capitalismo imponía, así como los mecanismos de desigualdad que imperan y se incentivan a través de él como el ordenamiento territorial, la explotación de los espacios rurales, el saqueo de las riquezas naturales y la continua fragmentación comunitaria (León, 2016, p. 30), así, dentro de la geografía crítica está incluida una variedad de corrientes analíticas, que sustentan una “preocupación ética y la intención política transformadora de los investigadores y académicos frente a la desigual e insostenible realidad capitalista” (León, 2016, p. 32).

Tanto la geografía crítica como esta conceptualización de espacio nos provee de amplias posibilidades para el análisis de la realidad social. Abre un camino para el desarrollo de temáticas que no solo cuestionen la realidad capitalista sino las desigualdades en su conjunto, así como los procesos sociales que se articulan, mueven y transforman el espacio. Las geografías feministas, enmarcadas como parte de las geografías críticas, encuentran aquí aportes importantes para su desarrollo y contribución a la cimentación de una geografía preocupada por el cambio social.

2.2 Geografía feminista

La Geografía Feminista, al igual que la Geografía Crítica, comienza a desarrollarse hacia 1970 y 1980, lo que en primera instancia nos muestra la cercanía que tuvieron ambas corrientes. Sin embargo, la geografía feminista se interesará sobre todo en el desarrollo de temáticas sobre las mujeres y la incorporación del género como variable espacial, elemento que se puede distinguir en los primeros trabajos feministas donde la producción científica:

prestó atención creciente a las causas de desigualdad y al valor analítico del concepto de género y otras causas de desigualdad, pero otros estudios se centran en el examen de los espacios y lugares que las mujeres crean para ellas y en sus visiones del mundo (Monk y García, p.148 1987, citado por Damián, 2016).

Así, las Geografías Feministas⁶ se han adentrado al análisis de los espacios y lugares de las mujeres, pero no sólo como realidad física, sino en cómo crean sus espacios para ellas, cómo las representan y cuáles son las prácticas espaciales que se ponen en marcha; y si existen diferenciaciones o no con aquellas que realizan y crean los hombres.

A palabras de María Dolors García, geógrafa española:

La geografía feminista se interesa por la comprensión de las interrelaciones que existen entre las relaciones de género -que son una construcción social- y los diferentes entornos que, en la mayoría de los casos, son también construcciones sociales (1989, p.29).

De tal manera, esta corriente de la geografía busca desmenuzar los cruces, los vínculos y las formas en que las relaciones de género se presentan en los diferentes espacios. Cada espacio, como contextualidad y como sistema de objetos estará vinculado con ciertas relaciones de género que en él se lleven a cabo. Hombres y mujeres establecen diferentes relaciones entre sí en el hogar, en la calle, en la ciudad o en la escuela, y es ese, uno de los puntos clave que las geografías feministas buscarán analizar, la forma en que las relaciones de género se producen y reproducen con vinculación a sus espacios de vida, sosteniendo la propia relación o regulándola. Así, si el espacio no se puede disociar de las acciones, entonces el espacio tampoco se puede disociar de las relaciones de género que se producen y reproducen en él.

⁶ El surgimiento de la Geografía Feminista en los Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido puede remontarse directamente al florecimiento de la “segunda ola” de movimientos feministas anglosajones durante la década de 1960 (Ibarra y Escamilla, 2016, p. 23). A partir de los cincuentas y sesentas, el creciente protagonismo femenino en la reestructuración industrial de los países occidentales, no solo explican el auge del movimiento feminista sino también la toma de conciencia de las ciencias sociales de esta problemática y, por consiguiente, la incorporación del enfoque de género en sus planteamientos. De tal manera, la aparición del enfoque feminista en Geografía es la expresión académica del movimiento feminista (García, 1989, p.28).

Este enfoque en México ha tenido como representantes a María Verónica Ibarra García, Angélica Lucía Damián Bernal, Paula Soto Villagrán, Irma Escamilla Herrera, Fernanda Latani Meléndez Bravo, Eva Citlali Jiménez Rodríguez, entre otras, quienes han realizado estudios en sus múltiples campos de especialidad, en temas políticos, educativos y urbanos, por enunciar algunos; en Latinoamérica resalta la figura de Joseli Maria Silva y Diana Lan, geógrafas brasileñas editoras de la Revista Latino-Americana de Geografia e Genero, una de las pocas revistas especializadas en el tema del continente. También cabe resaltar la importancia de comunidades independientes de geógrafas feministas en México y Latinoamérica, como Geobrujas y Geochicas, comunidades que trabajan en la realización de talleres, trabajo comunitario y mapeos que visibilicen a las mujeres y sus espacios.

En este punto es necesario hacer una aclaración entre la geografía feminista y la geografía del género. Si bien, pareciera que nombrar geografía del género permite incorporar a los hombres en el análisis espacial de sus relaciones, es importante cuestionar la manera en que esta denominación invisibiliza el trabajo teórico feminista.

Por geografía del género se suele identificar a aquella que:

analiza las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman no sólo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre las mujeres y los hombres que viven allí y, a la vez, también estudia cómo las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio y en el medio (Little et al, citado por Damián, 2010, p. 39).

Si bien, parece que aquí el análisis de los hombres tiene cabida, es importante reconocer que la categoría género es un aporte del feminismo para el análisis de la construcción cultural de los sexos, de tal manera que “asumir que se hace Geografía de género y no Geografía feminista es negar que la categoría de género viene de los aportes del feminismo” (Damián, 2010, p. 39). Dicho esto, y para fines de este trabajo, se mantiene la postura de que las relaciones de género que hombres y mujeres establecen en el espacio son analizadas por la geografía feminista.

Con este panorama es que las geógrafas feministas generan un cuerpo conceptual para poder analizar no solo de manera genérica al colectivo mujer o al colectivo hombre, sino que ponen en el centro de su preocupación “la manera en que la diferencia y el poder (incluyendo el género, la etnicidad, la sexualidad, la clase y otros ejes) operan en relación con y a través de procesos socio-espaciales (Ibarra y Escamilla, 2016, p.21-22). Así, la geografía feminista no solo estará interesada en las relaciones o procesos sociales, sino en la espacialidad de éstas, ya que ambos (sociedad y espacio) son inseparables. Es desde esta perspectiva, que se propone la problematización de las múltiples manifestaciones espaciales que las relaciones de género producen: el hogar, la calle, la escuela, la ciudad y hasta el cuerpo; en todos ellos, el género es un productor y en cada uno tendrá la función de reproducir ciertas relaciones de género. Esto queda al descubierto con la amplia problematización que, por ejemplo, se ha hecho de las corporalidades en la geografía feminista y que han llevado a propuestas de

análisis tales como cuerpo-espacio, cuerpo-territorio, cuerpo-lugar y cuerpo-escala⁷. Si bien, la geografía feminista no es la única que ha problematizado estos conceptos, sí es la que ampliamente ha generado discusiones y la que ha insistido en que la corporalidad es el primer espacio de las relaciones sociales, incluidas las relaciones de género.

