

Cuidados y comunidad. Relatos de profesoras rurales en México

Care and community. Stories of rural woman teachers in Mexico

NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO Y MARÍA TERESA MARTÍN-PALOMO

Recibido: 15 de julio de 2022

Aceptado: 16 de agosto de 2023

Resumen: Este trabajo analiza actividades, prácticas y experiencias docentes de profesoras de educación básica en comunidades rurales en México, a través de las relaciones de cuidado expresadas en sus relatos y los cuidados como prácticas generadoras de experiencias en vinculación o vinculantes con las formas de vida comunitarias. Se ubican las relaciones entre el campo de estudio de los cuidados y los estudios de la vida en comunidades rurales, y se revisan antecedentes del sistema de formación de normales rurales en México, ambos temas como referentes para comprender mejor el lugar de los cuidados en el trabajo docente de maestras en escuelas rurales.

Palabras clave: cuidados, comunidad, relatos, maestras, educación rural, México.

Abstract: This paper analyzes activities, practices and teaching experiences of woman teachers of basic education in rural communities in Mexico, through the care relationships narrated in their stories and care as practices that generate experiences in connection or binding with forms of community life. We study the relationships between the field of study of care and studies of life in rural communities, and also review the background of the training system of rural teachers in Mexico. These topics help us understand the place of care in the work of woman teachers in rural schools.

Keywords: care, community, stories, woman teachers, rural education, Mexico.

En este trabajo analizamos actividades, prácticas y experiencias docentes de profesoras de educación básica de comunidades rurales en México, a través de las relaciones de cuidado expresadas en sus relatos.

Nos hemos guiado por la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo pueden ser comprendidas las prácticas y las acciones docentes de maestras rurales a la luz del campo de conocimiento de los cuidados? La labor docente de estas maestras no está limitada al programa educativo que atienden y muchas de sus actividades rebasan los horarios y las obligaciones contractuales que les están asignados laboralmente. Entonces, ¿cómo entender estas formas de actuar en las maestras rurales? ¿Qué valor puede significar para la educación y para sus alumnos la extensión de sus actividades más allá de lo requerido contractualmente?

En nuestro supuesto central, el cuidado, dentro del trabajo docente de maestras rurales, está en vinculación con el entramado comunitario al que pertenecen sus espacios escolares. Al estudiar los cuidados, dentro de dicho entramado comunitario encontramos que la generación, el sostén y la gestión de comunes (Potete y Ostrom, 2012), ambientes comunes (Esteva, 2012) o procomunes (Bollier, 2016), suponen prácticas y relaciones de cuidado que se extienden y mantienen dentro de la escuela rural.

Nuestra reflexión parte de entender los cuidados como prácticas generadoras de experiencias *en vinculación o vinculantes con formas de vida comunitarias*. Para ello, nos apoyamos en comprensiones específicas sobre cuidado y sobre comunidad. Para Joan Tronto, el cuidado se refiere a todo lo que hacemos para continuar, mantener y reparar nuestro mundo, todo lo que procuramos entretejer en un complejo entramado que sostiene la vida (Fisher y Tronto, 1990).

Para la reflexión sobre cuidados comunitarios con énfasis en lo común, retomamos la enunciación de los cuidados como complejos procesos socio-prácticos, fundamentales para las subjetividades, el consenso social y la perpetuación del mundo común (García-Selgas y Martín-Palomo, 2021: 1), en tanto que a la comunidad la entendemos como un entramado de vínculos de soporte y generación de acciones, prácticas y experiencias colectivas para el sostén de las formas comunitarias de existencia. También estamos considerando que el lazo comunitario hace referencia a cómo se teje lo social (De Marinis, 2013) y lo relacional, interacciones inspiradas en el sentimiento de co-pertenencia en una identidad común y a la vez generadoras

de comunes. En concordancia con lo anterior, reconocemos la relevancia de los cuidados en la vida social y comunitaria, por: 1) tejer entramados de interdependencia en su devenir; 2) reactivar y regenerar lo social, siempre que se les dé espacio o empuje (Martín-Palomo y Venturiello, 2021), y 3) apoyar la elaboración de sentido y construcción de identidades, que tienen lugar en el marco de las comunidades (De Marinis, 2005).

Para los casos que nos ocupan en este documento, observamos cuidados comunitarios que tienden a generar comunes, más allá de la gestión de los recursos, generan espacios de encuentro para la acción colectiva, de convivialidad (Ilich, 1978), para la recreación de la vida: en palabras de David Bollier (2016), de un todo orgánico, de un organismo viviente.

Reconocemos el carácter situado de las prácticas, acciones y experiencias de cuidado (Haraway, 1988; Puig de la Bellacasa, 2016), así como de sus diversos entramados comunitarios, por lo cual nos resulta necesario señalar a la ruralidad como signo distintivo de las comunidades sobre las cuales estamos reflexionando en este documento. Retomamos los trabajos de algunas estudiosas en cuidados, quienes ya han llevado su atención a formas de relación comunitaria en entornos urbanos y en comunidades de pueblos originarios (Federici, 2011; Batthyány, 2020; Vega, Martínez y Paredes, 2018).

Parte de esta reflexión sobre cuidados en la educación rural hace referencia a la pandemia de Covid-19, en una situación de reinicio escolar después de meses de emergencia sanitaria. Por ello, también consideramos estudios sobre cuidados en el contexto de dicha pandemia, interesados en analizar la organización comunitaria y urbana de los cuidados para afrontar el virus y su impacto social (Martín-Palomo y Venturiello, 2021; Rosas y Gil-Araujo, 2021). Obras de este tipo nos aportan sugerentes miradas sobre formas de relación colectiva promotoras de cuidados, al margen o más allá de la institucionalización gubernamental del cuidado, pero todavía dentro de las demarcaciones que imprime la organización social citadina o la lógica social del modelo económico dominante.

En este documento nuestro acento está puesto en la dimensión de vínculos y entramados dentro de comunidades agrícolas o rurales, cuyas relaciones tienen fuerte expresión respecto de milenarias formas de existencia (Ilich, 1978; Latour, 2012; Gutiérrez, 2018), de relación humana y con el entorno ambiental (Esteva, 2012).

Tenemos la propuesta de una comprensión singular sobre el tema de los cuidados comunitarios situados en espacios rurales, para generar andamiajes particulares que se puedan entramar con aquellos pertinentes a los cuidados de las sociedades urbanas.

Nuestro espacio singular de reflexión se deriva de las experiencias y prácticas docentes de maestras rurales en México, en escuelas de dos municipios del estado de Morelos, quienes en su hacer crean y recrean las tramas comunitarias de lo común y participan en un tejido de constantes acciones de cuidado dentro de su comunidad escolar y con las poblaciones a las que pertenecen sus recintos educativos. El acercamiento a estas experiencias y prácticas fue posible a partir de trabajos previos de investigación.

Recuperamos aportaciones sobre el tema de cuidados en el ambiente académico; revisamos los rasgos generales de la educación rural en México; referimos las experiencias de las maestras rurales; retomamos las nociones de lo común, lo procomún y los ambientes comunes (Bollier, 2016; Martínez-Buján, 2020; Esteva, 2012), y la comunalidad (Díaz, 2018; Martínez Luna, 2015; Gutiérrez, 2018), para acercarnos a la comprensión de lo comunitario; todo esto como antecedente de nuestra reflexión en torno a los lazos y vínculos entre cuidados y comunidad.

Un apoyo para este trabajo lo constituye la fuerte y creciente atención académica y política sobre el tema de los cuidados en Europa y el norte del continente americano, la cual empezó a tener resonancias en distintos países de América Latina. Esto se ha reflejado en eventos y publicaciones que producen discursos de interrelación entre ambos temas (Battyány, 2020; Vega, Martínez y Paredes, 2018). Son producciones con aportes para la reflexión y el diálogo, a partir de las cuales ahora nos es posible considerar el entrelazamiento de ambos campos de estudio. Observamos en ellos cruces, interrelaciones o comprensiones compartidas que los acercan y dinamizan.

