



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA**  
**INTERCULTURALIDAD Y LA SUSTENTABILIDAD**



**DOCUMENTO RECEPCIONAL**

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LA ESCUELA PARA JUVENTUDES DEFENSORAS  
DE DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCTORAS DE PAZ**

Documento que para optar por el grado de Maestro en Educación  
para la Interculturalidad y la Sustentabilidad

Presenta

**RODRIGO ALEJANDRO MONTIEL DÁVILA**

**Directora: Zulma Vianey Amador Rodríguez**

**Codirectora: Patricia Amelia Ivison Mata**

Abril 2024



Este documento recepcional se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del programa de becas para posgrado.

## *Agradecimientos*

*A Paty Ivison, quien de forma involuntaria me inspiró con su ejemplo y forma de ser a creer en que es posible ser y actuar diferente dentro de un medio a veces tan complejo como el de los artistas. Su testimonio y experiencia fue clave para que yo ingresara a la MEIS.*

*A Zulma Amador, por confiar en mí y en mis capacidades desde el principio, por alentarme a seguir adelante y acompañarme durante todo el proceso y por mostrarme algunos caminos para desentrañar la experiencia de la Escuelita.*

*A Delirio, quien creó la Escuelita Xalapa, que se convirtió en un lugar seguro para mí y para muchas personas más. La experiencia de mis años en la Escuelita me va a acompañar siempre. Gracias Delirio por confiar en mí, en mi sensibilidad y en mis capacidades para acompañar a las, los y les escuelites y aportar al florecimiento de la Escuelita.*

*A todo el equipo acompañante con quienes pude compartir durante la Escuelita 2020, 2021 y 2022: Adriana Carreón, Gabriela Guerra, Fernanda Huerta, Consuelo Castañeda, Indira Hernández y Fátima Juárez. Gracias por su confianza y paciencia y por permitirme aprender de ustedes y de sus experiencias.*

*A las, los y les participantes y facilitadores de la Escuelita, quien, con su entusiasmo, sus lágrimas, sus agradecimientos, y con todo lo compartido durante y después de la Escuelita, me hacían sentir que todo lo invertido valía totalmente la pena.*

*A la comunidad de profes y estudiantes MEIS, por todo lo aprendido y compartido, por hacerme sentir acompañado y no perder la esperanza durante la pandemia.*

*A mis compañeros MEIS Dulce y Yonatan, por su amistad y acompañamiento durante y después de la MEIS, y Analí, quien, con su ejemplo de vida y su sabiduría, influyó decisivamente en mí y en la vida de Milo, mi compañero de vida no humano.*

*A mi madre, quien me apoya, alienta y acompaña en todos los proyectos y sueños que he intentado materializar, y a mi hermano Ángel Carlos, cuya influencia ha sido importante para acercarme a otras formas de ser y comprender el mundo.*

*Por último, a Isaac y a Milo, mis compañeros de vida en todo este proceso, cuyo amoroso acompañamiento, paciencia y ternura me han ayudado a sostenerme.*

## CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>1. RECONOCIENDO NUESTRA ORGANIZACIÓN: LA ESCUELITA XALAPA.....</b>	<b>10</b>
1.1. La Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz .....	10
1.2. Cinco generaciones de la Escuelita Xalapa .....	11
1.3. Viabilidad y pertinencia de la propuesta político- pedagógica de la EJDDHCP .....	16
1.3.1. La EJDDHCP ante el contexto de las juventudes en nuestro territorio .....	22
1.3.2. Otras formas de leer el territorio.....	28
1.4. Desde dónde abordo y sumo a la colectividad (Locus de enunciación) .....	32
1.5. Cómo surge la propuesta de intervención desde el proyecto MEIS .....	39
<b>2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE SUSTENTAN NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS .....</b>	<b>41</b>
2.1. Posicionamiento epistemológico y pedagógico.....	41
2.2. La educación popular .....	43
2.3. La educación para la paz .....	46
2.3.1. Identificación de las violencias.....	48
2.4. Pedagogía feminista e interseccionalidad.....	50
2.5. La educación en Derechos Humanos .....	52
2.6. La educación intercultural .....	54
<b>3. INSPIRACIONES METODOLÓGICAS PARA COMPRENDER Y MEJORAR NUESTRA EXPERIENCIA FORMATIVA.....</b>	<b>55</b>
3.1. La investigación acción participativa .....	56
3.2. La sistematización de experiencias .....	58
3.3. El proyecto MEIS: Objetivos y preguntas.....	59
3.3.1. Objetivo general .....	59
3.3.2. Objetivos específicos.....	59
3.3.3. Pregunta general .....	60
3.3.4. Preguntas específicas.....	60
3.3.5. Matriz de sistematización .....	61
<b>4. CONSTRUYENDO NUESTRA ESCUELA: DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROCESO FORMATIVO. ....</b>	<b>64</b>
4.1. Antecedentes de las generaciones 2018 – 2020.....	65
4.1.1. Primera generación (2018) .....	66
4.1.2. Segunda generación (2019) .....	67
4.1.3. Tercera generación (2020).....	69
4.1.4. Línea de tiempo .....	71

4.1.5.	Mapeo de actores o sociograma.....	74
4.2.	Estructura metodológica del proceso formativo.....	77
4.2.1.	Roles dentro del proceso formativo.....	77
4.2.2.	Herramientas para realizar y documentar nuestros encuentros.....	79
4.3.	La Escuelita Xalapa 4° generación.....	82
4.3.1.	Estructura, duración y coherencia del calendario.....	82
<b>5.</b>	<b>REPENSANDO NUESTRA EXPERIENCIA: ACCIONES, REFLEXIONES Y APRENDIZAJES DEL PROCESO.....</b>	<b>86</b>
5.1.	Condiciones iniciales para realizar la sistematización.....	86
5.2.	Ejes y preguntas de la sistematización.....	88
5.3.	Recuperación del proceso vivido: ¿Qué hicimos y cómo lo hicimos?.....	89
5.3.1.	Organización e implementación del proceso formativo.....	90
5.3.2.	Creación y preparación de contenidos.....	93
5.3.3.	Coevaluación del proceso.....	97
5.3.4.	Sostenimiento del espacio físico.....	100
5.4.	Interpretación crítica de la experiencia: hallazgos de la sistematización.....	101
5.4.1.	Construcción de colectividad.....	103
5.4.2.	Diseño metodológico.....	106
5.4.3.	Formación y transformación de subjetividades.....	114
5.4.4.	Cuidado colectivo.....	126
<b>6.</b>	<b>REFLEXIONES Y APRENDIZAJES AL FINAL DEL TRAYECTO.....</b>	<b>130</b>
6.1.	Adecuaciones en los contenidos y metodologías de la generación 2022.....	133
<b>7.</b>	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>8.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>
8.1.	Carta descriptiva de la sesión no. 12 “Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y bienestar animal”.....	144
8.2.	Memoria de la sesión no. 3 “Feminismos e interseccionalidad”.....	150

## Índice de ilustraciones

1 Primera generación de la EJDDHCP.....	11
2 Segunda generación de la EPJDDHCP.....	12
3 Tercera generación de la EJDDHCP.....	14
4 Cuarta generación de la EJDDHCP.....	15
5 Quinta generación de la EJDDHCP .....	16
6 Territorios de procedencia.....	31
7 Línea del tiempo.....	72
8 Mapeo de actores.....	75
9 Calendario de sesiones generación 2021 .....	84
10 Inicio del formulario de postulación. Escuelita 2021 .....	92
11 Estudiantes de la MEIS como facilitadores de la escuela .....	96
12 Papelógrafo evaluativo, vista de la 1° columna.....	99
13 Reseña de un participante hacia el proceso colectivo.....	99
14 Papelógrafo sesión informativa 7 agosto 2021.....	104
15 Acuerdos de convivencia 28 agosto 2021 .....	105
16 Cierre de la sesión Seguridad para defensores. 27 noviembre 2024 .....	107
17 "Cuerpo y construcción de paz" 28 agosto 2021.....	109
18 Mapeo de trata y desaparición de personas - 20 noviembre 2021.....	110
19 Carta de Lía a los y las escuelites.....	112

20 Performance de cierre de la sesión / 16 octubre 2021 .....	112
21 Técnica de collage. Defensa de la tierra y territorio. 13 noviembre 2021 .....	113
22 Mensajes sobre la trata y la desaparición forzada. 20 noviembre 2021 .....	115
23 Árbol de las soluciones. 2 octubre 2021.....	117
24 Scarlett Rivera comparte sobre su proyecto "La niña enojada". 2 octubre 2021.....	118
25 Memes sobre discursos de odio.....	119
26 Problematización de los roles de género. 23 octubre 2021 .....	120
27 Actividad de "Memorial". 30 octubre 2021.....	123
28 Papelógrafo evaluativo equipo acompañante. 11 diciembre 2021 .....	129
29 Carta de bienvenida. Generación 2022.....	136
30 Calendario de sesiones. Generación 2022.....	137

### **Índice de tablas**

1 Matriz de sistematización.....	63
2 Integrantes del equipo acompañante por generación.....	78
3 Ejes y preguntas de sistematización .....	89
4 Interpretación de la experiencia: hallazgos de la sistematización .....	102

## **Introducción**

El presente documento busca dar cuenta de la experiencia formativa de la “Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz” (EJDDHCP), en su cuarta generación, realizada entre agosto y diciembre del 2021.

En este trabajo en el que abordo el proceso de reflexión-acción que, como estudiante de la MEIS e integrante del equipo coordinador y acompañante de la escuela, realicé junto con facilitadores y facilitadoras e integrantes del equipo, me he centrado sobre todo en el diseño metodológico, la documentación y sistematización del proceso formativo de la cuarta generación de la escuela. Cabe señalar que el proceso formativo se llevó a cabo en el contexto de pandemia, situación que marcó profundamente sus dinámicas, expectativas y condiciones de realización.

La sistematización de la práctica educativa tiene el propósito de aportar a la consolidación de nuestra propuesta formativa, y a la trascendencia e impacto de ésta en las personas que participamos de este proceso. Consideramos que la relevancia de este ejercicio radica en dotar a quienes implementamos dicho proceso formativo de herramientas para comprender sus sentidos, su razón de ser, sus capacidades y sus aciertos, así como explicitar sus potencialidades y los aspectos en que se puede mejorar.

En el contexto de crisis de derechos humanos en que vivimos, es necesario que desde diversos frentes como lo es la academia y las organizaciones de la sociedad civil, abonemos al fortalecimiento de iniciativas que apuntan a la construcción de sujetos capaces de posicionarse ante los problemas de la realidad y que generan por ellos mismos los conocimientos y las acciones necesarias para resolverlos e incidir en sus contextos sociales.

El trabajo recepcional está estructurado de la siguiente manera:



En el primer capítulo, se narran los antecedentes de la organización, su conformación y trayectoria a lo largo de sus seis años de existencia, para luego dar cuenta de las vivencias y aprendizajes construidos y compartidos por quienes hemos sido parte de la Escuelita Xalapa. En este apartado, situó mi lugar de enunciación desde el cual busco sumar a la organización.

En el capítulo dos, se procede a explicar cuáles son las perspectivas teóricas que sustentan nuestra práctica educativa y nuestra apuesta político – pedagógica, mencionando brevemente cómo surgió la propuesta de intervención desde la MEIS hacia el proceso formativo de la Escuela.

En el tercer capítulo, se exponen las metodologías que sirven de inspiración para acercarse a la experiencia, desentrañarla, comprenderla y nutrirla de vuelta. Se incluyen las preguntas que se plantearon y que dieron pie a la propuesta de sistematización, análisis e interpretación crítica de la experiencia formativa, así como los objetivos que surgen del análisis de estas como fines del proyecto.

En el capítulo cuatro, de la metodología del proceso formativo, se dará cuenta de la estructura metodológica que construimos para la escuela. Allí se exponen los instrumentos para el diseño de contenidos y metodologías participativas del proceso formativo y las necesidades que nos encaminaron a su elaboración.

En el capítulo cinco, se desarrolla cómo se dieron las condiciones iniciales para la sistematización y la construcción de los ejes y preguntas para realizarla, para luego dar paso a la recuperación de la experiencia vivida y los hallazgos del análisis e interpretación crítica de la misma.

En el sexto capítulo, el autor expone algunas reflexiones finales y pistas que surgieron durante el proceso de sistematización, las cuales podrían reorientar la propuesta formativa en derechos humanos de nuestra escuela.

## **1. RECONOCIENDO NUESTRA ORGANIZACIÓN: LA ESCUELITA XALAPA**

### **1.1. La Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz**

La Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz (EJDDHCP), o la Escuelita, como le llamaremos de aquí en adelante, ha sido un espacio de formación en derechos humanos para juventudes en el municipio de Xalapa y regiones vecinas. Instaurado en 2018, hasta la fecha ha concluido seis generaciones de la experiencia formativa, cuyos ejes transversales son la educación popular, la cultura de paz, la educación en derechos humanos y los feminismos.

Las y los participantes de la Escuelita oscilan entre los 18 y 33 años y forman parte de distintas luchas colectivas con posicionamientos muy diversos. Estas personas se reúnen y dialogan sobre las problemáticas que las vulneran para imaginar y generar soluciones e incidir y transformar sus entornos inmediatos y contextos.

Sus perfiles e intereses son muy variados: personas feministas, activistas por los derechos sexuales y reproductivos, educadores, abogadas, antropólogas, activistas medioambientales, trabajadores de la salud, sociólogos, psicólogas, biólogas, artistas, gestoras culturales, politólogos, personas que trabajan discapacidades, funcionarias públicas y trabajadores de dependencias estatales, periodistas, entre otros. Todas ellas y ellos se asumen como activistas, defensoras de derechos humanos, o al menos como personas defensoras de lo que consideran causas justas, que luchan por la dignidad humana. Algunos y algunas cuentan con experiencia en procesos colectivos; otras y otros apenas tienen un primer acercamiento al enfoque de derechos humanos, pero cuentan con la convicción de incidir en su entorno.

Las personas participantes de las diversas generaciones provienen no solamente de la región de Xalapa, sino también de algunos otros municipios del estado como Emiliano Zapata, Martínez de la Torre, Las Vigas de Ramírez, Orizaba, Coatepec, Xico, Banderilla, Acayucan, Tlapacoyan, Jalacingo, entre otros.

## **1.2. Cinco generaciones de la Escuelita Xalapa**

La EJDDHCP inició por iniciativa del joven Delirio<sup>1</sup> Hernández Hernández, originario de Xalapa, quien fue parte en 2017 de la 15<sup>o</sup> generación de la “Escuela para defensoras y defensores jóvenes de derechos humanos” del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria” en la Ciudad de México.



*1 Primera generación de la EJDDHCP*

---

<sup>1</sup> Delirio, quien se identifica como una persona no binaria, utiliza los pronombres él, ella, elle, por lo que en el texto aparecerá con pronombre masculino.

Como propuesta surgida de su paso por la Escuelita del centro Vitoria y a sabiendas de que Xalapa y el estado de Veracruz pasaba por una etapa de violencia generalizada hacia las juventudes, en 2018 crea la primera generación de “la Escuelita” en Xalapa, con el apoyo del centro Vitoria y otras personas defensoras de DDHH. Dicha generación se llevó a cabo entre los meses de febrero a junio de 2018.

Con la respuesta y resultados de las personas que participaron de la primera escuela y afinando la propuesta formativa con una logística y metodología más sólidas, Delirio Hernández y el equipo acompañante de la escuela planean e implementan la segunda generación. La segunda emisión de la Escuelita Xalapa se llevó a cabo entre febrero y junio de 2019, por 18 semanas, cada sábado de 10:00 a 15:00 horas en un espacio prestado por una institución gubernamental en el centro de la ciudad de Xalapa.



*2 Segunda generación de la EPJDDHCP*

Durante la 2° generación, el proyecto contó con el apoyo financiero y logístico del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria” y la fundación Rosa Luxemburgo (Rosa Luxemburg Stiftung), con el acompañamiento y coordinación del fundador Delirio Hernández Hernández, la compañera Diana López Santiago por parte del Centro Vitoria y algunas personas participantes de la primera generación que se adhirieron al equipo como acompañantes.

Debido a la imposibilidad del Centro Vitoria de continuar dando apoyo logístico y económico a la escuela , a partir de agosto de 2019 la colectividad de la Escuelita Xalapa se consolida como un proceso autónomo. De esta manera se emprendió la tercera, cuarta, quinta y sexta generación de la escuela, una por año, 2020, 2021, 2022 y 2023, con el apoyo de distintos actores, facilitadores y acompañantes, en su mayoría de Xalapa y la región.

En el año 2020 se echó a andar la tercera generación, bajo la misma lógica de duración y horarios que la anterior, planeada para realizarse del 22 de febrero al 27 de junio. Sin embargo, la contingencia sanitaria nos obligó a cancelar el proceso de manera presencial pasadas las primeras cuatro sesiones. Por ello, pasamos el proceso a una modalidad virtual con enormes dificultades de acceso en igualdad a servicios de internet y videoconferencias por parte de quienes integraban la generación.

Por esta razón, desde el equipo de personas acompañantes del proceso formativo tuvimos que replantearnos la mayoría de nuestras metodologías ya que estaban pensadas para llevarse a cabo en modalidad presencial. A pesar de ello la escuela continuó de manera virtual, modificando su calendario, temáticas y facilitadores invitados en varias ocasiones y convirtiéndose en un espacio de acompañamiento y contención importante para los participantes. El curso tuvo una duración de casi seis meses (con algunas semanas de receso) y finalizó el sábado doce de septiembre.



### *3 Tercera generación de la EJDDHCP*

En cada sesión se aborda un tema relativo a los derechos humanos con el apoyo de un facilitador del mismo equipo acompañante o de algún invitado o invitada que cuente con experiencia en el tema. Para ello, utilizamos técnicas participativas que fomentan el diálogo y el debate entre las personas participantes, utilizando como detonadoras las experiencias propias de quienes participan, generando un espacio de confidencialidad y confianza para compartir sentires, conocimientos y experiencias y así fomentar el aprendizaje colaborativo entre pares.

La figura del facilitador o facilitadora, suele ser una persona cercana al proceso o un actor relacionado con nuestra colectiva gracias a las redes de colaboración que con el tiempo se han ido generando. Año con año, desde 2018 hasta la fecha, se ha conformado un equipo acompañante que se encarga de todo lo relativo a la organización de los encuentros, desde la gestión del espacio físico hasta las cuestiones metodológicas, la planeación y contenido de las sesiones, y del proceso en general.

Gracias a las gestiones del equipo acompañante, especialmente de la compañera María Fernanda Huerta Cornejo, a partir de mayo de 2020 la Escuelita contó con un espacio físico propio

en el centro de la ciudad de Xalapa en la calle Zamora no.19. Del 2021 al 2023, allí se realizaron la mayoría de los encuentros presenciales, convirtiéndose en un espacio seguro para las y los participantes, lo que abonó significativamente a la consolidación de la apuesta política y educativa de la escuela. Dicho espacio se mantuvo hasta diciembre de 2023, fecha en la que, por dificultades financieras y logísticas para el sostenimiento y cuidado del espacio, las personas encargadas decidieron no continuar con el arrendamiento del inmueble.

Durante el 2021, tomando en cuenta todas las medidas conocidas para reducir el riesgo de contagio del virus SARS-COV-2, se llevó a cabo la cuarta generación de la escuela, comenzando con un proceso de selección y sesiones introductorias los sábados 7 y 14 de agosto, para luego dar paso a 17 sesiones de la escuela durante todos los sábados del 21 de agosto al 11 de diciembre. La cuarta generación de la EJDDHCP fue integrada por 15 personas, 3 hombres y 12 mujeres, de entre 20 y 32 años de edad.



*4 Cuarta generación de la EJDDHCP*

En el 2022, aún en contexto de pandemia, aunque con menores restricciones, se realizó la quinta generación, cuya convocatoria fue la que ha logrado mayor alcance al recibir 49

postulaciones durante el periodo de inscripciones, y conformando una generación de 20 personas. Para dicho proceso se realizó solamente una sesión introductoria el 20 de agosto y se mantuvo la estructura de 17 sesiones, ocurridas todos los sábados del 27 de agosto al 17 de diciembre.



*5 Quinta generación de la EJDDHCP*

### **1.3. Viabilidad y pertinencia de la propuesta político- pedagógica de la EJDDHCP**

En un contexto en que el Estado mismo no reconoce, en muchos casos, ni garantiza nuestros derechos, pero aporta a la legitimación y reproducción de las desigualdades, opresiones y normativas que obstaculizan el acceso a los derechos humanos y libertades, la organización colectiva de las sociedades “desde adentro” se vuelve imprescindible, necesaria y viable. Por ello, es necesario que las juventudes reconozcamos y desarrollemos nuestra autonomía como sujetos políticos y definamos los aportes que podemos hacer desde nuestros propios espacios y capacidades.

El artículo 1° de la Constitución (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 1,1917*) establece las obligaciones del Estado mexicano en materia de derechos humanos, que



son las de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, así como prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los mismos. Sin embargo, en el contexto local, estatal y nacional, existe una situación de crisis de derechos humanos que da pie a la movilización ciudadana en su búsqueda de construir por sí mismos las posibilidades de hacer valer sus derechos.

De acuerdo a datos del informe 2023/24 de la situación de derechos humanos en México (Amnistía Internacional, 2024), el Estado mexicano incurre en violaciones a los derechos humanos en temas como el derecho a la libertad de reunión pacífica y expresión, la criminalización de defensoras y defensores de la tierra, el territorio y el medio ambiente, el asesinato de periodistas y personas defensoras, la falta de medidas para proteger a personas refugiadas y migrantes, la investigación no adecuada de feminicidios, la desaparición forzada y la trata de personas, y la dificultad de acceso a los derechos sexuales y reproductivos para las mujeres y las personas de la comunidad LGBTIQ+, por mencionar solo algunos.

El proyecto formativo de la escuela se ubica en el ámbito de la educación no formal, pues no pertenece a un sistema de educación escolarizada e institucionalizada, es flexible y se adapta a las necesidades de los individuos (Reyes-Ánimas, 2023). Es generado por personas jóvenes de la sociedad civil para otros jóvenes que buscan complementar su formación en temas y habilidades que les ayuden a superar los problemas de sus comunidades que les afectan en lo individual y colectivo.

Para vislumbrar un horizonte donde las juventudes sean capaces de reinventarse como actores sociales (Feixa, 2018) en contextos plagados de estigmas y prejuicios sobre las juventudes, considero necesario visibilizar que muchas de esas concepciones negativas y discursos descalificadores son producto del sistema sociopolítico mismo en que el que estamos inmersos: colonialista, heteropatriarcal, capitalista y profundamente adultocentrista.

El adultocentrismo, es esa normativa arraigada en nuestro contexto que establece una jerarquía de la figura del “adulto” que es vista como “el modelo de persona” a alcanzar, mientras que a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se les considera en un limbo eterno de “crisis y transformación” (Cin, 2019) por lo que se nos minimiza e invalida. Lo anterior significa que por un mero criterio de edad sus posturas y opiniones valen menos.

Así que, ¿Cómo hablar de juventudes que se asumen como sujetos políticos con posibilidades de generar cambios en sus contextos, cuando muchas y muchos viven constantemente bajo esta narrativa adultocentrista, y además, con pocas posibilidades de acceder a servicios de salud, educación, trabajo digno, representatividad en el espacio público y a una vida libre de violencia?, ¿Cómo reinventarnos como actores sociales cuando la mayoría de las personas vivimos bajo modelos de vida impuestos ajenos a nuestros territorios e identidades culturales?, ¿Cómo contrarrestar el pensamiento hegemónico dominante cuando no se es consciente de las opresiones que nos atraviesan?.

Toda esta narrativa limitante se convierte en una suerte de “camisa de fuerza” que configura, en mayor o menor medida, a sujetos oprimidos que no se creen ni se sienten capaces de generar conocimiento propio, crear iniciativas y soluciones desde sus propios territorios, contextos y capacidades para transformar sus realidades.

Para responder dichas preguntas, es necesario problematizar las realidades en que nos encontramos inmersos. En primera instancia, la herencia de la modernidad en nuestro territorio, que fue conquistado y colonizado, y que se rige bajo la imposición de modelos de vida occidentales impuestos sobre la variedad preexistente de comportamientos culturales y formas de organización de la vida (Herrero López, 2007) que, entre otras cosas, trae consigo “el modelo de desarrollo que ha caracterizado a la civilización contemporánea que identifica el progreso con el crecimiento

material, el consumo y el confort, suponiendo que este crecimiento puede ser ilimitado”(Gutiérrez, 2007, p. 55).

Además, la modernidad tiene entre sus características la descontextualización, que es el “despegar, arrancar la vida local de su contexto, y que la vida local cada vez es más producida por lo translocal” (Escobar, 2020, p. 2). Todo ello genera expectativas de vida inspiradas en otros contextos y en otras sociedades ajenas, que solamente se pueden cumplir con altos costos humanos y ambientales. Debido a la desigualdad estructural que nos atraviesa, para que algunas personas o grupos puedan vivir cómodamente, en abundancia y en concordancia con los estándares impuestos desde afuera, otros grupos tienen que ser despojados y arrebatados de sus recursos, de sus territorios, de sus modos de organización de vida.

Así, la idea del progreso nos conduce a una racionalidad o manera de entender y habitar el mundo que legitima el dominio y las relaciones de poder de un grupo sobre otro, y de los humanos sobre su medio natural, como medio para un supuesto “desarrollo” y “bienestar” que solamente beneficia a unos pocos, pero cuya construcción afecta a otros muchos.

Este panorama es, a todas luces, insostenible para la sociedad y para el planeta. Por consiguiente, ha traído consigo el surgimiento de múltiples movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil en búsqueda de una racionalidad distinta que señala el punto crítico actual desde una vinculación estrecha entre sus componentes sociales y ambientales, es decir, una crisis civilizatoria que es una crisis de los modos de pensar el mundo, y del modo de habitarlo (Leff, 2010). Ante esta crisis, se vuelve imprescindible que las personas se asuman como agentes activos de cambio para transformar dichas problemáticas.

Tomando en cuenta lo anterior, el proyecto de la EJDDHCP pretende que los derechos humanos se conviertan en una herramienta para construir sociedades más justas que garanticen la dignidad de todas las personas. Sin embargo, somos conscientes de que los derechos humanos pueden convertirse también en una manera de pensamiento alienante y excluyente debido a la pretensión de universalidad que comparte con otras formas de conocimiento y que trae consigo una relación de poder o jerarquía entre dos tipos de saber (y entre quienes ostentan esos tipos de saberes), uno pretendidamente universal y otro local (Mato, 2008). Al respecto, Torres Carrillo (2004) nos dice:

El paradigma positivista sobre el que se construyeron las ciencias sociales no sólo es susceptible de críticas epistemológicas; también ha sido un factor de dominación, pues, es también paradigma de control: produce el conocimiento que el Estado y el poder requieren para la dominación; extrae información del conjunto social para suministrarla al poder: unos preguntan, otros responden; los de abajo están sometidos a las leyes que hacen a su conveniencia los que mandan. (p. 70)

Por ello, alejándonos del paradigma positivista, abordamos la perspectiva de derechos humanos desde una mirada interseccional, tomando en cuenta que para hablar de derechos humanos frente a cualquier problemática, es necesario contextualizar a los actores de quienes estamos hablando respecto a diversas categorías sociales tales como la etnia, la clase social, la religión, la orientación sexual, el género, la edad, etc., y cómo estas se intersectan para crear una realidad única que cada quien experimenta de acuerdo a su propia identidad (Viveros Vigoya, 2016).

Por otro lado, la interculturalidad y el diálogo de saberes están presentes en la perspectiva de los derechos humanos. Se parte de las experiencias previas de las personas y de sus maneras de entender el mundo, indagando en lo que para ellas representan dichos derechos y sin imponer

nuestras concepciones. De esta forma cada cual encuentra una forma de aterrizarlos en sus propios términos. Retomando a Leff, entendemos el diálogo de saberes como “una apertura hacia otros mundos, renunciando a entenderlos dentro de los códigos de comprensión del mundo establecido” (Leff, 2010, p. 116).

En cuanto a la dimensión intercultural, en palabras de Mato (2008) “ sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social” (p. 110). En este tenor, considero que una de las apuestas políticas de proyectos como el de la EJDDHCP es aportar a que sujetos individuales y colectivos “puedan generar por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente” (Olivé, 2009, p. 20). Por su parte, Meseguer (2018), advierte que la pertinencia y la construcción colectiva de los aprendizajes situados se convierte en un objetivo fundamental para ello.

Finalmente, pensamos en el proceso formativo de la Escuelita en términos de educación popular, que nos refiere a sujetos y sujetas quienes, en su andar cotidiano, se descubren a sí mismos como objeto de opresiones diversas; a través de su accionar, mediante una “praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005). Miramos a la Escuelita como un espacio colectivo que se nutre a sí mismo a través de la reflexión sobre la acción que realiza, procurando una mirada crítica de sí mismo.

En este camino, se promueve una ruptura epistemológica que rompe la relación sujeto – objeto en la que las personas se miran a sí mismas como ajenas a sus contextos, para convertirla en una relación sujeto – sujeto desde una posición activa y comprometida ante sus realidades

(Villasante, 2015). Así, las personas podemos asumirnos como sujeto de conocimientos y producir nuestros propios saberes.

Relacionando el pensamiento de Freire con una perspectiva intercultural López Gómez y Rodríguez (2011) nos dicen que “el enfoque intercultural no puede pasar por alto el reconocimiento de situaciones de conflicto y dominación, históricamente configuradas, en los diversos espacios ecosistémicos y culturales, como esa lectura del mundo demandada por Freire” (p. 9). Por ello, concluyo que quienes participamos o acompañamos el proceso de la EJDDHCP debemos mantenernos siempre atentos y con una mirada crítica sobre nuestro propio proceso puesto que estamos poniendo en marcha una propuesta pedagógica donde las personas tengan la posibilidad de pensarse como actores sociales.

Dado que estamos inmersos en un contexto que constantemente reafirma y legitima las opresiones que nos atraviesan, es fundamental cuidar que nuestro proceso no se convierta en una fuente de refuncionalización del orden dominante establecido (López Gómez & Rodríguez, 2011), sino en un espacio que nos permita vislumbrar otras realidades fuera de las prescripciones y dominaciones que nos oprimen.

### **1.3.1. La EJDDHCP ante el contexto de las juventudes en nuestro territorio**

El Instituto Mexicano de la Juventud considera que la categoría “juventudes” se refiere a las personas que tienen entre 15 y 29 años de edad. Para construir una definición de lo que significa ser joven en un territorio “se requiere considerar todos los ámbitos ocupados por este bloque poblacional, desde lo educativo hasta lo laboral, de lo cultural a lo político; se deben reconocer sus capacidades, sus oportunidades, pero también sus necesidades y vulneraciones” (Informe SIPAZ, 2021).

La propuesta educativa de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz surge en un contexto sociopolítico donde las juventudes somos uno de los sectores de la población más vulnerables. De acuerdo al CONAPRED las personas jóvenes

enfrentan un problema de discriminación estructural que es reproducido por el Estado, la sociedad y el sector privado. Dado que se les percibe como amenaza para la cohesión social, muchas veces se les excluye de espacios y oportunidades laborales o educativas, y se impide el reconocimiento de sus derechos, especialmente los sexuales y reproductivos. (Consejo Nacional para prevenir la discriminación, 2023)

Lo anterior nos ayuda a comprender cuales son las circunstancias de las juventudes que les orillan a buscar soluciones por sí mismas a las problemáticas tan complejas y que tienen una enorme diversidad de causas de índole sociocultural, político, económico.

Según datos del INEGI (*2020 Censo de población y vivienda, 2020*), Xalapa posee una población de 488,531 personas, de las cuales alrededor del 32 % son personas jóvenes de entre 20 y 34 años, lo que corresponde a 157 800 personas aproximadamente. En Xalapa, la mitad de la población tiene alrededor de 32 años. Del total de la población, el 38 % de las personas de 15 años o más han tenido acceso a la educación superior, lo que es bastante alto en comparación al porcentaje a nivel estatal que es del 18.2 %.

De lo anterior, podemos observar que Xalapa es una ciudad con una presencia de personas jóvenes bastante importante, además de que la escolaridad de quienes lo habitan es considerablemente superior a la de la mayoría de los otros centros urbanos grandes del estado de Veracruz: Córdoba 24.9 %, Coatzacoalcos 28.1 %, Orizaba 37.1 %, Veracruz 28.1%, Boca del Río 39.3%, Poza Rica 31.7%, Tuxpan 23.1 %. Es importante mencionar la presencia de la Universidad

Veracruzana en la capital del estado como la principal oferta de educación superior para las juventudes de la entidad veracruzana.

Tomando en cuenta el gran porcentaje de jóvenes que habitan Xalapa y la región, y sus características sociales y contextuales, me planteo las siguientes preguntas: ¿son las juventudes las personas con mayor conciencia social y conciencia de lo que acontece en su territorio?, ¿el nivel educativo es relevante al momento de notar si las personas en la ciudad se preocupan por causas comunes como el cuidado del territorio u otras luchas sociales?