Hombres y mujeres, junto con nuestras características, diferencias y diversidades habitamos y transitamos por espacios en nuestro cotidiano, la manera en que lo hacemos mucho tendrá que ver con las relaciones de poder en que estemos inmersos, ya que serán estas relaciones las que nos interpelen en nuestro accionar, en cómo nos vamos a presentar en dichos espacios. Nuestro color de piel, origen, clase social, el ser hombre o ser mujer, pertenecer a una disidencia sexual, tener alguna discapacidad, nuestra edad y la posición que tengamos en la estructura de cada espacio son parte de los análisis que desde las geografías feministas se han aperturado.

Con lo dicho hasta este momento, las geografías feministas nos permiten hacer un énfasis clave en la escuela y nos permite recuperar propuestas analíticas y estrategias didácticas que se vuelvan clave para repensar la conformación de las relaciones de género, de ahí la importancia de plantear secuencias didácticas significativas que ayuden a la conformación de espacios igualitarios y la enunciación de las mujeres en distintos espacios geográficos.

Una de las propuestas metodológicas que han sido recuperadas y/o formuladas desde el feminismo son las contracartografías o cartografías colaborativas. Enfatizamos en esta metodología de trabajo ya que fue utilizada en la secuencia didáctica propuesta más adelante.

2.3 Contracartografías

Como se ha hecho mención en líneas anteriores, la Geografía, principalmente la de corte tradicional, está muy vinculada con una Cartografía que busca representar al espacio desde

⁷ Estos conceptos han sido recuperados en múltiples estudios geográficos lo que ha generado una base teórica sólida, sin embargo, y según los fines del presente trabajo no serán recuperados en nuestras discusiones. Si se desea profundizar en el tema se recomienda leer a McDowell, Linda. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.; y a Harvey, David. (2012). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal. Ambos trabajos son considerados primordiales para adentrarse al problema del cuerpo en la Geografía.

su concepción matemática. Es decir, las representaciones espaciales tienen que cumplir con una serie de características técnicas que validen su cientificidad.

Así, hablando de los mapas tradicionales, deben cumplir con seis elementos clave: título, coordenadas geográficas, orientación, simbología, escala y proyección cartográfica. Cada uno de ellos validan cierto conocimiento del espacio y refuerzan la idea de un espacio que funciona como contenedor de relaciones y que puede ser manipulable. Además que, y colocando como ejemplo la definición cartográfica de escala: el número de veces que el espacio real ha sido reducido para representarse en el mapa, termina por crear generalizaciones que despolitizan al espacio, pues según esta concepción el espacio real está representado en el mapa, cuando, en realidad, lo que vemos en el mapa solo es el conocimiento del espacio que se pretende transmitir y, por ello, está atravesado por los intereses de quién lo elabora y lo publica. En un mapa nunca se observa el espacio real, se observan las intenciones y selecciones espaciales que se han decidido plasmar en él.

Frente a una cartografía que busca despolitizar un conocimiento del espacio geográfico que siempre es político, se encuentran las contracartografías que de entrada reconocen la importancia política de las representaciones espaciales y, a partir de ahí, no solo nombran su papel político, también buscan su uso político en pro de la transformación social. Aquí radica una vinculación fuerte entre el uso político de las representaciones espaciales y el feminismo, en este sentido, Citlali Jiménez y Verónica Ibarra (2023) mencionan que recientemente “las metodologías feministas han incorporado las cartografías colaborativas y las contracartografías, entendidas como las representaciones subjetivas alejadas de la formalidad cartesiana de la cartografía” (p.33).

Entendemos, entonces, que las contracartografías son todas aquellas representaciones que buscan romper con una cartografía oficialista que siempre impone un conocimiento del espacio. La imposición de una idea de espacio con los mapas tradicionales recuerda a la imposición patriarcal y, por ende heterosexual, de las relaciones de género en todos los planos sociales. Si las relaciones de género siempre tienen una dimensión espacial, es necesario

hacer uso de contracartografías que muestren nuevos horizontes de análisis espacial y que funcionen como una herramienta de transformación.

Contracartografiar es un acto político porque además de representar un espacio social y de significación, nos coloca, desde la geografía, en una posición activa de transformación de los espacios en general y del aula en particular:

Si partimos de que la geografía estudia la producción de espacios, y el aula escolar es uno, donde las relaciones sociales heteropatriarcales se reproducen, entonces desde la enseñanza se puede transformar, más allá de incorporar contenidos de discusiones de género (Jímenez e Ibarra, 2023, p.40).

La geografía a nivel secundaria se presenta, no solo como la primera ciencia social que el estudiantado cursará, también es una ciencia clave en el abordaje de contenidos que vislumbren las implicaciones de poder que se plasman en su dimensión espacial, particularmente aquellas relacionadas al género, contenidos que no deben ser solo analizados, también aplicados en diversos contextos que promuevan una sociedad incluyente y solidaria. Es la acción de contracartografiar una vía para ello.

Generar contracartografías en el contexto de la fase seis de la NEM es una labor que debe partir de la apertura del cuerpo docente sobre el abordaje de los contenidos temáticos de la asignatura de Geografía. No existe una sola forma de hacerlo, son múltiples las formas y siempre están abiertas a la creatividad.

...las representaciones son libres, sin atención a la base matemática (proyección, escala, simbología convencional), busca plasmar la experiencia propia y las emociones de grupos subalternos, que han logrado reflejar y comunicar información valiosa para la vida, a partir de representaciones no convencionales, pero significativas para dicho grupo social, capaz de decodificar el mensaje porque le es importante y familiar. Esto permite la sociabilidad de sus experiencias y la validez a

sus vivencias, que han sido ocultadas, menospreciadas, invalidadas, por la escuela formal inscrita en la estructura patriarcal. (Jiménez e Ibarra, 2023. p 34).

De tal manera, los seis elementos de un mapa tradicional dejan de tener peso en estas representaciones porque imponen una forma de pensamiento y de concepción de espacio, así como se impone una interpretación de lo válido en la ciencia y de la manera idónea de estudiar y analizar diferentes problemáticas y/o temáticas. Estas formas válidas no dan voz a los distintos grupos sociales que han sido marginados o discriminados, pero también son estos grupos los que resisten y luchan por su reconocimiento, existencia y autonombramiento, y es desde ahí, que las contracartografías fungen como una manera de reconocer otras formas del saber y, en ese sentido, darles validez.

Una secuencia didáctica desde las contracartografías permite establecer diálogos en el aula para reconocer la lucha y resistencia de las mujeres, de las disidencias sexuales, de las personas migrantes, todo desde la voz de las infancias y juventudes. Estas secuencias didácticas se deben sustentar en un currículum que sea cada vez menos sexuado y encaminado a la eliminación de todas las desigualdades. En el capítulo tres de este trabajo se desarrolla una propuesta didáctica desde estas premisas.