PENSAR EN LOS CUIDADOS Y LA COMUNIDAD

La producción contemporánea de conocimiento sobre cuidados y sobre comunidad está promoviendo cambios en las formas de pensar, ver y sentir (Esteva, 2012; Díaz, 2018; Martínez Luna, 2015; Puig de la Bellacasa, 2016; Bollier, 2016; García-Selgas y Martín-Palomo, 2021); por lo tanto,

también ha causado cambios en la manera de realizar investigación y producir conocimiento (Martin, Myers y Viseu, 2015) en ambos campos de estudio.

La atención sobre los cuidados, desde sus inicios, supuso un cambio en las comprensiones académicas, en los estilos de investigación para las ciencias sociales, la epistemología y la ciencia en general (Martín-Palomo y Muñoz Terrón, 2013). Esto mismo ha sucedido en el ámbito de lo comunitario (Illich, 1978; Esteva, 2012, Esteva y Guerrero, 2018).

En las siguientes líneas resaltamos algunas aportaciones académicas que, a nuestra consideración, guían otras formas de pensar e investigar el cuidado.

Reiteramos la mención del carácter vital de los cuidados y la comunidad, así como el acento en la disposición relacional de los cuidados y el reconocimiento de los vínculos en la conformación de los espacios comunitarios. Ambos temas de estudio comparten en sus respectivas conceptualizaciones una condición relacional. Se reconocen a sí mismos por generar y sostenerse en vínculos y acciones relacionales. Para el caso del campo académico de los cuidados, los encontramos tanto en relaciones directas, continuas, estrechas e inmediatas, como en relaciones mediadas por un poder institucional o incluso en el uso de tecnologías de atención personal (Gómez-Bueno y Martín-Palomo, 2020). Una postura reciente sobre la constitución relacional de los cuidados es no limitarlos a una relación diádica, sino recuperar la extensión que tienen en la sociedad e incluso hacia el medio ambiente.

En las comunidades parece no haber mediaciones externas que sean determinantes para los vínculos comunitarios en los cuales se sostienen, si bien es cierto que constantemente los atraviesan y determinan instituciones, programas y otro tipo de disposiciones políticas de gobiernos locales y nacionales, además de estar afectados por las condiciones de vida impuestas a las comunidades desde el modelo de economía dominante.

Los vínculos comunitarios se expresan en configuraciones colectivas, arraigadas en sus formas de existencia, entramadas con su ambiente. Relaciones envolventes con la naturaleza, a decir de Jaime Martínez Luna (2015).

Con estos argumentos, nos es posible pensar en complejos entramados vitales más allá de meros sistemas, modelos, fórmulas u organizaciones preestablecidas. Entramados que pueden llevarnos a la valoración de las

formas de existencia de estas comunidades y de sus relaciones orgánicas entre sí y con lo no humano (animales, máquinas, utensilios de labranza y la naturaleza y todo su entorno).

Desde la visión de entramado, podemos observar en ambos campos una superación de epistemes clásicas en las cuales el sujeto aislado es motivo de atención, definición, caracterización, y es receptor de intervenciones, para pasar a la consideración de personas en situación relacional, como sucede desde la mirada de los cuidados y los lazos comunitarios y de las tramas vinculantes, expresadas también en lo común o comunes (Bollier, 2016; Martínez-Buján, 2020) y en la communalidad (Díaz, 2018; Martínez Luna, 2015; Gutiérrez, 2018).

Si bien podemos ubicar esta comprensión relacional en la línea de los aportes generados dentro de la sociología relacional (Ascher, 2009; Garro-Gil, 2017), en tanto recuperan analíticamente lo observable y lo intangible y resaltan el papel de la reciprocidad en una ontología relacional con la cual explicar la realidad, nos parece posible, con Donna Haraway (2017), profundizar esta comprensión, a partir de sostener que los seres no preexisten a sus relaciones, de manera que, más que buscar relaciones entre estructuras o sistemas sociales, podemos apelar a la idea de configuración de entramados relationales, o entretejidos complejos de relación, como también lo propuso Edgar Morin (1994).

Los estudios acerca de los cuidados y de la comunidad han acertado en ubicar la generación y producción de conocimiento en situación. Los trabajos se distancian de los grandes discursos generalizadores, universales y abstractos, y optan por valorar y atender lo local y la singularidad de lo situacional (Haraway, 1988; Bollier, 2016). La vida cotidiana, en su día a día, constituye la expresión de los sentidos (Martín-Palomo y Muñoz Terrón, 2013) y de los significados de las formas relationales y de existencia, sobre las cuales se enfoca el estudio de los cuidados y las comunidades.

En concordancia con esta postura, ubicamos el interés en la diversidad. La reflexión acerca de los cuidados atendió desde el inicio la situación de personas en distintas condiciones de vulnerabilidad, de salud o de múltiples situaciones de dependencia e interdependencia (Martín-Palomo, 2016; Muñoz Terrón y Martín-Palomo, 2021).

La diversidad cultural y los temas de multi o interculturalidad se abrieron paso en la última década del siglo XX en los ámbitos sociopolíticos y aca-

démicos de América Latina. En la literatura sobre comunidades de pueblos originarios son fuertes la atención, el reconocimiento y la argumentación al respecto de la diversidad (Martínez Luna, 2015; Carrillo, 2006), con la consideración de la lengua, las costumbres, las tradiciones y diferentes formas de vida cotidiana y existencias comunitarias, como base de la diversidad.

En México y en América Latina se produjeron políticas con una incidencia considerable en la creación de programas e instituciones educativas de atención a la interculturalidad, con la pretensión de integrar las culturas originarias y sus comunidades a los sistemas y modelos existentes.¹

Con las anteriores líneas ponemos atención en el reconocimiento y la acción respecto de lo situado, lo relacional, la vida cotidiana, la pluralidad y lo diverso en los estudios e investigaciones recientes sobre el cuidado y la comunidad.

Pensar en los cuidados y la comunidad como complejos entramados vitales implica reconocerlos como generadores y productores de saberes y conocimientos desde su calidad relacional, y por ello, poder enunciar la co-producción, co-construcción o co-generación de saberes y conocimientos.

En este tema del conocimiento, la colectividad implícita en las formas comunitarias también se ha convertido en otro lazo que se entrelaza con el campo de los cuidados. Tania Pérez-Bustos y Sara Márquez (2016) recuperan la idea de José María Puig de la Bellacasa, acerca de entender como un acto colectivo la producción del conocimiento desde el cuidado. Nos dicen también estas dos autoras: “Pensamos con otros y otras, humanos y no humanos, a partir de prácticas concretas, mundanas y situadas” (2016: 152).

Queremos hacer dos anotaciones más en este apartado sobre los cambios en el pensar, ver, sentir e investigar los temas de cuidados y comunidad. En las acciones de co-producción, co-generación y co-construcción de conocimiento se implica una acción *con* otros y no sobre o para otros, en alusión a aquellos sujetos tratados con distancia tal, que se podían asumir como objetos. El trabajo *con* supone, propone, promueve relaciones de intercambio, de trabajo conjunto, de diálogo, de colaboración, de reconocimiento mutuo y reciprocidad, de aprendizajes compartidos y generación

¹ Esto dio lugar a corrientes críticas internacionales (Walsh, 2009) y dentro del país (Medina, 2009).

conjunta de experiencias. Apunta a un *nosotros* como partícipes activos y dinámicos del conocimiento.

En el ámbito de los cuidados hay una continua y sostenida demanda por hacer de estos las formas sustanciales de la organización en las ciencias sociales (Martín-Palomo y Damamme, 2020) y en la sociedad misma (Chatzidakis *et al.*, 2021). Tal apuesta supone virajes significativos en las formas de hacer estudios e investigación sobre los temas que aquí abordamos. Nos estamos apoyando en este tipo de entrelazamientos entre cuidados y comunidad para acercarnos y comprender mejor las prácticas docentes de profesoras rurales.

SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

En aquellas escuelas rurales que logran sostenerse en vínculo estrecho con la vida comunitaria, los cuidados en lo común se pueden observar como prácticas de interrelación comunitaria, formas propias del hacer en la escuela que logran ponerse en consonancia con el vivir de las comunidades. Esto se desprende de nuestra reflexión sobre los relatos de maestras respecto de su hacer docente cotidiano.

La docencia de las maestras rurales aquí consideradas está entramada con las formas colectivas de vida comunitarias, lo que se expresa así incluso desde su propia formación escolar para ejercer la docencia rural.

La formación para docentes rurales en México

La formación para maestros rurales en México deviene de un sistema educativo identificado como normales rurales, las cuales constituyeron una fuerte tradición de política educativa nacional del siglo xx. Dicha política surge unida a un proyecto de consolidación de Estado-Nación en la época posrevolucionaria de México de inicios de ese siglo (Rangel, 2006). Un nacionalismo revolucionario que hizo de la educación pública una política de integración nacional con promesas de bienestar social provocó la conformación histórica de un magisterio de fuerza y acción política, como característica distintiva del gremio, sobre todo dentro del normalismo rural (Street, 2019).

Las normales rurales han cumplido más de 100 años de funcionamiento. Las 16 normales que aún permanecen se conservan como internados con becas para hijos de “familias pobres”. Los estudiantes de estas escuelas solían ser miembros de las comunidades y futuros maestros de las mismas o de comunidades cercanas a las normales.

Este tipo de educación tuvo como perfil de estudiantes a aquellos de sexo masculino y durante décadas los programas y planes de estudio, las actividades y prácticas formativas, estuvieron vertebrados en la idea de la educación de y para hombres como maestros. El ingreso de mujeres a las normales estuvo pautado por políticas discriminatorias, con las cuales incluso se llegó a requerir una justificación escrita que apelara al desamparo económico o la situación de viudez, para obtener el beneficio de una formación en el internado con beca (Hernández, 2019).

La presencia de mujeres provocó la segmentación de contenidos y actividades; también una difícil coexistencia, marcada por inequidades entre estudiantes. A las mujeres les fueron asignadas tareas “propias de su sexo”, de manera que el sistema educativo tenía a producir y a reproducir las desigualdades de género. Relaciones formalmente institucionalizadas que afianzaban estereotipos de género, con relaciones de dominación y subordinación, incluso reglamentadas en la vida diaria de los planteles, también presentes en la fuerte actividad política estudiantil, autorreferida por los estudiantes como *democrática* (Ortiz, 2019), a pesar de la continua invisibilización de la innegable participación femenina; se ha dado pauta a reconocer en ella una *radicalidad* política de las épocas actuales (Street, 2017).

En las últimas décadas se ha iniciado el estudio histórico de las normales rurales desde la perspectiva de análisis de género (López y Hernández, 2019; Galván, 2017). Con estos trabajos se confirmó la presencia indiscutible de las normalistas, de su labor y participación política en estas escuelas rurales, y la continua invisibilización de su hacer en estos recintos.

Las normales rurales, desplazadas del interés gubernamental

Cuando, a finales del siglo xx, la mayor parte de la población se había desplazado a las ciudades, las normales rurales perdieron su vigencia para el interés gubernamental y para el modelo de desarrollo de la economía de

mercado. Así, pasaron a ser cada vez más apartadas del interés político y educativo nacional, hasta que en el siglo XXI se generó una política abierta de abandono y desprecio de este sistema educativo. Tuvo lugar entonces la restricción de su financiamiento, la contratación de distintos profesionales como docentes de educación básica, sin formación previa normalista o magisterial, una evaluación punitiva de riesgo a su estabilidad laboral, e incluso han tenido lugar ataques por fuerzas gubernamentales y por el crimen organizado dentro del país.²

A pesar de tales situaciones, la política anterior de exigir una formación normalista para poder adquirir una plaza de docente rural todavía permea en la vida escolar rural de México. Encontramos que la escuela rural mexicana sigue resonando con formas de relación comunitarias e indígenas, sostenidas por un denso y complejo tejido de vínculos, de apoyo mutuo en la vida productiva y cotidiana y en la recreación de las formas culturales, mediante una multiplicidad de prácticas de convivialidad en el sentido elaborado y propuesto por Iván Illich (1978) y retomado por Gustavo Esteva (2012).

Las prácticas de esta convivialidad en el trabajo rural o campesino de México se realizan alrededor de la siembra del maíz en la milpa,³ la producción animal y agroforestal. Todo ello ligado a la vida cultural, religiosa, ritual, ceremonial y formativa dentro de las comunidades, con sustento en prácticas de cuidado colectivas y comunitarias.

En estudios de historia sobre las normales rurales se muestra la presencia de dichas formas comunitarias de vida campesina en el interior de estas escuelas formadoras de maestros (López y Hernández, 2019). Los programas educativos de formación rural han considerado la formación en habilidades y destrezas de cuidado implicadas en las prácticas de siembra y agroforestales, lo cual de muchas maneras permitió el cuidado y la preservación de formas comunitarias de existencia y reprodujo el cuidado comunitario en el interior de las normales.

2 El caso más conocido es el de la Normal rural de Ayotzinapa (Ronquillo, 2018).

3 La milpa es un cultivo sustentable en el que se combina la siembra de maíz con frijol, calabaza, chile y epazote. Ofrece posibilidades de control de plagas, de cosecha de una canasta básica de alimento y de cuidado de la fertilidad del suelo. Es un cultivo de cuidado intensivo y constante por parte de la mano humana y la acción colectiva de la comunidad para limpieza, mantenimiento del cultivo y posterior cosecha.

La producción agrícola campesina tiene un componente familiar de participación. Mujeres y niños suelen comprometerse con estas labores en distintos momentos de los procesos de siembra y cosecha (Robles, 2012).

ENTRE LA CONVIVENCIA FESTIVA Y LA RESISTENCIA COMUNITARIA EN MORELOS, MÉXICO

Las maestras en ejercicio conocen todo tipo de prácticas productivas en el campo y se vinculan al resto de actividades comunitarias relativas a la producción agrícola, particularmente con las festividades.

En la actualidad, al igual que en el pasado, rituales, ferias, ceremonias, conmemoraciones, son parte de las actividades escolares de las escuelas primarias. Son una manera en que la escuela mantiene la organización escolar con lazos directos con la comunidad, que a su vez se sostiene en relaciones estrechas entre la producción colectiva de la existencia humana, animal, forestal y ambiental.

Las dinámicas de cambio en la cultura y las formas comunitarias también tienen eco en las actividades escolares. Nuevos festivales pueden ser impulsados para promover el comercio de productos agrícolas locales.

Las escuelas también están influidas por las fuertes dinámicas migratorias de la región.

En Tepoztlán, Morelos, un espacio geográfico de clima templado o caluroso, con montañas coronadas por edificaciones prehispánicas, laderas con asentamientos conventuales del siglo XVI y con fuerte sincretismo religioso y cultural, los vínculos comunitarios muestran notable fortaleza a pesar de la alta migración de trabajadores agrícolas temporales y legales, migración que se estableció desde la década de los años cuarenta con Estados Unidos y Canadá.

Es una migración de entre tres y seis meses al año que permite a los pobladores regresar y seguir participando en las festividades de los santos patronos y de las mayordomías,⁴ o dar sus aportaciones correspondientes a

⁴ Organización comunitaria anual en la que un representante del pueblo asume la organización y buena parte de los gastos para las festividades de los santos del pueblo.

celebraciones, como las de las comparsas (orquestas) musicales en Semana Santa.

La fortaleza de los vínculos comunitarios también se expresa en las luchas de resistencia de Tepoztlán ante proyectos de desarrollo turístico o megaproyectos carreteros que podrían afectar el recurso del agua o la orografía del lugar (Velázquez, 2008; Salazar, 2015). Son luchas comunitarias en las que las mujeres-abuelas han llegado a organizarse por la defensa de su espacio y por sus formas de subsistencia.