Para dar algunas respuestas, observo que, de acuerdo a Conapred las personas jóvenes tienen mayor conciencia sobre la manera en que se discrimina en México, y muestran mayor nivel de apoyo hacia políticas por la inclusión. Por ejemplo, 75% de las personas entre 18 a 29 años está a favor del matrimonio igualitario, y 57.6% a favor de la adopción homoparental (versus 58% y 40% a nivel nacional, respectivamente). (2018)

Estas preguntas cobran importancia porque somos personas en un rango de edad comprendido entre 18 y 32 años quienes hemos integrado a lo largo de su existencia la colectividad de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz. Y es que, observando a quienes integramos la Escuelita, noto que a la mayoría de nosotras y nosotros no nos resulta tan normal u orgánico involucrarnos, por ejemplo, con el tema de la defensa y el cuidado del territorio en la ciudad, como sí nos resulta hacerlo con otros temas de derechos humanos mucho más evidentes o cercanos en nuestras realidades del contexto urbano, como los mencionados en el párrafo anterior.

Sobre esto, Navarro Trujillo (2016) comenta que existe “un vacío en las investigaciones académicas sobre la existencia y re-creación de lo comunitario en las ciudades, como una forma de



organizar las relaciones sociales en torno a la reproducción de la vida” (p. 14), y que esto lo considera un asunto de suma relevancia “puesto que las estrategias comunitarias suelen estar orientadas a la resolución de la gestión cotidiana de lo social ante las cada vez más adversas condiciones para vivir dignamente en las ciudades.” (Navarro Trujillo, 2016). Como lo menciona la autora, la precariedad de la vida en las ciudades muchas veces soslaya la importancia de algunos asuntos sobre otros e imposibilita que las personas tengamos la posibilidad de ocuparnos de ellos.

En este tenor, me pregunto entonces sobre qué ocurre en nuestra realidad citadina que nos toca o nos interpela, que entonces nos invita a pensar en un “nosotros”, en un sentido de comunidad aún dentro de la lógica individualista y alienante que es preponderante en la vida urbana.

Profundizando un poco más, Navarro Trujillo (2016), nos dice que el modelo capitalista sobre el que funciona la ciudad imposibilita construir una noción de lo común, puesto que “se impone la propiedad privada como paradigma de la modernidad y garante de la libertad individual, al desconocer e invalidar formas comunitarias que han garantizado la reproducción de la vida a partir de la gestión colectiva de los bienes comunes” (p. 28).

Sobre esto, retomo lo que he comentado anteriormente acerca de cómo me era difícil pensar en la pertenencia a un territorio, ya que, entendiendo que el modelo capitalista sobre el que se construye la vida urbana permea en muchos aspectos de la vida cotidiana, cobra sentido ese sentir inicial. Entonces, ¿cómo pensar, por ejemplo, en propiedad comunal, en territorios que se comparten, cuándo toda la vida se nos educa para aspirar a la propiedad privada, a la acumulación de riqueza, a la individualidad?

Las referencias de Navarro Trujillo me permiten comprender mejor que la lógica de vida en las ciudades y la alienación tan presente en la mayoría de quienes las habitamos, no solo es

producto de voluntades individuales (o de la falta de dichas voluntades), sino de un entramado y un modelo de vida preestablecido en el contexto urbano.

Para ahondar en dichas afirmaciones, cito nuevamente a Navarro Trujillo (2016), quien nos dice respecto a este tema:

A diferencia de la racionalidad que busca maximizar utilidades para beneficio individual desde la lógica de la competencia y la negación del otro, la producción de lo común tendencialmente parte de un sentido de interdependencia basado en la cooperación social y en la complementariedad con la naturaleza. Se trata de una serie de sentidos, significados y cosmovisiones que privilegian el interés común, lo que al mismo tiempo supone y considera el bien de cada uno de los integrantes de la colectividad. (p. 28)

Todo esto genera expectativas de vida inspiradas en otros contextos. Sin embargo, al mirar mis experiencias colectivas bajo el matiz de los autores, me es grato pensar que nuestras iniciativas y acciones van encaminadas a la búsqueda de esos sentidos que persiguen el bien común, y hablando específicamente del territorio, apuntan hacia construir una mirada que nos permita vernos como parte de este de una manera más integral u holística, que nos ayude a migrar hacia formas más responsables de habitarlo.

En la entidad veracruzana, las juventudes son constantemente víctimas de violaciones a sus derechos humanos y de violencia estructural ejercida desde el Estado y por la sociedad misma, en varias dimensiones de la vida pública y privada. Estas vulnerabilidades pueden acrecentarse si se pertenece a una comunidad indígena, si se es mujer, si se pertenece a la diversidad sexual o si se vive en situación de pobreza, por mencionar solo algunos ejemplos.

Actualmente las juventudes se enfrentan a problemáticas sociales diversas como las relacionadas con el crimen organizado y la desaparición forzada, que es cometida por el Estado mismo. De acuerdo a Roldán (2018) “en México, 55% de las personas desaparecidas son jóvenes, a quienes también se les violentan sus derechos a la educación, al trabajo y a la salud”.

La violencia también ha alcanzado a las juventudes de la diversidad sexual, tan sólo en 2019 se cometieron 35 asesinatos a personas de la comunidad LGBTTTI en Veracruz (Morales, 2019). Además, la violencia de género representa un gran obstáculo para que las mujeres puedan acceder a una vida digna y libre de violencia. En 2019, el estado de Veracruz ocupó el primer lugar en feminicidios a nivel nacional con 152 feminicidios registrados (Molina, 2020), a pesar de contar con la Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia y el Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

En este contexto de suma de vulnerabilidades, la EJDDHCP busca consolidarse en la entidad, en un medio convulso para las y los jóvenes del estado donde toma fuerza la organización colectiva como vía para trascender dichas precariedades y violencias y vislumbrar un horizonte donde se respeten, promuevan, protejan y garanticen los derechos humanos de todas las personas.

Por otro lado, reconocemos que en la mayoría de los casos, la trayectoria educativa de las juventudes no reconoce a la organización colectiva ni a la educación misma como medios de emancipación. Por el contrario, la educación formal en las escuelas promueve la competencia y la individualidad como medio de superación de los sujetos, pues la educación escolarizada está cimentada sobre un sistema educativo hegemónico con características colonialistas, capitalistas y heteropatriarcales y que aportan a legitimar un modelo político basado en el desarrollo económico, el progreso y la competencia en lugar del bienestar social y ambiental (Baronnet et al., 2018).

Es evidente que el modelo pedagógico sobre el que aprendemos y enseñamos favorece, en muchos casos, la reproducción de desigualdades, violencias y normativas sobre las que se sostiene el sistema mismo. Por todo lo anterior, la idea de “escuela” que se propone desde el proyecto de la EJDDHCP busca ser un espacio donde se promueva una educación que sea emancipadora, y que aporte a la formación de las personas para que se asuman como sujetos políticos y de derecho haciendo un uso alternativo y crítico de los derechos humanos.

### **1.3.2. Otras formas de leer el territorio**

Alejándonos un poco de la lógica capitalista evidente en la vida urbana y que permea en nuestra relación con el territorio, me acerco a otras miradas sobre el tema. Y es que, al preguntarme cuál es la relación con el territorio que habitamos, me cuestiono: ¿Qué es aquello que compone al espacio físico que considero como mi lugar de origen, “mi tierra” o mi ciudad?, ¿hay rasgos de mi persona y sucesos significativos de mi vida que están relacionados con lo que significa e implica habitar el territorio?

Para atender estas preguntas es necesario ligar la idea de la identidad a la noción de territorio y al concepto del espacio, en tanto “no es simplemente la suma de territorios sino una complejidad de relaciones, flujos y fronteras, territorios y vínculos.” (Massey, 2004, p.79). Advierto que existe un arraigo a un espacio físico íntimamente ligado a lo vivido, a la memoria que se va escribiendo conforme transcurre la vida en este espacio y va construyendo significados. El arraigo al territorio que habitamos, con cargas simbólicas marcadas, y a pesar de vivir en la ciudad, nos ha dotado de una idea de identidad que se hace presente en quién soy, cómo pienso y actúo, si no siempre de manera explícita, sí lo hace atravesando mi manera de concebir mi papel dentro del espacio que habito.

Al respecto, Giménez (1999) nos dice que:

El territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa, etcétera; pero también como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como "geosímbolo". (p.4)

En el caso de las juventudes que conformamos la escuela o que han pasado por ella, uno de los elementos que observo está muy presente en su sentipensar cotidiano es el apego afectivo. He visto a diversidad de personas expresar su afecto y apego por sus recuerdos y memorias (de su barrio, su pueblo o su ciudad, sus fiestas, su familia, etc.); y creo que a partir de ese arraigo y valor que se le imprime a un territorio puede surgir un deseo de defender, preservar, e incluso luchar por el espacio y lo que allí se construye día a día. Como concluye Giménez (1999) “el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo y, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio territorial”.

Para concluir esta breve búsqueda de algunas respuestas comentaré que podemos “leer” el paisaje y las relaciones de poder que en éste actúan, y que cuando se quiere apoyar o detonar cambios, es fundamental reconocer el entramado de relaciones de poder.

Sobre el paisaje, Thiébaud (2017) nos dice que “es el resultado de una organización social y de una evolución histórica, el reflejo de un territorio cuya organización y funcionamiento debemos explicar”. A esto, Hernández López (2017) agrega que “con la lectura sistemática de cualquier paisaje cultural es posible identificar la peculiar e histórica armazón de tecnologías, patrones de conducta y relaciones de poder”(p.243).

En procesos educativos como el nuestro, la forma de mirar el territorio va cambiando poco a poco para percatarse de ese entramado de relaciones entre las personas con su contexto, con la naturaleza, con las otras personas, con los animales, y la forma en que ejercen su poder para incidir y transformar el espacio y el paisaje, teniendo así una perspectiva amplia de los procesos de su construcción, para escrutar con mirada profunda en los elementos que lo componen y la lógica bajo la cual se encuentra estructurado (Hernández López, 2017).

Así, vemos que los paisajes no se refieren solamente a espacios físicos, sino que “son además una construcción social, cargada de valores culturales y de significados, basándonos no sólo en el espacio vivido y en las relaciones funcionales del hombre con los paisajes, sino también en los valores simbólicos que pueden expresar la fuerza de ideologías dominantes” (Thiébaud, 2017, p.232).

Después de estas reflexiones, dudo si desde las colectividades en que participo y en nuestro quehacer para construir colectividad, influimos de alguna manera en nuestro territorio y cómo lo hacemos. Si a priori mi respuesta era un sí, ahora me detengo más a pensar en los cómo. En primer lugar, pienso en los territorios de donde provienen las personas que conformamos la colectividad de la Escuelita, y en cómo esa diversidad de experiencias nutridas por los diferentes territorios aporta a construir una mirada más amplia sobre nuestro territorio de acción.

Algunos de los territorios de procedencia son: Xalapa, Xico, Coatepec, Emiliano Zapata, Las Vigas de Ramírez, Perote, Banderilla, Martínez de la Torre, entre otros.



### *6 Territorios de procedencia*

De este modo, desde nuestra propia diversidad y aunado a nuestra propuesta educativa de educación en derechos humanos, promovemos que las personas se asuman como sujetos capaces de leer sus territorios desde miradas distintas a la del orden establecido que permitan ver más allá de la alienación e individualidad que es dominante en la vida urbana.

Ello implica mirar a quienes habitan los territorios, conocer sus historias, su arraigo en el territorio, su cultura, que de acuerdo a Giménez (1999) es “el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etcétera, inherentes a la vida social”.

Para finalizar, puntualizo que buscar incidir en nuestros territorios desde otros criterios, significa abandonar la perspectiva que se centra solamente en lo económico y en el crecimiento, para introducir una “óptica global que abarque también las dimensiones culturales, sociales, políticas y ecológicas del desarrollo” (Giménez, 1999).

#### **1.4. Desde dónde abordo y sumo a la colectividad (Locus de enunciación)**

Atravesar una pandemia mundial me hizo experimentar mucha incertidumbre. Para algunas y algunos, la etapa más fuerte de la contingencia sanitaria por la enfermedad de la Covid19, aislados de las y los demás fue un tiempo para detenernos a pensar, mirar hacia atrás sobre nuestros pasos y a su vez, sentipensarnos hacia el futuro a partir de lo vivido. Para quienes integramos el espacio colectivo de la MEIS y otras colectividades, actuar y reflexionar sobre nuestro actuar y detenernos a cuestionar cómo nos sentimos y qué ocurre en nosotros con lo que vivimos, pareciera convertirse en un hábito que lentamente se transforma en una manera de ser, de vivir, de habitarse.

Me siento afortunado por haber sido parte de procesos colectivos como la Escuelita o la MEIS, porque me invitaron a cuestionarme, transformarme constantemente y mirarme de una forma en la que hace pocos años no me hubiese creído capaz. Si alguien me hubiera dicho que en 2019 formaría parte de un colectivo de personas promotoras y defensoras de derechos humanos y que en 2020 estaría cursando un posgrado tan especial como la MEIS, creo que me habría costado creerlo. Mi formación y la educación que recibí durante gran parte de mi vida han estado dirigidas a perseguir otros anhelos (no necesariamente propios) y objetivos muy distintos a los que me motivaron durante todo el tiempo que participé activamente de dichas colectividades.

Toda mi educación, desde el jardín de niños hasta la universidad, la hice en escuelas públicas, y si bien no gozaba de muchos recursos económicos, siempre he tenido acceso a la mayoría de las necesidades más primordiales y he tenido más oportunidades que muchas personas para desarrollarme en varios sentidos.

Nací en Xalapa, Veracruz, y he vivido la mayor parte de mi vida allí, aunque también radiqué durante poco más de 18 meses en la CDMX, época de mi vida que fue trascendental para transformar mis perspectivas ante mi realidad. Dicha etapa fue valiosa para reconocermé y generar



posicionamientos propios ante las realidades que me atravesaban, como el hecho de asumirme como parte de la comunidad LGTBTTIQ+, músico, artista, y ahora promotor y defensor de derechos humanos, por mencionar algunas.

Al reflexionar sobre cómo he construido dichos posicionamientos, recuerdo a un adolescente inconforme ante muchas situaciones de su vida, sintiendo rabia y frustración por no poder cambiarlas, deseoso de transformar de alguna forma su realidad inmediata. Pero a la vez ansioso por encajar en su medio y en algunos círculos, por encontrar eco a sus ideas y poder forjarse una idea de identidad, un sentido de pertenencia.

Más adelante, cuando tuve que decidir qué quería estudiar, y siendo congruente con ese deseo de transformar o incidir en mi contexto, comencé a estudiar ingeniería ambiental en la Universidad Veracruzana. Sin embargo, a la par de ello coexistía una muy clara inclinación por las artes escénicas y especialmente hacia la música y el canto. Al poco tiempo decidí que quería ser cantante de “música clásica”, aún en contra de los pronósticos desalentadores y constantes cuestionamientos acerca de lo infructuoso de no estudiar “una carrera de verdad” en lugar de una carrera de artes.

Al adentrarme en mis estudios rápidamente comencé a involucrarme con la comunidad de músicos y demás artistas de Xalapa y con sus espacios dedicados al arte y la cultura. Empecé a asistir a conciertos, obras de teatro, funciones de danza y demás actividades culturales que mis posibilidades económicas y de tiempo me permitían.

A través de los años de estudio, formé parte de diversas agrupaciones musicales, escolares y extraescolares, profesionales y no profesionales, espacios en los que por primera vez experimenté ese sentimiento de comunidad y pertenencia que llevaba tiempo buscando. Me adentré en espacios

artísticos que también se convertirían en espacios laborales en el futuro, y durante un tiempo, me sentí satisfecho con lo que hacía y con las condiciones en que lo hacía.

Sin embargo, el saberme con acceso a diversos espacios privilegiados para mi desarrollo artístico, no me eximía de las normativas limitantes y excluyentes y situaciones diversas de violencia que se viven dentro de los espacios educativos y laborales a los que he tenido acceso. Estos están permeados por violencias diversas y estructuras de opresión que dañan de manera importante a quienes conformamos la comunidad artística como profesionales o estudiantes.

La formación artística en disciplinas como la música, la danza o el teatro, por mencionar solo algunas, responde en muchos casos a pedagogías heredadas de la tradición europea que fueron creadas y puestas en marcha en épocas y contextos completamente distintos y ajenos a nuestro contexto político y social, que en muchos casos pretenden mantenerse endebles en el tiempo a pesar de las realidades diversas en que se buscan aplicar.

Comencé a estudiar música formalmente hace 13 años, conozco de primera mano la narrativa aún vigente en muchos espacios de que los artistas debemos entregar nuestra vida entera a perfeccionarnos, incluso a costa de nuestra vida familiar y social, muchas veces en un contexto de precarización para ejercer nuestra profesión y tener un sano desarrollo como personas. Dicha narrativa va permeada de discursos alienantes y adulto centristas que violentan a las personas y fomentan el individualismo y la competencia constante.

Así me formé y me conformé durante mucho tiempo (aunque no conscientemente), en esa alienación propia de quien no se interesa demasiado por saber de otras visiones o maneras de habitar el mundo mucho más allá de lo que me concernía al estar tan inmiscuido en este pequeño pero intenso mundo de las artes, de personas que nos ocupamos de nuestros propios problemas sin ser conscientes de que en el mundo ocurren muchas cosas, más allá de nuestro entorno inmediato.

Cuando me gradué de la licenciatura en Música, en agosto de 2018, ya era consciente, aunque en menor medida que ahora, que al ejercer mi profesión no quería seguir reproduciendo los discursos que me ubicaban como un sujeto que vivía al margen y que era ajeno a lo que ocurría en su contexto. Quería involucrarme en otras formas de ver el mundo distintas a la que conocía, por lo que inicié una búsqueda de espacios donde poder encontrar herramientas que me ayudaran a construirme una identidad diferente, nutrida de muchas otras perspectivas diversas, y una manera distinta de ejercer mi profesión.

En esa búsqueda, en enero de 2019 me encontré con la convocatoria de la 2° generación de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz, apuesta educativa facilitada en Xalapa con apoyo del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria”. Debido a que ya tenía referencias de dos amigos que formaron parte del proceso de la Escuelita de la CDMX, cuando supe que existía un proyecto similar en Xalapa inmediatamente apliqué, y luego de asistir a una reunión informativa e introductoria el 23 de febrero de 2019, me integré al proceso que empezó el 2 de marzo y finalizó el 22 de junio del mismo año.

En la Escuelita, me encontré por vez primera en un espacio creado por personas jóvenes para jóvenes que pone a la educación popular, la educación para la paz y la horizontalidad como medios para conocernos, entendernos, escucharnos, generar conocimiento y reflexionar juntos desde nuestros sentires y experiencias propias.

En la Escuelita entendí que a partir de la concientización, sensibilización y transformación colectiva podemos generar la transformación de nosotros y de nuestras realidades, y no menos importante, entendí que desde las realidades que me atraviesan y mis propias experiencias podía construir un posicionamiento ético - político ante el contexto en el que estoy inmerso.

El proceso de la Escuelita Xalapa y las redes afectivas, de colaboración y de apoyo que se formaron a partir de ahí han sido de gran relevancia en mi manera de verme a mí mismo como un sujeto capaz de incidir en su propia realidad.

Durante mi transitar como participante, acompañante y coordinador de La Escuelita Xalapa, y de la mano de mi proceso como estudiante e integrante de la comunidad MEIS, descubrí que existen alternativas a lo impuesto. Es decir, que se puede ser de otras maneras, que se puede habitar el mundo de otras formas, que podemos aprender y podemos enseñar desde la diversidad y la diferencia y que nos podemos relacionar con las y los demás de maneras distintas a las que aprendimos casi toda la vida. He advertido que la solidaridad, la empatía, el derecho a la diferencia, el aprendizaje y la construcción colectivas me han abierto la puerta a una manera distinta de ver a las otras y los otros y a mí mismo.

Partiendo de allí, considero que surgió de manera bastante fluida y orgánica mi necesidad de aportar a la consolidación y fortalecimiento del proyecto de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz a la luz de los conocimientos construidos y generados en la MEIS y en mi experiencia como acompañante de la 3° generación de la escuela (generación 2020), porque creo en las posibilidades del proyecto político – pedagógico de la escuela y en lo transformadora y significativa que puede resultar la experiencia para quienes participan en esta.

La experiencia de formar parte de la Escuelita y las redes afectivas, de colaboración y de apoyo que se conformaron a partir de ahí han sido de gran relevancia para asumirme como un sujeto “protagonista de su propia historia”(Freire, 2005) capaz de incidir en su realidad.

Antes de iniciar la generación 2020 de la Escuelita, el equipo organizador lanzó una convocatoria para que personas de la 1° y 2° generación se incluyeran como “acompañantes” del

proceso formativo, de la que yo participé. Por ello, fui integrado al equipo junto con otra compañera, casi al mismo tiempo en que me postulé a la MEIS y luego fui aceptado.

Al ingresar a la MEIS, propuse como proyecto un proceso de sensibilización con perspectiva de derechos humanos para personas del medio musical de Xalapa en el que he estado inmiscuido durante varios años. Sin embargo, al darme cuenta de cuáles eran mis debilidades y fortalezas como una persona acompañante de un proceso como el de la Escuelita, y el contexto de pandemia, me hicieron replantearme mi proyecto original y posponerlo.

Para entonces, decidí centrarme en aportar al proceso de la cuarta generación de la Escuelita, que transcurrió mientras cursaba el 4° semestre de la MEIS, y en el proceso de la quinta generación (agosto – diciembre 2022) en la que también fungí como acompañante y coordinador. Con ello esperaba que formación en la MEIS fuera útil para aportar a la organización, planeación, metodología y demás asuntos de la escuela, desarrollando las habilidades necesarias y llenándome de experiencias valiosas para abonar al proceso formativo.

Haber sido parte de la Escuelita y de la MEIS me invitan a cuestionarme día a día y transformar la mirada que tengo sobre mi papel en los distintos espacios en los que colaboro.

Reflexionar en torno a los derechos humanos y a lo utópicos que muchos de estos resultan, me genera preguntas sobre cómo nos podemos apropiarnos de ellos y de lo que representan, como un medio para la búsqueda de la dignidad de las personas y como una vía para generar herramientas que nos permitan vivir mejor en un sentido amplio.

Desde la MEIS y como parte del equipo acompañante de la EJDDHCP impulsé acciones que buscaban consolidar y fortalecer el diseño metodológico de la propuesta pedagógica de la

Escuela para Juventudes Defensoras y Constructoras de Paz, así como potenciar y mejorar la experiencia formativa de las y los participantes.

En marzo/abril de 2023, posterior al fin de la quinta generación de la Escuelita (diciembre 2022), mis circunstancias de vida me obligaron a dejar la organización de la Escuelita ya que cambié de residencia de Xalapa a la ciudad de Veracruz. Comencé a trabajar como docente de secundaria, impartiendo la disciplina de Artes, además de continuar la labor que ya realizaba como maestro de música y de canto en dicha ciudad.

Estos cambios representaron retos muy importantes en mi vida en muchos sentidos, pero específicamente respecto al proceso de la Escuelita, enfrenté un duelo por lo que significó alejarme de la organización y dejar de sentirme parte de ella, por todo lo que ha significado en mi vida y de lo que ya no podría ser parte, al menos no activa ni constantemente.

Sin embargo, también me hizo cuestionarme qué podía hacer con todo lo que aprendí, con las herramientas que la Escuelita me dio para enfrentarme a la vida cotidiana, a la realidad laboral en espacios donde muchas veces se enfrenta violencia de diversos tipos y donde la existencia de la perspectiva desde los derechos humanos en temas como género, educación, libre desarrollo de la personalidad, derechos laborales, entre otros, es muy escasa o nula.

En dichos contextos donde el espacio seguro de la Escuelita o donde la colectividad de la MEIS se sienten como algo distante, lejano, es donde quiero y trato de que lo que llevo conmigo de dichas experiencias y que me acompaña, se manifieste en mi quehacer cotidiano: en lo que construyo día a día con las y los estudiantes con quienes trabajo, en como apporto a mejorar mi contexto laboral, mis relaciones interpersonales, y así, de poco en poco, incidir si es posible en mis propios espacios.

### **1.5. Cómo surge la propuesta de intervención desde el proyecto MEIS**

Como mencioné anteriormente en 2020 inicié casi simultáneamente mi camino como acompañante de la generación 2020 de la Escuelita Xalapa y mi etapa de estudiante de la generación 2020 – 2022 de la MEIS.

Las perspectivas teóricas que fui conociendo en la MEIS, casi siempre me remitían a alguna experiencia de mi vida personal como parte de la comunidad LGTBTTTIQ+, a alguna experiencia de vida con personas activistas, o a experiencias que viví en La Escuelita: a algún derecho humano que conocí en el proceso, a alguna de las vivencias que compartían las y los demás participantes o las personas facilitadoras del proceso.

Menciono esto para decir que mucho de lo que he conocido y aprehendido en la MEIS suelo espejearlo o pensarlo en razón de mis vivencias en la Escuelita Xalapa, puesto que ese espacio me representa un punto de inflexión, un antes y un después. Del mismo modo que podía mirar lo valioso de la experiencia en lo personal, mi lugar como acompañante del proceso me dejaba notar algunos puntos ciegos o áreas de oportunidad en cuanto a lo colectivo que podían trabajarse para fortalecer el proceso formativo.

Fue entonces que decidí proponer al equipo de la Escuela que mis esfuerzos y la necesidad de realizar un proyecto desde las herramientas que me brindaba la MEIS se avocaran a trabajar en el fortalecimiento del proceso en los aspectos de documentación, logísticos, y metodológicos, principalmente.

Más adelante, profundizando aún más en los saberes de la MEIS, se añadió la propuesta de la sistematización de la experiencia, como una manera de ordenarla, analizarla y aprender de la misma y, de este modo, fortalecer y aportar para consolidar nuestra propuesta política y pedagógica.

Fue así que nos dimos a la tarea de organizar una serie de cuestionamientos, definir algunos objetivos, y construir algunos instrumentos que nos permitieran documentar la experiencia de la cuarta generación de la Escuela, que se llevó a cabo de forma presencial entre agosto y diciembre del 2021.



## 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE SUSTENTAN NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

### 2.1. Posicionamiento epistemológico y pedagógico

*“En definitiva, ¿dónde empiezan los derechos humanos universales? En pequeños lugares, cerca de casa; en lugares tan próximos y pequeños que no aparecen en ningún mapa. [...] Si esos derechos no significan nada en estos lugares, tampoco significan nada en ninguna otra parte. Sin una acción ciudadana coordinada para defenderlos en nuestro entorno, nuestra voluntad de progreso en el resto del mundo será en vano”. Eleanor Roosevelt.*

La propuesta educativa de la Escuela para Juventudes Defensores de Derechos Humanos y Constructoras de Paz se ha conformado y se ha nutrido desde las experiencias y las aportaciones que muchas personas han compartido al proyecto. Una gran diversidad de actores involucrados representa una vasta posibilidad de enriquecerlo, pero también representa el reto de crear las condiciones para que todas y todos puedan acceder al espacio, que sea inclusivo, abierto, que invite a la participación, a la reflexión, y a la creación de comunidad.

Ante esta perspectiva, lo primero que llama la atención es que nombremos como una escuela a un espacio que desde sus inicios y sus antecedentes se pensó como un espacio alternativo, diverso, como un espacio seguro, de refugio y de resistencia para juventudes, puesto que la idea de escuela nos remite inmediatamente a las aulas, a la educación escolarizada, a espacios que en la mayoría de los casos no responden a los adjetivos que recién mencioné. La educación escolarizada es presentada por la sociedad moderna occidental como si fuera la única y la verdadera educación, deslegitimando otros espacios y momentos educativos de la vida cotidiana como la familia, las fiestas, reuniones y muchas otras actividades en comunidad.

A propósito de ello, Sierra (2010) afirma que “la escuela que conocemos es de carácter homogenizante y hegemónico, regida por currículos diseñados en los centros de poder, que poco o nada reconocen las variadas problemáticas que enfrentan distintos grupos, personas y pueblos en su vida cotidiana” (p. 27).

A sabiendas de que la educación formal no ofrece elementos suficientes para que nos construyamos como sujetos políticos, buscamos construir un espacio seguro y alternativo donde desarrollar una propuesta pedagógica propia “que acoja las diferencias identitarias que marcan los individuos y los grupos sociales y constituyan espacios en que se enseñen y aprendan los conocimientos y habilidades necesarias para transformar las relaciones de poder que socialmente producen y preservan tales diferencias” (Posada Escobar, 2007, p. 136).

En nuestro espacio reconocemos la carga política que tiene toda práctica educativa y rechazamos aquellas concepciones que promueven una supuesta neutralidad, objetividad y universalismo en la educación (Cabaluz D., 2015). Por el contrario, sostenemos que “lo personal es político” y que otra educación es posible cuando un proceso educativo dota de sentido y significación a la experiencia de aprendizaje y de construcción de nuevos conocimientos pertinentes al contexto en que ocurre. Esto abre la posibilidad para “generar saberes que pueden ser la base para la construcción de *otras* miradas, *otros* lenguajes, *otras* lógicas de pensamiento, *otras* escrituras, en síntesis, *otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza.*” (Gómez S. Marcela, 2015, p. 15).

Desde las pedagogías críticas latinoamericanas se entiende que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe asumirse desde las prácticas educativas, y que para esto se requiere “crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran

caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria” (Cabaluz D., 2015, p. 38), y la conformación de sujetos capaces de leer críticamente su realidad para transformarla (Freire, 2005).

Es aquí donde surgen algunas preguntas: ¿Cómo podemos propiciar la participación, la horizontalidad, y la creación colectiva de conocimientos situados en nuestro proceso? ¿Cómo potenciamos las transformaciones que se dan?, ¿Qué referentes político-pedagógicos tenemos para guiarnos en el camino? En respuesta a ello, de manera colectiva distinguimos la presencia y pertinencia en nuestro proceso de algunos rasgos de la educación popular, la educación intercultural, la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la pedagogía feminista como principales referentes teóricos y metodológicos que sustentan nuestro quehacer.

## **2.2. La educación popular**

Cuando me acerqué por primera vez al proceso de la Escuelita porque quería participar de la 2° generación, lo primero que nos explicaron a todos quienes estábamos allí fue que íbamos a aprender sobre los derechos humanos en un proceso estructurado, inspirado y detonado a partir de la educación popular y la educación para la paz. Aunque conocía muy poco sobre ello, en realidad no era algo que hubiese experimentado o pasado por el cuerpo nunca (al menos no conscientemente).

A pesar de que no entendía, y sabía muy poco o nada sobre la metodología del proceso, desde el primer momento comencé a vivenciarlo: estaba allí en un espacio donde sólo un reducido número de participantes eran “expertos” o dominaban el tema de los derechos humanos. Sin embargo, conforme cada quien compartía un poco de su historia y de cómo se habían de alguna forma involucrado o relacionado con el tema y qué los motivaba para participar de La Escuelita, iba comprendiendo que todas y todos teníamos algo que aportar sin importar cual fuera nuestra trayectoria recorrida.

A partir de nuestras experiencias fuimos construyendo un piso común y un horizonte como colectividad que buscaba posicionarse ante lo que ocurría en nuestros contextos, nutriéndonos a través de la reflexión de nuestras propias experiencias y las de las facilitadoras y los facilitadores que nos acompañaban para así fortalecer nuestras prácticas individuales y las del grupo. En dicho contexto, cuando hablamos de educación popular nos referimos a “un proceso de aprendizaje colectivo del pueblo, que apunta al fortalecimiento de su organización a fin de transformar la realidad en función de sus intereses” (Van de Velde, 2008, p. 64).

Nuestra propuesta educativa pensada bajo la mirada de la educación popular, busca construir espacios seguros para que personas jóvenes que sufren o hayan sufrido algún nivel de asimetría, de explotación, de opresión, de discriminación, de marginación, y que muchas veces constituyen los sectores populares, se constituyan como sujetos transformadores para crear formas distintas de relacionarse, de construir otras relaciones de poder, se conviertan en sujetos protagonistas de la historia que quieren construir (Jara, 2009), en la que ellas y ellos son los protagonistas.

Ahora bien, en esta nueva etapa de nuestro proceso en que buscamos hacer explícito y potenciar las implicaciones de la educación popular como una metodología que articula nuestra propuesta, hemos buscado fortalecer los “cómos” de nuestra práctica educativa, haciendo énfasis en algunos aspectos metodológicos y profundizando en estos.

Primero, definiendo los alcances de nuestro espacio donde se promueven los derechos humanos, no como mera información o conocimiento “bancario”<sup>2</sup>, sino como herramientas para buscar la dignidad en nuestras vidas en un sentido amplio, apropiándose de lo que representan, de acuerdo con las realidades que atraviesan a cada uno y cada una de quienes participamos.

Al hablar de apropiación de los conocimientos nos referimos a que cada cual los haga suyos, parte de sí mismos, y que pueda utilizarlos y reproducirlos en su vida fuera del espacio, pues “no hay verdadera apropiación cuando la persona no está en capacidad por sí misma de aplicar y multiplicar el conocimiento adquirido” (Van de Velde, 2008, p. 78).