2.4 Currículum sexuado

Lundgren (1997) menciona que un currículum es: 1) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; 2) Una organización del conocimiento y las destrezas; y 3) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control (p. 20).

Así, en la actividad escolar, el currículum estará presente en diversas estructuraciones: 1) en los contenidos de cada asignatura, pensados en la actualidad como *aprendizajes esperados* que debe obtener el estudiantado; 2) la forma de organización y lineamientos que el cuerpo profesorado debe establecer para lograr el objetivo, aquí podríamos incluir las actividades en el aula pero también las actitudes mediante las cuales se realizan; 3) las indicaciones desde los directivos sobre los lineamientos de evaluación, la separación de trabajo anual por

trimestre así como las normatividades generales y reglamentos que se deben cumplir, tanto por el profesorado como por las y los estudiantes.

Si bien “un *currículum* incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas” (Lundgren, 1997, p. 20), es importante reconocer que estos principios serán puestos en marcha por los actores implicados en el proceso educativo: profesorado, cuerpo directivo y administrativos. El currículo no sólo valida el conocimiento y las destrezas, sino que también válida la forma en que los actores lo transmiten, sustentando procesos educativos incluyentes o excluyentes, igualitarios o diferenciados entre los infantes.

Qué se enseña, para qué o para quién se enseña, son dos preguntas que necesariamente debemos plantear para entender la manera en que ha quedado estructurada la educación escolar. Históricamente esta educación ha estado centrada en los hombres/niños, sea porque ellos eran los catalogados como ciudadanos, sea porque ellos son producidos como los dueños de la producción económica y social.

De tal manera, si vivimos en una sociedad desigual, estas desigualdades permean en el currículo y se refuerzan. Así, relaciones sociales que están centradas en un androcentrismo, generan un currículo también androcéntrico; centradas en la producción económica genera un currículo fabril; si las relaciones sociales tratan a niñas y niños de manera diferenciada y jerarquizada (niños sobre niñas), se genera lo que podemos mencionar como currículo sexuado, que en palabras de López (2008) se trata de los contenidos educativos diferenciados para niños y niñas (p. 36). Conocimientos, valores, expectativas y conductas serán diferenciadas para unas y otros, en esta diferencia se jerarquiza a los niños sobre las niñas⁸.

El currículo implica aspectos que están vinculados a las ideas y conocimientos, pero también a las estrategias mediante las cuales se van a transmitir dichas ideas, en este sentido, con el currículo estarán implicadas prácticas que buscarán este fin, estas prácticas se

⁸ Por ejemplo, cuando se le da mayor tiempo a la participación de niños que al de niñas, cuando se incentivan actividades deportivas para niños y de cuidado para las niñas, cuando se piensa que hay asignaturas más aptas para cada uno o una (científicas o sociales), cuando se valida la rebeldía de niños pero se castiga la de las niñas.

materializan en el espacio y son estos espacios en donde se busca la representación de los principios curriculares.

El currículum no se pone en práctica inmaterialmente, se realiza y pone en marcha en un espacio cerrado y puntual: la escuela. Este aspecto es primordial porque el espacio educativo se va a producir a partir del currículum y, a su vez, el espacio provee las estructuras físicas que hacen posible la transmisión de él: salones, patios, pasillos, jardines, canchas deportivas y baños. Así, la escuela cumple con su sentido espacial. La escuela se convierte en un elemento importante para la reproducción social ya que permite que la educación y la instrucción se reproduzca y mediante ellos se transmita la cultura a las siguientes generaciones (Lundgren, 1997, p. 16-17).

La escuela cobra importancia como un espacio geográfico en donde el currículum se pone en marcha. Cuando se habla de la escuela como espacio de enseñanza muchas veces se piensa de manera ahistórica, obviando que es un espacio estático en cuanto a las relaciones sociales que ahí se producen, sin embargo, ni la escuela es un espacio inerte, y mucho menos las relaciones sociales que aquí se suscitan son atemporales. Es importante reconocer que la escuela como la conocemos hoy día viene de un proceso cambiante que ha tenido implicaciones diferenciadas de acceso para las infancias según su género, por ejemplo:

El ingreso en la escuela primaria se produce, para algunas mujeres y con diferencias según los países, hacia finales del siglo XVIII o principios del siglo XIX, a impulsos de la Ilustración, de las declaraciones de los Derechos Humanos pretendidamente universales y de la necesidad de facilitar a las muchachas pobres algún conocimiento que les permitiera ganarse la vida. (Subirats et al., 2013, p. 206).

La escuela, desde su génesis, no sólo fue diferente para niños y niñas, incorporando a unos y excluyendo a otras, sino que en el momento de incorporación de las niñas, permeó un sustento jerarquizado para ellas, en donde se brindarían las herramientas necesarias exclusivamente para su supervivencia económica. En última instancia, la escuela se convierte en un actor que reproduce finalidades inscritas socialmente de la diferenciación de los sexos.

Para Lundgren, la escuela no solo es el lugar donde se produce la educación, su entidad física, sino también es un entorno pensado para una formación moral ejemplificada en la “sociedad escolar” o “cultura escolar” (1997, p. 24). En todo espacio educativo existen normatividades que buscan regular todo lo que acontece ahí, lineamientos conductuales para los y las estudiantes, los y las profesoras, los y las directivas; todas ellas sustentadas en el mantenimiento de una cultura escolar específica inclinada hacia una *sana convivencia* que permita el proceso de enseñanza-aprendizaje, como si hubiesen, formas enfermas de realizar el proceso educativo.

Son los niños y las niñas quienes viven el currículum y son quienes se producen como seres sociales a través de él. Así, el fin de la educación es orientar la personalidad en una determinada dirección, hacia un modo del pensar humano. En esta orientación se generan las diferencias culturales entre niños y niñas plasmadas en el currículum sexuado.

De tal manera, “la escuela es una institución, entre otras, que contribuye a la reproducción de una definición de la masculinidad y la feminidad” (Toriz, 2003, p.26). Podríamos agregar que contribuye a la producción de cierta corporalidad masculina y femenina, que se va validando como normativa.

Proponer secuencias didácticas que superen el currículum sexuado es de primordial importancia para construir una escuela en igualdad, donde niñas y niños desarrollen en un espacio seguro conocimientos clave que lejos de fortalecer la separación entre géneros, la acerquen y ayuden a cuestionar las diferenciaciones culturales que aún se mantienen entre unas y otros.

3. Propuesta didáctica para la transformación social

3.1 Secuencia didáctica. Las mujeres de Cherán K'eri y la lucha por el ambiente

Dentro del campo formativo tres, Ética, Naturaleza y Sociedades, predominan los ejes de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica e igualdad y género (SEP, 2022b, p. 70). Si bien, estos ejes no son los únicos que se deben retomar, sí son aquellos que deben tener un mayor desarrollo en este campo.