Alpuyeca, municipio de Xochitepec, es una zona ubicada al sur del estado de Morelos. Es un espacio de manantiales, arroyos y pequeños pasos de agua llamados apantles. Esta cualidad, si bien benefició fuertemente la agricultura, también abrió la puerta para la instalación de muchos balnearios y campos de golf aledaños, que han venido cambiando las prácticas comunitarias del lugar. Las modificaciones legales de principios de los años noventa, que permitieron la venta de tierras ejidales, incidieron en el cambio de las formas de existencia de las comunidades del lugar. Con el aumento de la privatización, el cambio de uso de suelo, los campesinos, quienes anteriormente sembraban jícamas, melones, aguacates y hortalizas, se han ido transformando en trabajadores de limpieza y mantenimiento de hoteles y balnearios de distintos niveles, pero sin salarios garantizados.

Un azote reciente de las comunidades en Alpuyeca es la presencia del crimen organizado, al cual las maestras tratan de esquivar y resistir manteniendo la jornada escolar sólo en horario matutino.

DOS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES DEL ESTADO DE MORELOS

En este trabajo referimos los relatos de cinco profesoras de dos escuelas primarias rurales del estado de Morelos, en los municipios de Tepoztlán y Xochitepec. En sus relatos es posible ubicar prácticas comunitarias de cuidado en las labores docentes cotidianas. Ambas escuelas atienden menores de edad, de entre seis y trece años, de primero a sexto año de primaria. Cuatro de las docentes entrevistadas son de la Escuela 17 de Abril de 1869 de Alpuyeca;⁵ tres de ellas tenían en común haber sido formadas

5 Alpuyeca pertenece al municipio de Xochitepec, Morelos.

en escuelas normales rurales; otra, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).⁶

Dos de estas maestras fueron fundadoras de la escuela, estudiaron en normales rurales de Morelos y Guerrero y tenían entre 12 y 15 años de servicio, con apenas seis años trabajando en la Escuela 17 de Abril de 1869.

La maestra con título de licenciatura de la UAEM contaba con cuatro años de servicio dentro de la Escuela 17 de Abril de 1869, como su primer trabajo después de su graduación profesional.

Una de las maestras egresadas de la normal rural de Guerrero tenía seis años de servicio en el magisterio y cuatro en la escuela de Alpuyeca.

La docente de la Escuela Benito Juárez, en San Andrés de la Cal de Tepoztlán, era la directora de dicho plantel en 2021. Contaba con ocho años como docente de escuelas primarias y tenía cinco años de ser directora de dicha escuela. Esta maestra se formó en una normal privada de la ciudad de Cuernavaca, capital del estado de Morelos.

Se estableció relación en cada una de las escuelas a partir de distintos proyectos de investigación. En la Escuela 17 de Abril de 1869, la intención inicial fue un acercamiento a las formas de trabajo de las maestras rurales, quienes lograron un rápido equipamiento y la conformación de una planta docente suficiente, a pesar de tratarse de una escuela de reciente creación. Percibir la configuración de *mundos posibles* para la educación por parte de estas maestras rurales fue un objetivo de investigación en el transcurso de algunos meses de 2016. Una de nosotras, como coautora de este texto, visitó y conversó con seis docentes del plantel y participó en algunas actividades escolares, como el festejo de Día de Muertos, la clausura de un año escolar y algunos almuerzos en el comedor escolar.

Con la Escuela Benito Juárez y la comunidad de pobladores de San Andrés de la Cal hemos mantenido relaciones de intercambio desde 2008, alrededor de diferentes proyectos de investigación que tuvieron como intención recuperar saberes y conocimientos sobre prácticas productivas en torno a la siembra del maíz y las prácticas escolares cotidianas (Gutiérrez,

⁶ A partir de la primera década del siglo xxi, la política educativa federal cambió la normativa para también emplear como maestros rurales a profesionales de distintas áreas, con grado de licenciados.

2009). En los últimos años, una de nosotras se mantuvo en contacto con la directora del plantel.

Las últimas visitas a esta escuela se realizaron al reiniciar las actividades escolares, después de 17 meses de suspensión de clases por la pandemia de Covid-19. La intención fue, en esos momentos, conocer las maneras en que las maestras lograban reanudar la atención presencial después de tantos meses de confinamiento.

En ambos espacios de investigaciones previas, los relatos se generaron a partir de dos tipos de preguntas a las maestras: 1) su formación, su trayectoria laboral docente y sus experiencias más significativas dentro de la escuela en que se encontraban laborando; 2) sus relaciones con los alumnos, las autoridades escolares y municipales, la comunidad y las madres y los padres de familia.

Con tales relatos se recuperaron testimonios del fuerte compromiso laboral y humano del hacer docente de estas maestras en sus recintos escolares, laborando fuera de jornada, fuera de los espacios escolares y más allá de las actividades asignadas.

Relatos y prácticas de cuidado como rutas de acción para la investigación

Los relatos y las prácticas docentes fueron herramientas analíticas y anclajes de reflexión sobre el tema de cuidados y comunidad. Ambas herramientas estuvieron presentes en cada una de las investigaciones aludidas en estas escuelas rurales; asimismo, son referentes de orientación analítica de la investigación de la que se deriva este documento.

Las prácticas docentes de las maestras rurales se recuperaron a través de sus relatos, expresiones narrativas de su vida, respecto de su hacer profesional en la cotidianidad escolar. El relato como una forma de acceder a determinadas relaciones de campos y a ciertas prácticas existenciales, a ciertas formas de pensamiento con la exclusión de otras, a decir de Daniel Bertaux (1989). Los relatos de vida fueron retomados en un inicio sólo como un recurso (Bertaux, 2005); posteriormente, los mismos arrojaron experiencias comunes del hacer docente respecto de prácticas educativas de cuidado vinculadas a la vida comunitaria.

Una de las formas analíticas de apoyo en el campo de los cuidados han sido las prácticas, como lo refirió hace más de 20 años Evelin Nakano Glenn (2000), quien señaló que el estudio de éstas ha llevado a repensar muchas nociones, como la familia, el ciudadano, la política económica, el Estado, la sociedad civil y las propias prácticas. Recientemente, se ha concebido a los cuidados como *prácticas complejas en las que intervienen relacional o estructuralmente diversos factores* (García-Selgas y Martín-Palomo, 2021: 2); frente a la pandemia de Covid-19, se propuso de nuevo repensar la noción de cuidado y sus prácticas desde lo comunitario (Martín-Palomo y Venturiello, 2021).

Los cuidados que realizan las maestras rurales también pueden entenderse como prácticas de conocimiento (Guyot, 2016), no sólo por ser éste materia prima del hacer docente, sino también por ser prácticas generadoras de espacios para regresar, revisar, modificar o establecer, en un ejercicio recursivo, conocimientos, saberes y habilidades, y con ello, también *producir formas de subjetividad* (Guyot, 2016; García-Selgas y Martín-Palomo, 2021).

EL CUIDADO EN LOS RELATOS DE MAESTRAS RURALES

En sus relatos, las maestras de ambas escuelas mostraron tal empeño en su faena, que llegaba a involucrarlas continuamente en actividades realizadas más allá de su horario laboral y fuera de los espacios escolares. Al respecto, como lo mencionamos anteriormente, nos inquietaron algunas preguntas: ¿Cómo entender estas formas de actuar en las maestras rurales? ¿Qué valor puede significar para la educación y para los alumnos la extensión de sus actividades más allá de lo requerido contractualmente? A partir de esas inquietudes, consideramos que el tema de los cuidados podría ayudarnos a una mejor comprensión.

Revisemos primero qué tipo de actividades y prácticas pudimos observar.

