



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN DISEÑO INDUSTRIAL  
FACULTAD DE ARQUITECTURA

# Apreniendo juntas

Codiseño de micropolíticas feministas para la agencia en zonas rurales.

## Tesis

Que para optar por el grado de MAESTRA EN DISEÑO INDUSTRIAL

### Presenta:

Angélica Rubí Ruiz Tule

### Directora:

Dra. Claudia Garduño García / Posgrado en Diseño Industrial, UNAM

### Comite tutor:

Mtra. Erika Cortés López - Posgrado en Diseño Industrial, UNAM

Mtra. Dominique Amezcua Juárez - Facultad de Arquitectura, UNAM

Dra. Mónica Amieva Montañez - I. de Investigaciones Estéticas, UNAM

Mtro. Mario Castillo Hernandez - I. de Investigaciones Antropológicas, UNAM



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Silvana

Rosa  
Carvella

FAMILY

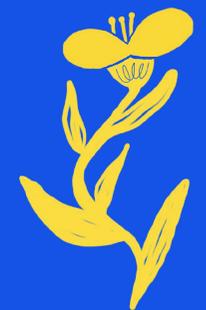
Isabel

Almya  
Maya

Hilary

Fatuma

A las mujeres que,  
en su lucha,  
han sembrado  
caminos para que  
otras podamos  
florecer.



# LA ISLA DE APRENDIENDO JUNTAS

AKA. JOURNEY MAP DE LA MAESTRIA.

RIO DE LOS CUIDADOS



MIRADOR DE LAS MUJERES ADMIRABLES

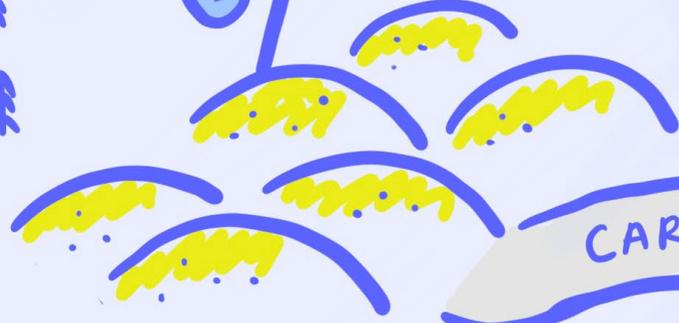
LAGUNA DEL IMPOSTOR S.

BOSQUE DE LAS DUDAS

EMINISTALANDIA

MONTAÑAS DEL COVID-19

FOGATA DEL DIALOGO



CARRETERAS DECOLONIALES



PARQUE DE LA SORORIDAD

PLAYA DE LA INSPIRACION



CAMPAMENTO DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICAS

ETNOGRAFÍAS



VALLE DE LAS MUSEOLOGÍAS

CIUDAD DE LOS DISEÑOS



PUENTE DE LAS ZONAS RURALES

ARTE

CURRÍCULUM EDUCATIVO

DESPACHOS DE DISEÑO

MAR DE LO DESCONOCIDO

ARCHIPIELAGO DE LOS CUESTIONAMIENTOS

# Índice



## 01 APRENDER

El ideal de la educación	26
Educación en México rural	27
Narrativas hegemónicas	28
Pedagogías decoloniales	30
Experiencias significativas de aprendizaje	31



Micropolíticas	36
Agencia feminista	39
¿Temática significativa?	40
Diseño para la innovación social	42
Métodos colaborativos de diseño	45
→Diseño participativo	46
→Codiseño	48
→Diseño generativo	52
Diseño para la transición	54
Metodología	58



## 02 COLABORAR



San Cayetano	64
Experiencias previas	68
El taller	72
Descubriendo la temática significativa	80
Triangulación de la información	85

## 03 DIALOGAR

Mundo patriarcal	89
→Roles y estereotipos de género	91
ODS 5	92
→Contexto nacional	92
Niñas y adolescentes	94
→Niñas y mujeres rurales en México	94
→Las mujeres de San Cayetano	96