La asignatura de Geografía, inserta en él, debe tener como prioridad establecer secuencias didácticas que promuevan estos ejes articuladores. Labor primordial si recordamos la tabla 1 (página 17), donde se vislumbra que de las tres asignaturas que componen este campo, es la que menores contenidos explícitos tiene que propicien un abordaje temático que involucre la inclusión, igualdad de género, interculturalidad y el valor a la diferencia

Bajo este panorama se planteó la secuencia didáctica titulada *Las mujeres de Cherán K'eri y la lucha por el ambiente*, cabe aclarar que esta secuencia se inscribe como parte de los contenidos *Los retos sociales y ambientales en la comunidad, en México y en el mundo*; y *Conflictos territoriales*, dos contenidos que parecieran no permitir un abordaje desde la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad; de hecho, ninguno es parte de los contenidos de la Geografía mencionados en la Tabla 1. Por tanto, esta secuencia se plantea como una propuesta para que se indague la manera en que las geografías feministas y la perspectiva de género pueden retomarse en todos los contenidos de la asignatura, incluso en aquellos que de primera instancia no pareciera evidente su incorporación. En la tabla 2 se muestra la secuencia didáctica propuesta.

Tabla 2. Secuencia didáctica <i>Las mujeres de Cherán K'eri y la lucha por el ambiente</i>					
Asignatura: Geografía			Nombre del profesor: Juan Carlos Chávez Ruiz		
Trimestre	2	Número de sesiones	5	Duración de la secuencia	Colocar fechas reales de aplicación
Contenido:			-Los retos sociales y ambientales en la comunidad, en México y en el mundo -Conflictos territoriales		
Procesos de desarrollo de aprendizaje:			1. Reconoce cómo las problemáticas sociales y ambientales afectan a la comunidad.		

	2. Asume responsabilidad como agente de cambio para encontrar soluciones a las problemáticas sociales y ambientales de la comunidad. Codiseño I. Reconoce el conflicto ambiental y territorial de Cherán K'eri así como a las mujeres purépechas como actrices sociales que construyen un mundo igualitario.
Preguntas de Indagación fácticas, conceptuales y/o debatibles	¿Cómo se vinculan los conflictos territoriales con los recursos naturales? ¿Cómo se ha desarrollado el conflicto en Cherán? ¿Cómo es la participación de hombres y mujeres en este conflicto? ¿Qué es el ecofeminismo? ¿Cuál es la importancia de los posicionamientos políticos en defensa de los territorios? ¿De qué manera las mujeres se organizan para la lucha del medio ambiente y sus espacios de vida?
Ejes articuladores implicados:	Pensamiento crítico, igualdad de género, interculturalidad crítica, artes y experiencias estéticas
Asignaturas vinculadas (interdisciplinariedad):	Historia, Formación Cívica y Ética, Biología, Español, Inglés

Actividades de apertura
Actividad 1. Se presenta el tema y proyecta el video Cherán: The Burning Hope, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xr1hpswLd0. Una vez terminado el video, en plenaria se responden conjuntamente las preguntas: ¿cuál era la problemática en Cherán?, ¿Quiénes fueron las primeras personas en enfrentarse a los talamontes?, ¿cómo es la participación de hombres y mujeres en este conflicto?, ¿cuáles son tus impresiones al respecto?
Actividades de desarrollo
Actividad 2. Se localiza la comunidad de Cherán en un mapa y explica la posición estratégica que tiene, así como la importancia de los recursos madereros en la economía nacional y mundial. Se puede hacer uso de las cartografías: 1) Evaluación de las tasas de deforestación en Michoacán a escala detallada mediante un método híbrido de clasificación de imágenes SPOT y, 2) Municipio de Cherán - Wikipedia, la enciclopedia libre. Actividad 3. En equipos, preferiblemente tercias, las y los estudiantes realizan una breve investigación titulada "Las mujeres en Cherán". Se recomienda como base dos textos: 1) La mujer es el motor del movimiento: 7 años de autonomía y emancipación en Cherán K'eri, disponible en: "La mujer es el motor del movimiento": 7 años de autonomía y emancipación en Cherán K'eri Heinrich-Böll-Stiftung - Ciudad de México y, 2) Las mujeres de fuego de Cherán, disponible en Las mujeres de fuego de Cherán - Pie de Página. La investigación deberá tener una extensión de máximo tres páginas, con un párrafo final de síntesis con lo que consideren más relevante. Los dos textos adjuntos son la base de la investigación. Pero se deben incorporar al menos tres fuentes con sus respectivas citas. Como consejo, se les puede indicar a los estudiantes colocar en el buscador las palabras: Mujeres y Cherán, y aparecerán varios artículos. Tendrán que seleccionar la información que consideren relevante. Se asignarán 45 minutos de la clase para realizar este trabajo. Podrán completarlo en casa, de ser necesario. Actividad 4. En plenaria los equipos mencionarán los datos más importantes de su investigación y leerán su párrafo de síntesis, se comparan ideas y se termina realizando una lluvia de ideas en torno a la pregunta: ¿Por qué es importante para las mujeres de Cherán la defensa del bosque? Actividad 5. Con los equipos ya formados, las y los estudiantes realizarán una infografía sobre el ecofeminismo. Se recomienda iniciar con el blog: "Ecofeministas: 6 Mujeres que unieron el Feminismo con el cuidado del Medio Ambiente, disponible en: https://coordinaciongenero.unam.mx/2022/04/ecofeministas-unieron-el-feminismo-con-el-ambiente/. Después de revisarlo buscarán más información con el objetivo de profundizar en el tema. También se puede optar por ver el video "Conferencia LNF 2018: Ecofeminismos y

feminismos populares, por Maristella Svampa - Canal Encuentro”, disponible en [Conferencia LNF 2018: Ecofeminismos y feminismos populares, por Maristella Svampa - Canal Encuentro](#). Si se opta por el video, será importante acompañar a las y los estudiantes en la resolución de dudas y explicación de conceptos complejos. Se asignarán 45 minutos para realizar cualquier actividad.

Actividad 6. Presentación de infografías. En plenaria, expondrán sus infografías y se finalizará con una actividad grupal de consenso donde establezcan la vinculación entre el ecofeminismo y el papel de las mujeres en Cherán.

Actividades de cierre

Previo a la actividad 7 se pedirá a las y los estudiantes traer el siguiente material por equipos: cartulina, plumones, colores, lápiz, entre otros materiales libres que puedan ayudar a realizar sus contracartografías.

Actividad 7. Se expondrá qué es una contracartografía y explicará el concepto de espacio imaginado⁹, con la finalidad de que ambos conceptos sean la base de la actividad de cierre.