En el caso de Alpuyeca, los muchos requerimientos de una escuela nueva, que en sus inicios apenas estuvo dotada de dos salones y un baño, llevaron a las maestras a organizarse con madres de familia y con alumnos para contar poco a poco con los materiales y la infraestructura necesarios para la atención escolar. Un predio donado por la comunidad de Alpuyeca

en una zona poco poblada y sin servicios fue el lugar de asentamiento de la Escuela 17 de Abril de 1869. Para la construcción de la barda perimetral, una sala-comedor con cocina, una biblioteca y un aula de cómputo, y la adquisición de los equipos correspondientes, debieron realizar las siguientes actividades: organizar en un fin de semana un kilómetro del libro para la biblioteca escolar; negociar con autoridades de la presidencia municipal los equipos de cómputo; presentarse en espacios de oficinas de gobierno, e incluso movilizarse para acudir hasta la sede del gobierno del estado, en la ciudad de Cuernavaca. Hubo necesidad de organizar los trasladados y buscar la manera de cubrir los gastos implicados. Estas y otras actividades se realizaban con la intención de mejorar las condiciones de la infraestructura educativa de la escuela y supusieron, por parte de las maestras, la organización colectiva de acciones entre ellas, con los estudiantes y las madres y los padres de familia. El impulso de trabajo colectivo en red.

La directora de la Escuela Benito Juárez mencionó en sus relatos la continua visita a los hogares de estudiantes de distintos poblados, a veces alejados de la escuela. Su afán era conocer los motivos de su ausencia y, de ser necesario, convencer a los padres y madres de familia para reincorporar a sus hijos e hijas a la escuela. Esta situación se acentuó con el regreso a clases en junio de 2021. Se sumaron a las visitas las preguntas a otros estudiantes sobre sus compañeros ausentes; también recurrió a madres de familia conocidas o familiares para que fungieran como emisarias ante la ausencia de los estudiantes.

Ellas también pueden animar a los papás para el regreso de sus hijos a la escuela (maestra Antonia, San Andrés, 2021).

Los relatos de las maestras dieron cuenta de distintas acciones de cuidado en su hacer cotidiano, que destacan por estar más allá de su hacer programático escolar. Además, dentro de los relatos hay expresiones sobre el papel o el sentido que encuentran en dichas acciones de cuidado. Un espacio de significativo valor dentro de la dinámica escolar es la procuración de alimentos sanos y de bajo costo para niñas y niños durante su estancia en la escuela.

La organización del comedor escolar

En la Escuela 17 de Abril de 1869, la instalación del comedor fue producto de la acción docente; lo mismo ha pasado con su organización y sostenimiento. El reclamo al derecho de tener acceso a un comedor digno para los niños de la escuela se convirtió en una insistencia ante las autoridades educativas, por parte de las docentes.

—¿Por qué nuestros hijos tienen que comer sentados en la tierra y, si llueve, sentados en el lodo? También nosotros merecemos sentarnos como la gente rica a una mesa.

—¿Usted habla como madre o como maestra?

—Lo que usted quiera, soy madre y soy maestra. Así pasó... Mire, mi deseo sería que todos los niños que fueran a la escuela pudieran tener comida en su barriguita, que cada escuela tuviera un comedor. Hay chicos que, si no fuera por el comedor, comerían muy mal en su casa (maestra Lupita, Alpuyeca, 2021).

Una vez logrado el espacio físico del comedor, ponerlo en marcha supuso el viaje semanal de las maestras a la Central de Abastos de la ciudad de Cuernavaca, ubicada a una hora y 15 minutos desde la escuela. Es el lugar más económico para la compra de alimentos frescos de la región. Para realizar la compra, las maestras salen de sus casas en la madrugada del sábado y después van a dejar los alimentos de la semana a la escuela. Previamente, organizan el menú para toda la semana. El almuerzo consta de agua de fruta, sopa y un guisado, e incluso un postre que puede ser amaranto o gelatina, o coco o jícama, productos regionales.

Permitíamos que los padres de familia vinieran a tomar el almuerzo con los hijos, pero nos cansamos de ver que traían escondidas frituras o refrescos para comerlos con sus hijos. Así que decidimos sólo abrir el comedor para la escuela. Los niños, los docentes y la señora Blanquita (encargada de limpieza) comemos aquí. Si no les dan los 11 pesos que cuesta el almuerzo, los padres saben que solamente pueden mandar alimentos preparados en casa, nada de golosinas, ni frituras, ni refrescos (maestra Ana, Alpuyeca, agosto de 2016).

Cuando empezamos con el comedor organizamos a las mamás para que una semana vinieran unas mamás en grupo a preparar los alimentos y encargarse de la cocina y luego otro grupo, pero empezaron los problemas de por qué a ella le tocó más y a ella menos trabajo o alguna otra cosa. Preferimos contratar a tres mamás que nos apoyen. Así no hay inconformidades (maestra Lupita, Alpuyeca, agosto de 2016).

También educamos a los padres de familia. Tienen que mandar a los niños limpios y entrar a una hora, tienen que ser puntuales. También revisamos que los niños se presenten limpios al comedor. Ellos levantan sus platos y los llevan a la cocina. Educamos aquí en la escuela, también educamos a las familias (maestra Ana, Alpuyeca, agosto de 2016).

Sí cuidamos los horarios en la escuela en todo. Sin embargo, en un curso que tomé me di cuenta de que el cerebro no puede funcionar sin nutrientes. Hay niños que vienen sin desayunar. Un niño me decía: “Tengo hambre, dame hojas” (infusión con hojas del campo). Me di cuenta de que, si acaso, habrá tenido una ligera merienda en la noche... El almuerzo es hasta las 11:00 a.m. ¿Cuántas horas sin comer? Más de 12 horas sin probar bocado. Así que no, no en su caso. Para él, yo permitía adelantar su almuerzo o algo le proporcionaba. Así es ahora en casos difíciles como éste (maestra Lupita, Alpuyeca, agosto de 2016).

Las maestras se turnan el cobro y las cuentas de lo que van pagando los alumnos día con día, o de lo que los padres de familia pagan semanalmente. Tienen que mantener el control de los gastos para seguir sosteniendo el comedor.

Que querían entrar a ver cómo funcionaba el comedor. Que si el DIF⁷ nos estaba dando despensa, ellos querían comprobar la calidad de la preparación. Ya les dije que ellos no nos dan nada, que nos organizamos con los padres... Si quieren saber de la calidad, ellos saben que no cualquiera puede entrar al área

7 El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) es una oficina gubernamental.

de la cocina. Por razones de cuidado, de la limpieza en el momento de la preparación de los alimentos (maestra Carmelita, directora, septiembre de 2016).

Las maestras se muestran celosas ante un brazo de la autoridad que desconoce las formas de la organización de la escuela. Por ello no permiten la inspección.

En la Escuela Benito Juárez, el comedor cambió de espacio debido al temblor de 2017, el cual obligó a mover salones, la dirección, la biblioteca y el comedor.

En un cuarto quedaron instaladas una cocina y la alacena. Los alimentos se toman al aire libre en época de secas (alrededor de cinco meses al año), en mesas y bancos del patio o en un solar improvisado. Los niños son responsables de dejar los trastes sin comida en distintas tinajas (bandejas), según se trate de platos, vasos o cubiertos, para su lavado, así como depositar los restos de comida en los recipientes adecuados. Esto fue así hasta antes de la pandemia de Covid-19.

La escuela solía tener un horario corrido y extendido hasta las 2:30 p.m. y los alimentos se repartían en dos momentos, alrededor de las 8:30 a.m. y de las 12:30 p.m.

Algunos alumnos vienen sin desayunar, igual que los maestros. Pensé: “A mí me da hambre otra vez a la una”. Entonces, que haya dos horarios para los alimentos. Uno en las primeras horas y otro cercano al descanso.

Gestiono la despensa del DIF. Esa despensa es de alacena y alimentos perecederos. Lo demás, el queso y la crema, o las frutas o a veces pollo, ahí ponemos lo que se cobra por almuerzo. Le encargo a una madre de familia la compra o el comité de padres se organiza cada año. Ahí le voy buscando. En cuanto abren las convocatorias [de oficinas de gobierno], me pongo lista para solicitar todo lo que sea posible para la alacena (maestra María Antonia, San Andrés, junio de 2021).

En el momento en que regresaron a clases, aún durante la pandemia en 2021, la situación del comedor se modificó.