Así, ahondamos en como aprendemos de nuestra propia experiencia y cómo podemos dar cuenta de esos aprendizajes, promoviendo una mirada crítica y reflexiva hacia el proceso mismo que nos permita potencializar la experiencia educativa que se da durante el proceso. Luego, prestaremos atención a los momentos metodológicos de las sesiones, cuidando aspectos diversos de la facilitación y buscando un equilibrio en la relación “práctica – teoría – práctica”, sobre lo que Van de Velde (2008) nos comenta:

La práctica enriquece el conocimiento y éste enriquece una nueva práctica. Esta unidad teórico-práctica dentro de la vida de la organización, forma una especie de espiral: practicar, conocer, practicar de nuevo, conocer otra vez. Esta espiral es ascendente, es decir, que cada vez nuestra práctica y nuestros conocimientos alcanzan un nivel más elevado y en esa medida nuestra lucha por transformar la sociedad, también se hace más eficaz. (p. 72)

---

<sup>2</sup> Según Paulo Freire, es la que considera a la educación como el mero acto de depositar, transferir algún conocimiento, dato o idea, para acumular el conocimiento sin ningún acto reflexivo.

Para ello, durante la generación 2021 de la Escuela implementamos la elaboración de una carta descriptiva para cada una de las sesiones en la que se explicita qué queremos abordar, para qué, y lo más importante, cómo lo haremos, prestando especial atención en promover la participación e involucramiento de las personas. Para ello, se toman en cuenta algunas intersecciones como el género, la orientación sexual, la edad, la procedencia, la identidad, etcétera.

Ahondar más en la educación popular como metodología y como posicionamiento ético – político, esto es, como una filosofía de la educación, nos permite acercarnos a algunos de los aspectos de la experiencia que nos interesan y que permitan reflexionar sobre nuestras prácticas para así fortalecer e impulsar el proceso.

### **2.3. La educación para la paz**

Asumirnos como una organización que tiene como una de sus razones de ser a la construcción de paz, trae consigo un constante repensar sobre el significado de ello y qué significa poner ese ideal en marcha. Es común encontrarse con una concepción generalizada de la paz como ausencia de conflicto, y con una idea muy extendida de ver el conflicto como algo negativo y, por tanto, algo a eludir. Quizás, se deba a que muchas y muchos “sentimos que no hemos sido educadas para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos”. (Cascón Soriano, s/f, p. 6).

La educación para la paz plantea como un reto educar en y para el conflicto, descubriendo que “los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como prepararnos para la vida , aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta” (Cascón Soriano, s/f, p. 5).

Vista como una herramienta educativa, la educación para la paz considera al conflicto como algo constructivo, pues mira a la diversidad y la diferencia como un valor, ya que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Así, dentro de la pedagogía de la escuela, se apuesta por mirar los conflictos como una oportunidad para aprender a enfrentarlos y resolverlos de manera constructiva.

En el contexto latinoamericano, enmarcado en una historia constante de lucha donde el desarrollo de una vida plena o digna a las amplias mayorías ha sido negado por varios siglos, se entiende a la paz como “fruto de la justicia y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena” (Gómez Arévalo, 2013, p. 11)

Ahora, partiendo hacia la experiencia colectiva que nos ocupa, nos preguntamos: ¿cómo desde nuestra propuesta de educación en derechos humanos abonamos a la construcción de paz en nuestro contexto inmediato? Al respecto, pienso en las potencialidades de una colectividad organizada, que se reúne por decisión propia a compartir experiencias e imaginar juntas y juntos posibles caminos para trascender situaciones de su contexto que saben que necesitan transformarse, sobre lo que Pietro Ameglio (2018) comenta que “la reflexión es ya una acción, el arma más importante con que cuenta un individuo, un grupo o una organización para comenzar un proceso de paz, y que además es un acto eminentemente colectivo” (p.42). A lo anterior, agrega que “el proceso de construcción de la paz debe primeramente encuadrarse en un territorio y espacio determinados, pues no significa lo mismo en cualquier lado” (Ameglio 2018, p. 44).

Sobre dichas afirmaciones, pienso entonces en como en la Escuelita buscamos generar aprendizajes situados, siempre bajo la lente de una mirada interseccional (Viveros Vigoya, 2016), como un primer paso hacia la conformación de sujetos que “puedan generar por ellos mismos los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de

salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente”(Olivé 2009, p. 20). Continuando con este orden de ideas, y resaltando el asunto de los aprendizajes situados y la paz o paces que se construyen en un territorio y espacio determinado no podemos dejar de lado que nuestra escuela se lleva a cabo en un contexto urbano y que la mayoría de quienes participan de la escuela habitan en la ciudad. Como he explicado con anterioridad, la lógica preponderante en la ciudad es una que privilegia el individualismo y la alienación de los individuos.

En dicho contexto, cuya lógica parece distar mucho de ser la apropiada para la construcción de paz, Pietro Ameglio (2018) cuestiona

la necesidad de plantearse seriamente si las propias relaciones humanas y de producción que engendra el actual sistema capitalista occidental, no tienen desde su raíz excluida la posibilidad de construir la paz en la sociedad y el individuo, a partir de continuas condiciones sociales de guerra y lucha por el poder. (p. 45)

En dicho contexto de precarización y suma de vulnerabilidades de algunos sectores, como lo son las juventudes, considero pertinente la apuesta por un espacio educativo alternativo, autónomo, disidente, diverso y comprometido con sus participantes, su contexto y con la construcción de paz que sea congruente con las realidades del territorio y quienes lo habitan.

### **2.3.1. Identificación de las violencias**

Dentro de los contenidos de la escuela, hemos abordado el tema de la construcción de paz, la transformación positiva de conflictos y la no violencia. Como punto de partida, hemos tomado como referencia los conceptos de violencia planteados por Johan Galtung (1990a), quien los presenta como tres tipos principales: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. De manera concisa, Calderón Concha (2009) menciona las definiciones de Galtung:



La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. La violencia cultural son «aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural». Sería la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa. (p. 17)

Conocer dichas concepciones de la violencia nos ha permitido comenzar a identificar y nombrar como violencias muchas de las experiencias individuales y colectivas de las personas participantes, tanto en la esfera de lo personal y lo cotidiano como en la de lo colectivo, para entonces posicionarse de manera crítica y reflexiva ante dichas realidades. Es que precisamente, la violencia cultural o violencia simbólica, la más difícil de percibir e identificar y de neutralizarse o combatirse, debido a la manera en que esta se manifiesta a través de maneras de entender el mundo, de relacionarse con los otros, de sistemas de creencias, religiones, etc.

A partir de lo instituidas y normalizadas que se encuentran estas maneras de ser y de pensar las personas justifican la violencia que ejercen no solo sobre otras personas o comunidades, sino con otros seres vivos y con la naturaleza. En consecuencia, este tipo de violencia da pie a que se legitimen las violencias estructurales y directas en forma de estructuras de opresión como el adultocentrismo, la homofobia, la transfobia, el racismo, la xenofobia, el colonialismo, el

extractivismo, y toda clase de normativa que legitime y justifique la jerarquía de un grupo sobre otro, sobre sus territorios y sus maneras de ser y habitar el mundo.

Crear conciencia de estas violencias, poder identificarlas y nombrarlas en el espacio público, tanto en la dimensión individual como en la colectiva, representa un primer paso en dismantelar los sistemas de opresión sobre los que se cimentan dichas narrativas que excluyen, fragmentan, desarticulan y subalternizan a los sujetos.

Atendiendo más a la dimensión individual, hemos reparado en que profundizar en la violencia y en las distintas dimensiones de esta nos interpela drásticamente, puesto que nos invita a hacer una revisión de nosotros mismos y nosotras mismas, de la forma en que nos relacionamos, y a repensar cómo generamos nuestros vínculos. Allí nos encontramos con que a veces somos reproductores de las violencias que pretendemos combatir en el espacio público y en lo privado.

Profundizar en las violencias y cómo estas nos atraviesan a todos y todas, tratar de entenderlas para nombrarlas y transformarlas, pero sobre todo mirar eso en uno mismo o una misma y asumir que como parte de los sistemas de opresión, muchas veces somos reproductoras de estos, es una labor que requiere de mucha honestidad, amor, lucidez, inteligencia, serenidad y paciencia con uno mismo y con las y los demás.

#### **2.4. Pedagogía feminista e interseccionalidad**

El feminismo, entendido no solo como una lucha social sino como una manera de posicionarse para abordar los derechos humanos, ha sido introducida como una de las bases de la propuesta pedagógica de la escuela. Con sesiones nombradas como “Perspectiva de género, feminismos y de juventudes” y “Feminismos e interseccionalidad”, que han sido colocadas en una de las tres primeras sesiones en cada una de las generaciones, se intenciona que la perspectiva feminista permee en todos los aprendizajes de la escuela.

Dicho de otra manera, se ha buscado crear un piso común entre la idea de los derechos humanos con una perspectiva feminista, muy de la mano de la herramienta de la interseccionalidad para acercarnos a todos los demás temas de derechos humanos que se abarcan, alejándonos de la idea de “universalidad” de estos que toma poco en cuenta los contextos tan diversos en que estos se pueden ejercer.

El proceso de la escuela, si bien se ha nutrido mucho de las referentes históricas y teóricas del feminismo, se ha ido construyendo una identidad como una colectiva decididamente feminista (aunque todas las generaciones han sido espacios mixtos). Esto ocurre a partir de las experiencias de lucha y de vida compartidas no solo durante las sesiones de la escuela, sino en los diferentes espacios de socialización y lucha de los que participan sus integrantes, así como con la posibilidad de acompañar en sus procesos personales y colectivos a las compañeras y compañeros que así lo han requerido. Las facilitadoras y participantes han nutrido y constituido el proceso con sus perspectivas, experiencias y su activismo.

Para puntualizar en una pedagogía feminista, reconocemos que debe existir un proceso de revisión crítica constante del sistema patriarcal en nuestra propuesta de educación, de analizar y de-construir los diversos imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización; reconstruir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia (Martínez Martín, 2016).

Sobre la idea de la perspectiva interseccional, que nos permita introducir una mirada más amplia de los feminismos, Mohanty (Mohanty, 2008) analiza los problemas fundamentales del discurso feminista occidental mostrando disconformidad con: la presunción de que todas las mujeres forman un grupo homogéneo en cuanto a intereses; la no consideración de las diferencias

de clase, etnia o ubicación geográfica, la universalización de las experiencias de las mujeres y la organización dicotómica de los discursos feministas occidentales.

Dichas consideraciones, se hacen presentes en cada momento que se pone al centro de la discusión la experiencia de una persona que permita a la colectividad aprender de ella, pero también ser empática y comprender mejor cuáles son sus circunstancias individuales, fuera de las concepciones simplistas y dicotómicas que se proponen desde otras fuentes de análisis.

Sobre dicha lógica de pensamiento de un mundo dicotómico y jerarquizado, Martínez Martín (2016) hace

una lectura de la diversidad cultural desde la necesidad de descolonizar los saberes, entender e incluir las diferencias y centrar el foco en la acción de las mujeres y su capacidad de transformar desde lo local las prácticas que las empequeñecen e invisibilizan (p. 136).

Así, las aportaciones desde el feminismo para con la pedagogía de la escuela están dirigidas y pensadas a construir una educación desde la experiencia y los saberes de las mujeres involucradas con el proceso en la búsqueda de su autonomía y empoderamiento.

## **2.5. La educación en Derechos Humanos**

En América Latina la **Educación en Derechos Humanos** tiene un origen en la Educación Popular de los movimientos sociales bajo la influencia de Freire. Su accionar ha sido desde una perspectiva de justicia social y educativa para las amplias mayorías marginadas, teniendo como acción principal la fundamentación del respeto de los Derechos Humanos al interior de las estructuras estatales (Gómez Arévalo, 2013).

Entendida como una metodología, podemos entender a la Educación en Derechos Humanos como “programas educativos y actividades centrados en promover la igualdad en la dignidad

humana, junto con otros programas que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la potenciación de las minorías (Brander et al., 2005, p. 19).

Generar un espacio educativo en torno a la perspectiva desde los derechos humanos busca transitar hacia una cultura de los derechos humanos donde las personas conocen sus derechos, pero además desarrollan actitudes y comportamientos dirigidos a crear una cultura en la que cada uno pueda emprender acciones en favor de promover, proteger, respetar y garantizar los derechos humanos en sus comunidades en la búsqueda de la dignidad humana. La Educación en los Derechos Humanos promueve las actitudes y comportamientos necesarios para defender los Derechos Humanos de todos los miembros de la sociedad.

Un proceso de educación en derechos humanos como el de nuestra escuela busca desarrollarse en un marco de convivencia cotidiana; de acuerdo a Vázquez Bravo y Ochoa Cervantes (2014), este marco debe ser el de

una convivencia que posibilite el despliegue de la libertad individual, que garantice el desarrollo de un proyecto de vida personal, al tiempo que brinde las condiciones y oportunidades que hacen posible la participación responsable y solidaria de todos, en este sentido promover una convivencia sustentada en los valores en los que se fundan los derechos humanos: dignidad, solidaridad, igualdad y no discriminación. (p. 141)

En concordancia con lo anterior, en nuestra apuesta pedagógica se promueve el acercamiento a los derechos humanos como medio para construir comunidad, un espacio de acompañamiento y aprendizaje mutuo, en tanto que se socializan los conocimientos y experiencias previas de las personas participantes en el ejercicio de sus derechos humanos y sus luchas de manera que sus comunidades puedan acceder a ellos, bajo una lógica de la búsqueda de la dignidad humana.

## **2.6. La educación intercultural**

En el contexto de nuestro país, uno de los paradigmas de la educación intercultural ha sido el de los movimientos sociales indígenas en la exigencia por su reconocimiento como pueblos diferenciados, en la búsqueda del derecho a la diferencia, a “una alteridad negada históricamente” (Sandoval Forero, 2013, p. 9), siendo el más reconocido el ejemplo de los movimientos zapatistas y la construcción de sus propios modelos de educación.

Desde nuestras prácticas pedagógicas, resonamos con la idea de la interculturalidad como un puente que posibilite encuentros, que permita una colaboración intercultural entre distintas formas de ser y de saber (Mato, 2008), en el que esté presente también una perspectiva interseccional para acercarse a dialogar con otras realidades, sabiendo que a cada cual nos atraviesan distintas categorías como la clase social, etnia, orientación sexual, nacionalidad, y un largo etcétera. Como colectividad, apostamos por un horizonte común donde el mundo sea “un mundo donde quedan muchos mundos” (Sandoval Forero, 2013, p. 108).

Para muchas colectividades que hacen propuestas de educación alternativa (como la nuestra), esos referentes de educación intercultural permean, en mayor o menor medida, en nuestras prácticas y apuestas pedagógicas. A la luz de su ejemplo, se siente orgánico alejarnos de los principios positivistas de la cultura dominante que para nada son interculturales y que no permiten ese diálogo de experiencias, de saberes y de sentires al que apostamos como uno de los pilares de nuestra metodología.

### **3. INSPIRACIONES METODOLÓGICAS PARA COMPRENDER Y MEJORAR NUESTRA EXPERIENCIA FORMATIVA**

En un primer momento, cuando decidí que mi proyecto MEIS se centraría en abonar al fortalecimiento del proceso de la EJDDHCP (en junio del 2020), ya tenía algunas pistas o ideas sobre qué, cómo y para qué llevarlo a cabo. Luego, tras ahondar en las implicaciones de lo que conlleva y empapar me un poco de las metodologías con las que comúnmente se estructuran proyectos formativos de esta índole con una carga política y pedagógica muy marcada, identifiqué algunos caminos en los que podíamos indagar para impulsar y consolidar el proceso formativo.

Durante el segundo semestre del 2021, en un periodo comprendido entre el 7 de agosto y el 11 de diciembre, se llevó a cabo la cuarta generación de la escuela en la que quienes integramos el equipo acompañante hicimos una ardua labor de documentación del proceso. Previo al inicio de la generación, construí algunas aproximaciones sobre aquello que consideré que podía mejorarse, evaluarse, ser observado de manera más crítica y holística, e incluso descartarse y plantearse desde el principio. Junto con el equipo acompañante, nos replanteamos cuál es la razón de ser de nuestro proyecto educativo, cuáles son los alcances que podría tener, qué nos está funcionando y qué no.

Gracias a dichos cuestionamientos, repensamos la pertinencia de nuestro proceso tal y como lo teníamos, e hicimos las adecuaciones que pensamos se acercan a la idea de un proceso formativo que toma en cuenta las necesidades del contexto en que se desarrolla, así como las expectativas y las necesidades de quienes participan de él. Una vez finalizado el proceso y su documentación, se reafirmó la pertinencia de realizar una sistematización de experiencias a fin de retroalimentar y nutrir el proceso mismo.

### **3.1. La investigación acción participativa**

La investigación acción participativa (IAP) fue impulsada en los años sesenta por el colombiano Orlando Fals Borda (Villasante, 2015) para quien resultaba necesario diferenciar la investigación tradicional o hegemónica, fincada desde el paradigma positivista, de la investigación participativa y comprometida con las clases populares. En esta, la relación entre el investigador y las comunidades es una relación horizontal, sujeto a sujeto. No se considera a las comunidades como un objeto de estudio, sino que el conocimiento es resultado de la interacción entre ambos sujetos.

Desde las experiencias educativas de la MEIS se nos mostró a la investigación-acción participativa como una propuesta para acercarnos a las realidades de nuestros proyectos colectivos y poder desentrañarlos y comprenderlos mejor, con una invitación hacia un activismo reflexivo que abone al fortalecimiento de las colectividades de las que hacemos parte.

En palabras de Alatorre (2014) “la IAP busca generar conocimiento al servicio del proyecto de sociedad que se construye desde los sectores despojados de poder” (p.108). Nuestro proceso formativo se ha nutrido de dicha metodología al ser una propuesta construida desde las mismas juventudes para tratar de superar algunas de las desigualdades que nos atraviesan debido a la crisis civilizatoria y crisis de derechos humanos en la que sobrevivimos.

Otro rasgo importante de la metodología es que en las experiencias con la IAP se busca desaprender los modos de construir conocimientos en los que se nos dificulta relacionar la construcción de conocimientos con los saberes cotidianos y las experiencias vividas. De acuerdo a Ghiso (2014) en las experiencias educativas tradicionales

muchas veces ignoramos la memoria, las trayectorias vitales de las personas con las que compartimos espacios, y desconocemos los acumulados culturales que ponen en juego al



resolver problemas propios de la vida cotidiana, conocimientos presentes en las luchas diarias, experiencias que al reconocerlas aportan saberes para hacer frente a los desafíos que se presentan en el día a día. (p.14)

Lo anterior resulta fundamental al momento de indagar dentro de la experiencia formativa de la Escuelita, puesto que se buscan abordar temas de derechos humanos con personas que poseen poco o moderado conocimiento especializado del tema a partir de sus vivencias relacionadas con el tema, y desde allí comenzar la construcción de conocimiento que sea significativo para sus vidas cotidianas y los retos que enfrenten en el día a día.

Para ello es necesaria la construcción de ambientes dialógicos, que como los define Ghiso (2014) son

ambientes en que las personas se puedan encontrar y recuperar confianzas que permitan el conversar, el pensar y el hacer solidario y fraterno. [...] No son ambientes en donde propague o fortalezca un pensamiento único y homogéneo. [...] Por el contrario, en ellos se reconoce la diferencia, la diversidad y también las desigualdades. (p.15)

De esta forma, experiencias inspiradas por la IAP, como la que nos ocupa, marcadas por un ambiente dialógico y de reconocimiento, se va configurando a lo largo del proceso un nosotros que piensa, actúa, decide y se proyecta solidariamente.

Por otro lado, la IAP refuerza la pertinencia de nuestra apuesta política y pedagógica al destacar que “construimos conocimientos desde el reconocimiento de que somos condicionados social, económica y políticamente, pero no determinados, y por esta razón, con imaginación y coraje podemos desarrollar acciones y conocimientos transformadores” (Ghiso, 2014. p.15).

### 3.2. La sistematización de experiencias

De acuerdo a (Torres Carrillo, 2004), entendemos por sistematización:

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe. (p.75)

Se presenta a la sistematización como una manera, de la mano de la investigación acción participativa, para dar sentido a nuestras prácticas educativas en nuestro quehacer cotidiano dentro de la colectividad en la que participamos, y a la vez ser críticos con las mismas, buscando comprenderlas mejor e impulsarlas, así como aportar a otras experiencias de la misma índole explicitando los aprendizajes que como sujeto colectivo adquirimos durante la experiencia formativa.

Desde la organización, nos planteamos a través de la sistematización profundizar y comprender mejor los sentidos de nuestras prácticas pedagógicas, a fin de retroalimentarlas y mejorarlas.

De acuerdo a Barragán Cordero y Torres Carrillo (2017, p.24), los propósitos y motivaciones más recurrentes en cuanto a la sistematización son las siguientes:

- Comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica.
- Fortalecer y transformar la propia práctica
- Comunicar y aportar a otras prácticas sociales.
- Aporte desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipadoras.
- Contribuye a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios.
- Aporte al pensar emancipatorio y las metodologías participativas.

Al conocer más a fondo dichos objetivos y pensar en relación con las experiencias vividas en la Escuelita, así como a las dificultades y problemáticas que hemos enfrentado, la sistematización como herramienta nos da lugar a un acercamiento más profundo sobre nuestra propia experiencia en varios de los rubros mencionados. Más adelante, presento una serie de objetivos y preguntas para implementar a nuestra experiencia, que desembocan en una matriz de sistematización.

A través de esta metodología se busca dar cuenta del proceso formativo de la EJDDHCP, y adoptar una mirada crítica y reflexiva sobre el proceso mismo para así, enriquecer nuestra propuesta educativa e aumentar sus alcances.

### **3.3. El proyecto MEIS: Objetivos y preguntas**

#### **3.3.1. Objetivo general**

Abonar al fortalecimiento del proyecto de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de paz, apoyando en la construcción de los contenidos y metodologías de la escuela, así como realizando la sistematización de la experiencia formativa.

#### **3.3.2. Objetivos específicos**

1. Afinar colectivamente una ruta metodológica que oriente nuestra práctica bajo una mirada reflexiva y crítica constante que permita potencializar la experiencia educativa.
2. Co crear instrumentos para el diseño y planeación del proceso formativo, estipulando cuáles son las temáticas y las herramientas de facilitación, así como los alcances y aprendizajes que se busca detonar en los y las participantes.
3. Abonar desde lo metodológico a la construcción de una experiencia formativa situada.

4. Co Crear herramientas de documentación de las sesiones y del proceso mismo, que nos permitan dar cuenta de lo ocurrido, de los aprendizajes, de los significados generados y que den cuenta de cuáles son los aciertos y los aspectos por mejorar en cuanto a la organización y a la facilitación de las sesiones.
5. Generar un espacio permanente de reflexión con las y los involucrados en el proceso que nos permita reivindicar y redirigir nuestro proceso siempre que se vuelva necesario.
6. Dar cuenta del proceso de construcción de nuevos sentidos y significados en las y los participantes durante su formación.
7. Conocer más sobre el impacto de la experiencia formativa en las y los participantes, así como en otras comunidades en las que inciden, mediante la sistematización de experiencias.

### **3.3.3. Pregunta general**

¿Cómo fortalecer la propuesta político-pedagógica de la Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos a partir de un proceso de reflexión-acción acompañado desde la MEIS, en tanto espacio de interlocución, debate y retroalimentación de proyectos pedagógicos?

### **3.3.4. Preguntas específicas**

1. ¿Por qué y para qué es necesario fortalecer en su estructura y organización la experiencia formativa de la escuela?
2. ¿Cómo fortalecemos colectivamente la metodología del proceso formativo de la escuela de manera consistente?

3. ¿Cómo damos cuenta de los impactos que la experiencia de la escuela tiene en las personas que participamos y en los espacios donde a su vez estas personas inciden o colaboran?
4. ¿Cómo construimos una experiencia formativa situada en su contexto?
5. ¿De qué manera la sistematización de experiencias nos permite documentar lo vivido en nuestro proyecto, analizarlo, y aprender de ello?
6. ¿Cómo damos cuenta de los nuevos sentidos y significados construidos por los participantes durante la experiencia?
7. ¿Puede el arte constituirse como una herramienta para el aprendizaje dentro de las metodologías de la escuela?
8. ¿Cómo hacer de la escuela un espacio que invite a la participación de una mayor diversidad de personas?

### **3.3.5. Matriz de sistematización**

Las necesidades del proceso detectadas en colectivo, a partir de las que surgen las preguntas ya planteadas para comenzar a explorar más a fondo dentro de nuestra propia experiencia, así como el abordaje desde la Investigación acción participativa y la sistematización de experiencias, se materializan en esta tabla de categorías de análisis o matriz de sistematización.

La matriz de sistematización que se muestra a continuación fue realizada luego de finalizar la generación 2020 de la Escuela. Allí se establecen ejes de análisis que orientaron la práctica durante el periodo de sistematización.

QUÉ		POR QUÉ	PARA QUÉ	CÓMO RECUPERO LA INFORMACIÓN	
EJES DE ANÁLISIS	PREGUNTAS GUÍA	JUSTIFICACIÓN	OBJETIVO	MÉTODOS / TÉCNICAS	INSTRUMENTOS DE REGISTRO
<b>Identidad de la colectividad</b>	¿Cómo construimos una identidad de la colectividad partiendo de nuestro contexto y de nuestras experiencias? ¿Va de acuerdo con los cambios profundos que estamos implementando en el proceso? ¿Atrae a todas las personas a las que nos gustaría que alcance nuestro proceso?	Al habernos inspirado en otro proceso situado en un contexto diferente al nuestro, es necesario definir nuestro "por qué" desde nuestro propio contexto	Construir la identidad del proceso de educación alternativa para juventudes en el contexto de Xalapa y la región. Velar porque el proceso educativo de la EJDDHCP se desarrolle de acuerdo con las necesidades y problemáticas del contexto en que ocurre.	Diagnóstico participativo, lluvia de ideas, reuniones del grupo motor.	Minutas, relatoría gráfica, imágenes hechas mediante aplicaciones como ideaflyp o Miró.
<b>Fortalecimiento de las metodologías</b>	¿Cómo fortalecemos las metodologías de la escuela? ¿Cómo encauzamos los aprendizajes que queremos detonar durante las sesiones? ¿Cómo potenciamos los impactos de la educación en derechos humanos para nuestro proceso?	Mejorar el diseño e implementación de metodologías participativas durante los encuentros.	Crear una ruta metodológica para el diseño y planeación del proceso formativo, estipulando cuales son las temáticas y las herramientas de facilitación, así como los alcances y aprendizajes que se busca detonar en los involucrados.	Guía metodológica que servirá de guía para el equipo acompañante y las facilitadores y los facilitadores	Dispositivos pedagógicos: carta descriptiva, memorias.
<b>La evaluación</b>	¿Cómo podríamos evaluar el proceso educativo con las personas que participan en él, es decir, como podríamos dar cuenta de los impactos que la experiencia de la escuela tiene en las personas que participamos y en los espacios donde a su vez estas personas inciden o colaboran?	No contamos con registros detallados de lo ocurrido en los procesos anteriores (2018, 2019, 2020) ni contamos con los elementos suficientes para medir o dar cuenta de lo ocurrido en los encuentros tanto presenciales como virtuales	Crear colectivamente herramientas de evaluación de las sesiones y del proceso mismo, que nos permitan dar cuenta de lo ocurrido, de los aprendizajes, de los significados generados y que den cuenta de cuáles son los aciertos y los aspectos por mejorar en cuanto a la organización y a la facilitación de las sesiones para así potencializar los alcances de nuestra propuesta educativa.	Minutas, relatoría, registro fotográfico, registro en video, grabaciones de las sesiones virtuales, fb live almacenados, publicaciones de nuestra página de facebook	Evaluación colectiva de cada sesión y del proceso en su conjunto

<b>Aprendizaje situado</b>	¿Cómo podemos construir un proceso educativo más situado en el contexto en el que ocurre, que sea algo planeado, pero a la vez muy genuino y espontáneo en muchos momentos?	Nos gustaría que nuestro proceso responda a las necesidades de la realidad de nuestro contexto	Que nuestra propuesta educativa responda a las necesidades del contexto y atienda a las expectativas y necesidades de los y las participantes.	Retroalimentación en plenaria, círculos de la palabra, encuestas luego de la experiencia o encuentros.	Círculo de la palabra, escucha activa, formularios de google, entrevistas en persona.
<b>La participación</b>	¿Cómo fomentar la participación genuina de los participantes?	Un espacio que se propone bajo la horizontalidad presupone fomentar un espacio en igualdad para la participación	Que las personas que participan del proceso sientan que su palabra importa, que pueden aportar a partir de lo que saben, desde sus experiencias de vida y conocimientos previos.	Creación de un ambiente de confianza, un espacio seguro, donde no se juzgue la palabra del otro.	Monitoreo de la participación
<b>Nuevos sentidos y significados</b>	¿Cómo generamos espacios reflexivos para analizar y evaluar lo ocurrido en las sesiones durante el proceso? ¿bajo qué parámetros? ¿Cómo develar y dar cuenta de los sentidos y significados construidos por los participantes durante la experiencia?	Nos gustaría conocer cuáles son los sentidos que cobran la experiencia de la EJDDHCP para los participantes y cuáles son los cambios y transformaciones que ocurren en sí mismos.	Generar un espacio permanente de reflexión con las y los involucrados en el proceso que nos permita reivindicar y redirigir nuestro proceso siempre que se vuelva necesario. Dar cuenta del proceso de construcción de sentidos y significados de las sujetos y sujetos participantes durante el proceso	Espacios de memoria individual y colectiva	Murales, composición artística (música, danza), productos audiovisuales, documentos escritos, cuentos, poesías.
<b>Inclusión</b>	¿Cómo modificar la propuesta de la escuela para que sea más incluyente con otros perfiles distintos a los que tienen la mayoría de los participantes de las generaciones anteriores?	Creemos que podemos hacer adecuaciones al proceso para que este sea accesible a más personas, y sea de interés para otros perfiles distintos a los que ya hemos tenido.	Aperturar el proceso hacia un público objetivo más amplio, a fin de enriquecer el espacio con mayor diversidad en sus participantes	Reuniones del equipo acompañante y la coordinación de la Plataforma Autónoma de Saberes. Modificación de la imagen del proceso que mostramos hacia afuera de la colectividad.	Minutas, relatorias, propuestas gráficas.

*1 Matriz de sistematización*

#### **4. CONSTRUYENDO NUESTRA ESCUELA: DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROCESO FORMATIVO.**

Uno de los objetivos principales del proyecto MEIS en su articulación con la Escuelita, era realizar la tarea de documentar y analizar las prácticas que la organización ya venía haciendo hasta ese momento, de las que no se tenía documentación ni registros que permitieran su recuperación posterior. Lo anterior, con la finalidad de definir una ruta metodológica que seguir desde entonces que nos permitiera organizar mejor, rediseñar e impulsar nuestro proceso formativo, así como analizar nuestra práctica, los alcances del proyecto, evaluar, y darnos cuenta de los aprendizajes como equipo.

Para dar cuenta de ello, en esta sección abordaré lo concerniente al diseño, estructura e implementación del proceso formativo, tales como: fechas, temáticas, la descripción de los roles de las personas acompañantes, facilitadoras y participantes, las herramientas que se utilizan para el diseño, construcción y documentación de las sesiones, así como los respectivos instrumentos para tal cometido y los impactos que ha tenido su implementación.

Para dar una idea general del camino recorrido durante las distintas generaciones se incluyen descripciones breves de cada una con información relevante de cada proceso. Además, ejercicios de construcción de línea de tiempo y mapeo de actores realizados en 2020.

Es importante mencionar que la generación 2021 y 2022, es decir, cuarta y quinta generación respectivamente, son las que están mayormente documentadas y de las que poseo mayor información, evidencias y testimonios de los participantes del proceso.

El presente capítulo inicia dando antecedentes de las primeras tres generaciones, a partir de los que se plantearon los objetivos del diseño metodológico para la cuarta y quinta generación. Más adelante, se da cuenta del impacto que tuvo la puesta en marcha de las herramientas creadas para



el diseño e implementación de la Escuelita, lo que se expone con mayor detalle en la estructura del proceso formativo de la cuarta generación (2021).

La sexta generación realizada en 2023 no se incluye dentro de la documentación ni análisis del presente documento.

#### **4.1. Antecedentes de las generaciones 2018 – 2020**

Como se mencionó con anterioridad, el diseño de la Escuelita tomó como punto de partida el de la Escuela para defensoras y defensores jóvenes de derechos humanos, de la CDMX, adaptando las sesiones y su duración al contexto local.

De este modo, el proceso de la Escuela en Xalapa ha evolucionado hasta tener una duración de 18 semanas (poco más de 4 meses). Se inicia con una sesión introductoria, que a su vez funciona como último filtro para el proceso de selección, para continuar con sesiones donde se trata un tema en específico en cada una. Se finaliza con una sesión de cierre en la que se hace una recapitulación, evaluación y retroalimentación del proceso; en esta, las y los participantes comparten una iniciativa de proyecto individual o colectivo de incidencia en algún tema de derechos humanos de su elección.

Un tema recurrente en la planeación previa a cada generación es la elección de los temas, asunto para el cual se ha tomado siempre en consideración los intereses de las y los participantes de las generaciones previas, las capacidades de las y los acompañantes, la disponibilidad de personas con experiencia en los temas y familiarizadas con las metodologías participativas que puedan acudir a facilitar sesiones, así como el contexto sociopolítico de ese momento. Cada año, el equipo acompañante evalúa tomando en cuenta la retroalimentación de las personas participantes, la pertinencia de mantener la selección de temas o realizar modificaciones de acuerdo a los aspectos mencionados.