Actividad 8. Se forman equipos de trabajo (se pueden retomar los equipos formados anteriormente o se forman nuevos para diversificar las ideas), y se entrega impreso el documento “*Simbología de un espacio imaginado: el espacio de Cherán K’eri*”¹⁰

Actividad 9. Contracartografías de Cherán. Las y los estudiantes, organizados en equipos y utilizando media cartulina, representarán, partiendo del espacio imaginado, a Cherán. La pregunta inicial es: ¿Cómo te imaginas el espacio de Cherán? Se asignan 45 minutos para esta actividad.

Actividad 9. Exposición “Contracartografías de Cherán”. Si las condiciones institucionales lo permiten, se realiza una exposición en el patio escolar con las contracartografías del estudiantado. Se puede vincular la actividad con otras asignaturas y buscar insertar esta actividad como parte de las jornadas de reflexión en torno al 8M¹¹.

Evaluación

Se evaluarán con rúbricas los tres productos: 1) investigación; 2) infografía; 3) contracartografía

Esta secuencia didáctica, aunque ambiciosa, representa una oportunidad de autoreflexión y de posicionamiento político del conocimiento, pues se aboga por un aprendizaje significativo que, además de abordar los contenidos clave y los procesos de desarrollo de aprendizaje de la NEM, con ayuda del codiseño abre una posibilidad de análisis político y de reflexión sobre el papel de las mujeres, sus movimientos y luchas, todo con la intención de enunciar su papel crucial en la conformación de las sociedades humanas, así, las mujeres se visibilizan para el estudiantado como actoras clave para la transformación social.

⁹ En las contracartografías se propone trabajar desde el concepto de espacio imaginado o imaginable, que es aquel que se piensa y materializa a través de representaciones, se trata de colocar en imágenes y símbolos nuestras ideas y conocimientos sobre determinado espacio. Se optó por este espacio porque incentiva la imaginación y creatividad del estudiantado, de ahí que no se use ninguna herramienta como street view, además, y por las condiciones del espacio que es objeto de análisis -Cherán-, es inviable visitarlo de manera física.

¹⁰ El formato se encuentra disponible en el anexo (página 47 de este documento).

¹¹ El 8M (ocho de marzo, Día Internacional de la Mujer) representa una oportunidad para vincular al estudiantado con la realidad concreta de la mujer en México, las contracartografías de Cherán K’eri tienen el potencial de convertirse en un punto de partida para enunciar las violencias y las luchas históricas y actuales de las mujeres.

3.2 El espacio de aplicación y la experiencia

Esta secuencia didáctica se aplicó en una escuela privada ubicada al poniente de la Ciudad de México, cabe resaltar que el plantel cuenta con los niveles educativos que comprenden de la fase dos a las seis de la Nueva Escuela Mexicana, e incluso hay grados de bachillerato, pero estos ya adscritos al sistema incorporado de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México; además es una institución que pertenece al Bachillerato Internacional (BI), por lo que sus contenidos también deben priorizar un conocimiento global que enfatice habilidades de investigación y trabajo colaborativo para la ciudadanía global. El plantel está localizado en una de las colonias con mayor costo de vida de la Ciudad de México y del país, por lo que el estudiantado que acude a él pertenece a un sector poblacional de clase media alta y alta.

La asignatura de Geografía mencionada en esta secuencia, se imparte en el primer año de Secundaria, es decir, el primer año de la fase seis de la NEM, y a su vez, pertenece al Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional, particularmente al año dos. Identificar ambos anclajes es importante para reconocer el papel de esta asignatura en la conformación de sujetas y sujetos que actúen en la conformación de un mundo igualitario y en respeto a la diversidad.

El plantel tiene como unos de sus principios pedagógicos la Inclusión¹², hecho que favoreció la realización de una exposición con las contracartografías elaboradas por el estudiantado y que fue posibilitado por las facilidades otorgadas desde el equipo directivo.

La secuencia didáctica se trabajó con los cuatro grupos de primer grado existentes en el plantel, que incluyen a un total de cien estudiantes. Se obtuvieron treinta y siete contracartografías, sin embargo y según el objetivo de este documento, se seleccionaron diez de ellos para mostrarse. Estas contracartografías son significativas para analizar el nivel de logro del objetivo de la secuencia didáctica y sus alcances. Así como establecer puntos de

¹² Si bien, es necesario analizar críticamente la forma en que este principio se aplica en el plantel y ver sus alcances reales, se omitió del trabajo por no formar parte del objetivo del mismo.

discusión para contribuir a la formación de una sociedad más incluyente y, por ende, menos violenta.

3.3 Los productos: las contracartografías

Las treinta y siete contracartografías obtenidas se presentaron en un espacio de la escuela denominado como patio techado, se trata de un espacio abierto a todo el estudiantado de nivel secundaria y bachillerato, se invitó a profesores de diferentes asignaturas a visitarlo y generar espacios de reflexión con sus respectivos grupos. Por lo que la exposición se convirtió en un espacio de diálogo entre los distintos niveles educativos que hay en el plantel.

La exposición se tituló “Cartografía social y afectiva. Expresiones de la naturaleza”. Es importante aclarar que se optó por este nombre ya que se generó un diálogo con la asignatura de Inglés, que en ese momento estaba generando una secuencia didáctica recuperando el concepto de mapas afectivos¹³. Para fines de este trabajo, se recomienda partir del concepto de contracartografía para enfatizar que las representaciones realizadas por las y los estudiantes son políticas y muestran formas diferentes de pensar el espacio geográfico, y particularmente el espacio de Cherán.

Las contracartografías se colocaron en un total de cinco tablones junto con los mapas afectivos, tal y como se aprecia en la Tabla 3. *Tablones de exposición*. Además, en el tablón inicial se colocaron cinco carteles a media carta que funcionaron para explicar la exposición al público asistente. Estos carteles se visualizan en la Tabla 4. *Carteles introductorios*.

Posterior a estos carteles, el público asistente se encontraba con las contracartografías realizadas por los cuatro grupos de primero, cada una tenía un cuadro descriptor que los distintos equipos de trabajo realizaron en clase para comunicar sus representaciones. Tanto en la realización de las contracartografías como en su descripción se intervino lo mínimo posible, con la finalidad de que cada estudiante plasmara sus ideas en un espacio de libertad.

¹³Para profundizar en el concepto de mapas afectivos se recomienda leer el texto “Mapas afectivos: el MUME y el Parque de la Memoria como matrices críticas para la representación artística del pasado”, de Cecilia Macón (2022).