“Maestra, dígame qué quiere almorzar el día de hoy, mire, hoy hay memelas, tacos acorazados, tostadas. ¿Qué se le antoja?” El agua, dice la señora que es

de guayaba. Es una madre de familia que tiene su pequeño local aquí atrás. A ella le compro yo y para mi hija que me está ayudando en la escuela. Algún maestro que no llega a traer comida pues también viene y se apunta en la lista del día. Al ratito nos lo traen todo. “No, maestra, usted es invitada, no paga, no se apure”. Pasa que, por ahora, en pandemia, no tenemos permitido abrir el comedor. Los niños no comen aquí. Dividimos a los chicos por horarios. Unos vienen de 8:30 a 11:00 a.m. y otros de 11:30 a 2:30 p.m. A la siguiente semana intercambiamos. Así que por ahora los maestros recurrimos al localito de aquí a la vuelta, pa’ comer (maestra María Antonia, San Andrés, junio de 2021).

El comedor es un espacio para asegurar la alimentación durante la estancia en la escuela; muchas veces puede ser la garantía de un alimento saludable para la niña y el niño. Al igual que sucede en las comunidades, esta actividad vital se lleva a cabo en la escuela de manera colectiva, se invita a la convivencia. Niñas y niños se reúnen en los espacios designados o en pequeños grupos cuando tienen la oportunidad de ello. Las maestras y los maestros también se reúnen entre ellos, ya sea en los mismos espacios que sus estudiantes o en oficinas, de manera improvisada.

Es una preocupación de las docentes garantizar el servicio y que el mismo ofrezca nutrimentos suficientes. Esto aparece en los relatos de las docentes; los comedores se perciben como espacios de actividades, compras, diseño de menús, organización del servicio, reencuentro y acuerdos con las madres de familia, oportunidades de enseñanza para menores y sus familias, así como de elaboración de sentidos de comunidad en convivencia.

De una u otra forma, las madres de familia se involucran en parte del proceso de garantizar la alimentación de sus hijos e hijas (no ocurre igual con los padres de familia). Algunas de ellas, como sucede en las faenas del campo, se dan el tiempo de llevar un almuerzo sencillo a su criatura y de hacerle la entrega personalmente.

Compartir el alimento y cultivar la convivencia

La preparación de alimentos y su consumo también está presente en las ceremonias escolares, conmemoraciones, rituales y festividades organizadas por la escuela, ya sea dentro del propio recinto escolar o fuera de él.

Son momentos en los cuales se insta a las familias a participar con alimentos sanos y típicos de la región. En la escuela de Apulyeca, la tradicional fiesta de Día de Muertos da lugar a una celebración con disfraces, concursos y adornos, y puede haber bailables. Lo que tampoco falta son los platillos tradicionales de esa festividad, con recetas y productos típicos de la localidad, los cuales son preparados por las madres de familia e incluso elaborados por ellas en la propia escuela. Esa celebración fue motivo del recuerdo de los alumnos normalistas de la escuela de Ayotzinapa. La foto de Julio César Mondragón, estudiante de Ayotzinapa que perdió la vida en el ataque perpetrado en 2014, fue parte del altar de muertos de 2016.

Las fiestas del Día de la Niña y del Niño y de fin de cursos pueden ir acompañadas de la preparación de alimentos, ya sea por iniciativa y empeño de las docentes o por organización de las familias en sus hogares e incluso en el patio de la escuela.

Este tipo de festividades, los almuerzos y, en su caso, los desayunos, también son actividades apoyadas en los vínculos comunitarios. Podemos decir que son parte sustancial de las actividades colectivas de la comunidad.

La feria del atole apenas tendrá tres años que se había realizado [antes de la pandemia de Covid-19]. Nos pidieron que prestáramos el patio de la escuela y pues claro que sí. Se hace en fin de semana y es tanta la gente que ha llegado, que la última vez mejor lo hicieron entre los atrios de las iglesias y una carpita que pusieron en el campo. Ahí nos invitaron a poner un puesto, pero sólo vinimos a apoyarlos. Es para promover los productos de por aquí, como el amaranto (maestra María Antonia, San Andrés, junio de 2021).

Estos eventos se organizan en torno a los productos agrícolas. Si bien son una forma de promover su comercialización, como dice la maestra María Antonia, también se trata de festejar las cosechas, forma arraigada de los pueblos de compartir los productos con quienes participan en las distintas faenas en la siembra y el cuidado del cultivo, con la familia, los compadres, los vecinos y los jornaleros.

La directora responde a la invitación de la autoridad del poblado, pero el convivio es con las familias de la comunidad. Son relaciones de recipro-

ciudad, podríamos decir que una extensión de las formas del tequio,⁸ para mantener los lazos de la escuela con la comunidad, de apoyo y sostén al proyecto educativo dentro del pueblo. Hay ahí un cuidado de las relaciones escolares con la comunidad y un cuidado de la comunidad hacia la escuela.

CUIDADOS EN COMUNIDAD, CUIDADOS DE LO COMÚN

En los siguientes párrafos pretendemos marcar líneas analíticas respecto de las relaciones que nos propusimos mostrar entre comunidad y cuidado, situadas en escuelas rurales. Después realizamos una valoración del actuar docente, a partir de las prácticas de cuidado escolar y comunitario con referencia a su incidencia educativa, para concluir este artículo.

- Cuidado y comunidad son nociones muy potentes en conexión con las situaciones de las cuales emergen. En palabras de Bruno Latour (2012: 131), son nociones o referentes que tienen un alto grado de conexión con un abanico de recursos mucho más amplio.

Cuidado y comunidad se mantienen ligados entre sí, y con recursos situacionales vitales. La vida productiva en el territorio, el trabajo escolar, la organización de comedores y almuerzos, la convivencia en las fiestas de la comunidad, las festividades relacionadas con la producción agrícola, el acompañamiento a padres de familia, la participación en la organización de eventos comunitarios.

Todo ello es una expresión de lazos que alcanzan las formas productivas de la comunidad, sus ceremonias, rituales y fiestas de convivencia en torno a sus prácticas rurales, de trabajos o faenas colectivas por el cultivo y el cuidado comunitario de la tierra, el agua, las semillas, así como su preservación. Las festividades resultan ser espacios de encuentro y reencuentro para la generación y la reproducción de experiencias culturales, de elaboración de sentidos colectivos, ligados a las formas de existencia, y sobre todo a la producción y reproducción de la vida misma, la vida humana y ambiental.

⁸ Práctica comunitaria agrícola de intercambio y apoyo mutuo, ya revisada como una práctica de cuidado por Ana Lilia Zalazar (2014).

También se distinguen por ser acciones de carácter colectivo, de producción y sostenimiento de lo común (Gutiérrez, 2018; Gutiérrez y Salazar, 2015) que, en palabras de Illich (citado por Esteva, 2012), permiten el acceso directo a las herramientas de la comunidad sin lesionar los intereses de otros.

- “Convivialidad” fue la palabra con que Illich identificó esta forma de vida. Esteva refiere que dicho autor retomó la palabra de amplio uso en México, en barrios y comunidades. La convivialidad como el placer de vivir juntos, de buscar los equilibrios necesarios para buscar una buena comunicación, un intercambio sincero y amigable alrededor de una mesa, según Brillat Savarin (Esteva, 2001: 8). Esto lo vemos de manera continua en las actividades escolares de organización y participación en festividades comunitarias.

Una vida cotidiana en comunidad, en palabras de Martínez Luna (2015: 101), una communalidad, *una sociedad territorializada, communalmente organizada, recíprocamente productiva y colectivamente festiva*.

- La propuesta de referentes circulantes (Latour, 2012) nos permite considerar cambios en las nociones de cuidado y comunidad, referidas por estudiadas de cuidados como Nakano Glenn y a través de las distintas caracterizaciones de los comunes que realizan varios autores (Potete y Ostrom, 2012; Esteva, 2012; Helfrich y Bollier, 2021; Martínez Luna, 2015). Cambios en los cuales se hacen complejos entramados o se densifican ambas nociones en la vida cotidiana y en común. Con este trabajo pretendimos realizar un aporte a la densidad de este tejido sobre cuidados, desde las formas en que se realiza dentro de las comunidades escolares en el espacio rural.
- Percibimos la actuación en red de las maestras rurales. Tejen entramados entre la comunidad escolar y poblacional, con los sistemas gubernamentales educativos, de organización política federal y local, y de gestión para el acceso a recursos. Telar de entramados comunitarios de cuidado de lo común, en el espacio que habitan.