En el siguiente apartado, se proporciona de forma resumida información relevante de las primeras tres generaciones, tales como: el número de participantes y acompañantes especificando la identidad de género expresada por las propias personas, la cantidad de sesiones por generación y los temas seleccionados en cada una, así como algunos de los resultados destacados identificados para cada generación. Además, se incluye una línea de tiempo y un mapeo de actores realizados hacia el final de la tercera generación (julio 2020).

Esto nos permite identificar el crecimiento del proceso formativo en sus primeros años, así como las adecuaciones que se fueron haciendo a la propuesta formativa con el paso del tiempo. Todo este análisis de la experiencia permitió la preparación de un suelo fértil para la planeación y realización de la cuarta generación en 2021, aún en el contexto de pandemia, tomando en cuenta las necesidades detectadas y echando mano de todos los recursos con los que contamos hasta ese momento.

#### 4.1.1. Primera generación (2018)

	Total	Mujeres	Hombres	Trans / No binario		Total	Mujeres	Hombres	No binario
Participantes	11	8	3	0	Acompañantes	1	0	0	1

	BLOQUE APRENDIZAJE	SESIONES	FECHA
1	SESIONES FORMATIVAS	ENCUADRE DE LA ESCUELA DE DERECHOS HUMANOS	03 FEBRERO 2018
2		CULTURA DE PAZ	10 FEBRERO 2018
3		PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIÁLOGO INTERGENERACIONAL	17 FEBRERO 2018
4		SITUACIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO	24 FEBRERO 2018
5		CRÍMENES DE LESA HUMANIDAD	03 MARZO 2018
6		DERECHOS DE LA DIVERSIDAD SEXUAL	17 MARZO 2018
7		DERECHOS REPRODUCTIVOS, SEXUALES Y VIH	24 MARZO 2018
8		DERECHO A LA ALIMENTACIÓN Y SOBERANÍA ALIMENTARIA	07 ABRIL 2018
9		DERECHOS P. EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD Y P. INDÍGENAS	21 ABRIL 2018
10		ANÁLISIS Y ESTRUCTURA DE PROYECTOS	28/ABRIL/2018

11		DOCUMENTACIÓN DE VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS	05/MAYO/2018
12		INCIDENCIA PUBLICA	12/MAYO/2018
13		PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS Y CONTENCIÓN	26/MAYO/2018
14		SEGURIDAD PARA PERSONAS DEFENSORAS	02/JUNIO/2018
15	FOROS	FEMINISMOS	10/MARZO/2018
16		DEFENSA DE LA TIERRA Y EL TERRITORIO	14/ABRIL/2018
17		LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y LIBRE MANIFESTACIÓN	19/MAYO/2018
18	SESIÓN EVENTO ESPECIAL	CIERRE AFECTIVO DE LA GENERACIÓN	09/JUNIO/2018

### Resultados destacados

- Red de juventudes que se acompañaron en su proceso afectivo.
- Realización de tres foros abiertos con la asistencia de personas externas al proceso.
- Posicionamiento en el territorio, empezando a resonar entre los movimientos sociales organizados.
- Participación en el Campamento Nacional de Jóvenes del Movimiento Sin Odio.
- Participación en el Taller sobre salud sexual ¡Pasa la Voz! de AVE de México.
- Participación en el Curso de Herramientas Jurídicas para la Defensa del Territorio ante los Proyectos de Despojo – Fondo Acción Solidaria.

#### 4.1.2. Segunda generación (2019)

	Total	Mujeres	Hombres	No binario		Total	Mujeres	Hombres	No binario
Participantes	18	11	6	1	Acompañantes	4	3	0	1

	BLOQUE APRENDIZAJE	SESIONES	FECHA
1	SESIONES INFORMATIVAS	PLATICA INFORMATIVA	23/FEBRERO/2019

2	<b>SESIONES FORMATIVAS</b>	ENCUADRE ¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS?	02/MARZO/2019	
3		PERSPECTIVA GÉNERO, FEMINISMOS Y DE JUVENTUDES	09/MARZO/2019	
4		DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN	23/MARZO/2019	
5		DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS	30/MARZO/2019	
6		DERECHOS DE LAS PERSONAS EN MOVILIDAD HUMANA	06/ABRIL/2019	
7		ANÁLISIS Y ESTRUCTURA DE PROYECTOS	27/ABRIL/2019	
8		DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES, CULTURALES Y AMB	04/MAYO/2019	
9		DERECHO A LA ALIMENTACIÓN	11/MAYO/2019	
10		DERECHO A LA INFORMACIÓN Y VIOLACIONES A DERECHOS HUMANOS DE PERIODISTAS	18/MAYO/2019	
11		MEMORIA, VERDAD, JUSTICIA, REPARACIÓN DEL DAÑO Y GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN	01/JUNIO/2019	
12		DOCUMENTACIÓN DE VIOLACIONES A DDHH	08/JUNIO/2019	
13		SEGURIDAD PARA DEFENSORXS	15/JUNIO/2019	
14		<b>FOROS</b>	VULNERABILIDADES DE JÓVENES VERACRUZANOS	16/MARZO//2019
15	EN BÚSQUEDA DE NUESTRAS Y NUESTROS DESAPARECIDOS		13/ABRIL/2019	
16	DEFENSA DE LA TIERRA Y TERRITORIO		25 MAYO 2019	
17	<b>SESIÓN ESPECIAL</b>	<b>EVENTO</b>	CIERRE AFECTIVO DE LA GENERACIÓN	22 JUNIO 2019
18			ENCUENTRO EN LA CDMX "ARDER"	29 JUNIO 2019

### **Resultados destacados**

- Red de juventudes que se acompañaron en su proceso afectivo.
- Realización de tres foros: dos a nivel local y uno en intercambio entre Ciudad de México en Xalapa.
- Participación en el encuentro de Juventudes Acción de Reencuentro Desde Experiencias de Resistencia A.R.D.E.R. en el Centro Universitario Cultural C.U. Ciudad de México.
- Apoyo al proyecto Casa Nima, gestado durante el proceso formativo.

- Apoyo al proyecto Niña enojada, gestado durante el proceso formativo.
- Ganador al Premio Estatal de la Juventud 2019 en la categoría de Derechos Humanos.
- Participación en capítulo de Veracruz del Informe Ejecutivo: Diagnóstico Nacional sobre Detenciones Arbitrarias en México, trabajo realizado por El Observatorio Nacional sobre Detenciones Arbitrarias.
- Participación en Campamento de Incidencia Política para jóvenes LGBT de Fundación arcoíris.
- Asistencia al Encuentro de Procesos Político-Educativos para la Transformación Crítica de Nuestro Mundos con el Centro Vitoria, Serapaz y el centro Zeferino Ladrillero.

#### 4.1.3. Tercera generación (2020)

	Total <sup>3</sup>	Mujeres	Hombres	Trans / No binario		Total	Mujeres	Hombres	N
Participantes	13	10	3	0	Acompañantes	4	1	1	2

	BLOQUE APRENDIZAJE	SESIONES	FECHA
1	SESIÓN INFORMATIVA	PLATICA INFORMATIVA	08/FEBRERO/2020
2	SESIONES PRESENCIALES	ENCUADRE / INTRODUCCIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS	22/FEBRERO/2020
3		FEMINISMOS, PERSPECTIVA GÉNERO Y DE JUVENTUDES	29/FEBRERO/2020
4		DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN Y NARRATIVAS DE ODIO	07/MARZO/2020
5		DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS / VIH	14/MARZO/2020
6	SESIONES VIRTUALES	AUTOCAUIDADO: SENTIRES EN PANDEMIA	28/MARZO/2020

<sup>3</sup> Para esta estadística, tomamos en cuenta únicamente las personas que concluyeron el proceso, pues este se vivió durante el inicio de la pandemia y se extendió durante casi tres meses más del tiempo previsto, provocando que varias personas abandonaran el proceso en el camino por diversos motivos.

7		DERECHOS DE LOS ANIMALES	04/ABRIL/2020	
8		DERECHOS DE POBLACIÓN QUE VIVE EN CALLE	18/ABRIL/2020	
9		DERECHOS A LA SALUD MENTAL	25/ABRIL/2020	
10		DERECHOS A LA SALUD MENTAL	02/MAYO/2020	
11		COMUNICACIÓN POPULAR	09/MAYO/2020	
12		PROYECTOS VIRTUALES	23/MAYO/2020	
13		DERECHO DE LAS INFANCIAS	30/MAYO/2020	
14		ACTIVACIÓN COLECTIVA	05/JUNIO/2020	
15	<b>FOROS VIRTUALES</b>	GENERACIONES DIVERSAS	20/JUNIO/2020	
16		ROL DEL PERIODISMO EN LOS DERECHOS HUMANOS	04/JULIO/2020	
17		CRIMENES DE LESA HUMANIDAD	25/JULIO/2020	
18	<b>SESIÓN ESPECIAL</b>	<b>EVENTO</b>	REUNIONES DE CONTENCIÓN	VARIAS FECHAS
19			CIERRE AFECTIVO DE LA GENERACIÓN	12/SEPTIEMBRE/2020

#### Resultados destacados

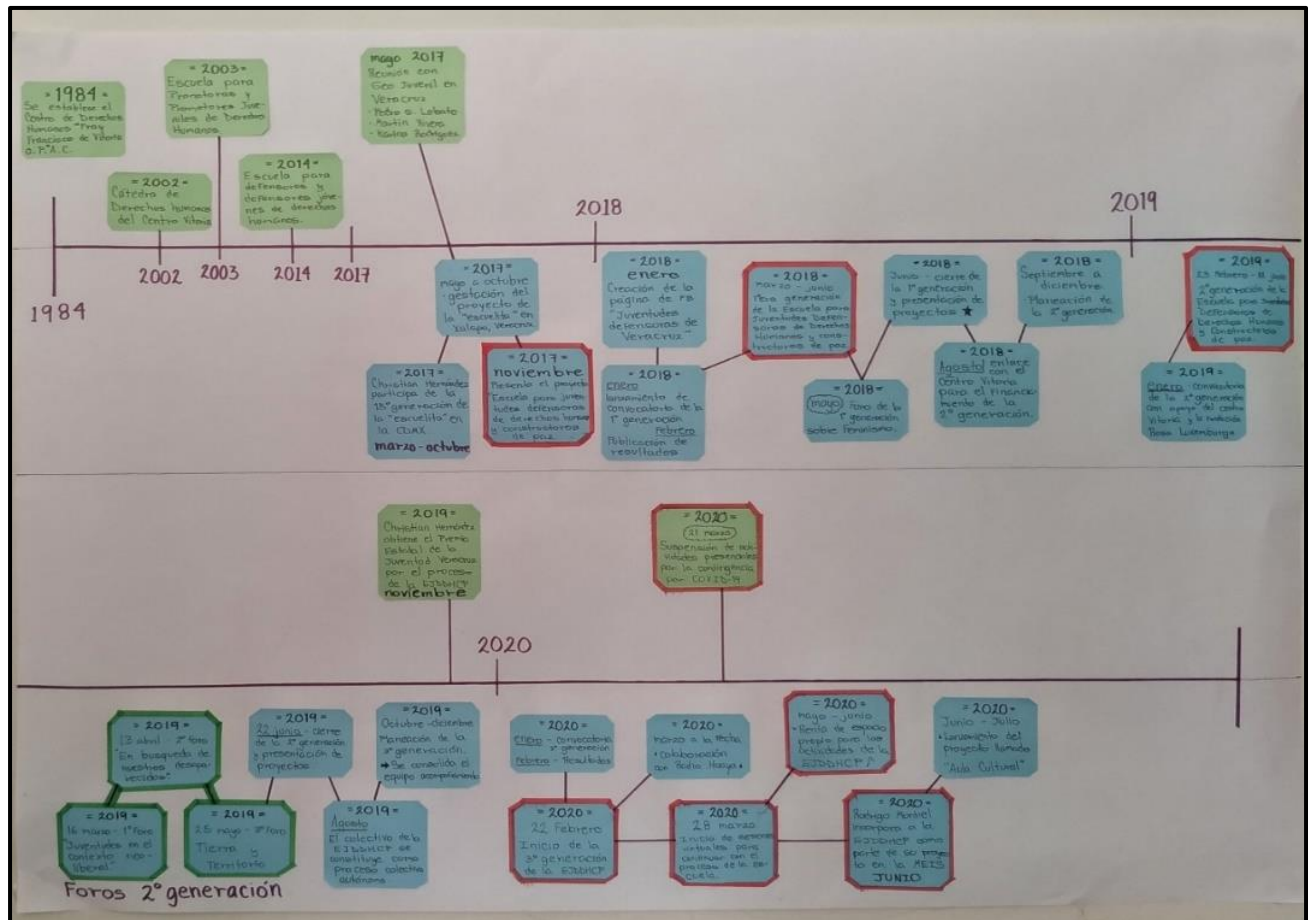
- Realización de 3 foros virtuales, aumentando el alcance en redes sociales.
- Obtención de experiencia y herramientas en formación virtual respetando el eje de educación popular.
- Acompañamiento y contención de las y los participantes derivados del encierro por la pandemia.
- Acompañamiento a Aula Cultural, proyecto gestado durante la Escuelita 2019 para formación en derechos humanos con personas con discapacidad visual y auditiva.
- Apoyo al ganador del Premio Estatal de la Juventud en la Categoría de Discapacidad.
- Participación en Políticas inclusivas en espacios educativos de DILO y COPRED.
- Participación en la Jornada de foros virtuales “Me gusta seguro” de la Subdirección de Juventud del Ayuntamiento de Xalapa.

- Participación en el Campamento ¡Juventudes Ya! Jóvenes en contra de violencia de género en México del Fondo Poblacional de las Naciones Unidas UNFPA.
- Gestión del espacio de la Escuelita Xalapa en el centro de la ciudad Zamora 19.

#### **4.1.4. Línea de tiempo**

En el abanico de las metodologías participativas, la línea de tiempo resulta una herramienta útil para que un grupo de personas que inician un proceso reconstruyan lo vivido hasta ese momento y se formulen preguntas y reflexiones sobre su andar (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible, 2009). Para nuestra organización, significó una fuente valiosa de información para comprender mejor las transformaciones que ha tenido la colectividad y el proceso formativo y como este ha ido evolucionando en sus diversas dimensiones.

La presente línea de tiempo el sábado 4 de julio de 2020 en colaboración (vía Zoom) con Delirio Hernández, quien inició el proyecto de la EJDDHCP en Xalapa.



7 Línea del tiempo

Destaco algunos eventos de la línea de tiempo por su importancia o incidencia para el proyecto.

- Marzo a octubre 2017: El fundador de la EJDDHCP en Xalapa, Delirio Hernández, formó parte de la 15ª generación de la “Escuela para defensoras y defensores jóvenes de derechos humanos” del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria” en la CDMX. Allí gestó y presentó al finalizar el proceso, el proyecto de la “Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz”.
- Marzo de 2018: Se materializa la 1ª generación de la EJDDHCP en Xalapa, con una duración de cuatro meses, concluyendo el proceso en junio 2018.



- Agosto 2018: Se formaliza el enlace de la EJDDHCP en Xalapa con el Centro Vitoria en la CDMX, para el financiamiento de la 2° generación del proceso a realizarse en 2019, con el apoyo de la fundación Rosa Luxemburgo.
- 23 febrero – 22 junio de 2019: Se desarrolla la 2° generación de la EJDDHCP.
- Agosto 2019: El colectivo de la EJDDHCP se consolida como proceso colectivo autónomo.
- Octubre – noviembre 2019: Se conforma el equipo acompañante de la generación 2020 (del que forma parte quien redacta el presente documento).
- 22 febrero 2020: Inicia la 3° generación de la EJDDHCP.
- 21 marzo 2020: Se suspenden todas las actividades presenciales por la contingencia sanitaria ante el COVID 19.
- 28 marzo 2020: Iniciamos proceso de acompañamiento y compartición de experiencias a través de la virtualidad, en un intento por continuar el proceso de la Escuelita.
- Mayo – julio 2020: Se consolida la renta y habilitación de un espacio físico en el centro de la ciudad de Xalapa que fungirá como sede del proceso de la Escuelita.
- Junio 2020: Rodrigo Montiel incorpora el proceso de la EJDDHCP como parte de su proyecto como estudiante de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad en la Universidad Veracruzana.
- Septiembre de 2020: Conclusión y cierre (de manera virtual) de la Tercera generación de la EJDDHCP
- Noviembre – diciembre 2020: Inicio de planeación y rediseño metodológico de la EJDDHCP por parte del equipo acompañante del proceso en camino a la 4° generación que se llevaría a cabo en 2021.

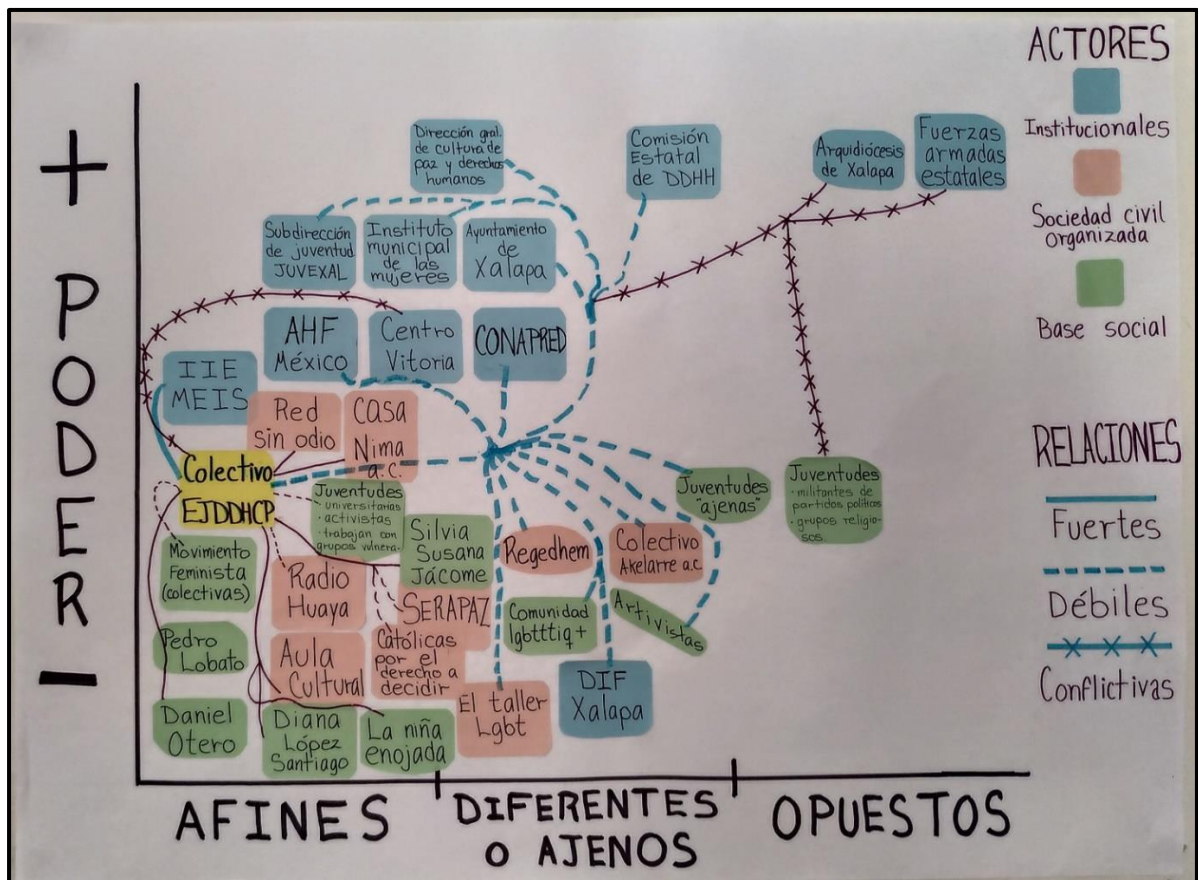
#### **4.1.5. Mapeo de actores o sociograma**

De acuerdo con el Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (2009) un sociograma o mapeo de relaciones es:

Un instrumento que nos va a permitir visualizar a los actores y grupos sociales presentes en el territorio y trazar las conexiones existentes entre ellos. Sirve para darnos cuenta de lo aislados o no que podemos estar en las tareas que nos proponemos, y de las alianzas que precisamos y debemos hacer; y en este sentido a qué elementos o grupos “puente” debemos entrevistar para poder saber cómo colaborar en tareas comunes. También visualizaremos qué antagonismos son previsibles que nos aparezcan y cómo contrarrestarlos. Todo ello ponderando no sólo los números de personas que puedan estar en cada situación, sino cuáles son sus pesos y fuerzas reales de tipo sociopolítico y su capacidad de ayuda en nuestras estrategias. (p. 27)

La realización del sociograma nos hizo reflexionar principalmente sobre la incidencia que tenía nuestra organización en el contexto hasta ese momento y sobre las posibles potencialidades que surgirían de las relaciones positivas con algunas instituciones, organizaciones y personas, así como los actores, especialmente del Estado que podrían presentarse como obstáculos para los objetivos de la organización.

Realicé este ejercicio de sociograma el viernes 3 de julio de 2020 con la colaboración (vía Zoom) del equipo acompañante de la generación 2020 de la EJDDHCP integrado por Gabriela Guerra, Adriana Carreón, Delirio Hernández y por mí.



8 Mapeo de actores

Observando el mapeo de actores, llegamos a algunas conclusiones:

Como fortalezas, podemos decir que el grupo de base que sustenta el proceso está conformado por personas muy comprometidas con los objetivos y luchas que la escuela promueve, pues cada una de ellas y ellos tienen a su vez sus propias redes de colaboración que en varios momentos de la historia del proceso han sido de importancia.

Además, existen varios actores de la sociedad civil como Pedro Lobato, Daniel Otero, María Fernanda Huerta (quien en su momento ocupó la Subdirección de Juventud del Ayuntamiento de Xalapa), Diana López Santiago, Vidal Emmanuel (Red sin Odio) y las integrantes de Casa Nima A.C., que han pertenecido a alguna generación de La Escuelita, que han sido acompañantes o que

son facilitadores de alguna sesión durante el proceso, que son aliados muy fuertes como actores individuales, y a su vez como parte de sus propias redes de apoyo, como es el caso la Red sin Odio o Casa Nima A.C., por mencionar algunas.

Por otro lado, reconocemos cómo débiles nuestras relaciones con algunas instituciones afines como la Dirección General de Cultura de Paz y Derechos Humanos del Gobierno del Estado, el Instituto Municipal de las Mujeres o la Subdirección de Juventud del Ayuntamiento de Xalapa, debido a que dichas relaciones dependen de que alguna persona involucrada con nuestro proceso pertenece a dichas instituciones, y que si esas personas dejaran de trabajar allí, seguramente esas relaciones se disolverían, por lo que se vuelve necesario cultivar esas relaciones de colaboración para el futuro del proceso pues dichas instituciones son referentes en la lucha por las causas en común que tenemos con ellas.

Luego, notamos que nuestras relaciones con organizaciones de la sociedad civil que persiguen objetivos similares a los nuestros como SERAPAZ, REGEDHEM o Colectivo Akelarre A.C., también se encuentran poco articuladas y que sería indispensable vincularnos a partir de objetivos comunes para poder apoyarnos como colectividades en el futuro.

Respecto a los actores identificados como juventudes, nos damos cuenta de que nuestro alcance todavía se queda limitado a personas que de alguna manera ya están vinculadas con movimientos sociales u organizaciones de la sociedad civil y que, al ser un proyecto de alrededor de dos años y medio de edad, estamos aún en camino de consolidarnos como referente en cuanto a promoción, protección y defensa de los derechos humanos con un enfoque participativo.

Por último, notamos que nos es difícil identificar antagonistas más allá de actores genéricos como la Arquidiócesis de Xalapa, las fuerzas armadas estatales o las juventudes militantes de partidos políticos o grupos religiosos. Creemos que conforme pase el tiempo y nuestro proceso

educativo vaya haciéndose de mayor presencia en la comunidad, será hasta cierto punto natural que podamos identificar en el camino oposiciones más concretas a nuestro proceso.

## **4.2. Estructura metodológica del proceso formativo**

### **4.2.1. Roles dentro del proceso formativo**

La estructura organizacional de la Escuela consta de tres figuras importantes: facilitadoras o facilitadores, acompañantes y participantes, que se describen brevemente a continuación.

**Facilitador o facilitadora:** Persona con conocimiento y experiencia en el tema de la sesión, con manejo de técnicas participativas. Normalmente es una persona relacionada con el proceso formativo porque pertenece a alguna colectiva u organización con la que se tiene relación. También participantes de alguna generación anterior de la escuela o alguien del equipo acompañante suele tener la facultad de ser facilitador en algún momento del proceso con el acompañamiento de todo el equipo disponible en el diseño e implementación de la sesión.

**Acompañante:** Además del fundador Delirio Hernández, en cada generación han participado personas de la generación o generaciones anteriores que por su perfil e intereses se integran al equipo que acompaña todo el proceso formativo. En el caso de la primera generación, al no existir ninguna generación previa, Delirio como coordinador integró un equipo con personas de las redes con las que contaba en ese momento. En la segunda generación, al contar con el apoyo del Centro Vitoria, hubo una acompañante que acudía como parte del centro. Para la tercera, cuarta y quinta generación, todas las personas acompañantes fueron integrantes de las generaciones anteriores.

En la siguiente tabla, se muestra una relación de cada generación y las personas que integraron el equipo acompañante:

2 Integrantes del equipo acompañante por generación

Generación y año	Integrantes del equipo acompañante
<b>1° generación - 2018</b>	<p>Delirio Hernández Hernández</p> <p>Juan Martín Rivera Alarcón</p>
<b>2° generación - 2019</b>	<p>Delirio Hernández Hernández</p> <p>Diana López Santiago (Centro Vitoria)</p> <p>Adriana Carreón Lagunes (1° generación)</p> <p>Nayeli Morales (1° generación)</p>
<b>3° generación - 2020</b>	<p>Delirio Hernández Hernández</p> <p>Adriana Carreón Lagunes (1° generación)</p> <p>Rodrigo Alejandro Montiel Dávila (2° generación)</p> <p>Gabriel Guerra Contreras (2° generación)</p>
<b>4° generación - 2021</b>	<p>Delirio Hernández Hernández</p> <p>Rodrigo Alejandro Montiel Dávila (2° generación)</p> <p>María Fernanda Huerta Cornejo (2° generación)</p> <p>Ana Consuelo Castañeda Hernández (3° generación)</p>
<b>5° generación - 2022</b>	<p>Delirio Hernández Hernández</p> <p>Rodrigo Alejandro Montiel Dávila (2° generación)</p> <p>Carmen Indira Hernández Rojas (4° generación)</p> <p>Fátima Guadalupe Juárez Jiménez (4° generación)</p>

**Participantes:** Las y los participantes son personas con marcado interés en temas de derechos humanos; el rango de edad ha sido de 18 a 32 años, con una mayoría de participantes mujeres. Han formado parte de las generaciones personas de muy diversos perfiles, cuya escolaridad oscila desde bachillerato terminado hasta maestría. La mayoría han sido personas estudiando la universidad o con licenciatura. Han participado tanto personas activistas o con experiencia en procesos de promoción y defensa de derechos humanos y en procesos comunitarios, como personas con pocas nociones del tema que buscan un primer acercamiento al tema sin ser abogadas o de alguna otra profesión que esté directamente relacionada.

#### **4.2.2. Herramientas para realizar y documentar nuestros encuentros**

Gran parte del trabajo que realicé, con el apoyo de las demás acompañantes y las y los facilitadores, antes y durante la cuarta generación de la escuela en 2021, fue lo siguiente:

- Realización de manera colaborativa entre las y los facilitadores y el equipo acompañante de la carta descriptiva de cada una de las 17 sesiones, cuidando que cada uno de los temas se abordara de acuerdo a las metodologías ya expuestas, así como a las necesidades y condiciones del grupo en ese momento.
- La recuperación física y fotográfica de todos los productos realizados durante las sesiones por las personas facilitadoras y las y los participantes.
- Realización de algunas memorias y/o relatorías para dar cuenta de lo sucedido en cada encuentro, especialmente para aquello que pudiera ser de relevancia para un análisis posterior.
- Documentación fotográfica de todos los encuentros.

A continuación, doy cuenta de la necesidad y relevancia de la implementación de estas acciones para la experiencia formativa, así como la estructura de estos.

#### **4.4.2.1 Carta descriptiva**

De acuerdo con todas las perspectivas teóricas antes descritas, la experiencia de las generaciones previas y la necesidad de tener una documentación precisa del diseño y planeación y para la correcta implementación de las metodologías en cada una de las sesiones, hemos diseñado un formato de carta descriptiva en el que se registra cada uno de los momentos o actividades que se realizarían durante las sesiones. Dicha carta contiene la siguiente información:

- Nombre y número de sesión.
- Fecha y horario en que se realiza
- Nombre del facilitador o facilitadora
- Objetivo general y objetivos específicos
- Lista de materiales de apoyo a utilizar
- Descripción detallada de cada momento o actividad a ejecutar, con las siguientes especificaciones: contenidos temáticos, objetivo, técnica, procedimiento de la actividad, materiales y duración.
- Indicación de un espacio de cierre del día dependiendo de las características de cada sesión.

El uso de la carta descriptiva permitió a las personas acompañantes y facilitadoras determinar con mayor precisión cuáles son los contenidos que se compartirían en la sesión y mediante que técnicas se haría, determinar los aprendizajes y resultados esperados, y dar un seguimiento preciso durante la sesión, así como respetar los tiempos previstos para cada momento y para la sesión en su totalidad, ya que el desfase en los tiempos ha sido un problema recurrente durante todas las



generaciones. Además, la planeación precisa de los momentos de las sesiones ha permitido equilibrar más adecuadamente los momentos de recreación, juego, actividades artísticas, etc., con los momentos expositivos y sólo de escucha y menor participación. Lo anterior, sin dejar del lado que dicha metodología es flexible y está supeditada a las necesidades de los y las participantes y a la dinámica misma de los encuentros que puede desembocar en imprevistos o cambios en las actividades, técnicas y objetivos de las sesiones.

Como anexo al presente documento, se comparte la carta descriptiva de la sesión no. 12 que fue sobre los Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y sobre el bienestar animal. Allí, se podrán observar con cuidado todas las especificaciones aquí expuestas, así como todos los momentos importantes pedagógicamente hablando.

#### **4.4.2.2 Memoria de los encuentros**

Después de algunas de las sesiones se realizaron memorias de los encuentros, que consisten en la descripción de lo ocurrido en los distintos momentos de cada encuentro con información adicional a la de la carta descriptiva, En estas memorias se brinda información en la que se hacen notar tanto acontecimientos importantes de la sesión, como la compartición de sentires por parte de los participantes, incidentes o cambios significativos en alguna de las dinámicas o actividades, además de observaciones importantes sobre las necesidades, debilidades, fortalezas o áreas de oportunidad que note el relator o relatora. Para ello, el relator hace anotaciones de todo lo sucedido durante los encuentros y que tenga relación con lo antes mencionado, realizando, además, una documentación cuidadosa mediante fotografías y recolección de los materiales escritos o productos diseñados por todas las personas participantes durante la sesión.

La realización tanto de la carta descriptiva previo a los encuentros, como la elaboración de las memorias y/o relatorías nos brindó información valiosa para evaluar constantemente nuestro proceso y reflexionar sobre los alcances de este, para así tomar decisiones sobre el rumbo de la experiencia formativa durante y después de esta, además de brindarnos insumos necesarios para sistematizar la experiencia. Como anexo al presente documento, se agrega la memoria de la sesión no 3 que fue sobre Feminismos, perspectiva de género e interseccionalidad.

### **4.3. La Escuelita Xalapa 4° generación**

Para visualizar la estructura y constitución del proceso formativo antes descrito, utilizaremos como medio y ejemplo la descripción más detallada del proceso de la generación 2021 de la escuela, al ser el proceso mayor documentado y sobre el que se basa la mayoría de las reflexiones y aportes de este trabajo.

#### **4.3.1. Estructura, duración y coherencia del calendario**

La generación 2021 de la escuela contó con la participación de 15 personas de entre 20 y 32 años de edad: 12 mujeres, 2 hombre cis género y 1 hombre transgénero, Además, durante algunas sesiones contamos con la presencia de una o dos personas invitadas de la generación 2020, ya que al haber vivido su proceso de manera virtual buscamos que pudieran participar de manera presencial dentro de la nueva generación.

El proceso formativo constó de sesiones sabatinas de 10 a 15 horas, en el espacio físico de nuestra escuela ubicado en Xalapa en la calle de Zamora no. 19, colonia Centro. Ese año, se inició con dos sesiones introductorias los días 7 y 14 de agosto, para asegurar que no se saturara el espacio y poder mantener las recomendaciones de sana distancia. En ellas recibimos en el espacio a las personas interesadas para darles más información sobre el proceso, resolver todas sus dudas y

realizar algunas actividades junto con ellas y ellos, a fin de que conocieran las metodologías que se usarían durante todo el proceso formativo. La asistencia a una de las dos sesiones fue considerada como requisito indispensable para finalizar el proceso de selección y poder integrarse a la generación como participante.