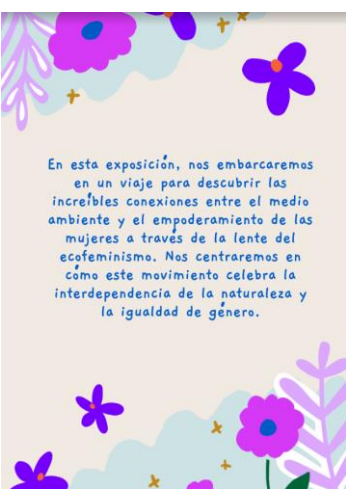
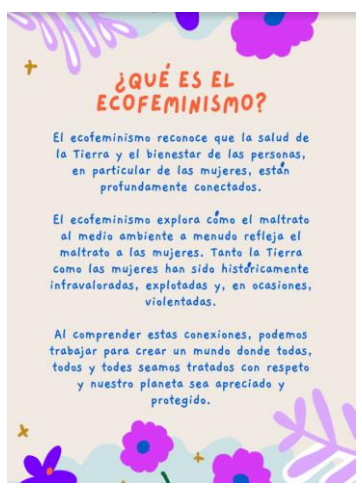
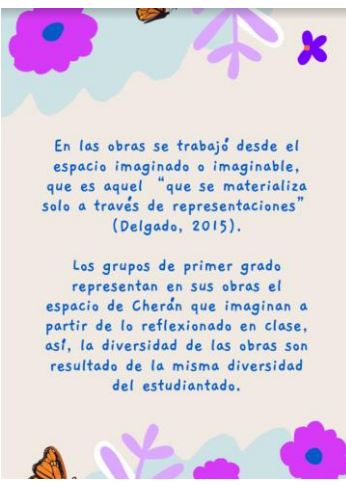
En todo momento se hacía énfasis en que aplicaran la categoría de espacio imaginado para representar a Cherán. Además, se realizó una monitorización constante en la elaboración para resolver dudas y orientar ideas¹⁴.

Tabla 3. *Tablones de exposición*



¹⁴ Aunque se dió libertad en la realización de las contracartografías, hubo equipos de trabajo que se enfocaron, en un primer momento, en las armas y el narcotráfico, de ahí que se haya tenido la necesidad de intervenir para orientar sus ideas, así como para mostrar la importancia del movimiento de defensa que los habitantes de Cherán realizaron.

Tabla 4. *Carteles introductorios.*

 CARTOGRAFÍA SOCIAL y AFECTIVA EXPRESIONES DE LA NATURALEZA	 En esta exposición, nos embarcaremos en un viaje para descubrir las increíbles conexiones entre el medio ambiente y el empoderamiento de las mujeres a través de la lente del ecofeminismo. Nos centraremos en cómo este movimiento celebra la interdependencia de la naturaleza y la igualdad de género.	 ¿QUÉ ES EL ECOFEMINISMO? El ecofeminismo reconoce que la salud de la Tierra y el bienestar de las personas, en particular de las mujeres, están profundamente conectados. El ecofeminismo explora cómo el maltrato al medio ambiente a menudo refleja el maltrato a las mujeres. Tanto la Tierra como las mujeres han sido históricamente infravaloradas, explotadas y, en ocasiones, violentadas. Al comprender estas conexiones, podemos trabajar para crear un mundo donde todas, todas y todos seamos tratados con respeto y nuestro planeta sea apreciado y protegido.
 CARTOGRAFÍA SOCIAL La cartografía social es una metodología participativa y colaborativa que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Las obras que se presentan son resultado de un proceso de investigación que articuló el ecofeminismo con el papel de las mujeres en la defensa de la naturaleza dentro de la comunidad autónoma de Cherán, Michoacán.	 En las obras se trabajó desde el espacio imaginado o imaginable, que es aquel "que se materializa solo a través de representaciones" (Delgado, 2015). Los grupos de primer grado representan en sus obras el espacio de Cherán que imaginan a partir de lo reflexionado en clase, así, la diversidad de las obras son resultado de la misma diversidad del estudiantado.	

Después de los cinco carteles introductorios, se encontraban las treinta y siete contracartografías, en la tabla 5. *Contracartografías seleccionadas y descripción*, se muestran una selección de diez de ellas, cada obra cuenta con un número que la identifica para mencionarlas de una manera más sencilla. Se muestran con el objetivo de problematizar elementos que se representaron en ellas, elementos que resultan ser muy fructíferos para vislumbrar si se logró el objetivo de la secuencia didáctica, así como reconocer si el aprendizaje fue significativo e identificar áreas de oportunidad en los subsiguientes años. En cada contracartografía se puede leer una descripción elaborada por los equipos que la realizaron, es en sus palabras escritas y en la manera en que enuncian su cartografía donde también se puede identificar el aprendizaje obtenido.

Tabla 5. Contracartografías seleccionadas y descripción

1) 	2) 
Andrea G. y Suzy O. El hermoso Cherán Técnica mixta (lápiz, colores, plumones) Cartulina 32.5 x 55 cm Nuestra obra es de Cherán y el punto principal es cuando se juntaban en la fogata y también está la ciudad, las montañas. La naturaleza en su esplendor.	Natalia V., Inés H. y Luciana H. Las mujeres de Cherán se apoyan Técnica mixta Cartulina 50 x 35 cm La fogata con las mujeres representa las reuniones que tenían en cada esquina, el bosque representa la destrucción que hacían los delincuentes en él y el cartel está roto por una persona que está en contra de las mujeres defensoras de Cherán. Es una muestra de la incomodidad que aún representan las mujeres en ciertos sectores de la sociedad.
3) 	4) 
Andrea R., Lorena G. y Carla R. Actualidades en Cherán Técnica mixta (lápiz, plumón y colores) Cartulina 35 x 50 cm Vemos varias perspectivas de lugares actuales en Cherán que imaginamos. Son varias las representaciones de los sucesos que pasaron en 2011, como Radio Fogata, donde las mujeres comunican los sucesos del lugar. Del lado inferior izquierdo se observa un mural que muestra las fogatas que se realizaron en cada esquina, es una inspiración para que las nuevas generaciones conozcan lo que las mujeres marcaron en su	Natalia A., Luciana C., Layla G. e Irene E. Con nosotras en mano por nada pasamos Técnica mixta (lápiz y plumones) Cartulina 32 x 50 cm La obra tiene diferentes significados como: 1) la fogata, lugar en que se reúnen todas juntas; 2) los troncos quemados, significa que la fogata se expandió y llegó hasta los árboles que los talamontes ilegales habían cortado y tirado y la gente empezó a huir y, 3) las mujeres que están en barrera le dan significado a como ellas protegían a los demás.

historia.

5)



Iker C., León O. y Yuna K.

El corazón de Cherán

Técnica mixta (lápiz, colores)

Cartulina 50 x 45 cm

Es cuando los talamontes llegaron a Cherán y con sus armas causaron estruendo, las mujeres se refugiaban en fogatas con un gran grupo para organizarse y defenderlo.

6)



Candelaria S., Clara S. e Nicolás I.

Las Diosas de Cherán

Técnica mixta (plumones, lápiz y pluma)

Cartulina 50 x 35 cm

Los talamontes cortando árboles y poniéndolos en camionetas para llevárselos y las diosas viendo cómo destruyen su hogar y su trabajo duro rápidamente. Para en un futuro condenarlos.

7)



Joaquín L., Iker V. y Sergio I.