Otras prácticas de cuidado de las maestras rurales tienen relación con múltiples situaciones. Ellas promueven la convivencia, la participación en acciones colectivas, la definición y movilización para solicitar recursos y servicios, e incluso previsiones de peligro. Están ahí la atención a menores de edad que pueden estar sufriendo abuso por parte de adultos dentro de la familia; las orientaciones para la atención médica de alguna madre de familia; el acompañamiento en los velorios; optar por reducir el horario de la escuela, para no exponer a menores y sus familias durante su traslado a sus domicilios, ante el posible paso de bandas delictivas. Todas estas situaciones son parte del apoyo para responder a la urgencia, para resistir o prevenir la violencia, para otorgar acompañamiento con lazos de protección y cuidado comunitario.

Así se amplían, mantienen y fortalecen los vínculos entre los miembros de la comunidad y la escuela. De esta forma, la labor de las maestras rurales reanima la pertenencia a colectivos y es posible considerar que los cuidados son uno de los vehículos de ello.

La expresión de los cuidados alcanza prácticas agroforestales en los espacios escolares. Niñas y niños de la escuela de Alpuyeca siembran y riegan árboles y pequeñas hortalizas. Cosechan frutos y se abastecen de flores para el altar de Día de Muertos. Las maestras rurales se preocupan por reverdecer el terreno agreste en que se instaló la escuela. También invitan a un veterinario para que atienda a los perros sin dueño de la comunidad.

En San Andrés de la Cal, la directora destina un espacio escolar para la siembra de un árbol típico de la región, en peligro de extinción.

Ya sea por el tipo de formación que recibieron las docentes en las normales rurales, por crecer como miembros de comunidades rurales o por ser parte de escuelas que se subsumen en la dinámica de la vida comunitaria, la cotidianidad escolar también se envuelve con la naturaleza y sus prácticas de cuidado (Martínez Luna, 2015).

Las prácticas señaladas tienen alto valor para la perpetuación del mundo común (García-Selgas y Martín-Palomo, 2021); son una expresión del hacer colectivo, de la organización de una *praxis* colectiva (Gago y Sztulwark, 2019) de cuidado, en la raíz del hacer cotidiano comunitario y escolar, *para pensar con otras y otros, humanos y no humanos... a partir de prácticas concretas, mundanas y situadas* (Pérez-Bustos y Márquez, 2016: 152).

A nuestro entender, las prácticas de cuidado de las maestras rurales mantienen a la escuela en el soporte del tejido comunitario, al mismo tiempo que son una especie de extensión de la dinámica de la vida en común. Resulta de ello un entramado de apoyo y sostén para niñas y niños y para la educación que reciben, lo cual aporta al fortalecimiento de los sentimientos de co-pertenencia, y desde ese lugar se alcanzan y se logran engarces con sistemas y estructuras sociales.

Las dinámicas de cuidado comunitario de docentes rurales expresan la complejidad y la potencia de los vínculos de quienes son parte de o participan activamente en estas relaciones, que se generan y gestionan de manera continua, en red y dentro de entramados relacionales.

Con esta mirada podemos encontrar una posibilidad para enfrentar las distintas vulnerabilidades que produce el actual modelo económico y social (Artiaga, Martín-Palomo y Zambrano, 2021). Cuidados que fortalecen o generan agencias comunitarias, no suscritas o dependientes en su totalidad del mercado, de sus prácticas y de procesos gubernamentales e institucionalizados, sino, sobre todo, en el caso de estudio que nos ocupó, gestoras constantes de lo común y de la acción colectiva a través de la escuela, la comunidad, y a través o más allá de los sistemas, políticas y programas de gobierno, e incluso a través de los espacios migratorios.

Analizar las prácticas docentes desde la óptica de los cuidados mostró con claridad los lazos directos y las múltiples relaciones de existencia en comunidad. Entre y con humanos, con animales y el medio ambiente. Relaciones vitales apegadas a las formas productivas y de existencia colectiva, más allá de los límites o restricciones que pudieran significar determinaciones de estructuras y sistemas sociales.

Por último, queremos destacar en estas prácticas docentes de cuidado, la expresión o el reflejo en ellas de formas comunitarias de reproducción de la vida, a través de vínculos diversos, de interdependencias múltiples y de la producción de agencias y sostén de *comunes*.

En los espacios urbanos, las prácticas de cuidado que generan entornos y bienes comunes, como sucedió en la época más cruda de la pandemia (Martín-Palomo y Venturiello, 2021), también mostraron una capacidad de agencia y generación de comunes más amplia, por encima de las dinámicas sociales, estructurales o sistémicas ya establecidas.

De manera que la generación y el entrelazado de *comunes* pueden ser considerados un andamiaje de cruce entre los cuidados comunitarios y las acciones colectivas de cuidados en espacios urbanos, a partir de los cuales poder superar las dicotomías y dualidades presentes entre lo público y lo privado.

BIBLIOGRAFÍA

- Artiaga, Alba, María Teresa Martín-Palomo e Inmaculada Zambrano (2021). “Cuidadoras de la red familiar: procesos de vulnerabilización y autogobierno”. En *Caras y soportes de la vulnerabilidad*, coordinado por José Antonio Santiago, 161-183. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad/Catarata.
- Ascher, Margaret (2009). *Teoría social realista. Un enfoque morfogenético*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Batthyány, Karina (2020). *Mirada latinoamericana a los cuidados*. México: Siglo XXI Editores.
- Bertaux, Daniel (1989). “Relatos de vida en el análisis social”. En *Historia y fuente oral*, coordinado por Jorge Acevedes, 87-96. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra Edicions.
- Bollier, David (2016). *Pensar desde los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Carrillo, César (2006). *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chatzidakis, Andreeas, Jaime Hakim, Jo Litter y Catherine Rottenberg (2021). *El manifiesto de los cuidados: la política de interdependencia*. Barcelona: Bellaterra Edicions.
- Corral, Carolina (2015). *La batalla de las cacerolas*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yxzgOvRPeZA&ab_channel=CarolinaCorral> [consulta: 15 de febrero de 2022].
- Díaz, Floriberto (2018). “Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe”. En *Voces indígenas. Floriberto Díaz escrito*, coordinado por Sofía Robles y Rafael Cardoso. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Esteva, Gustavo (2012). “La convivialidad y los ámbitos de la comunidad: claves del mundo nuevo”. En *Repensar el mundo con Iván Illich*. México: Casa del Mago.
- Esteva, Gustavo, y Arturo Guerrero (2018). “Usos, ideas y perspectivas de la communalidad”. En *La communalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates*

- contemporáneos en América Latina*, coordinado por Raquel Gutiérrez. México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol/Editorial Casa de las Preguntas.
- Federici, Silvia (2011). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fisher, Berenice, y Joan Tronto (1990). "Toward a feminist theory of caring". En *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, coordinado por Emily K. Abel y Margaret K. Nelson, 35-62. Nueva York: Suny Press.
- Gago, Verónica, y Diego Sztulwark (2019). "Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida". *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios* 1: 11-17.
- Galván, Luz Elena (2017). "Introducción". En *Maestras urbanas y rurales, siglos xix y xx*, coordinado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México, 13-25. México: Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México.
- García-Selgas, Fernando, y María Teresa Martín-Palomo (2021). "Repensar los cuidados. De las prácticas de cuidado a la ontopolítica". *Revista Internacional de Sociología* 79 (3).
- Garro-Gil, Nuria (2017). "Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional". *Revista Mexicana de Sociología* 79 (3): 633-660.
- Gómez-Bueno, Carmuca, y María Teresa Martín-Palomo (2020). "Tecno-cuidados en los hogares. Cualificaciones requeridas, activadas y activables en el servicio de ayuda o domicilio". *Cuadernos de Relaciones Laborales* 38 (2): 217-229.
- Gutiérrez, Norma Georgina (2009). "Relatos de la vida productiva alrededor del maíz. Cultura, conocimiento y aprendizaje". *Cultura y Representaciones Sociales* 4 (7): 91-117.
- Gutiérrez, Raquel (coord.) (2018). *La comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos en América Latina*. México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol/ Editorial Casa de las Preguntas.
- Gutiérrez, Raquel, y Huáscar Salazar (2015) "Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la trans-formación social en el presente". *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios* 1: 15-50.
- Guyot, Violeta (2016). "Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico". *Itinerarios Educativos* 9: 43-58.
- Haraway, Donna (1988). "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575-599.
- Haraway, Donna (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- Helfrich, Silke, y David Bollier (2021). *Libres, dignos, vivos. El poder subversivo de los comunes*. México: Bajo Tierra Ediciones.