Una vez confirmada la lista de participantes y habiéndoles notificado que habían sido seleccionados, se dio inició formalmente al proceso el 21 de agosto, dando pie a un total de 16 sesiones (entre el 21 de agosto y el 4 de diciembre) más una sesión de recapitulación, evaluación colectiva y cierre afectivo del proceso el 11 de diciembre, dando un total de 17 sesiones (sin contar las sesiones introductorias). A continuación, se comparte el calendario del proceso formativo del 2021, mismo que se entregó a los y las participantes.

# TEMARIO DE SESIONES

- Ejes de aprendizajes
- Derechos de grupos vulnerados
- Herramientas y capacidades
- Eventos especiales

Sábados 10:00 horas

		21 agosto Derechos humanos y educación popular	28 agosto Construcción de paz
4 septiembre Feminismos y perspectiva de género	11 septiembre No discriminación y narrativas de odio	18 septiembre Derechos de las personas con discapacidad	25 septiembre Movilidad humana
2 octubre Memoria	9 octubre Derechos sexuales y reproductivos	16 octubre Autocuidado	23 octubre Disidencias y diversidad sexual
30 octubre Análisis y estructura de proyectos	6 noviembre Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales	13 noviembre Defensa de la tierra y territorio	20 noviembre Desaparición forzada, trata de personas
27 noviembre Seguridad para defensores	4 diciembre Documentación y rutas de atención	11 diciembre Cierre afectivo	

9 Calendario de sesiones generación 2021

Como se observa en el calendario, se ha estructurado el orden y la continuidad de las sesiones de acuerdo a 4 grupos o categorías: Ejes de aprendizaje, derechos de grupos históricamente vulnerados, herramientas y capacidades, y eventos especiales. En los ejes de aprendizaje, se abordan los derechos humanos o pedagogías que funcionan como base de la escuela y con los que se trabaja durante todo el proceso formativo, que en esta generación fueron las sesiones “Derechos humanos y educación popular”, “Construcción de paz”, “Feminismos, perspectiva de género e interseccionalidad” y “No discriminación”.

En la categoría de derechos de grupos históricamente vulnerados, se abordan los derechos humanos de grupos en situación de vulnerabilidad o grupos de derechos humanos que son fundamentales para el acceso a otros grupos de derechos, en este caso, los derechos de las personas con discapacidad, derechos de las personas en movilidad humana, derechos de las personas de la diversidad sexual, derechos sexuales y reproductivos, derechos de las personas que viven con VIH y sida, los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) y el derecho a la defensa de la tierra y el territorio.

En el tercer grupo de herramientas y capacidades, incluimos la memoria y las garantías de no repetición, el autocuidado y la ternura radical, los protocolos de seguridad para personas defensoras de derechos humanos y la documentación de violaciones a derechos humanos y las vías de acceso a la justicia.

Por último, incluimos como sesiones especiales algunas como la dedicada a conocer la situación en México y en nuestra región en cuanto a la trata y la desaparición de personas, el diseño de proyectos de intervención comunitaria, y la sesión de recapitulación, evaluación colectiva y cierre afectivo.

Las personas del equipo acompañante, en algunos casos con la colaboración de las personas facilitadoras, tomamos decisiones respecto de la selección de los derechos humanos que se abordarían, en que orden se ofrecerían, quiénes serían los facilitadores o facilitadoras, y cuáles serían las técnicas que se utilizarían para abordarlos. Un análisis posterior al proceso formativo permitirá conocer con mayor profundidad los resultados y la pertinencia de las decisiones metodológicas tomadas para este proceso.

## **5. REPENSANDO NUESTRA EXPERIENCIA: ACCIONES, REFLEXIONES Y APRENDIZAJES DEL PROCESO**

Una vez que hemos abordado lo que estructura y sostiene a nuestra escuela, es momento de dar cuenta de lo que ha sido la experiencia formativa para las y los participantes, acompañantes y facilitadores, al reflexionar personalmente y en conjunto sobre la trayectoria de nuestra escuela antes, durante y después del proceso, así como de la creación y transformación de significados y la afectación del proceso en las subjetividades de las personas que participamos y para la colectividad construida, así como algunos horizontes de futuro.

### **5.1. Condiciones iniciales para realizar la sistematización**

Como se observa en el capítulo uno donde se presenta la historia de la Escuelita y en el capítulo cuatro referente a la metodología de la Escuelita, el proyecto formativo ya tenía la experiencia acumulada de tres generaciones previas. Esto ha sido importante al momento de plantearle al colectivo realizar una sistematización de la experiencia formativa para reflexionar sobre su quehacer, poder enriquecerlo y preguntarnos sobre el futuro del proceso formativo y de la organización.

Lo anterior resulta relevante, pues la trayectoria recorrida y las experiencias acumuladas permiten darse cuenta de la utilidad y pertinencia de realizar un proceso reflexivo y analítico como la sistematización en el momento histórico en que estábamos (junio 2020). Por ello, de manera colaborativa con Delirio Hernández y el equipo acompañante de ese momento es que pude realizar un primer acercamiento al proceso, con ejercicios como el sociograma o el mapeo de actores (descritos en el capítulo de la metodología del proceso formativo) para definir un punto de partida para lo que sucedería a partir de ese momento.

Posteriormente, realicé un primer ejercicio de construir a priori una serie de ejes y preguntas que haríamos al proceso que todavía estaba por suceder (la generación 2021), que desembocó en la matriz metodológica que se muestra en el capítulo 3. Es importante mencionar que esa matriz no fue la definitiva para la sistematización del proceso, ya que los ejes y preguntas se modificaron en el camino, lo que se mostrará más adelante en este capítulo.

Finalmente, se determinó que los y las acompañantes harían parte en distintos momentos del equipo sistematizador de la experiencia, por lo que aportaron junto conmigo a la labor de diseño, implementación y documentación del proceso. Para esto, recibí seguimiento y apoyo sobre todo en lo metodológico de parte de Delirio Hernández, y en las cuestiones de logística, planeación y facilitación conté con el apoyo de Consuelo Castañeda y Fernanda Huerta, quienes junto con Delirio y conmigo, conformamos el equipo acompañante de la cuarta generación.

Para la labor de sistematización, era necesario contar con evidencias suficientes de la experiencia formativa que fueran de relevancia para la reflexión e interpretación del proceso. Por ello, se realizó una cuidadosa tarea de documentación del proceso de la generación 2021 de la escuela que constó de:

- Realización colectiva de 18 cartas descriptivas, una por cada sesión del proceso incluyendo la sesión introductoria.
- Archivo de materiales de apoyo como diapositivas, videos, imágenes, entre otros.
- Redacción de memorias de los encuentros.
- Notas escritas a mano como observador participante.
- Fotografías de las sesiones, con especial énfasis en los productos realizados por las y los participantes y las actividades vivenciales realizadas.
- Realización de materiales educativos diseñados para algunas sesiones del proceso.

- Notas sobre las reuniones de seguimiento del equipo.
- Mis experiencias propias al haber estado presente en todas las sesiones del proceso.

Con esos insumos, se realizó la recuperación del proceso vivido, así como la interpretación crítica de la experiencia formativa.

## **5.2. Ejes y preguntas de la sistematización**

Barragán Cordero y Torres Carrillo (2017) comentan que la delimitación de los ejes y preguntas de la sistematización “depende de los intereses del colectivo sistematizador y el papel que cumple en esta fase inicial es orientar la reconstrucción narrativa de la práctica; focalizar los asuntos o ámbitos en torno a los que se quieren abordar las experiencias” (p. 90). Puesto que este no es un proceso lineal, es común que las preguntas o ejes temáticos que se formulan al momento de plantear la sistematización se ratifiquen o se modifiquen a lo largo del proceso de recuperación de la experiencia vivida, lo que implica una sensibilidad para identificar categorías o preguntas emergentes que se incorporan al problema articulador de la sistematización (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p. 91).

Por ello, en la siguiente tabla se presentan los ejes y preguntas que se delimitaron y acotaron conforme se fue haciendo la recuperación de la experiencia y mirándola a través de dichos ejes, en torno a los cuales “se focalizará la reconstrucción del pasado, los desafíos que el colectivo define frente a su práctica desde su presente y frente a sus visiones de futuro”(Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p.90).



EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA
Construcción de colectividad	¿Cómo construimos colectividad partiendo de nuestras experiencias y sentires y tomando en cuenta la diversidad de los y las participantes?
Diseño metodológico	¿Cómo se fortalecieron las metodologías de la escuela? ¿Cómo potenciamos los impactos de la educación en derechos humanos para nuestro proceso? ¿Cuáles metodologías funcionan mejor para nuestros objetivos pedagógicos?
Formación y transformación de subjetividades Nuevos sentidos y significados	¿Cómo dar cuenta de los sentidos y significados construidos durante la experiencia formativa? ¿Cómo se conectan dichos aprendizajes con la vida cotidiana?
Cuidado colectivo	¿Cómo gestionamos el componente emocional y afectivo intrínseco que surge durante el proceso?
Sostenimiento del espacio	¿Cómo se logra sostener desde la colectividad el espacio físico de la escuela?

### *3 Ejes y preguntas de sistematización*

#### **5.3. Recuperación del proceso vivido: ¿Qué hicimos y cómo lo hicimos?**

Tomando como punto de partida el esclarecimiento de las condiciones iniciales para generar la sistematización y habiendo establecido las preguntas y los ejes que nos guiarían en nuestro andar al interior de nuestra propia experiencia, realizaré una construcción narrativa de la experiencia que, de acuerdo a Barragán Cordero y Torres Carrillo (2017) tiene como meta “producir, a partir de la experiencia de sus actores, un relato consensuado de las trayectorias organizativas, en particular de los procesos o hitos significativos con relación a las preguntas que orientan la investigación”(p.92).

Con dicha construcción narrativa busco dar cuenta de los sucesos significativos en la vida de nuestra organización que rindieron frutos para la discusión y reflexiones en torno a las preguntas y los objetivos planteados antes de la sistematización. Para dicho ejercicio, narro experiencias medulares de la experiencia formativa de la generación 2021 de la escuela desde su planeación y organización previa, así como lo ocurrido durante y poco tiempo después de esta.

El proceso de la generación 2021 ocurrió a la par de mis estudios del 4° semestre en la MEIS. Dicho proceso es el mejor documentado y en el que se pusieron en práctica las herramientas generadas para la implementación y documentación de los encuentros, por lo que, desde mi punto de vista, es el proceso con la mayor cantidad de elementos para recuperarse y analizarse bajo la metodología de la sistematización de experiencias.

### **5.3.1. Organización e implementación del proceso formativo**

Después de determinar las condiciones iniciales para la sistematización, la conformación de un equipo y la postulación de preguntas y objetivos, procedimos a prepararnos para el proceso que se venía. Entre quienes organizamos la generación 2021 de la escuela, había muchas expectativas sobre el proceso, acompañado también de reservas y temores. Por el asunto pandemia, se decidió que el inicio de la Escuelita 2021 se movería de febrero hasta el mes de agosto, con la esperanza de que para entonces las condiciones fueran favorables para realizar encuentros presenciales.

En el primer semestre del 2021 estábamos en plena pandemia, para el grupo etario de las juventudes todavía no llegaba la vacuna COVID. Por ello y por la situación general de la pandemia, repetidas veces nos cuestionamos sobre la pertinencia y viabilidad de realizar el proceso 2021 o si debíamos posponerlo, porque hacerlo en línea ya no resultaba viable para la organización. A la par de la realización de nuestro proceso, en el 2° semestre del año, comenzó la aplicación de vacunas a juventudes, lo cual también motivó la continuidad del proceso.

Además, para ese momento estaba en pleno funcionamiento el local de Zamora no.19, en el centro de Xalapa, en el que previo a la Escuelita ya habíamos ido haciendo algunas actividades aisladas y habíamos retomado la presencialidad. En esa lógica, comenzamos a gestar reuniones de seguimiento para todos los temas relacionados a la organización de la escuela.

De este modo, el equipo acompañante y yo sostuvimos varias reuniones durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2021.

Durante los encuentros fue relevante el diseño y socialización de la herramienta de la carta descriptiva que utilizaríamos para el diseño de los contenidos, así como la determinación de la cantidad de sesiones y los temas de derechos humanos que abordaríamos en la Escuelita 2021, partiendo de las experiencias de las tres generaciones previas y las necesidades post pandemia. El calendario de la generación 2021 puede verse en capítulo 4 de este trabajo.

Algunas de las reuniones tomaron un formato de taller en las que Delirio Hernández socializaba con nosotros algunas herramientas de educación popular y metodologías participativas, a modo de preparación para fungir como acompañantes y facilitadores del proceso.

Finalmente, con mucha emoción porque luego de un año y medio volveríamos a la presencialidad en nuestro proceso formativo, hicimos el lanzamiento de la convocatoria de la cuarta generación de la escuela, la cual estuvo abierta durante tres semanas del 12 de julio al 1 de agosto.

En dicha convocatoria recibimos un total de 42 solicitudes, de las cuales luego de completar el proceso de selección y acudir a las sesiones informativas, se conformó un grupo de 15 personas que vivieron y completaron el proceso formativo de manera satisfactoria.



## Escuela para Juventudes Defensoras de Derechos Humanos y Constructoras de Paz | Solicitud de ingreso 2021

La Escuelita Xalapa apuesta por la creación de un espacio seguro para personas jóvenes de distintas colectividades que buscan compartir herramientas para la defensa de derechos humanos y construcción de paz.

Invitamos a participar a personas jóvenes de entre 18 y 29 años con experiencia de colaboración en procesos comunitarios en espacios rurales y/o urbanos, activistas, estudiantes, artistas y artivistas, y de diversas profesiones (abogadx, pedagogxs, periodistas, psicologxs, etc.) u oficios, así como a personas que busquen tener un primer acercamiento a los derechos humanos.

### **Proceso de selección**

- Convocatoria: Lunes 12 de julio al domingo 1 de agosto
- Sesión informativa: Sábado 7 de agosto | Sábado 14 de agosto
- Publicación de resultados: Lunes 16 de agosto

### **Proceso formativo**

- Inicio: 21 de agosto
- Cierre: 11 de diciembre
- Horario: Sábados de 10:00 a 15:00
- Lugar: Xalapa, Veracruz (zona centro)

### *10 Inicio del formulario de postulación. Escuelita 2021*

Las sesiones informativas, que funcionaron como muestra de lo que sería el proceso en su totalidad se llevaron a cabo sin contratiempo los sábados 7 y 14 de agosto. La asistencia a estas fue considerada como un requisito para poder integrarse a la generación.

El lunes 16 de agosto las y los participantes fueron notificados, vía WhatsApp y correo electrónico, que ya formaban parte de la Escuelita y que les esperábamos en la sede el sábado 21 de agosto para dar inicio al proceso formativo.

Entre los aprendizajes de esa temporada post pandemia y que sería algo que se quedaría para las siguientes generaciones, fue que la herramienta más práctica y fiable para comunicarse con las personas del proceso era través de una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp porque la mayoría de los y las jóvenes que participaron no revisaban su correo electrónico con regularidad y eso hizo que algunas personas no se enteraran de la invitación a participar de las reuniones informativas. Por ello, desde entonces se ha optado por utilizar mensajes directos o grupos en WhatsApp para dar avisos importantes y como principal medio de comunicación.

Finalmente, integrada la generación se inició la Escuelita 2021. Se llevaron a cabo las 17 sesiones como se tenían programadas, salvo la sesión no.7 “Memoria” que se intercambié en fechas con la sesión no. 11 “Análisis y estructura de proyectos” porque la facilitadora tuvo un problema de salud. El proceso formativo finalizó el 11 de diciembre con una sesión especial de “Cierre afectivo” y evaluación del proceso por parte de las y los participantes.

La generación 2021 de la Escuelita es la única generación hasta ahora en la que todas las personas que empezaron la formación permanecieron hasta el final y completaron el proceso. Sobre esto y sobre la relevancia que tuvo la experiencia en la vida de las y los participantes, daremos cuenta más adelante en los hallazgos de la sistematización.

### **5.3.2. Creación y preparación de contenidos**

Como se especificó en el capítulo 4, el diseño metodológico de la escuela, entendiéndose como el esqueleto de la propuesta formativa, es parte fundamental del trabajo que se realizó de manera colaborativa entre las y los facilitadores, las acompañantes, el fundador y yo. Para ello, se realizó un trabajo coordinado que describo enseguida.

Como equipo acordamos que haríamos un esfuerzo para que cada sesión tuviera una carta descriptiva que sirviera de guía para la sesión y para la documentación del proceso, buscando asegurar que la formación siguiera los objetivos que nos planteamos, que se utilizaran las metodologías adecuadas y que la labor de la persona facilitadora se llevara a cabo en las mejores condiciones posibles.

Para comprender lo anterior es necesario mencionar que cuando elaboramos el calendario de la escuela, no solo pensamos en la relevancia y pertinencia de los temas para las y los participantes y en respetar la estructura de la misma, sino que, para dar luz verde a una sesión en el calendario, necesitábamos tener ya previsto quien sería la persona facilitadora de la sesión, o si no al menos algunas propuestas de personas que pudieran cumplir con el perfil requerido (véase perfil del facilitador en el capítulo 4).

Una vez que se definía a la persona facilitadora, se venía una labor de coordinarse con ella para encontrarnos presencial o virtualmente y comentarle que requeríamos elaborar una carta descriptiva de la sesión que iba a facilitar, y a partir de este momento, se tomarían diversos caminos dependiendo del perfil de la persona en cuestión.

Si el facilitador o la facilitadora era alguien que tenía amplia experiencia en el tema de la sesión y, además, ya tenía conocimientos sobre metodologías participativas, en algunas ocasiones me reuní o nos reunimos con la persona solamente para apoyar en la redacción de la carta y la definición de los distintos momentos de la sesión, sin que yo tuviera que intervenir demasiado y dando solamente algunas orientaciones. En este caso, mi función como acompañante era más la de contextualizar a la persona en cuanto a las características del grupo con el que iba a trabajar y sobre las características del espacio, los materiales disponibles, entre otras cosas, además de asegurarme

de contar con los requerimientos técnicos y logísticos para la sesión y preparar los materiales que solicitara el facilitador o facilitadora.

En otros casos, recurrimos a personas con amplio conocimiento y experiencia en los temas de la sesión en cuestión, pero con limitados conocimientos o poca experiencia en metodologías de la educación popular y participativas. Allí, cobraba mayor relevancia mi papel como asesor o acompañante, pues de manera colaborativa con la facilitadora o facilitador diseñábamos los diferentes momentos y actividades a realizar durante el día, dando al facilitador algunas herramientas de ser necesario y procurando que los contenidos y actividades estuvieran dirigidos hacia los objetivos pedagógicos que nos planteábamos previamente.

Dicha colaboración resultó en un ejercicio formativo de importancia que me permitió a mí y a las chicas acompañantes poner en práctica nuestros conocimientos y experiencias en metodologías participativas y velar por la construcción de una experiencia formativa de educación en derechos humanos.

En ese tenor, participaron como facilitadores de algunas sesiones integrantes de la 1°, 2° o 3° generación de la Escuelita como Gabriela Guerra (Sesión 1 Derechos Humanos y sesión 14 Trata de personas), Fernanda Huerta (Sesión 3 Feminismos), Adriana Carreón (Sesión 11 Memoria) Esperanza Rivera (Sesión 5 Discapacidad), Consuelo Castañeda y Rodrigo Montiel (Sesión 7 Estructura de proyectos y sesión 12 DESCAs), Fernanda Munguía (Sesión 16 Documentación y rutas de atención) así como algunos estudiantes de la 3° generación de la MEIS que a su vez hacen parte de otras organizaciones como Anali Aguilera de EPAT (DESCA y bienestar animal), Beatriz Castillo de Coosoalli (Defensa de la tierra y territorio) y Yonatan Duque de la Corporación Mi Comuna de Medellín, Colombia (Construcción de paz), lo que resultó

también en un ejercicio formativo y de profesionalización para ellas y ellos en su labor como educadores.



### *11 Estudiantes de la MEIS como facilitadores de la escuela*

Siempre estuve presente durante las sesiones para acompañar a las y los participantes, así como al facilitador del día, normalmente acompañado por al menos una persona más del equipo acompañante, con quien realizaba las labores de documentación del proceso ya enlistadas.

Dentro de las labores previas a los encuentros sabatinos, destaca la elaboración de materiales educativo creados para dinamizar las facilitaciones. Se darán ejemplos de los materiales y su uso en el apartado de interpretación de la experiencia.

Para la elaboración de las memorias, conté con el apoyo ocasional de las compañeras Consuelo Castañeda y Fernanda Huerta para la recuperación de lo vivido, sin embargo, esto ocurrió pocas veces puesto que estar presentes durante las sesiones, así como en la preparación de estas ya



requería mucho tiempo y fueron pocas las veces que luego de los encuentros de los sábados, podían dedicar tiempo adicional a dicha labor debido a sus compromisos laborales y personales.

Sin embargo, siempre en la medida de lo posible mantuvimos comunicación vía telefónica o por WhatsApp para estar al tanto de las necesidades del proceso semana a semana, para coordinarnos para la asistencia y acompañamiento de las sesiones de cada sábado y, sobre todo, para dar seguimiento al proceso de diseño con cada facilitador y del proceso formativo en general.

### **5.3.3. Coevaluación del proceso**

Después de las sesiones sabatinas o si no en las reuniones de seguimiento, generalmente realizábamos valoraciones de cada sesión desde el equipo acompañante, quienes normalmente participábamos de las sesiones como un integrante más de la colectividad y no sólo como observadores.

En dichos momentos, hablábamos de la facilitación del día, de lo que había funcionado mejor en cuanto a técnicas y contenidos, de la asistencia y participación de las personas en las actividades, así como de sus intervenciones. A menudo, prestábamos atención o dábamos seguimiento individual de cada participante para notar su desenvolvimiento en cada sesión y apoyarle desde el equipo en caso de ser necesario. También, notábamos si había ausencias reiteradas de alguien de la generación y si era el caso, nos comunicábamos con ellas y ellos para saber los motivos de su ausencia y si desde el equipo acompañante podíamos hacer algo para evitar que abandonaran el proceso.

Todo lo anterior, con la intención de realizar ajustes de ser necesario y atender cualquier problemática que pudiera surgir relativo a las personas participantes o a la organización de cada

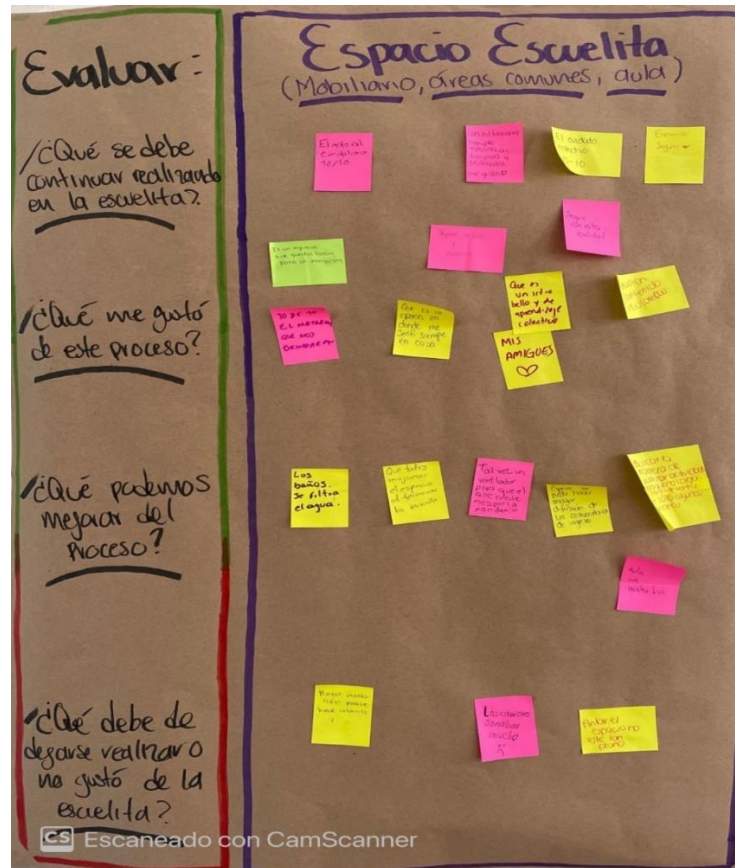
sesión, tratando siempre de realizarlo de manera colaborativa, asumiendo las responsabilidades de acuerdo con las posibilidades de cada quien.

La tarea de evaluar la experiencia formativa ocurrió en dos momentos: primero, se dio la evaluación del proceso por los y las participantes, y segundo, desde el equipo acompañante realizamos una evaluación posterior al cierre de la escuela, en la que regresamos a ver el proceso de manera global luego de la experiencia de cierre y de socializar todo lo que nos habían devuelto las y los participantes en distintos momentos durante el último día de la Escuelita.

Así, el día de la sesión de “cierre afectivo” las y los participantes de la escuela evaluaron la experiencia vivida en la Escuelita a partir de lo que llamamos un “papelógrafo evaluativo”, donde con notas adhesivas evaluarían los siguientes aspectos de la escuela: mobiliario e instalaciones de la escuela, ejes de aprendizaje, sesiones y contenidos, facilitadores y facilitadoras, lecturas y material de apoyo, y equipo acompañante. Para dicha evaluación debían mencionar lo que les pareció bien, lo que debía mantenerse, aquello que podía mejorarse y lo que no debería continuar.

Allí mismo, de manera verbal uno a uno nos comentaron cuales fueron, desde su punto de vista, los principales aciertos del proceso y cuáles eran las cosas que no les gustaban y que pensaban que debían cambiarse y mejorar o desaparecer.

Más tarde, redactaron mensajes de agradecimiento en formato de reseña al proceso formativo, donde debían hablar de como la colectividad construida en el proceso formativo les hacía sentir y en otro mensaje, escribieron si recomendarían el proceso a otras personas por lo que este había significado en cada una y cada uno y por lo que creían que es importante la participación de experiencias formativas como la Escuelita.



12 Papelógrafo evaluativo, vista de la 1ª columna

**Proceso colectivo**

Te quiero decir que te agradezco mucho la contención, los abrazos, la escucha activa, las risas, las enseñanzas y el calorcito de tu corazón. Respeto mucho tu proceso y soy fan de tu lucha. Sé que la vida no ha sido fácil y te aseguro que nunca lo será, pero que sepas que a pesar de ello estoy contigo y no te solto, a menos que tú me lo pidas jaja, pero ofrezco todo mi apoyo y contención. Te deseo toda la gracia para que continúes libre y fuerte, y cuando tus ánimos caigan, recordar quién eres, de dónde vienes y por dónde vas. Te amo, somos una, somos una, somos una. ¡Euz y fuerza! ♥



Escaneado con CamScanner

13 Reseña de un participante hacia el proceso colectivo

### **5.3.4. Sostenimiento del espacio físico**

De las acciones más complejas que como equipo debíamos resolver era el del sostenimiento del espacio físico que fungía como la sede de nuestro proceso formativo, que consistía en el pago de la renta del local y de los servicios básicos del mismo, así como de los insumos necesarios para el funcionamiento de este, como inmobiliario y artículos de limpieza . Además, para llevar a cabo la escuela requeríamos de equipo electrónico como pantalla y proyector, extensiones, computadora, y una importante cantidad de artículos de papelería como plumones, pliegos de papel Bond, papel Kraft, hojas blancas y de color, notas adhesivas, tijeras, pegamento, entre otros.

La renta del espacio de Zamora 19 fue de junio de 2020 a diciembre de 2023. Para contextualizar, es importante explicar que la mayoría de las actividades de la Escuelita se llevaban a cabo los sábados, y que nuestro proceso no tenía tanta presencia dentro del espacio los demás días de la semana. Por ello, durante el tiempo que el local fungía como sede este sirvió para muchos otros propósitos. Dio cabida a diversidad de actividades como reuniones y talleres de otras organizaciones, o de algunos integrantes de la Escuelita que echaban a andar sus propias iniciativas y proyectos, así como mercaditas<sup>4</sup> solidarias, obras de teatro, sesiones de ballroom, y demás eventos relacionados con la Escuelita además de las sesiones sabatinas.

Al principio, aproximadamente durante el primer año, la renta y el inmobiliario corrió a cargo de una persona miembro del equipo que también utilizaba el espacio para otros fines relacionados a su trabajo. Una vez que esta persona no pudo seguir cubriendo todos los gastos fue necesario

---

<sup>4</sup> De esta forma nombraban las y los participantes a dicha actividad.

buscar otros medios. En diversos momentos, el fundador y miembros del equipo hicimos aportaciones económicas para el pago de la renta del local.

Entre otras acciones, destaca la presencia en el espacio de la asociación AHF México quienes realizaban entre dos y tres veces por semana pruebas rápidas de VIH y ofrecían consejería y atención especializada sobre el tema. AHF aportó dinero e insumos para el sostenimiento del espacio durante el tiempo que fue parte de quienes le daban uso. Cabe mencionar que dos de los miembros de dicha organización, Karina Santos y Edson Salinas, también hicieron parte de la Escuelita como participantes y facilitadores del tema de vih y sida en las generaciones 2021 y 2022.

Como parte de la construcción de colectividad y para aportar entre todas y todos en acciones para el sostenimiento de la escuela, en las generaciones de la Escuelita se acuerda entre las y los participantes hacer una aportación mensual mínima para el sostenimiento del espacio y del proceso formativo, sin que esto fuera condicionante de permitir o no su participación. Si alguien no tenía la posibilidad de aportar dinero, se le invitaba a que mediante otra acción abonara a cubrir las necesidades económicas u operativas del espacio.

Entre otras acciones, destacan la organización de dos rifas solidarias para obtener recursos para el pago de la renta y el sostenimiento del espacio, realizadas en mayo del 2022 y 2023. Para ello, solicitamos a participantes y exparticipantes que ofrecieran algún producto o servicio que pudieran donar para ofrecerse como premios de la rifa.

#### **5.4. Interpretación crítica de la experiencia: hallazgos de la sistematización**

Luego de los primeros pasos en la recuperación y análisis de una experiencia formativa, es posible realizar un proceso de interpretación, entendido como

el conjunto de procedimientos a través de los cuales se construyen nuevas lecturas comprensivas de la reconstrucción analítica de la práctica sistematizada; para ello, se acude a la capacidad reflexiva del equipo y los actores de la práctica, así como a otras referencias y perspectivas de interpretación que resulten pertinentes para cada caso, tales como autores, teorías y otros sistemas de pensamiento no académico. (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p. 107).

Para dicho ejercicio, visité uno a uno varios de los momentos ocurridos durante la experiencia formativa atendiendo a cada una de las categorías previamente establecidas mediante el método de inferencia de categorías. Luego de explicar en qué consistió, observamos la experiencia a través de las preguntas que nos sirven para guiar la indagación y se abstraen los hallazgos que, de manera resumida, se muestran en la siguiente tabla.

EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA	INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA
<b>Construcción de colectividad</b>	¿Cómo construimos colectividad partiendo de nuestras experiencias y sentires y tomando en cuenta la diversidad de los y las participantes?	Expectativas iniciales y predisposición para construir colectividad/comunidad. Crear comunidad implica responsabilidad individual y colectiva
<b>Diseño metodológico</b>	¿Cómo se fortalecieron las metodologías de la escuela? ¿Cómo potenciamos los impactos de la educación en derechos humanos para nuestro proceso? ¿Cuáles metodologías funcionan mejor para nuestros objetivos pedagógicos?	Los afectos como parte del proceso de aprendizaje. Reconocimiento del otro al reconocer sus experiencias. Sentipensar en la construcción de aprendizajes significativos. Materiales educativos como facilitadores y medios para el aprendizaje significativo. Las artes como herramientas metodológicas para la creación de sentidos y significados.
<b>Formación y transformación de subjetividades. Nuevos sentidos y significados</b>	¿Cómo dar cuenta de los sentidos y significados construidos durante la experiencia formativa? ¿Cómo se conectan dichos aprendizajes con la vida cotidiana?	Se generan posicionamientos críticos antes las problemáticas de la realidad. Empatía y comprensión de las realidades de grupos históricamente vulnerados. Herramientas para la búsqueda de soluciones a los problemas de su contexto desde sus propias posibilidades. Subvertir los discursos de odio. Establecer rutas de acceso a sus derechos humanos a través del Estado u otros actores. Memoria como herramienta en la formación de subjetividades. Deconstruir el pensamiento hegemónico situándolo a sus realidades.
<b>Cuidado colectivo</b>	¿Cómo gestionamos el componente emocional y afectivo intrínseco que surge durante el proceso?	<b>Cuidado colectivo</b> Lugar seguro, espacio seguro. Contención emocional. Escucha activa. Apoyo solidario de la colectividad y actores externos
<b>Sostenimiento del espacio</b>	¿Cómo sostenemos desde la colectividad el proceso formativo de la escuela?	