Renacimiento de un pueblo

Técnica mixta (lápiz a color sobre cartulina con remarcado de plumón a 0.5)

Cartulina 35 x 50 cm

Vemos la representación de un pueblo, previamente devastado, con elementos de su cultura y movimientos sociales. Hay una estatua de mujer en el centro representando que el centro de la lucha por la naturaleza fueron las mujeres. Por último vemos las fogatas como un medio para conservar la cultura por medio del fuego.

8)



Nicolas D., Samuel G. y Román B.

La libertad de Cherán

Técnica Mixta

Cartulina 45 x 35 cm

Dibujamos esto para mostrar a Cherán, y los criminales que pararon la gente de Cherán, pusimos la fogata para representar a las mujeres de fuego de Cherán, y dibujamos camionetas para mostrar a los criminales en Cherán.

9) 	10) 
Sabina G. La fogata de Cherán Lápiz, plumones punta fina, café, fuego Un cuarto de cartulina cortado con las manos. 38 x 51 cm aprox. Esta obra representa las fogatas que las mujeres de Cherán pusieron en la calle y en las carreteras para bloquear el paso a los talamontes y así proteger su pueblo, bosque y cultura. A la izquierda, se ve una protesta de mujeres, a la derecha una de las mujeres que participaron en esta lucha y al fondo se ve el bosque que lograron salvar y que está bastante protegido. La fogata está en el centro con la mancha de café; es la pieza central de la obra.	Santiago G., Alejandro L. y Andrés O. Sin perseverancia no hay lucha Técnica mixta (lápiz, colores, plumones) Cartulina 32 x 50 cm Cada parte de la obra simboliza un elemento de la historia de Cherán. El camión simboliza los narcos que se llevaban la madera, el arma simboliza las etapas, primero siendo parte de la inseguridad y después siendo un medio de defensa de la comunidad, la iglesia y su campana representan la primera alerta de inicio de la autonomía de Cherán.

3.3.1 Lectura y símbolos de las contracartografías

Las contracartografías como producto de evaluación y, sobre todo, de aprendizaje significativo, permitieron abordar contenidos clave y procesos de desarrollo de aprendizaje de la NEM desde un análisis político, funcionando también como un espacio de reflexión sobre el papel de las mujeres, sus movimientos y sus luchas en diversos espacios. A través de la experiencia de aplicación de la secuencia didáctica se puede establecer que el objetivo se logró en términos generales, dejando evidencia de ello en las contracartografías de la tabla 5. De tal manera, estas contracartografías, en su calidad de representaciones, pueden ser leídas desde los símbolos y la descripción que cada equipo de trabajo realizó. A continuación se realiza un listado de los elementos que más llamaron la atención, tanto en el proceso de realización de las actividades, como en los productos finales.

1. En general, el estudiantado mostró interés en el tema, particularmente respecto a los territorios autónomos, mostraron sorpresa y reconocieron sentirse ajenos a esta forma de organización social, lo que aumentó su interés.
2. El tema del ecofeminismo fue muy cuestionado, principalmente por los niños, pero también hubo niñas que mostraron una barrera para trabajar el tema. Este tema evidenció tensiones de género presentes en el aula, ya que sacó a la luz posturas antifeministas y menosprecio hacia el concepto¹⁵.
3. Al empezar a realizar las contracartografías, los equipos de trabajo con más de tres integrantes tuvieron mayores dificultades de organización, unos integrantes trabajaban más mientras otros se quedaban sin participar significativamente. De ahí que se recomiende un trabajo en tercias o parejas.
4. Las mujeres y fogatas son los símbolos que más se repitieron, las mujeres como actoras del movimiento y las fogatas como un espacio de reunión y realización de la comunidad.
5. En cuanto a cómo se representan a las mujeres de Cherán, llama la atención que en cinco de ellas se les representa como comunidad, en grupos y organizadas. siendo la idea más presente en los trabajos (observar contracartografías 1, 2, 4, 5 y 9). En la contracartografía 6 se simbolizan desde lo religioso, como mujeres juzgadoras y cuidadoras, pero también desde la pasividad.
6. Llama la atención que, aún cuando se puso énfasis en la participación de las mujeres, hay trabajos donde ellas no están representadas o dibujadas de manera explícita, dichos trabajos coinciden con equipos que tienen puros integrantes varones (observar contracartografías 7, 8 y 9). En estas contracartografías resaltan otros aspectos, como las armas, las casas o los árboles, mientras que las mujeres, si llegan a estar presentes, lo están a través de una estatua o con el uso del símbolo de venus (un círculo rosa con una línea recta que sale de la parte inferior, con otra línea pequeña que atraviesa perpendicularmente la primera línea).

¹⁵ Debido a los fines del presente trabajo no se profundizará en este aspecto, sin embargo, es importante mencionar que el ecofeminismo fue muy descalificado por los estudiantes varones, que llegaron a llamar como “una exageración” sus postulados. Frente a ello, se realizó una mediación y diálogos que requirieron más tiempo del planeado. Este se convirtió en uno de los mayores retos en la aplicación de la secuencia.

7. En las contracartografías 5 y 6 aparecen hombres representados, pero lo que más resalta es que están usando armas o maquinaria. En la contracartografía 10 las armas son el símbolo más grande, junto con una camioneta y el tronco de un árbol, elementos masculinizados, y que además son producto de un equipo conformado por puros varones. Si bien esto puede responder a la representación de los talamontes ilegales y grupos delictivos que se encontraban en Cherán, es de resaltar que los niños hayan optado por representar esta parte del conflicto por encima del actuar de las mujeres.
8. En la descripción de cada contracartografía se pueden identificar los significados que tomó para las y los estudiantes el análisis de la lucha por el territorio en Cherán. Narraron cómo entienden el papel de las mujeres en dicho movimiento y con sus palabras le dieron un sentido al actuar de ellas, valorizando su papel como actrices activas en la producción de espacios. Cuatro contracartografías, realizadas por equipos integrados por niñas son muestra de cómo las mujeres de Cherán son pensadas y significadas como mujeres que defienden, luchan y protegen; como mujeres históricas y que plasman su historia en el espacio, como inspiración; como mujeres que se unen y crean una barrera en defensa; como mujeres que se reúnen y organizan, pero que también pueden ser hostigadas en esa lucha. En estas contracartografías se pueden leer las siguientes descripciones:
 - a. “A la izquierda, se ve una protesta de mujeres, a la derecha una de las mujeres que participaron en esta lucha y al fondo se ve el bosque que lograron salvar y que está bastante protegido” (contracartografía 9).
 - b. “Del lado inferior izquierdo se observa un mural que muestra las fogatas que se realizaron en cada esquina, es una inspiración para que las nuevas generaciones conozcan lo que las mujeres marcaron en su historia” (contracartografía 3).
 - c. “Las mujeres que están en barrera le dan significado a como ellas protegían a los demás” (contracartografía 4).
 - d. “La fogata con las mujeres representa las reuniones que tenían en cada esquina, el bosque representa la destrucción que hacían los delincuentes en él

y el cartel [Las mujeres de Cherán nos apoyamos] está roto por una persona que está en contra de las mujeres defensoras de Cherán” (contracartografía 2).