- Hernández, Marcelo (2019). “El ingreso de las mujeres a escuelas regionales campesinas”. En *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx*, coordinado por Oresta López y Marcelo Hernández, 71-92. México: El Colegio de San Luis.
- Illich, Iván (1974). “La convivialidad” [en línea]. En *Ciudades para un futuro más sostenible*. Disponible en <<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/aiill.html>> [consulta: 28 de marzo de 2022].
- Interferencias (2016). “Entrevista a David Bollier” [en línea]. Disponible en <https://www.eldiario.es/interferencias/pensar-comunes-entrevista-david-bollier_132_4130910.html> [consulta: 22 de marzo de 2022].
- Latour, Bruno (2012). *Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- López, Oresta, y Marcelo Hernández (2019). *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx*. México: El Colegio de San Luis.
- Marinis, Pablo de (2005). “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y las comunidad(es)” [en línea]. Disponible en <<https://addi.ehu.es/handle/10810/41534>> [consulta: 15 de febrero de 2022].
- Marinis, Pablo de (coord.) (2013). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martin, Aryn, Natasha Myres y Ana Viseu (2015). “The politics of care in technoscience” [en línea]. *Social Studies of Science* 45 (5): 625-641. Disponible en <<https://doi.org/10.1177/0306312715602073>> [consulta: 15 de febrero de 2022].
- Martín-Palomo, María Teresa (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e inter-dependencias. Nuevos retos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martín-Palomo, María Teresa, y Aureli Damamme (2020). “Cuidados, en la encrucijada de la investigación”. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 38 (2): 205-216.
- Martín-Palomo, María Teresa, y José María Muñoz Terrón (2013). “Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado” [en línea]. *Quaderns de Psicología* 16 (1): 35-44. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>> [consulta: 15 de febrero de 2022].
- Martín-Palomo, María Teresa, y María Pía Venturiello (2021). “Repensar los cuidados y las poblaciones vulnerables: Buenos Aires y Madrid durante la pandemia de SARS-CoV-21”. *Apuntes* 48 (89): 121-161.
- Martínez, Patricia, y Delicia Aguado (2019). “Gestionando la vulnerabilidad desde los cuidados comunitarios en la política local. La experiencia de Zumárraga”. *Zerbitzuan* 68: 37-46.
- Martínez-Buján, Raquel (2020). “El paradigma de los comunes y la protección social pública como claves hacia el bienestar”. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 38 (2): 289-304.

- Martínez Luna, Jaime (2015). “Conocimiento y comunalidad”. *Bajo el Volcán* 15 (23): 99-112.
- Medina, Patricia (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología/Plaza y Valdés.
- Morin, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Muñoz Terrón, José María, y María Teresa Martín-Palomo (2021). “Cuidar (desde) la vulnerabilidad: prácticas, agencias y soportes”. En *Caras y soportes de la vulnerabilidad*, coordinado por José Santiago, 185-208. Madrid: Ministerio de Economía, industria y competitividad/Unión Europea/Universidad Complutense/Catarata.
- Nakano Glenn, Evelin (2000). “Creando una sociedad de cuidado”. *Sociología Contemporánea* 29 (1): 84-90.
- Ortiz, Sergio (2019). “Normalismo rural y rompimiento del ‘eterno solo’”. En *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*, coordinado por Oresta López y Marcelo Hernández, 93-128. México: El Colegio de San Luis.
- Pérez-Bustos, Tania, y Sara Márquez (2016). “Destejiendo puntos de vista feministas: reflexiones metodológicas desde la etnografía del diseño de una tecnología”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 11 (31): 147-161.
- Potete, Amy, y Eleonor Ostrom (2012). *Trabajar juntos. Acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puig de la Bellacasa, José María (2012). “Nothing comes without its world: Thinking with care”. *The Sociological Review* 60 (2): 197-216.
- Puig de la Bellacasa, José María (2016). “Pensar con cuidado” [en línea]. Disponible en <<https://www.scribd.com/document/465731096/Pensar-con-cuidado>> [consulta: 15 de febrero de 2022].
- Rangel, Alfonso (2006) “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28 (2): 169-176.
- Robles, Adriana (2012). “Participación de niños indígenas mazahuas en la organización familiar del trabajo”. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo* 8 (1): 1-11.
- Ronquillo, Víctor (comp.) (2018). *Ayotzinapa: la otra historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rosas, Carolina, y Sandra Gil-Araujo (2021). “Cuidado comunitario, políticas públicas y racionalidades políticas. El Estado y las trabajadoras vecinales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina”. *Revista Española de Sociología* 30 (2).

- Salazar, Ana María (2015). *Tepoztlán. Movimiento etnopolítico y patrimonio cultural. Una batalla victoriosa ante el poder global*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Street, Susan (2017). “La potencia identitaria de la formación en las Escuelas Normales mexicanas ante el neoliberalismo”. En *Identidades culturales y educación: miradas transnacionales*, coordinado por Teresa González. Valencia: Tirant Humanidades.
- Street, Susan (2019). “¿Historizar para visibilizar o visibilizar para historizar? Las mujeres ausentes y silenciosas requieren de esta dialógica natural del oficio del historiador(a) para estar presentes y ser contadas”. En *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo xx*, coordinado por Oresta López y Marcelo Hernández, 35-40. México: El Colegio de San Luis.
- Tronto, Joan (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Nueva York: Routledge.
- Vega, Cristina, Raquel Martínez y Myriam Paredes (coords.) (2018). *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Velázquez, Mario Alberto (2008). “La construcción de un movimiento ambiental en México: el club de golf en Tepoztlán, Morelos”. *Región y Sociedad* 20 (43): 61-96.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [en línea]. Disponible en <file:///Users/georginagutierrezserrano/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf> [consulta: 23 de marzo de 2022].
- Zalazar, Ana Lilia (2014) “El tequio como clave política para la educación intercultural”. En *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos en América Latina*, coordinado por Raquel Gutiérrez, 209-224. México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol/Editorial Casa de las Preguntas.

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de especialización: redes y producción transdisciplinaria de conocimiento, cuidados comunitarios, investigación narrativa en educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6938-3554>.

María Teresa Martín-Palomo

Doctora en Análisis y Evaluación de Procesos Políticos y Sociales por la Universidad Carlos III de Madrid. Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales, Universidad de Almería, España. Temas de especialización: sociología moral, sociología de las emociones, vulnerabilidad, cuidados, tecnocuidados, epistemología, género. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0476-6543>.

Este trabajo es resultado de una estancia sabática de investigación de Norma Georgina Gutiérrez Serrano en la Universidad de Almería, bajo la asesoría de la doctora María Teresa Martín-Palomo, siendo acogida dentro del proyecto Sostenibilidad de la Atención a las Personas en Situación de Dependencia: Experiencias y Dilemas en el Diseño de Tecnocuidados (P18-TP-2624), durante de los meses de octubre a diciembre de 2021, con el apoyo de la beca de estancia sabática del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