#### *4 Interpretación de la experiencia: hallazgos de la sistematización*

### 5.4.1. Construcción de colectividad

Este eje surgió de la observación de que, desde el inicio de los procesos, las y los escuelites<sup>5</sup> expresaban sus expectativas de pertenecer a un grupo o involucrarse con otras personas que tuvieran inquietudes similares o que compartieran sus luchas e ideales. Este es uno de los motivos principales por la que los escuelites verbalizaban haberse integrado a la Escuelita. La pregunta que guía la recuperación del proceso es: ¿Cómo construimos colectividad partiendo de nuestras experiencias y sentires y tomando en cuenta la diversidad de los y las participantes?

En la siguiente imagen, observamos un papelógrafo resultado de nuestra 1° sesión informativa o de inducción, previa al inicio formal de la Escuelita 2021, que se realizó el sábado 7 de agosto de 2021. Luego de las actividades del día en las que desde la facilitación insistimos mucho en que buscábamos articular procesos colectivos a partir de la propuesta formativa de la Escuelita, pedimos a las escuelites que asistieron que plasmaran sus impresiones sobre la experiencia, así como sus sentires, inquietudes y afectos del día y las expectativas que habían generado sobre el proceso y que luego nos lo verbalizaran. Algunos de los mensajes plasmados fueron:

*Me siento muy afortunada, privilegiada y agradecida por encontrar y estar en **un espacio seguro, sororo**, y con el conocimiento al alcance de cualquiera. Espero construir saberes desde **la otredad** y crear **comunidad** tejiendo **redes de apoyo**.*

---

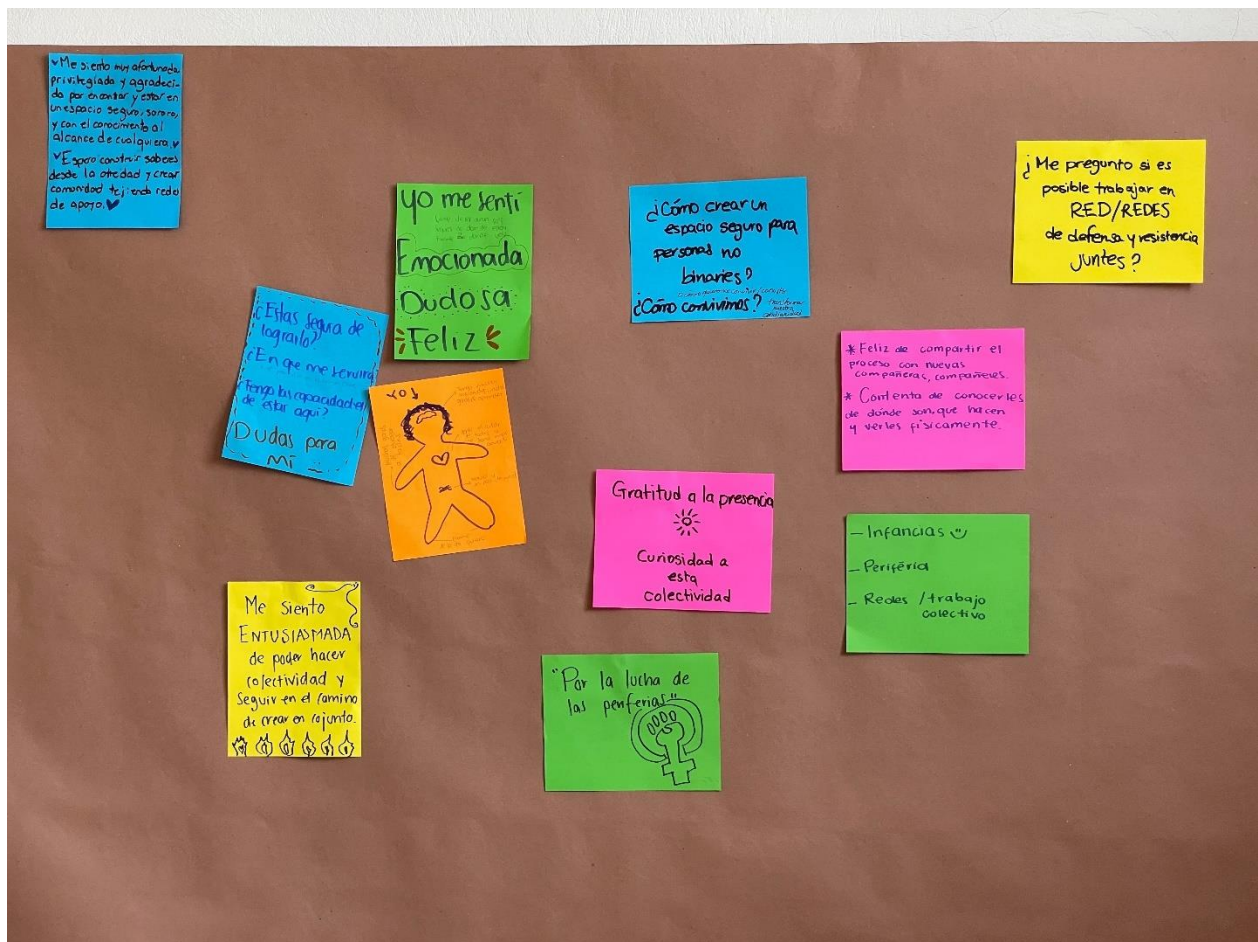
<sup>5</sup> Usaré este término para referirme durante este apartado a las, los y les participantes de la escuela, puesto que durante el proceso así solíamos referirnos a cualquier persona que formaba parte de la Escuelita.

Me siento **ENTUSIASMADA** de poder hacer **colectividad** y seguir en el camino de **crear en conjunto**.

¿Me pregunto si es posible trabajar en **RED/REDES** de defensa y resistencia juntas?

¿Cómo crear un **espacio seguro** para personas no binaries?

Curiosidad a esta **colectividad**



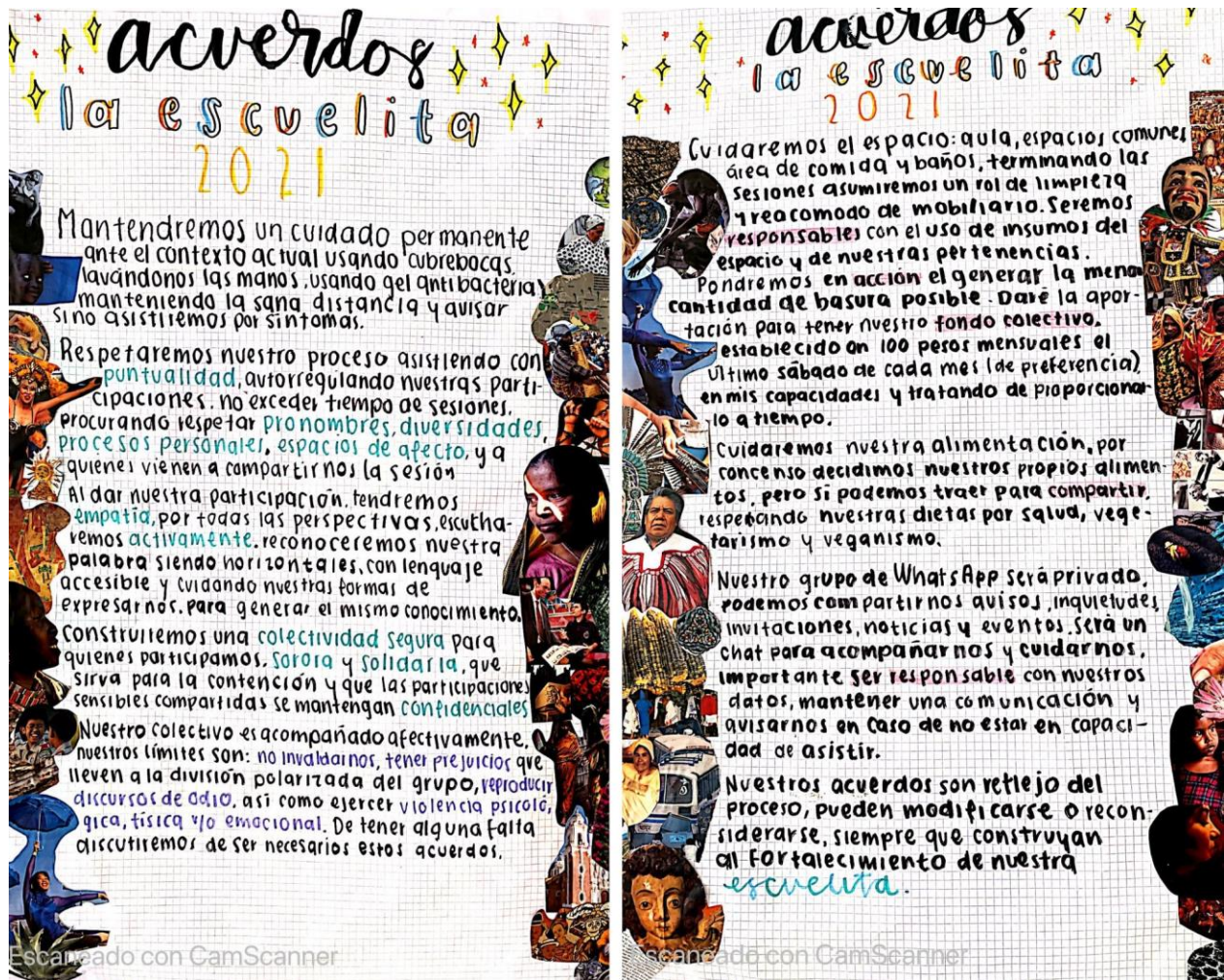
14 Papelógrafo sesión informativa 7 agosto 2021

Como podemos observar, especialmente en las palabras resaltadas, desde el día uno el grupo ya estaba cargado de un ánimo de colectivizar, de crear comunidad, de tejer redes de apoyo, y crear



espacios seguros. Dichas palabras o conceptualizaciones aparecerían de forma recurrente durante el proceso formativo y hasta el final de este.

Luego, al iniciar el proceso formalmente, realizamos un ejercicio de construcción de acuerdos de convivencia para todo el proceso, del que las y los escolites se comprometieron a vigilar su cumplimiento y hacer notar entre ellas y ellos si estos acuerdos no se estaban cumpliendo.



15 Acuerdos de convivencia 28 agosto 2021

En dicho ejercicio, es recurrente la idea de la responsabilidad, y los y las escolites coincidieron en que los acuerdos colectivos implicaban que cada quien se hiciera responsable de lo que le correspondía hacer o aportar para sostener el proceso formativo y el espacio físico. Es decir, que

la creación de comunidad implica responsabilidad individual y colectiva. Según las y los escuelites, la colectividad implica: respeto a sus identidades y expresiones de género, empatía, escucha activa, solidaridad, confidencialidad, cero tolerancia a los discursos de odio y a los diversos tipos de violencia, aportar recursos al fondo colectivo y ser responsable con sus datos personales y de los de las y los demás escuelites.

#### **5.4.2. Diseño metodológico**

Uno de los objetivos principales del proyecto MEIS es el diseño metodológico y de contenidos de la experiencia formativa. Este eje surge en consecuencia de observar la puesta en marcha de las propuestas metodológicas que se hicieron para esta generación. Las preguntas que guían la observación sobre la recuperación del proceso son: ¿Cómo se fortalecieron las metodologías de la escuela? ¿Cómo potenciamos los efectos de la educación en derechos humanos para nuestro proceso? ¿Cuáles metodologías funcionan mejor para nuestros objetivos pedagógicos?

En esta dimensión es importante resaltar que para este proceso se utilizaron maneras muy diversas y creativas para abordar y socializar los distintos contenidos, apelando a la experiencia, conocimientos y creatividad de cada persona facilitadora que participó.

En esta generación, a diferencia de las tres primeras, destacan la inclusión de nuevos derechos y herramientas en el temario, el uso de herramientas de las artes en varias de las sesiones y la presencia de facilitadores que nunca habían participado en el proceso. Otra diferencia notable es que es la única generación hasta ahora que no tuvo ninguna sesión en formato de sesión abierta o foro, aunque esto se debió más a las restricciones derivadas de la pandemia y no por un asunto metodológico. Daré muestra del análisis de diversos casos que ejemplifican los supuestos anteriores.

Esta generación estuvo marcada porque las emociones se hicieron muy presentes en distintos momentos del proceso, en parte por lo que conllevó volver a la presencialidad después de mucho tiempo de confinamiento durante la pandemia. Por ello, desde el equipo procuramos que existieran espacios para compartir sentires antes o al inicio de cada sesión, y especialmente al final, por todas las emociones que el tema del día y las actividades podían haber generado en las y los escuelites.

Así, una decisión metodológica que se ha mantenido desde la primera generación es que cada encuentro sabatino se cierra haciendo un círculo donde participan todos y todas las presentes, en el que se invita a quien quiera a compartir unas palabras que pueden ser de agradecimiento hacia la persona facilitadora y al equipo, sobre los aprendizajes que se llevan ese día y sobre cómo se sienten luego de lo vivido durante esa jornada.



*16 Cierre de la sesión Seguridad para defensores. 27 noviembre 2024*

De esta forma se pretende que los afectos o emociones sean parte ineludible del proceso de aprendizaje, aludiendo a la concepción de Fals Borda del sentipensar<sup>6</sup>, como algo inherente a nuestro posicionamiento epistemológico y pedagógico.

En varios momentos del proceso se evidenciaron las virtudes de dicha forma de promover el aprendizaje, como en la sesión no. 2 “Experiencias en construcción de paz” en la cual se realizó la actividad nombrada “Cuerpo y construcción de paz”, propuesta por el facilitador Yonatan Duque. Para introducirnos en este tema, por parejas se realizó un dibujo de una persona que les representara en dónde debían plasmar con más dibujos y palabras los pensamientos, ideas y acciones que hubieran generado en favor de la paz, así como las situaciones que hayan tocado sus emociones a modo de inspiración o aquellas que les han generado miedo o temor para accionar o movilizarse en favor de la construcción de la paz, situándolo a que la paz no significa lo mismo entre diferentes territorios y comunidades.

En sus dibujos, los y las escuelites identificaron sus ideas y emociones al respecto del tema y conocieron las perspectivas, vivencias y sentires de los y las demás sobre el tema. En la evaluación final, algunos escuelites expresaron que dicha actividad les había generado una reflexión profunda sobre lo que puede significar la construcción de paz de acuerdo a las vivencias de cada persona y que les permitió conocer mejor a las y los demás escuelites.

---

<sup>6</sup> “El trance prodigioso de pensar sintiendo. La razón se combina con el sentimiento y produce un saber empático que al actuar aprende, y al aprender actúa”. Recuperado de <https://youtu.be/ObBk5lxYSok?si=wxAn0-7XJLy1Pw30>



17 "Cuerpo y construcción de paz" 28 agosto 2021

Otro rubro que destaca en la dimensión metodológica es el uso de materiales educativos generados para el proceso de la Escuelita. Para la sesión no. 14 “Desaparición forzada y trata de personas”, la facilitadora Gabriela Guerra (integrante de la Escuelita 2019) se encargó de elaborar un mapa gigante y a colores del estado de Veracruz con la división por municipios para que los y las escuelites realizaran un mapeo de acuerdo a los datos duros del tema de la sesión sobre donde ocurría en ese momento mayoritariamente la desaparición y la trata en el estado, identificando rutas migratorias. Esto les permitió hacer una actividad lúdica y ligera para generar una reflexión crítica de un tema que por sí mismo ya es difícil de abordar por su complejidad de contenidos y por las emociones que genera.



*18 Mapeo de trata y desaparición de personas - 20 noviembre 2021*

Otro ejemplo de lo anterior ocurrió en la sesión no. 12 “Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y bienestar animal”, en esta fungí como facilitador junto con mi compañera de la MEIS Analí Aguilera. Para dicha sesión, elaboré el material educativo llamado “memorama de los DESCAs”, el cual me permitió abordar a través de algo lúdico y divertido una temática tan extensa como esta. Abordamos nueve derechos humanos diferentes activando los conocimientos previos de las y los escuelitas y asegurando la participación de cada una.

La elaboración de materiales diseñados exprofeso para la facilitación y tomando en cuenta las necesidades, conocimientos previos y habilidades de a quienes iba dirigido, resultó en un gran acierto para el proceso formativo.

Ahora, en cuanto a la adición de herramientas desde las artes para el fortalecimiento metodológico de la escuela, daremos cuenta de dos ejemplos notables dentro del proceso.


Primero, en la sesión no. 9, “Autocuidado y ternura radical”, la facilitadora fue Lia García La novia sirena, quien es una performer, artista, pedagoga, escritora, poeta y defensora de los derechos humanos de las personas trans, residente en la CDMX. En la sesión, ella facilitó los contenidos del día desde lo que ella nombró como ”pedagogías de la ternura” y el “derecho a la ternura”, entre narraciones de cuentos de su autoría, performances de carácter pedagógico-artístico, y proyección de videos donde conocimos su labor como activista y como artista performer, intercaladas con algunas actividades participativas para ir abordando entre todas y todos los contenidos del día.

Como muestra de la activación de dispositivos pedagógicos desde las artes que ella utilizó para su encuentro en la Escuelita, comparto enseguida la carta que envió a las y los escuelites una semana antes de su sesión y previo a que la conocieran, como forma de sensibilización previa hacia los contenidos que se tocarían.

Al final del día, Lia realizó un performance de cierre con la participación de todos y todas, en la que para finalizar partió un pastel y lo compartió con todas y todos en un ambiente de algarabía.

Dicha sesión estuvo cargada de emociones y la mayoría de las y los escuelites expresó sentirse “movido” o “tocado” por la facilitación, por la experiencia artística vivida y por conocer las experiencias de activismo de Lia, así como sus obras literarias.

cierra tus ojos y piensa en el mar...  
 es profundo  
 es claro  
 se mueve.  
 y nos mueve.



ahora piensa como sería si estuvieras  
 flotando en el agua. sintiendo su calidez.  
 y que de pronto apareciera una sirena.  
 frente a ti. una sirena con lágrimas en  
 los ojos y un brillo muy hermoso.

¿Qué le dirías a esa sirena?  
 ¿Sentirías miedo?  
 ¿La abrazarías?  
 ¿Estarías dispuesta, dispuestx, dispuesto a  
 escuchar su canto y viajar con ella al  
 abismo?  
 ¿Cómo sería tu vida si renuncaras al  
 mundo humano?  
 ¿que te pedirías a la sirena que  
 se llevara de tu historia?  
 ¿Los miedos?  
 ¿la tristeza?  
 ¿  
 ?

A quien está leyendo. A ti:

Primero, quiero decirte que espero de todo corazón y  
 alma que estés muy bien. que tu cuerpo haya  
 descansado y que en tus labios se este dibujando  
 una sonrisa muy hermosa. ¿ya viste el cielo? es  
 inmenso. tan inmenso como tú. si lo miras  
 fijamente te darás cuenta que las nubes se  
 mueven. que minuto a minuto cambian su forma  
 y se transforman así: solitas, alegres, y llenas  
 de ternura. cada vez que me siento triste miro  
 al cielo y me conecto con esa profundidad. Imagino  
 como sería si el cielo se cayera a la tierra e  
 inundara las tristezas de dulces sueños. o cómo  
 sería si pudiéramos estar sentadxs en esas nubes  
 mirándonos a los ojos y sonriéndonos por la felicidad  
 de estar vivas, vivos, vivos. son muchas las emociones  
 que me atraviesan en este momento y tengo muchas  
 ganas de conocerte, conversar y dejarnos llevar  
 por la ternura más hermosa. sé que tú has  
 luchado mucho a lo largo de tu vida y que  
 todo lo que has hecho para imaginar mundos,  
 afectos y cuerpos posibles ha sido grande, valioso  
 y muy importante. creo en ti. sé de ti y también.  
 quiero verme en ti... Soy Lía la novia sirena y  
 quiero invitarte a encontrarnos el día de octubre.  
 en la sesión "Autocuidado y ternura radical." deseo  
 mucho conocerte, escucharte y sentir(nos).  
 desobedecer a este patriarcado desde el cariño  
 y la rebeldía afectiva. Saberte en mi camino  
 estar cerca de tu lucha, de tu vida. Ser  
 testiga de ti... Nos vemos muy pronto Lía.

19 Carta de Lía a los y las escolites



20 Performance de cierre de la sesión / 16 octubre 2021



En la misma categoría, para la parte de la sesión no. 12 referente al derecho al medio ambiente sano y al bienestar animal, así como en la sesión no. 13, “Defensa de la tierra y territorio”, se utilizó la técnica de las artes visuales del collage como una manera de mostrar los sentidos y significados generados durante las sesiones. Dicha forma de abordar los contenidos permitió abordar la defensa de la tierra y territorio que para varios escuelites, era un tema sobre el que desconocían mucho. Lo anterior, les permitió involucrarse con este tema desde la creatividad y la imaginación, así como activar sus relaciones previas con esas luchas de las que algunos y algunas no eran conscientes siquiera.



*21 Técnica de collage. Defensa de la tierra y territorio. 13 noviembre 2021*

### **5.4.3. Formación y transformación de subjetividades.**

Las preguntas que orientan la recuperación e interpretación de la experiencia en este eje son: ¿Cómo dar cuenta de los sentidos y significados construidos durante la experiencia formativa?, ¿Cómo se conectan dichos aprendizajes con la vida cotidiana?

Sobre la formación de subjetividades en procesos formativos como el nuestro y de los que da cuenta este ejercicio de recuperar la experiencia e interpretarla, Barragán Cordero y Torres Carrillo (2017) mencionan que

la relación entre sentidos educativos e investigativos de las metodologías participativas reconoce la posibilidad de sujetos colectivos en capacidad de transformarse, de actualizar demandas y estrategias de acción. La conformación en los procesos de sistematización amplía no solo la mirada sobre la práctica y sus contextos, sino que ofrece otras posibilidades de emancipación frente a los poderes y saberes académicos y científicos a través de nuevos lenguajes y la afectación subjetiva en las maneras de pensar, sentir, ser y hacer de los sujetos. Debido al reconocimiento como sujetos de saber y experiencia con posibilidades de interpelar poderes y saberes dominantes. (p.81)

En la experiencia de los y las participante del proceso formativo, lo anterior ocurre cuando somos capaces de hacer una lectura crítica de las situaciones de la realidad que vivimos directa o indirectamente en nuestros espacios y comunidades, y podemos generar posicionamientos críticos ante dichas situaciones e incluso, pensar en posibles modos de actuación ante dichas problemáticas desde nuestras propias necesidades y capacidades.

Como una muestra de lo anterior, expongo una serie de mensajes que las y los escuelites generaron en la sesión no. 14 “Desaparición forzada y trata de personas” en la que demuestran

empatía y comprensión de la realidad de muchas personas que buscan a sus familiares desaparecidos y generan una postura en la que se suman a las demandas de estos grupos sobre la búsqueda de las personas.

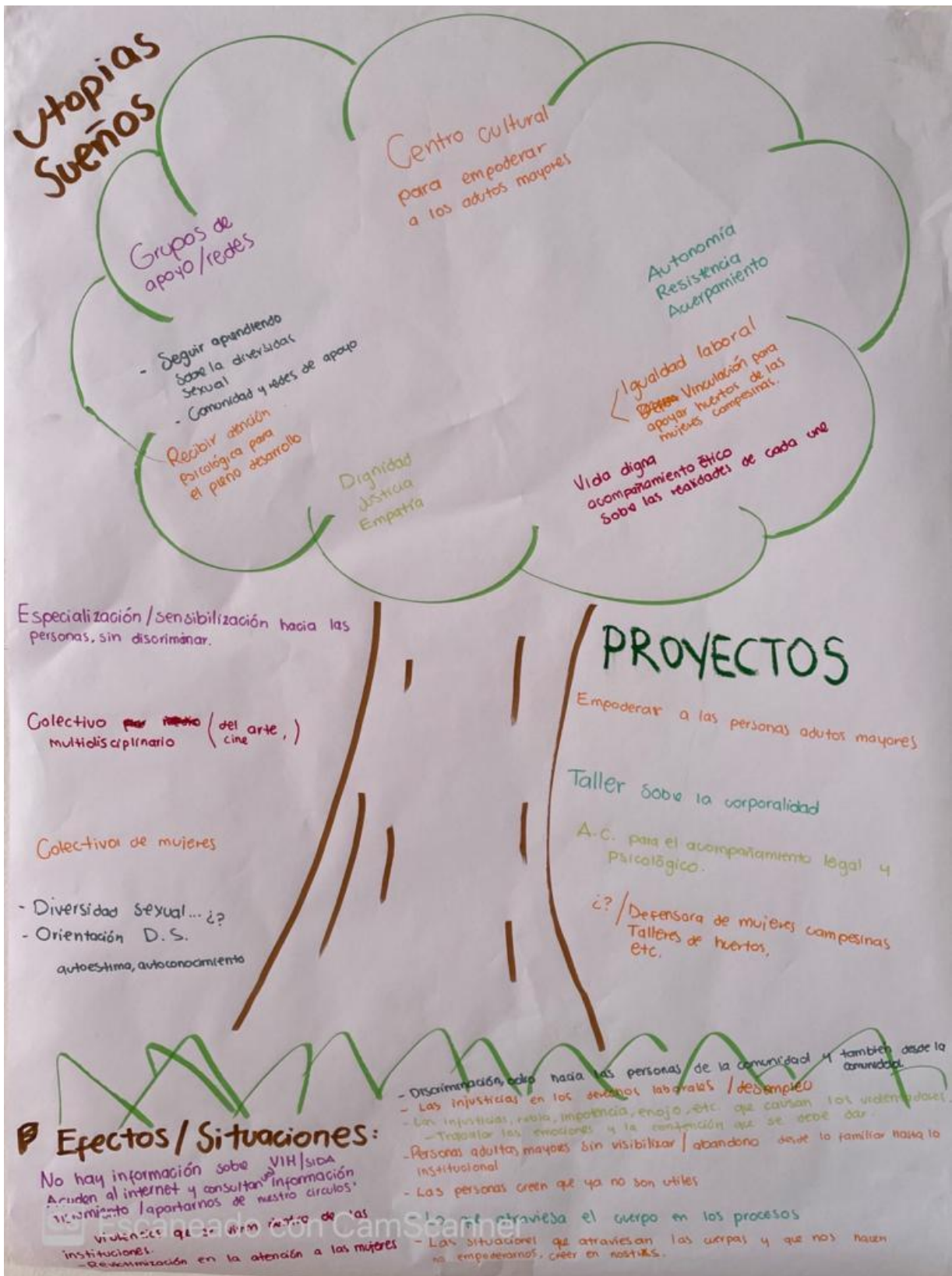


22 Mensajes sobre la trata y la desaparición forzada. 20 noviembre 2021

Sobre la misma línea, en la sesión no.7, “Análisis y estructura de proyectos”, buscamos dar orientaciones a las y los escuelites, basadas en los aprendizajes de las generaciones previas, para construirse como sujetos políticos ante las problemáticas de sus contextos o comunidades que identificaran, y promover la formación de subjetividades emancipadoras.

Para ello, a través de una reflexión guiada con los ojos cerrados, identificaron experiencias de sus contextos que les preocupaban y las razones por las que les preocupaba. Luego, les invitamos a dejarse interpelar por las emociones y pensamientos que esto les generaba y a imaginar si podrían hacer algo para transformar la situación desde sus posibilidades... ¿qué podrían hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿qué tendrían que aprender para lograrlo?, ¿lo harían solas y solos o necesitarían aliarse con más personas? Momentos después, se les pidió abrir los ojos y materializar en un texto y/o dibujos la utopía que habían imaginado, para luego compartirlo en plenaria e ir reflexionando juntos sobre las preguntas que se les habían planteado.

Posteriormente, Consuelo Castañeda (equipo acompañante) y yo, quienes facilitamos la sesión, uno a uno fuimos vaciando la información que los y las escuelites verbalizaban y exponían junto con sus textos / dibujos con la ayuda de la dinámica que llamamos “Árbol de las soluciones”. Esta consistió en dibujar un gran árbol y colocar en las raíces las situaciones que identificaban y que les preocupaban, en el tronco los posibles proyectos que podrían surgir para cambiar dichas situaciones, y en las ramas, las utopías que cada una y cada uno imaginó y que surgieron como posibles vías de transformación de las situaciones que identificaron.



23 Árbol de las soluciones. 2 octubre 2021

Mas tarde, la compañera Scarlett Rivera de la 2° generación e Iris Gabriel de la 3° generación de la Escuelita, quienes acudieron como invitadas, compartieron al grupo sus experiencias sobre como habían materializado los proyectos que imaginaron y comenzaron a gestar cuando estuvieron en la Escuelita. Nos contaron sobre las dificultades que han tenido, las estrategias que les funcionaban y las que no, y como lo aprendido en la Escuelita y las redes de colaboración que se gestaron allí, las había acompañado y servido para echar a andar sus iniciativas. Con este ejercicio, reflexionamos y establecimos posibles rutas que seguir para materializar sus propuestas.



*24 Scarlett Rivera comparte sobre su proyecto "La niña enojada". 2 octubre 2021*

En otro momento, durante la sesión no. 4, “Derecho a la no discriminación”, las y los escuelites discutieron sobre la violencia y la discriminación estructural que sostienen los discursos de odio.

Para subvertir algunos de los discursos de odio más presentes en las vidas de las y los escolites, el facilitador de la sesión, Delirio Hernández, propuso la elaboración de memes, de los que comparto dos.



*25 Memes sobre discursos de odio*

Aquí, identificamos a través del humor un discurso de invalidación de las perspectivas de las juventudes que se sustenta en el adultocentrismo y que, durante la sesión, todas y todos coincidimos en habernos sentido invalidados en distintos espacios por un mero criterio de edad, mientras que, en el otro meme, identificamos un discurso del pensamiento TERF<sup>7</sup>, sobre el cual, desde la organización, disentimos y reafirmamos una postura al respecto.

---

<sup>7</sup> Acrónimo para Trans-Exclusionary Radical Feminist, que en su traducción literal al español significa "Feminista Radical Trans-Excluyente"

En la sesión no. 10, “Derechos de las personas de la diversidad sexual”, contamos con la facilitación de Leah Rivas, quien es una joven mujer trans defensora de los derechos humanos de las personas trans. Ella inicio la sesión con la proyección y narración del cuento “Rojo, la historia de una cera de colores”, para sensibilizar a las y los escolites sobre el tema de las identidades de género y más en específico de las identidades trans.

Luego de compartir un panorama general del tema con apoyo de diapositivas y atendiendo las inquietudes y comentarios de las y los presentes, Leah planteó la construcción del género y nos invitó a que, desde nuestras experiencias, conceptualizáramos y problematizáramos los roles de género a través de una actividad, cuyos productos fueron los que se muestran a continuación.



26 Problematicación de los roles de género. 23 octubre 2021

En dicho ejercicio, se les pidió representar lo que tradicionalmente representa a un hombre y a una mujer, y luego aquello que desde sus vivencias y experiencias representara su concepción



actual de los roles de género. En el intercambio de sentires y opiniones, se llegó a precisar que existen masculinidades y feminidades hegemónicas con cargas históricas, sociales y políticas muy marcadas y que la diversidad sexual también comprende la deconstrucción de dichas hegemonías y la apropiación desde sus cuerpos para su propia construcción de identidad y expresión de género.

En un tema cercano a este, la sesión no. 8 “Derechos sexuales y reproductivos”, fue facilitada por las compañeras Goretty Espinosa y Amanda González de REDefine Veracruz, que es una red de jóvenes activistas que defienden y promueven los derechos sexuales y reproductivos a nivel estatal y nacional. De modo similar a otras metodologías ya presentadas, se partió de las concepciones previas sobre los conceptos de “sexualidad” y “reproducción” que cada participante expresó mediante dibujos y palabras, a la vez que compartieron sentires sobre sus experiencias sobre dichos derechos, sobre todo de situaciones en las que se les haya negado el acceso a ellos desde las instituciones de salud, u otras como la escuela, la familia o la iglesia, para así dar paso a una explicación a detalle de los derechos que comprenden los derechos sexuales y reproductivos.

En otro momento, se pidió a las y los participantes que compartieran experiencias en las que sí habían podido acceder a sus derechos sexuales y reproductivos y cuales habían sido las rutas o acciones que habían tenido para realizarlo, haciendo énfasis en los mecanismos efectivos de acceso a sus derechos humanos.

Por último, narro algunas experiencias de la sesión no.11 “Memoria”, cuya facilitadora fue Adriana Carreón, integrante de la 1º generación de la Escuelita Xalapa.

Para contextualizar, en palabras de Ramos (2013)

la memoria colectiva se basa en la construcción de versiones que pueden ser contadas desde innumerables ópticas y perspectivas, pues el proceso de re-interpretación está definido por una

serie de factores que lo relativizan. ¿Quién cuenta la memoria?, ¿por qué y de qué manera lo hace?, ¿para quienes la cuenta?, y sobre todo ¿para qué la cuenta? (p. 41).

En razón de ello, la facilitadora nos invitó a reflexionar sobre nuestra propia historia y cuáles eran las narrativas que nos habían constituido para llegar a ser quienes éramos en ese momento. Algunas de las que mencionaron las y los escuelites, fueron sus estudios y profesiones, el ser mujer, ser activistas, sus lugares de procedencia, ser madres, su identidad de género, su orientación sexual, entre otros.

Más adelante, algunas compañeras compartieron en el espacio seguro y en confidencialidad, experiencias de violencia de género que vivieron en el pasado, e hicieron énfasis en como existían diferentes narrativas o versiones de lo sucedido, y que había una de ellas que las culpaba y las revictimizaba por los hechos y cómo hasta la fecha para algunas de las personas involucradas, persistía la “versión” del victimario y no la de víctima.