Las diez contracartografías son el espacio de Cherán que cada equipo imaginó, los símbolos que usaron y la selección que realizaron de ellos nos dan pauta para vislumbrar cómo significan, además de las mujeres de Cherán, a las mujeres en general, si están presentes o no, si se les enuncia o no, quien las enuncia y quien las omite, todo ello parte de decisiones que tomaron niños y niñas y por ello son muestra clara de cómo se vinculan con su propio género y con los otros. Es importante recalcar que algunas de estas reflexiones se realizaron con el estudiantado al cierre de la actividad, se usó la técnica de mesa de diálogo para cuestionar y construir reflexiones en conjunto. En su mayoría, se obtuvieron buenos resultados.

II. Conclusiones

Generar secuencias didácticas que partan de un análisis crítico y propositivo para la transformación social es un reto que debe ser tomado, ya que nos coloca, como docentes, en una posición que exige creatividad y autorreflexión. Nos permite hacer selecciones de contenidos que ayuden a cuestionar la realidad de nuestros espacios de vida, sean personales, escolares, nacionales o mundiales. Es en esa medida que podemos imaginar nuevas formas de ser y crear realidades más inclusivas y menos violentas.

Tomar inspiración de experiencias ya vívidas en espacios que pueden parecer ajenos, pero que en realidad son muestra de las múltiples realidades existentes en el mundo —como el de Cherán—, nos brinda un sinfín de posibilidades para reflexionar con el estudiantado cómo se puede construir un mundo diferente, un mundo donde todas y todos quepamos en nuestras diferencias y diversidades.

Una secuencia didáctica es, por demás, una oportunidad clave para poner al centro de la discusión temas de gran importancia para construir ese mundo. Elaborar dichas secuencias con perspectiva de género y desde los feminismos es un acto político necesario para luchar contra las desigualdades y violencias que nos aquejan en la actualidad. La Nueva Escuela Mexicana, con sus ejes articuladores y el codiseño que propone, abre esta posibilidad en las diferentes asignaturas que comprende la educación básica.

La Geografía, como una de estas asignaturas, debe contribuir a la formación del estudiantado con una perspectiva de género. Así, las Geografías Feministas y Críticas son una vía para incorporar temáticas y realidades sobre las mujeres, resignificando los contenidos tradicionales y dejando de ser aquella asignatura que cuenta con el menor número de estos contenidos dentro de su campo formativo. Establecer un currículo desde la perspectiva de género válida conocimientos y destrezas en pro de la igualdad entre niños y niñas, entre hombres y mujeres. Un currículo en la Geografía debe sustentar procesos educativos incluyentes e igualitarios. Una Geografía Feminista es revolucionaria porque aboga por el cambio social desde el aula.

Se puede concluir que la secuencia didáctica presentada en este trabajo cumplió con su objetivo. A través de las propuestas teóricas de las Geografías Feministas, el estudiantado se

acercó a experiencias reales, actuales y pasadas, donde las mujeres son productoras; y en ese acercamiento, las enunciaron como mujeres activas y actoras del espacio. Las diez contracartografías seleccionadas son evidencia clara de cómo, en el espacio imaginado por niñas y niños, así como en los significados que realizaron de este proceso territorial, se encuentran concepciones sobre las relaciones de género.

Las contracartografías se convirtieron en una herramienta para analizar las relaciones de género que se producen y reproducen en vinculación con el espacio de Cherán K'eri, colocando la atención en el actuar de las mujeres y los hombres de esa comunidad. Pero, además, resultaron ser una forma de leer y reflexionar sobre las relaciones de género que se establecen en el aula, en la escuela y en los espacios cotidianos del estudiantado. Este último punto resulta trascendente porque permite identificar posturas o ideas que reproducen desigualdades y/o discursos de misoginia y, en ese sentido, se abre la posibilidad para que, como docentes, actuemos y contribuyamos a una educación enfocada a la transformación social.

III. Anexo

Simbología de un espacio imaginado: el espacio de Cherán K'eri

Integrantes: [Anotar nombre de las personas que integran el equipo].

Indicaciones. Este formato nos ayudará a establecer símbolos para nuestra cartografía, para ello vamos a usar las columnas de la siguiente manera.

- En la columna uno, escriban las ideas clave que han investigado sobre el conflicto de Cherán Keri y el papel de las mujeres.
- En la columna dos resuman dichas ideas en una, dos o tres palabras.
- En la columna tres realicen un dibujo, símbolo o signo que plasme la idea clave que quieren comunicar. Pueden usar tantas filas como consideren necesarias.

Nota: En su cartografía, van a incluir al menos cinco símbolos de los que representen en la columna tres. Es fundamental que su producto final refleje el espacio imaginado de Cherán en el pasado, presente o futuro, según lo que consideren más importante destacar. Piensen en un producto creativo y crítico.

1	2	3
Idea clave que se quiere plasmar en la cartografía	Palabra que lo representa	Signo o imagen que lo representa. [Dibujo]; [Símbolo]; [Signo]

IV. Referencias bibliográficas

Damián, L. (2010), *La manifestación espacial de la violencia feminicida en Naucalpan, 2000-2006*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.

Damián, L. (2016), *El proceso de la producción de un espacio libre de violencia para las mujeres en Naucalpan, Estado de México, 2010-2014*, tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa (2019, 15 de mayo). Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión. Diario Oficial 15/05/2019

García, M. (1989), Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en geografía humana, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, N°. 9, 27-48.

Ibarra García, M y Escamilla, I. (Coord), 2016. *Geografías feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. Instituto de Geografía - UNAM.

Jiménez Rodríguez, E.; Ibarra García, M. (2023). De lo femenino a lo feminista, representación del cuerpo- territorio a partir de los hilos en el aula de Geografía Política. En *Investigaciones Geográficas: Una Mirada Desde El Sur* (65), 32-43. <https://doi.org/10.5354/0719-5370.2023.70199>

León, E. (2016), *Geografía crítica. Espacio, teoría social y geopolítica*, Itaca-UNAM
Ley General de Educación (2019, 30 de septiembre). Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial 30-09-2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

López, P. (2008). Curriculum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. En *Relaciones 113 (XIX)* 33-68.

Ludgren, U. P. (1997). *Teoría del currículo y escolarización*. Ediciones Morata

Moncada, J. (2003), *El nacimiento de una disciplina: la Geografía en México (siglos XVI a XIX)*, Instituto de Geografía-UNAM

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>

Subirats, M.; Perez, S. y Canales, (2013). Género y Educación. En Capitolina Díaz y Sandra Dema, *Sociología y Género* (pp. 201-206). TECNOS

Toriz, A. (2003). El currículo: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. En *Visión educativa. Revista sonorensis de educación*. 2 (6) 19-29.