Dichos testimonios dieron pie para reflexionar en la importancia de comprender para qué sirve la memoria, que puede usarse para edificar, dignificar, pero también para violentar, estigmatizar, invisibilizar historias, identidades y culturas. Para ejemplificarlo, se utilizaron ejemplos de luchas históricas de México y de nuestro contexto regional recientes conocidas por todas y todos de las que existen distintas narrativas dependiendo de donde viene, de quién las dice, y de con que finalidad lo dice, apuntalando las ideas con el concepto de “El peligro de la historia única”<sup>8</sup>.

Hacia el final del día, se nos introdujo a conocer la Ley General de Víctimas y el derecho a la verdad, exponiendo a través de videos y notas de prensa casos de crímenes de lesa humanidad en

---

<sup>8</sup> Dicho término hace referencia a la obra de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

México y otros países de Latinoamérica, en las que el Estado con la intervención de las víctimas establecen la verdad histórica<sup>9</sup> de los hechos y el impacto que eso tiene en la construcción de la historia y en la configuración de sujetos.

La sesión de memoria se llevó a cabo el 30 de octubre del 2021, por lo que a propósito con los temas del día y por la cercanía con la festividad del día de muertos, las y los escuelites propusieron realizar un pequeño altar o memorial donde se les invitaba a nombrar o colocar imágenes de personas cuya memoria quisieran visibilizar, recordar y honrar.



27 Actividad de "Memorial". 30 octubre 2021

Las y los escuelites expresaron en la evaluación final de la experiencia formativa que la sesión de memoria fue de las que más les gustó. La sesión les ayudó a reflexionar sobre si mismos y sus propias historias. Considero que entender el impacto de la herramienta de la memoria en las luchas

---

<sup>9</sup> Es la verdad que se construye y se legitima desde el punto de vista de las víctimas.

individuales y colectivas contribuye a la conformación de sujetos y a la conformación de colectividad de nuestra organización y de nuestro proceso formativo.

Por último, y para dar cuenta de algunos de los sentidos y significados que formaron los y las escuelites por su paso en la experiencia formativa de la escuela, comparto algunos de los mensajes escritos en la evaluación final del proceso y que dirigieron al proceso colectivo y a personas que podrían estar interesadas en el proceso formativo en el futuro. Resaltaré en los mensajes los enunciados o palabras donde expresen sus aprendizajes y nuevos conocimientos.

*Necesitamos salir de la rutina, estar en la Escuelita es abrir realmente los ojos a cómo debería ser el mundo, las personas. La Escuelita hace pensar que puede existir un mundo ideal y **que personas además de ti buscan esto mismo**. Es como **tener esperanza** de que muchas situaciones pueden cambiar y ser mejores.*

*Es y fue un proceso totalmente distinto a lo que he vivido, un proceso que **se basó en conocer y entender desde muchas perspectivas cada uno de los procesos**. Me enseñó una **manera nueva de entender los movimientos sociales y las luchas que realiza cada persona**, proceso que me gustaría compartir y quien tenga interés en estos temas, debe darse la oportunidad de conocer y no juzgar.*

*Aprenderás a profundidad tanto desde **la ternura radical, la digna rabia**, el quehacer de los derechos humanos, el mirarse a través del trabajo y discurso de los otrxs, tendrás herramientas y amistades que **te acompañarán** en tu proceso.*

*Si buscas incidir en temas relacionados a los derechos humanos, o tienes el interés, esto es para ti. No tengas miedo de descubrirte, de deconstruirte, de llorar, de **sentir**, este es un **espacio seguro** y las personas que lo transitan viven algo similar a ti. Cada sesión es única*

y sacará mucho de ti, **harás vínculos**, aprenderás tanto y podrás entender lo que te corroe, empatizando y luchando desde tu espacio

Estos procesos cambiarán tu forma de ver a la sociedad y tu forma de relacionarte, para bien. Te vas a dar cuenta **lo mucho que hace falta incidir en los espacios públicos y crear resistencia.**

Después de **descubrirte en colectivo**, de cuestionar todo y seguir sintiéndote incómodo o incomoda, encontrarás “La Escuelita” que te ayudará a acomodar sentires, a encontrarte con iguales y desiguales que también buscan otras respuestas y otras cuestiones. Será una hermosa experiencia.

Queride escuelite del futuro, te cuento que el proceso que estás por vivir te va a volar la peluca. Conocerás a personas increíbles y **muy diversas**, vas a aprender mucho y te la vas a **pasar increíble**. Es como cuando eras niño y te invitaban a una fiesta y la invitación decía “habrá sorpresas, regalos y mucho más”, pues así pero recio. Disfruta, ríe y aprende como en el papalote museo del niño. Nohemí Saíto.

La Escuelita es sin duda **una experiencia que marcará un parteaguas** en la vida de quien lo vive.

Super recomendado, 10 de 10, te cambia la vida, **te empodera, te hace fuerte, te da valentía**, te deconstruye, te hace llorarts y reconocer que somos humanos y en muchos procesos vamos.

**Espacio de escucha, intercambio, información colectiva**, temas actuales y de interés social. El mejor espacio para intercambio de conocimiento y aprendizaje. Recomiendo

*ampliamente entrar a alguna generación porque **los panoramas cambian y se suman con los pensares de otrxs.***

*Este es el proceso indicado para ti, si tú, que quieres aprender sobre DDHH, ¡feminismos y cultura de paz! No te lo puedes perder. Pero dejando de lado el marketing. Este proceso **cambiará tu vida de una forma significativa**, puedo asegurarte que te hará enchinarte la piel, tener sed, pero mucha mucha paz en tu corazón y claro que te sembrará una semilla de fuego que no te dejará descansar, esta lucha ya está y **el proceso te dará las herramientas que necesitas para lucha, compañía, amistades, lágrimas y risas serán lo más especial para ti.***

*En estos tiempos de caos y crisis en materia de derechos humanos, creo que como jóvenes si bien no gozamos de una educación encaminada a estos temas, no menos cierto es que **podemos buscar espacios para deconstruir todos esos sistemas opresores, que solo buscan alejarnos más de la conciencia colectiva y el respeto a nuestros iguales.***

Considero que la formación y transformación de subjetividades que las y los escuelites expresan está en concordancia con lo planteado en la experiencia formativa desde su posicionamiento epistemológico y pedagógico y las intencionalidades planteadas en nuestros objetivos de formación.

#### **5.4.4. Cuidado colectivo**

Para dicha categoría de interpretación, las preguntas para indagar en la experiencia son ¿Cómo gestionamos el componente emocional y afectivo intrínseco que surge durante el proceso? y ¿Cómo sostenemos desde la colectividad el proceso formativo de la escuela?

Como ya se mencionó en la categoría de construcción de colectividad, el aprendizaje de los derechos humanos, desde las metodologías de la educación popular y la educación en derechos humanos, necesariamente interpelan a las experiencias y sentires de quienes participan de este proceso formativo. Por ello, reafirmo la intención de colocar o habilitar espacios suficientes dentro de la facilitación para que las y los escolites puedan expresar su sentipensar, como el que ya se ilustró anteriormente en los momentos de cierre de cada encuentro sabatino y en todas las actividades relacionadas a la organización e implementación del proceso formativo.

El hecho de que las emociones sean un componente protagónico en los encuentros ha mostrado que facilita que las relaciones interpersonales se den entre personas que comparten un espacio con las características de la Escolita, por ello es común que se generen amistades y exista el compromiso de ser solidarios con los y las demás participantes y con el proceso mismo.

Para dar cuenta de la presencia del cuidado y de cómo se materializa en nuestro proceso colectivo, cito algunas palabras de los y las escolites que hablan de ello plasmadas en sus mensajes hacia el proceso colectivo y hacia alguien del futuro que tenga interés en formar parte de la Escolita, realizados como parte de la evaluación del proceso en la sesión de cierre de la escuela.

*Te quiero decir que te agradezco mucho **la contención**, los abrazos, la **escucha activa**, las risas, las enseñanzas y el calorcito de tu corazón.*

*A veces será **difícil emocionalmente el sobrellevar toda la info**, pero tus compañerxs estarán ahí para ti, porque ahora serán tu otra familia. Disfruta mucho el proceso y ama intensamente.*

*La Escolita es **un lugar seguro** para los sentipensares. Entrás siendo una persona y terminas siendo otra. Nos dan herramientas para poner nuestro granito de arena hacia una vida que reflexiona, es empática y va encaminada hacia la paz.*

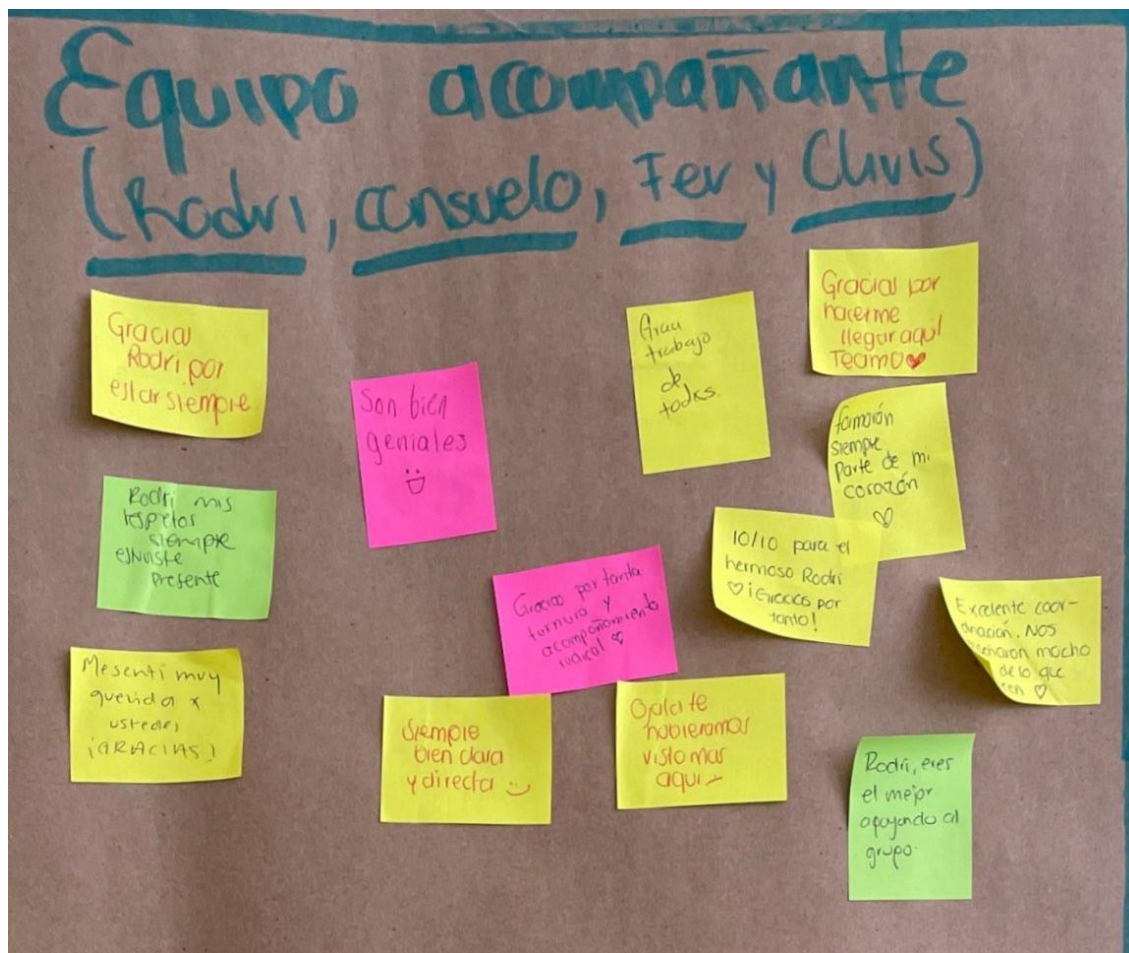
*Gracias por escucharme, sé que tú también tenías tus ideas y que aun así decidiste pensar en lo que yo decía. Que cuando lloraba **me extendías una mirada de apoyo, un gesto, una palabra.** Admiro tu proceso, no ha sido fácil, pero lo logramos juntxs. Aquí estoy para ti siempre. Te quiere Kari.*

*¡Otra onda la Escuelita! Neeta, inigualable. Todo el proceso de socializar los derechos humanos desde las herramientas de la educación popular hicieron que todos y todas viviéramos las sesiones de una forma única. Que aún tiene sus fallas, sí, pero nada que el **super equipo de coordinación no pueda mejorar.***

En las palabras de los y las escuelites, observamos que la colectividad misma fue capaz de hacer que cada quien se sintiera escuchado en sus participaciones y pudo ofrecer contención emocional en diversos momentos del proceso que fue necesario. En este testimonio y en varias ocasiones de manera verbal expresaron sentirse en un lugar seguro cuando acudían a los encuentros, y desde la construcción de acuerdos al inicio del proceso fueron capaces de visibilizar que la colectividad misma aportaría en gran medida a la construcción del espacio seguro para todos y todas y que cada quien debía aportar a ello.

Por otro lado, en otra de las actividades en las que las y los escuelites evaluaron el proceso, nos expresaron su gratitud por la presencia del equipo acompañante en todas las etapas del proceso y reconocieron la importancia de la labor que realizamos para la existencia del proceso. Además, lamentaron que los demás miembros del equipo además de mí no hubieran tenido mayor presencia debido a sus compromisos laborales y personales.





28 Papelógrafo evaluativo equipo acompañante. 11 diciembre 2021

Como último punto, el sostenimiento de la escuela en lo relativo a la organización y al financiamiento de la renta del local, así como los costos de operación de la escuela, ya se narraron en la parte de la recuperación de la escuela. De dichas experiencias, que fueron muy variadas, concluimos que esto fue posible debido a las aportaciones económicas solidarias y el trabajo solidario que tanto participantes de la escuela como facilitadores, acompañantes y actores externos, ofrecieron de manera desinteresada para apoyar al proceso formativo.

## **6. REFLEXIONES Y APRENDIZAJES AL FINAL DEL TRAYECTO**

Reflexionar en torno a los derechos humanos y a las utopías que representan, genera preguntas sobre cómo nos podemos apropiarnos de ellos, como un medio para la búsqueda de la dignidad de las personas y como una vía para generar herramientas que nos permitan vivir mejor en un sentido amplio.

Empaparme de las metodologías que utilizamos en proyectos educativos considerados alternativos como lo son la Escuelita y la misma MEIS, me han mostrado que la reflexión sobre nuestros pasos y prácticas para retroalimentar de vuelta a la práctica, no se limita únicamente a los espacios académicos o de incidencia política, sino que dicha forma de enfrentarse a los desafíos de la vida y lo que nos pasa en la cotidianidad se configura como una forma de ser y de existir.

Ahora que ha pasado el tiempo, y que tengo la oportunidad de seguir reflexionando sobre lo que vivimos y construimos en la Escuelita, ello me hace sentir profundamente conmovido por lo que logramos, aún con sus carencias y desaciertos. Pienso en el gran privilegio que representó que en plena pandemia pudiera dedicarme de lleno a la construcción de este proyecto durante lo que duró la generación 2021, abonando al diseño, implementación, documentación y reflexión sobre nuestro proceso.

Aquello desemboca en un primer aprendizaje: la complejidad de sostener un proceso colectivo como el nuestro, la presencia constante y el tiempo que se requiere invertir, es algo que no se debe romantizar. Desde la organización existieron tensiones porque llegó a ocurrir que quienes debían o les correspondía estar para ser acompañantes o facilitadores no podían hacerlo porque surgían imprevistos laborales, personales, de salud, económicos, lo que podría parecer incluso irónico: que los obstáculos mismos de nuestras vidas que queremos transformar desde nuestro proceso

formativo, son los que a su vez nos impedían estar presentes para hacerlo, al tener que gestionar las afectaciones de la precariedad en nuestras propias vidas.

Para esos casos, resultaba fundamental que como equipo reconociéramos las capacidades y posibilidades de acción de cada una y cada uno para organizar mejor nuestros roles y optimizar nuestro trabajo colaborativo, que se materializara en que el proceso formativo se llevara a cabo lo mejor posible.

Sin embargo, al conocer las experiencias de otras organizaciones y colectivas, nos dábamos cuenta de que muchas otras enfrentaban también dificultades para gestionar la presencia de sus participantes, la deserción de los procesos, la obtención de recursos económicos, entre otros problemas que también hemos vivido en la organización, y que en cada una se buscan generar soluciones desde sus propios medios y posibilidades.

Como parte del cuidado colectivo, buscamos la forma de colectivizar la búsqueda de soluciones para la diversidad de problemas que se presentaron. Entre las experiencias más significativas, está la organización de rifas solidarias y mercaditas o bazares para obtener recursos económicos para cubrir los adeudos del espacio físico que se sostuvo durante tres años y medio. Dichas actividades siempre fueron gestionadas por las mismas personas de la colectividad y contaban con el apoyo de integrantes de las diversas generaciones de la escuela, así como personas externas que fueron de gran ayuda durante algunas etapas del proceso. Además, se realizaron diversos talleres o cursos de temas diversos facilitados por las mismas personas de la colectividad, alineados con la postura político-pedagógica del espacio, y cediendo gran parte de los recursos obtenidos a su sostenimiento.

Por otra parte, entre los hallazgos de la sistematización encontramos que la diversidad en las metodologías permitió potenciar los aprendizajes, dinamizar nuestros encuentros y la formación y

transformación de subjetividades. Considero que la formación y transformación de subjetividades que las y los escuelites expresaron durante la experiencia formativa, está en concordancia con lo planteado en el posicionamiento epistemológico y pedagógico y las intencionalidades planteadas en nuestros objetivos de formación.

Así mismo, la sistematización nos permitió identificar las metodologías que no promovieron lo suficiente el diálogo, la reflexión, y la apropiación de los contenidos, especialmente en los temas de derechos humanos que venían con una carga teórica densa. Dichos hallazgos nos permitieron tomar decisiones y generar cambios sustanciales en los contenidos y metodologías para la generación 2022, de lo que hablaré más adelante.

Ahondando un poco más en el aspecto metodológico, hasta la generación 2021 era un requisito para concluir el proceso que los y las escuelites generaran una propuesta de un proyecto de incidencia en algún tema de derechos humanos que ya trabajaran previamente o que les interesara a partir de sus aprendizajes en la escuela. Dicha práctica se mantuvo heredada del proceso de la Escuelita de la Ciudad de México, sin embargo, con el paso de las generaciones notamos que eran pocas las personas que tenían la experiencia y las herramientas suficientes para lograr concretar sus proyectos y mantenerlos en el tiempo, y que sus propuestas no se quedaran en el tintero como un mero requisito para terminar el proceso de la Escuelita.

La reflexión nos llevó a comprender que no todas las personas que completaban el proceso necesariamente iban a concretar proyectos colectivos a largo plazo y que eso no representaba un fracaso o poco alcance de nuestra formación, por lo que al futuro dicha exigencia de construir proyectos se transformó en una invitación a realizarlo, para lo que se ofreció acompañamiento más individualizado por parte de los acompañantes y facilitadores.

Para el 2024, la Escuelita continua su camino iniciando en agosto su séptima generación, en la que continuarán en la coordinación y gestión Delirio Hernández y Fátima Juárez (quien es parte del equipo desde la generación 2022). Para este año, se buscará nuevamente la creación o fortalecimiento de iniciativas y proyectos de incidencia que nazcan desde las necesidades y las capacidades de las nuevas y nuevos integrantes de la escuela.

De este trabajo, podemos concluir que entre las principales fortalezas de la Escuelita está su capacidad transformadora y de abonar a constituirnos como sujetos de derechos, de ayudarnos a ser críticos y posicionarnos de esa forma ante las problemáticas del mundo, pues consideramos a la perspectiva desde los derechos humanos como una forma de encarar la realidad y a la vida cotidiana.

Sin duda, el acompañamiento y el cuidado que las y los participantes nos expresaron vivir y sentir es de lo más valioso que aporta nuestro proceso a la vida de las personas. No solamente nos llevamos los aprendizajes para construimos como personas defensoras de derechos humanos, sino la experiencia vivida de pertenecer, de sentirnos valoradas por nuestras experiencias y por lo que podemos aportar desde allí y no solamente desde nuestros conocimientos en derechos humanos.

### **6.1. Adecuaciones en los contenidos y metodologías de la generación 2022**

Si bien durante el 2022 que se realizó la quinta generación de la escuela, el ejercicio de este trabajo no estaba terminado, la experiencia del diseño, planeación, implementación y documentación de la generación 2021 así como el seguimiento y evaluación de dicho proceso que realizamos al finalizar la experiencia formativa, nos dieron insumos suficientes para tomar decisiones en cuanto a contenidos y metodologías que tendrían un impacto importante en la siguiente generación.

Para dar cuenta de ello, narro de forma resumida los cambios que se hicieron en la elección de los temas para el calendario de la escuela y en los contenidos de algunas sesiones, sin profundizar en lo ocurrido durante los encuentros ni en la experiencia de las y los escuelites de la quinta generación.

Para la Escuelita 2022, mantuvimos con firmeza la estructura del proceso dividida en 4 rubros: Ejes de aprendizaje, derechos de grupos históricamente vulnerados, herramientas y capacidades y eventos especiales.

Dentro de los ejes de aprendizaje, se mantuvieron las 4 primeras sesiones, modificando solamente la sesión de feminismos a la que se le agregó un espacio separatista para hombres dentro del mismo encuentro, puesto que en la Escuelita 2021 detectamos que no se pudo integrar a los hombres a las dinámicas de la sesión de manera efectiva y eso causó algunas tensiones. Cabe mencionar que la generación 2022 fue la que tuvo más hombres dentro de la generación hasta ese momento, con un total de siete.

En los derechos de los grupos históricamente vulnerados, se mantuvieron las mismas sesiones, con la diferencia que la sesión no. 6 “Movilidad humana” y la sesión no.14 “Desaparición forzada y trata de personas” pasaron al formato de foro, que consiste en sesiones abiertas a personas invitadas de las y los escuelites, para hacer extensivo el proceso a otras personas además de los participantes de base, con sus respectivos ajustes metodológicos.

En el apartado de herramientas es donde más adecuaciones se hicieron.

La sesión de “Autocuidado y ternura radical” se transformó a la sesión no.15 “Redes afectivas y autocuidado”, haciendo énfasis en temas de salud mental y en la construcción de colectividad como herramienta para el autocuidado y el cuidado colectivo. La sesión de “Seguridad

para defensores” y la sesión de “Documentación y rutas de atención” se eliminaron, y en su lugar se diseñó una sesión nueva llamada “Acceso a la justicia: Denuncia, documentación y colectividad” ubicada como la sesión no.13, tomando en cuenta la retroalimentación de dichos temas de los y las escolites de la generación 2021 y las expectativas y necesidades de las y los escolites de la nueva generación. En esta sesión, se centró la atención en conocimientos básicos sobre cómo levantar una denuncia, identificar los delitos y las maneras en que pueden documentarse, además de compartir un recuento histórico de cómo ha sido gracias a luchas colectivas que se han materializado avances significativos en materia de acceso a los derechos humanos en México y el mundo.

Además, se cambió el enfoque respecto a la tarea de diseñar proyectos desde la experiencia de la escuela, por lo que la sesión de “Análisis y estructura de proyectos” se rediseñó y se substituyó por la sesión no. 9 “Posicionarse en las autonomías”

En el último rubro, además del cierre afectivo y evaluación al final del proceso, se agregó en la sesión no.16 un encuentro intergeneracional, en él se invitó a participar a los y las escolites de las 5 generaciones de la Escolita hasta ese momento, con la finalidad de intercambiar experiencias, sentires y conocimientos sobre los caminos recorridos individual y colectivamente, así como a realizar una recuperación breve y reflexión de la trayectoria de la Escolita Xalapa a través de 5 generaciones.

Con el fin de visualizar a grandes rasgos los cambios realizados, comparto el calendario de la generación 2022 y la carta de bienvenida. Ambos documentos se entregaron y explicaron a los y las participantes al inicio de la generación.



# EJDHCP

ESCUELA PARA JUVENTUDES DEFENSORAS DE  
DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCTORAS DE PAZ

**XALAPA, VERACRUZ, AGOSTO DE 2022**

A quienes conformamos el equipo acompañante de la Escuelita Xalapa, nos complace el interés que despertó nuestra convocatoria de este año en las juventudes de Xalapa y la región, y estamos muy felices de que hayas sido seleccionadx y de contar con tu participación.

Desde el 2018, hemos construido colectivamente este espacio al que hoy te integras, trabajando desde la autonomía y junto con el apoyo de muchas personas de nuestras redes y el amoroso acompañamiento de quienes han formado parte de las cuatro generaciones previas de la Escuelita, aportando a la consolidación de un espacio seguro para personas que, como tú, buscan incidir en sus comunidades y generar cambios positivos en sus contextos.

Esperamos que en la Escuelita encuentres eco a tus anhelos e inquietudes; deseamos que sea un espacio para compartir tus saberes y afectos, donde tu voz y tus experiencias como persona joven sean tomadas en cuenta. A lo largo de estas semanas, conocerás a otras personas jóvenes que compartirán contigo sus experiencias, saberes y herramientas con las que día a día resisten y e inciden en sus contextos y en las vidas de otras personas.

En esta quinta generación apostamos por recuperar nuestros espacios presenciales ante el contextual actual, actuando de manera responsable desde el autocuidado y el cuidado colectivo. La realización de esta escuela tiene detrás muchas horas de trabajo conjunto, pero, sobre todo, nuestros propios anhelos y esperanzas por construir un espacio que pueda aportar a transformar nuestras realidades en un lugar donde se respeten y garanticen los derechos humanos y la dignidad de todas las personas.

Deseamos que sea tan significativo para ti como lo ha sido para nosotras y nosotros.

**¡Hasta que la dignidad se haga costumbre!**

Consuelo Castañeda  
Fat Hernández  
Rodrigo Montiel  
Indira Hernández

**Equipo acompañante y  
coordinador de la  
Escuelita Xalapa**

**Christian Hernández Hernández  
Coordinador de los procesos  
formativos**

►  
Gutiérrez Zamora 19  
Centro, 91000  
Xalapa, Veracruz  
►  
escueladhver@gmail.com  
►  
228 125 8537



QUINTA GENERACIÓN 2022

# CALENDARIO DE SESIONES

- Ejes de aprendizaje
- Derechos de grupos vulnerables
- Herramientas y capacidades
- Foros abiertos
- Eventos especiales

Sábados 10:00 a 15:00 horas

## EJDDHCP

ESCUELA PARA JUVENTUDES DEFENSORAS DE DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCTORAS DE PAZ

		27 agosto	3 septiembre
		Derechos humanos y educación popular	Construcción de paz
10 septiembre	17 septiembre	24 septiembre	1 octubre
Feminismos y resistencias antipatriarcales	No discriminación y narrativas de odio	Derecho a la Memoria	FORO Movilidad humana
8 octubre	15 octubre	22 octubre	29 octubre
Derechos sexuales y reproductivos	Disidencias y diversidad sexual	Posicionarse en las autonomías	Derechos de las personas con discapacidad
5 noviembre	12 noviembre	19 noviembre	26 noviembre
Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales	Defensa de la tierra y territorio	Acceso a la justicia: Denuncia, documentación y colectividad	FORO Desaparición forzada y trata de personas
3 diciembre	10 diciembre	17 diciembre	
Redes afectivas y autocuidado	Encuentro Intergeneracional	Cierre afectivo	

30 Calendario de sesiones. Generación 2022

## 7. REFERENCIAS

- 2020 Censo de población y vivienda. (2020). 2020 Censo de población y vivienda.  
<https://censo2020.mx/>
- Alatorre, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ameglio, P. (2018). *Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos* (Primera edición). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Amnistía Internacional. (2024). *La situación de los derechos humanos en el mundo*.
- Baronnet, B., Merçon, J., & Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Aportaciones reflexivas a la acción*. Aleph.
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho, Corporación Síntesis.
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.-L., Oliveira, B., Ondráèková, J., Surian, A., & Suslova, O. (2005). *COMPASS Un manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Asociación EUROACCION,.
- Cabaluz D., F. (2015). Capítulo 1: Reflexiones teórico-políticas sobre las pedagogías críticas latinoamericanas. En *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político—Pedagógico comunitario* (Primera, pp. 23–45). Quimantú.

- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, núm. 2, 60–81.
- Cascón Soriano, P. (s/f). *Educación en y para el conflicto*. Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Cin. (2019, diciembre 13). *Adultocentrismo y adultismo*. <https://harta.uy/adultocentrismo-y-adultismo-2/>
- Consejo Nacional para prevenir la discriminación. (s/f). *Jóvenes* [dataset]. Jóvenes
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 1.* (1917).
- Escobar, A. (2020). *Globalización, Desarrollo y Modernidad*. Organización de Estados Americanos.
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Universidad de Chile. Facultad de ciencias sociales*, 26(50). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362018000300089](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000300089)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a edición). Siglo veintiuno.
- Galtung, J. (1990). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*.
- Ghiso, A. (2014). Investigación acción participativa: Imaginación y coraje. *Decisio Saberes para la acción en educación para adultos*, 38, 13–17.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22–57.
- Gómez Arévalo, A. P. (2013). Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. *ACADEMICUS, Revista de Ciencias de la Educación*, 1(3).

- Gómez S. Marcela. (2015). Prólogo. En *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 13–28). UNACH-CESMECA, Juan Pablos editor.
- Gutierrez, E. (2007). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario. *Trayectorias*, IX(25), 45–60.
- Hernández López, J. de Jesús. (2017). La metodología Boehmiana de la lectura del paisaje cultural. Una propuesta interdisciplinaria. En *El paisaje: Reflexiones y métodos de análisis*. (pp. 239–266). Ediciones del Lirio S.A. de C.V. y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Herrero López, Y. (2007). *Crisis global: Cuando el capital puso la vida a su servicio*. Ecologistas en Acción.
- Informe SIPAZ. (2021). *ENFOQUE: Juventudes en México – una aproximación a sus perspectivas y opiniones* (Volumen XXVI no. 2). <https://www.sipaz.org/enfoque-juventudes-en-mexico-una-aproximacion-a-sus-perspectivas-y-opiniones/>
- Jara, O. (2009, noviembre). *Testimonios de un educador popular*. [Youtube]. <https://youtu.be/SeDqBStERrA>
- Leff, E. (2010). Imaginarios Sociales y Sustentabilidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, 42–70, 95–116.
- López Gómez, A., & Rodríguez, F. (2011). *Ni “alter” ni “nativas”. Una revisión crítica de las propuestas de desarrollo comunitario sustentable desde la interculturalidad y el diálogo de saberes*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Martínez Martin, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151.

- Massey, D. (2004). *Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización* 1. 57, 77–84.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), 101–111.
- Meseguer, S. (2018). Educación superior intercultural, aprender en y como comunidad. En *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad* (pp. 139–149). El aleph.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: Academia feminista y discursos coloniales. En L. S. Navas & A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 117–164). Cátedra.
- Molina, I. (2020). Veracruz, entidad con mayor feminicidios durante 2019. *Diario de Xalapa*.  
<https://www.diariodexalapa.com.mx/local/veracruz-entidad-con-mayor-feminicidios-durante-2019-xalapa-coatepec-inseguridad-4751546.html>
- Morales, N. (2019). *2019, el año más violento para la comunidad LGBT en Veracruz*.  
<https://www.alcalorpolitico.com/informacion/2019-el-anio-mas-violento-para-la-comunidad-lgbt-en-veracruz-305220.html#.XwYtUSgzbIV>
- Navarro Trujillo, M. L. (2016). *Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana*. (Primera). BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”.
- Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (Ed.). (2009). *Metodologías participativas Manual*.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico*. CLASCO CIDES-UMSA Muela del

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>

Posada Escobar, J. J. (2007). El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad. En *Tras las huellas de Paulo Freire. Compilación* (pp. 123–145). CEAL.

Ramos, D. (2013). La memoria colectiva como re-construcción: Entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(1), 37–41.

Reyes-Ánimas, M. D. J. (2023). Educación formal y no formal en México. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención educativa*, 2(3), 29–34.

Roldán, M. (2018). *Jóvenes, los más violentados*.  
<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/jovenes-los-mas-violentados-expertos>

Sandoval Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Estudios Sociológicos Editora.

Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: Una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva*, 28(1), 157–190.

Thiébaud, V. (2017). *El paisaje: Reflexiones y métodos de análisis*. (Primera). Ediciones del Lirio S.A. de C.V. y Universidad Autónoma Metropolitana.

Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051523/investigacion>

Van de Velde, H. (2008). *Educación popular. Texto de referencia y consulta*. (1°). Centro de Investigación, Capacitación y Acción pedagógica (CICAP)/Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM).

Vazquez Bravo, F., & Ochoa Cervantes, A. (2014). LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA. En *DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA DO AMANHÃ* (pp. 133–164). Universidade Católica de Brasília. UNESCO.

Villasante, T. (2015). *Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa* [Entrevista]. <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU&t=38s>

Viveros Vigoya, M. (2016). *La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

## 8. ANEXOS

### 8.1. Carta descriptiva de la sesión no. 12 “Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y bienestar animal”

#### LA ESCUELITA XALAPA

Sesión doce – 6 noviembre 2021

Sesión: **Derechos económicos, sociales culturales y ambientales (DESCA) y bienestar animal**

#### OBJETIVO GENERAL.

- Compartir con el grupo información relevante sobre los DESCAs, así como reflexionar sobre como accedemos a ellos y sobre los mecanismos de exigibilidad de estos. Además, ahondaremos en el derecho a un medio ambiente sano a través del reconocimiento de la experiencia de la procuración del bienestar animal de EPAT en voz de una de sus voluntarias.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer información básica sobre los DESCAs: ¿qué son? ¿cuáles son? y ¿Cómo realizamos esos derechos?
- Reflexionar sobre el significado de la vida digna para las y los participantes y cómo esto se aterriza en los derechos humanos.
- Reflexionar con la herramienta de la interseccionalidad sobre en qué medidas podemos acceder o no a los DESCAs,
- Conocer la experiencia sobre bienestar animal de la asociación Educación y Protección Animal de Teocelo.
- Compartir reflexiones de la relación del ecofeminismo y el activismo por el bienestar animal con respecto al Derecho al Medio Ambiente Sano.

#### CONTENIDOS PRINCIPALES:

- Derechos económicos, sociales culturales y ambientales (DESCA) y bienestar animal
- Vida digna
- Obligaciones del Estado en materia de Derechos Humanos
- Bienestar animal
- Ecofeminismo en relación con el derecho a un medio ambiente sano



**Materiales de apoyo:**

- Papelógrafos
- Plumones
- Diapositivas
- Tijeras y Resistol
- Revistas
- Proyector y pantalla
- Laptop

TIEMPO TALLER: 10:00 – 15:00 horas

CONTENIDOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	TÉCNICA	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Registro de participantes</b></p> <p><b>10:00 - 10:15 am</b></p>	<p>Obtener y revisar los datos de participantes</p>	<p>Mesa de registro</p>	<p>Las y los asistentes se registran en la lista impresa, tanto las y los participantes cómo la facilitadora y la acompañante e invitadas.</p> <p>Se le toma a la temperatura a cada asistente, se le proporciona Gel antibacterial y se pasa al espacio.</p>	<p>Mesa Hojas impresas Plumas Termómetro digital Gel antibacterial</p>	<p>15 min</p>
<p><b>Bienvenida</b></p> <p><b>Actividad de presentación</b></p> <p><b>DESCA</b> <b>¿Qué son?</b></p> <p><b>Principios transversales de los DDHH para su cumplimiento y exigibilidad</b></p>	<p>Dar la bienvenida al espacio.</p> <p>Que la invitada conozca a las y los participantes</p> <p>Dar una definición general sobre los DESCAs</p>	<p>Plenaria</p> <p>Lluvia de ideas y escritura en papelógrafos</p>	<p>Luego del registro, se incorporan todos al espacio en plenaria y se les dé la bienvenida.</p> <p>Se presenta al grupo a las personas invitadas de la tercera generación, y la facilitadora Analí Aguilera.</p> <p>Se comienza la sesión presentando mediante la PPT el tema del día y dando una definición general sobre los DESCAs, para luego colocar la siguiente pregunta detonadora:</p> <p style="text-align: center;">¿Qué significa para ti gozar de una vida digna?</p> <p>Se pide que cada persona una a una se vaya presentando y que comparta un elemento en respuesta a la pregunta. Previamente, se habrán colocado en la pared dos papelógrafos, uno al lado del otro, y en el primero, se irán vaciando uno a uno los elementos que cada persona vaya mencionando. Una vez</p>	<p>Laptop Pantalla Proyector Diapositivas Papelógrafos Plumones</p>	<p>30 min</p>

<p><b>Obligaciones del Estado en materia de DDHH</b></p> <p><b>10:15 – 10:45 am</b></p>	<p>Reflexionar sobre qué significa una vida digna</p>		<p>que todas y todos hayan participado, se vuelve la atención hacia el papelógrafo y observamos todos esos elementos, reflexionando si todos ellos constituyen lo que para nosotros es una vida digna. Una vez finalizada la reflexión, se pregunta al grupo si identifican algún derecho humano que conozcan o que creen que ejercen a partir de la información proporcionada; las respuestas que vayan verbalizando se irán escribiendo en el segundo papelógrafo, y una vez finalizado, el facilitador hará un recuento sobre lo escrito hasta ahora, antes de continuar con las diapositivas.</p> <p>Luego, con apoyo de las diapositivas retomamos los conceptos de los principios transversales de los derechos humanos y las obligaciones del Estado en materia de DDHH, mencionando brevemente sus definiciones y transversalizándolos con el tema del día.</p>		
<p><b>Memorama de los DESCAs</b></p> <p><b>10:45 – 11:20 am</b></p>	<p>A través del tradicional juego de memoria, introducir al grupo a los principales derechos que conforman los DESCAs y reflexionar al respecto de estos.</p>	<p>Plenaria</p> <p>Memorama encima de algunas mesas o bancas</p>	<p>Para continuar, jugaremos el juego tradicional de memoria o “memorama” con las reglas tradicionales. Para ello, se colocan las 11 piezas del memorama revueltas y boca abajo en el espacio designado. Cada persona deberá tomar una ficha y leer en voz alta el contenido mientras la muestra al grupo. Si la ficha menciona un concepto, preguntaremos al grupo en qué cree que consista dicho concepto, para luego buscar el par. Una vez que se levante la siguiente tarjeta, se lee también en voz alta y se muestra, y si discute si coincide con la ficha previa; si la respuesta es no, entonces se comenta brevemente a que concepto o descripción piensan que se refiere y finalmente se devuelven las fichas a su sitio original. Así, cada persona repetirá el procedimiento hasta que completemos los pares.</p> <p>Al completar el juego, se pregunta al grupo brevemente como se sintieron con el juego, para luego identificar y nombrar cada uno de los derechos que están en las fichas y ver si estos coinciden con los que están escritos en los papelógrafos de la actividad anterior. Terminado esto, se pide al grupo mantener en su memoria dicha información para proceder a la siguiente actividad.</p>	<p>Material educativo “Memorama de los DESCAs”</p>	<p>35 min</p>

<p><b>Linea de la desigualdad</b></p> <p><b>11:20 am – 12 pm</b></p>	<p>Reflexionar sobre como todas las personas podemos acceder a los derechos humanos en diferente medida, con el apoyo de la herramienta de la interseccionalidad.</p>	<p>Plenaria</p> <p>Reflexión colectiva</p> <p>Dinámica: la linea de la desigualdad</p>	<p>Para esta actividad, se pide al grupo pasar al espacio más grande disponible y que se acomoden en una hilera. Allí, se irán lanzando algunas preguntas detonadoras con la indicación de que den un paso al frente o un paso atrás dependiendo de sus respuestas. Luego de varias rondas de preguntas, y dependiendo de la posición de las personas, se lanzan algunas preguntas detonadoras para invitar a la reflexión y a que los participantes compartan sus sentires sobre su participación en la actividad.</p> <p>Se agrega a la presente carta un archivo anexo que desarrolla con mayor detalle la actividad.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>40 min</p>
<p><b>RECESO 12:00 – 12:20 pm</b></p>					
<p><b>Instrumentos internacionales que reconocen y protegen los DESCAs</b></p> <p><b>Listado de los DESCAs</b></p> <p><b>12:20 – 1:00 pm</b></p>	<p>Conocer uno a uno los DESCAs dando información relevante y haciendo algunas preguntas al grupo.</p>	<p>Plenaria</p> <p>Reflexión colectiva</p> <p>Proyección de diapositivas</p>	<p>Continuar con la presentación de diapositivas, comenzando con un breve vistazo a los instrumentos internacionales que reconocen y protegen los DESCAs, haciendo énfasis en el comité DESC y su facultad de realizar observaciones generales.</p> <p>Luego, se menciona uno a uno los derechos mencionados anteriormente en las actividades, a la vez que se lanzan algunas preguntas al grupo para alimentar la reflexión y promover el surgimiento de dudas que se puedan resolver durante la presentación.</p> <p>Una vez finalizado este momento, se enlaza el tema del derecho al medio ambiente sano con la participación de la compañera Analí Aguilera.</p>	<p>Laptop Pantalla Proyector Diapositivas</p>	<p>40 min</p>

<p><b>Medio Ambiente Sano</b>  <b>Ecofeminismos</b>  <b>Bienestar Animal</b></p> <p><b>1:00 – 1:30 pm</b></p>	<p>Compartir reflexiones de la relación del ecofeminismo o y el activismo por el bienestar animal con respecto al Derecho al Medio Ambiente Sano.</p>	<p>Plenaria  Presentación de diapositivas</p>	<p>Luego de la presentación de la facilitadora, ella comparte con el grupo una exposición con apoyo de material del PP para introducir el tema y la experiencia personal. Durante la presentación, la facilitadora responderá intervenciones del grupo si las hubiese.</p>	<p>Laptop  Pantalla  Proyector</p>	<p>30 min</p>
<p><b>Ejercicio creativo</b></p> <p><b>1:30 – 2:30 pm</b></p>	<p>Continuar con las reflexiones del tema mediante un ejercicio creativo tipo collage</p>	<p>Elaboración de un collage  Reflexión por grupos</p>	<p>Se realiza la actividad bajo las siguientes indicaciones:  -Se harán equipos de cuatro personas.  -Partiendo de la palabra VIDA o de una imagen que dé referencia, se realizará un collage por equipo colocando ideas, reflexiones o preguntas sobre las implicaciones de cuidado ambiental que abonan a la concepción de vida digna y derecho a un medio ambiente sano.  -Los equipos tendrán 30 minutos para construir su collage.</p> <p>Algunas preguntas detonadoras que pueden apoyar a los ejercicios creativos son:  -¿Cómo es el cuidado de la vida en mi localidad?  -¿Qué acciones individuales y colectivas suman al cuidado de la vida?  -¿Qué movimientos ambientales locales conozco en el lugar en que vivo?  -¿Qué movimientos ambientales globales conozco?  -¿Quién se responsabiliza del cuidado ambiental?</p>	<p>Papelógrafos  Tijeras  Resistol  Revistas  Plumones</p>	<p>60 min</p>

			<p>Posteriormente, se pide al grupo volver a la plenaria, y cada equipo contará con 5 minutos para compartir las reflexiones hechas en el equipo acompañado de la muestra de su collage.</p> <p>Luego de las participaciones, la facilitadora realizará algunos comentarios de cierre.</p>		
<p><b>Retroalimentación y cierre del día</b></p> <p><b>2:30 – 3:00 pm</b></p>	<p>Conocer los sentires y aprendizajes de los participantes.</p> <p>Dar agradecimientos a las personas facilitadoras.</p>	<p>Plenaria en círculo</p> <p>Reflexión colectiva</p> <p>Compartición de sentires e impresiones.</p>	<p>Se abre un espacio en círculo donde se discute con las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué pasó?</li> <li>2. ¿Cómo me sentí?</li> <li>3. ¿Qué me llevo?</li> </ol> <p>Espacio de anuncios y agradecimientos finales.</p> <p>Cierre de la sesión.</p>	<p>Reconocimientos para las personas facilitadoras</p>	<p>30 min</p>

## 8.2. Memoria de la sesión no. 3 “Feminismos e interseccionalidad”

LA ESCUELITA XALAPA  
SESIÓN TRES  
SÁBADO 04 SEPTIEMBRE 2021

### Sesión 3: Interseccionalidad y feminismos

#### OBJETIVO GENERAL.

- Compartir con el grupo la herramienta de la interseccionalidad, la lucha del movimiento de las mujeres y los feminismos.

#### Momento 1. Bienvenida

Los y las participantes del proceso formativo llegaron al espacio, les registramos y les tomamos la temperatura, les invitamos a lavarse las manos o a utilizar suficiente gel antibacterial. Se da la bienvenida del día, agradecemos su asistencia y les externamos los contenidos de la sesión. Se invitó al grupo a compartir con quienes no asistieron a la sesión pasada un poco acerca de sus impresiones, sentires e intercambio de saberes sobre la sesión de “Construcción de paz”. En ese tenor, la compañera Sicarú compartió sus sentimientos de impotencia y frustración ante la falta de empatía de la gente por un suceso ocurrido durante la semana en el centro de la ciudad, que fue el cierre de la calle Clavijero por parte de familiares de personas desaparecidas. En ese momento, también se presentaron las partes y las dinámicas que transcurrirían en la sesión. La facilitadora aclaró que la sesión no estaría centrada en la teoría y los datos duros sobre los feminismos, sino que se invitaba al grupo a una participación activa y sentipensante. Por último, se verbalizó que en la sesión podrían tocarse temas sensibles y que, si alguien necesitaba contención emocional de la facilitadora o del grupo, lo externara para procurar su seguridad y estabilidad emocional y física durante la sesión.

#### Momento 2. Dinámica “Nuestras intersecciones”

Objetivo específico: Reconocer nuestras intersecciones como mujeres y personas partiendo de las vivencias cotidianas.

Se pide al grupo que se mueva al espacio grande. Luego, cada persona recibe un perfil impreso con la indicación de no leerlo hasta que se les indicara más adelante. Se pidió un reconocimiento con sensibilidad y respeto a los testimonios compartidos en cada uno de los papeles, puesto que se informa al grupo que cada uno pertenece a una persona real. La facilitadora presentó estos testimonios compartiendo que son vivencias de personas y mujeres con quienes ella ha intercambiado saberes y experiencias que enriquecen esta dinámica para exponer la herramienta de la interseccionalidad. Luego, se invitó al grupo a moverse a otro espacio para iniciar con una meditación de movimiento corporal.

Una vez en el espacio, se les pide caminar por este de manera libre, buscando cobrar consciencia de su respiración; se repite la indicación varias veces, y se invita a una meditación de acuerpar y sensibilizar en su propia piel los testimonios que les correspondía leer en privado a cada persona. Se continúa el ejercicio de movimiento y respiración consciente, invitándoles a reconocer la consigna: “ya no soy yo, soy otra”, mientras se les invita a cuestionarse ¿cómo hablaría esta persona? ¿cómo se vería físicamente? ¿cómo se ríe? ¿cómo sonríe? ¿cómo se enoja? ¿cómo llora? Luego, continuamos bajo la consigna de la respiración consciente para luego pedirles que se detengan y se coloquen estratégicamente alrededor del “pilar de las opresiones”<sup>10</sup>, tomando un lugar. Allí, la facilitadora proporciona a cada persona un extremo de rafia a la vez que va entramándola al pilar mientras va repartiéndola a cada persona. Se pide al grupo seguir las siguientes indicaciones:

Se verbalizan las siguientes declaraciones:

**DINÁMICA NUESTRXS INTERSECCIONES**

<p><b>AVANZA</b> Puedo tener acceso a un aborto libre y gratuito y seguro.</p> <p><b>AVANZA</b> Me siento segura moviéndome por mi cuenta a una fiesta a la cual tengo muchas ganas de ir.</p> <p><b>AVANZA</b> Decidi/ puedo decidir sobre cómo vivo mi maternidad.</p> <p>Estoy compartiendo un espacio de convivencia, alguien hizo un comentario ofensivo acerca del aspecto físico de otra persona que no estaba compartiendo ese espacio. A) Avanza un paso si enfrentas el comentario ofensivo B) Quedate si te da miedo comentar algo al respecto</p>	<p><b>AVANZAR</b> Siento que puedo hablar abiertamente y libremente acerca de mi vida sexual.</p> <p><b>AVANZAR</b> Nunca me he cuestionado el género con el que le asignan a mi sexo biológico.</p> <p><b>AVANZAR</b> Tengo tiempo libre para dedicarme a alguna actividad que me hace sumamente feliz. otro paso- puedo pagarme y mantener una rutina.</p> <p><b>AVANZAR</b> Puedo salir a comer y/o cenar a algún lugar que me guste. <b>AVANZAR OTRO PASO</b> -Esta dentro de mis posibilidades invitarle la comida/cena a alguna persona que me este acompañando</p>
<p><b>AVANZA</b> Nunca he sido discriminada por mi color de piel.</p> <p><b>AVANZA</b> Nunca me he sentido señalada por cómo hablo y/o por el acento que tengo.</p> <p><b>AVANZA</b> Mi entorno familiar y/o mis amistades nunca me han hecho dudar acerca de su aceptación hacia mi orientación sexual.</p> <p>Puedo tener acceso a una licenciatura <b>AVANZA OTRO PASO</b> -a una maestría avanza otro paso -a un doctorado -PERO ahora que lo pienso sin beca esto sería imposible. doy un paso atrás</p>	<p><b>AVANZAR</b> Siento que puedo expresar mis afectos y sentimientos con mi pareja en publico.</p> <p><b>AVANZAR</b> Tengo tiempo libre para dedicarme a alguna actividad que me hace sumamente feliz.</p> <p><b>AVANZAR</b> Puedo salir a comer y/o cenar a algún lugar que me guste. <b>AVANZAR OTRO PASO</b> -Esta dentro de mis posibilidades invitarle la comida/cena a alguna persona que me este acompañando</p> <p><b>AVANZA</b> me considero atractiva. -Otro paso: He recibido validación externa por mi aspecto físico.</p>

<sup>10</sup> Se refiere a una representación física del concepto de la superestructura que representa el patriarcado en las vivencias de las mujeres y las personas (ver imágenes).

**Indicaciones:**

Cada persona deberá avanzar un paso hacia el pilar si es que esta declaración aplica para su persona. Si la declaración no aplica, la persona se quedará en su lugar y mantendrá su rafia fija; si la persona no está segura si aplica o no en su vida, deberá colocar la rafia en el suelo. De esta manera, se le pide al grupo observar cómo cada persona conecta con las declaraciones, para así visibilizar juntas las diferencias que nos atraviesan. Durante la actividad, si avanzas deberás ir enrollando tu rafia conforme te acercas al pilar.



Se observó que a la mitad de las declaraciones sólo tres personas iban avanzando consistentemente. Se tuvo que volver a aclarar que las personas que dudaban de si avanzar o no colocaran su rafia en el suelo para hacer notar su incertidumbre hacia cómo viviría esta otra persona. Hacia el final del ejercicio se percibía silencio, y que las personas estaban vivenciando diversas emociones despertadas por el ejercicio y que no se estaban verbalizando todavía. La facilitadora insiste en la consigna de la respiración consciente para contener las emociones. Luego de ello, la facilitadora fue recogiendo la rafia de cada una de las personas haciendo el papel de “recolector”, y dando algunas declaraciones como: “ ¡Wow! ¡Muchas gracias tienes mucho qué darme, excelente! ¿y Tu? ¿Porque no tienes nada que darme? “.

Al finalizar la ronda de declaraciones, se pregunta colectivamente ¿cómo se sienten?



La respuesta colectiva fue temerosa al inicio. Se indagó con las participantes mencionando varias emociones para invitarles a verbalizar qué estaban sintiendo o qué les estaba atravesando (enojo, tristeza, rabia, frustración, orgullo, privilegio, indignación, Impotencia, etc.). *Se identifica que este ejercicio muestra como colectivamente, tendemos a victimizar o revictimizar a las personas, viendo sus situaciones de vida como asuntos individuales y pocas veces acompañado de una reflexión en torno al acceso a nuestros derechos humanos.*

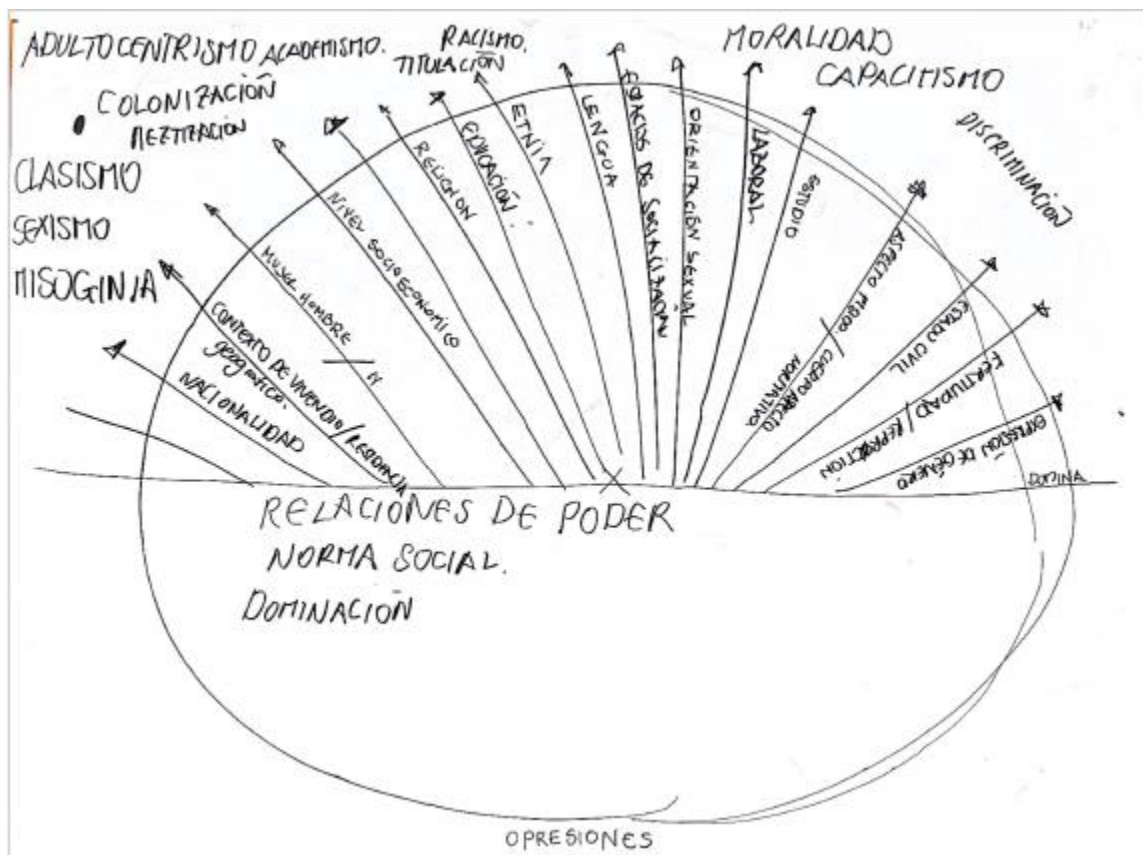
Luego de escuchar las declaraciones de cada persona, se cierra la actividad con otras preguntas: ¿Me siento identificadx con las experiencias de estas mujeres? ¿cómo me sentí al ver a otras avanzar o quedarse atrás? ¿cómo me sentí con los comentarios del “recolector”? Las compañeras y compañeros muestran sentirse trastocados por la experiencia. Con estas reflexiones, la facilitadora va guiando los comentarios hacia el cierre de la actividad y pide al grupo dirigirse nuevamente al espacio pequeño.



### Momento 3: Exposición dialogada y colectiva “Herramienta de la interseccionalidad y los feminismos”

Objetivo específico: Compartir con el grupo información teórica del tema e invitarle a la reflexión.

La facilitadora inicia este momento pidiendo al grupo que tengan muy presentes todas las reflexiones de la actividad previa. Continúa preguntando al grupo que es lo que saben acerca del concepto o la herramienta de la interseccionalidad. Con las aportaciones de las compañeras y trayendo a colación los saberes y experiencias compartidas previamente, la facilitadora va elaborando a mano el siguiente material:



Se menciona entonces a la herramienta de la interseccionalidad como una mirada para entender como a cada persona y situación le atraviesan diversas categorías de acuerdo con el contexto específico en que se desenvuelva.

Posteriormente, volvemos al espacio grande y colocamos distintas imágenes que representan facetas diversas de los “feminismos interseccionales” que caracterizamos grupalmente durante lo que iba de la sesión. Se le pidió al grupo que eligieran algunas de las imágenes, que las despegaran de la pared y que, por equipos de tres personas, **identificaran luchas** en cada una de las imágenes y las escribieran, a la vez que compartían sus experiencias al respecto, para con dichos insumos elaborar un pequeño mural. Luego, por turnos, cada grupo muestra en plenaria





- Resistencia
- Conexión con la Pachamama
- Conservación de los recursos naturales.
- Respeto a las especies en peligro de extinción



- Lucha contra la desigualdad
- Trabajo digno
- Derechos migrantes
- Pandemia



ANARCO  
FEMINI



Educación

- No es cuestión de mujeres.
- Continuar con los derechos reproductivos.
- Educación sexual

Las luchas o ideas que el grupo identificó y plasmo en sus murales fueron las siguientes:

- Feminismo negro / afromexicano
- Lo emocional es político
- Diversidad, lesbofeminismo, resistencia lésbica.
- Educación sexual: No es cuestión sólo de las mujeres. Debemos continuar con la lucha de los derechos sexuales y reproductivos. La educación sexual no es igual a maternidad y/o paternidad.
- “Todos los cuerpos son hermosos”, dignificación de los cuerpos. Amor propio. Es necesario abolir el mito de que un cuerpo delgado significa un cuerpo sano.
- Lucha contra la desigualdad, trabajo digno, derechos migrantes, pandemia.
- Resistencia, conexión con la Pachamama, conservación de los recursos naturales, respeto a las especies en peligro de extinción.
- Memoria por las ancestras, espacio seguro, acompañamiento.
- Acuerpamiento
- Defensoría de las infancias, lucha de las comunidades LGBTQ+ y las mujeres, igualdad de trato.
- Feminismo comunitario
- Autocuidado y cuidado colectivo
- Hip-hop y feminismos.
- Católicas por el derecho a decidir.
- Feminismo decolonial
- Anarquismo feminista.

#### **Momento 4: Pilares**

Objetivo específico: Caracterizar los pilares del patriarcado y la sororidad, y explicitar las ideas que tenemos alrededor de estos conceptos.

En el espacio grande está colocado un pilar con dos caras: el patriarcado y la sororidad.

Para el pilar del patriarcado, se pide que cada una de las compañeras (solamente las mujeres), pase al pilar y vaya arrancando cada una un pedazo del papel que ostenta la palabra patriarcado mientras lanza alguna frase, palabra o consigna que simbolice todo lo que el patriarcado sostiene y que nosotrxs queremos deconstruir o desarmar.

Para el pilar de la sororidad, se entrega a cada persona una hoja de color verde y una hoja de color rojo. En la verde, deberá escribir palabras, ideas, o sentires positivos sobre lo que entiende por sororidad, o alguna pregunta que quiera hacer al concepto o a la idea. En los papeles rojos, deberá plasmar ideas o pensamientos negativos o que no han podido concretar sobre la sororidad. Una vez escritos, se colocan a lo largo del pilar y algunas personas comparten voluntariamente sus sentires o experiencias al respecto. En este momento de la sesión, se pregunta a los compañeros hombres presentes como se sienten de participar de la sesión y de las

actividades. Se guía su reflexión a través de las preguntas: ¿Qué me ha hecho cuestionarme o cómo ha influido el feminismo en mi proceso? ¿Cómo convivo con el feminismo? ¿Como me gustaría acompañar la lucha y resistencia? De manera general, comentan cuales son los aspectos del feminismo y de la sororidad que les han inspirado o les han permitido cuestionarse sus propias realidades y privilegios como hombres y como han podido concretar eso en acciones positivas dentro de sus contextos. En el caso del compañero Jacobo, comparte algunas experiencias que causan cierta tensión en el grupo y que, por falta de tiempo, no se pudieron aterrizar y dar contención de manera concluyente y con cuidado de todas las partes. Sin embargo, algunas compañeras como Nidya redondean algunos de sus relatos y comentarios.

Observación de Rodrigo: Considero necesario que la metodología de las actividades de la sesión de feminismo explicita que en el espacio de la Escuelita hay hombres y mujeres y no solamente mujeres. Desde mi punto de vista, esto ayudaría a que los hombres puedan participar de una forma más amable para con ellos y con el grupo, y que se sientan más incluidos al explicitar cual es el papel que podrían jugar dentro de este tipo de espacios que comúnmente son solamente para mujeres. Pienso que podría evitar posibles tensiones o incomodades entre las personas de la Escuelita.

A continuación, se transcriben las ideas, palabras, pensamientos y preguntas plasmadas en el pilar de la sororidad:

### **Papeles verdes**

- De las marchas, de la Escuelita, de las víctimas.
- Me invita a no participar del pacto patriarcal. ¿Cómo construimos nuestra propia red?
- Casa, familia, colectivos.
- Resistencias con colectivas feministas. El grupo de amigas que me acuerpan y me acompañan <3
- Mujeres: colectivo, amor, aprendizajes, deconstruir, enfrentar miedos, amor entre mujeres.
- Colectividad virtual. Amigas <3
- Grupos feministas. Amigas.
- #Metoo
- Lugar seguro que construí con mis amigas y ahora son mis hermanas.
- Familia, mamá, hermanas, amigas, amigos, abuela, Chris <3
- Grupos colectivos. Paz/amor. Salud. Reconocer mi valor.
- Me creyeron cuando nadie más lo hizo.
- ¿Dónde? Feminismo. Escucha, amor, apoyo, aprendizaje.
- De amigas que han vivido un hecho de violencia y deciden romper con el silencio.
- Desde mis conocidas feministas. Sororidad de facultades a la facultad de psicología.
- En la carrera conocí la sororidad.
- Desde los espacios en compañía con mis amigas.
- Roomies, mamá.

- Con profesoras.
- Sororidad desde mis amigas, compañeras de oficina, mujeres en marcha.

### **Papeles rojos**

- No ser selectivas con la sororidad.
- Se confunde la sororidad con tener que soportar conductas violentas de otras mujeres.
- No visibilizar mujeres patriarcales.
- La falta de tolerancia a mujeres que no transitan el mismo tipo de feminismo.
- No puedo ser sorora con otra mujer que ejerce violencia.
- Juicios contra otras mujeres.
- Mi relación abrió mi mente hacia el mundo del feminismo y sororidad.
- Aceptar abuso ejercido.
- Temer ser juzgada. Cargar con muchas emociones. Crisis emocionales.
- ¿Qué puedo hacer por la sororidad?
- Cuestionar los feminismos.





## **Momento 5: Acuerpar visión de las luchas**

### **Actividad “pañuelos infinitos”**

Objetivo específico: Realizar una pequeña intervención en el espacio en donde plasmemos nuestros sueños, expectativas, deseos, preguntas y sentires en general, luego de lo compartido hoy en la sesión.

Se comparte a cada persona un pañuelo junto con plumones, con la indicación de que allí redacte cada una algún pensamiento, pregunta, sentir, deseo, etcétera, que le gustaría dejar plasmado luego de las actividades del día. La idea general es ¿qué preguntas le hago a los feminismos? Luego, este pequeño banderín lo colocaríamos en la pared a manera de un pequeño tendedero.

Los mensajes contenidos en los pañuelos son:

- Autonomía de mujeres y niñas.
- Ternura radical. Afecto revolucionario
- Espacios libres y seguros para mí y mis hermanas.
- Ejercer nuestros feminismos con libertad entendiendo la interseccionalidad y con total empatía.
- ¿Cómo trabajar el feminismo colectivo? ¿Cómo posicionarme como feminista?
- ¿Qué es la igualdad de género? ¿Cómo es? ¿Qué se siente?
- No es necesario que te pase para despertar en la lucha. Sororidad es la clave. ¡Lucha!
- Mi sueño es que en algún momento no tan lejano todxs podamos concientizar e interiorizar el feminismo, comprender como esta lucha me atraviesa al ser, ser. Mi duda: ¿Cómo puedo autoidentificarme con las demás en el proceso de sororidad?
- ¡No violencias!
- ¿Cómo lidiar con violencias ejercidas a otras mujeres por hombres vecinos a mí?
- Continuar con la lucha de sacar los rosarios de nuestros ovarios. Hasta que el aborto llegue a todas: periferias, mujeres indígenas, adolescentes y niñas.
- Que se logre derribar al patriarcado.
- Sueño con sana, a través de los feminismos, el pasado violentado y pisoteado de mi madre y hermanas.
- Que todas las mujeres conozcan los feminismos. Que en las escuelas se den los estudios de género, en todos los niveles.
- Que las mujeres puedan existir SIN miedo.



Para finalizar la intervención, se proyectan dos videos: uno histórico acerca de momentos importantes dentro de la lucha feminista, y otro video de las chicas que realizaron el mural feminista en el viaducto del centro de Xalapa. Luego de ver los videos, la facilitadora pide al grupo que compartan como se sienten luego de ver el video.

Finalmente, se comenta al grupo que las mujeres de la primera, segunda y tercera generación de la Escuelita tienen un grupo denominado "Morras Escuelita" y se extiende la invitación a las chicas de la cuarta generación para integrarse al grupo de WhatsApp y a las iniciativas y actividades que desde allí se generan.

### **Momento 6: Cierre afectivo y meditación**

Debido a las características específicas de esta sesión, que ha sido emocionalmente muy cargada y compleja, la facilitadora decide concluir la sesión luego de las reflexiones de la última actividad, ya que se consideró que se había dado un cierre funcional a la sesión.

Para finalizar, la facilitadora agradece mucho al grupo la disposición y la confianza que tuvieron para celebrar el espacio tan rico que se logró en el día. Por último, pide a todas acostarse en el piso en los tapetes que cada persona trajo y realiza una pequeña meditación guiada para dar contención y un cierre armonioso a las actividades del día.