## 04 DECONSTRUIR

## 05 CUESTIONAR

Justificación	100
Hipótesis	102
Preguntas de investigación	102
Objetivos	102
Espacios alternativos para la agencia	103

## 06 IDEAR

Feminismos y diseños	108
Despatriarcalizar el diseño	110
Micropolíticas feministas y justicia social	112
→Diseñando para el deleite	113
→Ley de mujeres	114
→Centro de Cultura, Trabajo, Arte y Educación	115
→Agítese antes de usar	116



## 07 CODISEÑAR

Grupalidad curadora	120
Propuesta metodológica	122
Hagamos un fanzine	126
Prototipo (niñas Toluca)	127
Aprendiendo Juntas	133

## 08 EMPEZAR



¿En qué vamos?	159
¿Qué sigue?	161
Reflexión	162
Museo de Aprendiendo Juntas	163
Bibliografía	164



Creer que nada va a  
cambiar es también  
un mecanismo que  
nos impusieron para  
no pensar distinto.

@sofia.probert



# Prefacio

## EL MODO EN EL QUE CAMBIÓ TODO

**H**ay teorías que confirman que existen momentos en la vida donde una experiencia es tan radical que nos lleva a cambiar por completo nuestra forma de ver el mundo<sup>1</sup>. Mi primera experiencia de este tipo fue cuando vi un documental con el trabajo de Es Devlin<sup>2</sup> y decidí que, sin importar las ganas que tenía de probarle al mundo que las niñas también podíamos ser ingenieras, científicas y herpetólogas, había algo que me apasionaba aún más, y eso era la posibilidad de diseñar otros mundos.

Cuando supe que uno de esos mundos que se podían diseñar era el de los museos, me pareció la cúspide de todos mis sueños. En los museos las posibilidades eran infinitas: ciencia, arte, historia ¡hay exposiciones de todo y son para todxs! Era la oportunidad perfecta para saber más cosas y poder compartirlas con más gente, para juntos comprender el mundo desde diferentes perspectivas. Diseñar mundos que crean nuevos mundos sonaba muy inspirador y emocionante. Y así fue durante toda mi licenciatura e, incluso, mis prácticas y estancias profesionales, hasta que llegó la segunda experiencia que cambió mi vida.

Llevaba algunos meses trabajando en un despacho de diseño, cuando mi jefe nos invitó a una exposición en el Museo Objeto del Objeto (MODO) sobre Gonzalo Tassier, diseñador gráfico y artista, creador de algunos de los logos más reconocidos en el imaginario mexicano como el de PEMEX, Correos de México y el famoso "hecho en México"<sup>3</sup>. Todo parecía de lo más prometedor:

---

<sup>1</sup> Dewey, El Arte Como Experiencia, 42.

<sup>2</sup> Russell, MIKA: Live Parc des Princes Paris, 2008. Durante el documental, Devlin aparece como figura protagonista ya que es la encargada de diseñar el importante escenario para el concierto del artista. La forma de explicar su proceso, hacer uso de elementos de animación y estructuras descomunales, así como su intención de crear una experiencia única y memorable, hicieron de Es Devlin una de mis diseñadoras modelo.

<sup>3</sup> "Gonzalo Tassier - Grandes De La Identidad"

visitar un museo, conocer a Gonzalo, salir antes del trabajo... pero no contaba con que los asistentes y el ambiente me hicieran sentir tan incómoda e incapaz de conectar con la muestra y los otros visitantes, al grado de cuestionar la esperanza que tenía en los museos y en el arte.

Pensé, que si así me había sentido yo, que conocía un poquito del mundo, que vivo en una situación más privilegiada que la mayoría de los mexicanos, que contaba con algunos conocimientos relacionados con la exposición, que tenía ganas de saber más sobre esta persona... ¿Qué sentirían, por ejemplo, las personas que venden papas afuera de Bellas Artes y nunca han entrado?

¿Es posible que por miedo a sentirse tan fuera de lugar –como yo en ese momento – la idea de entrar al museo les pareciera absurda? ¿O tal vez pensaban que no había forma de que sus vivencias conectaran con lo que había dentro de ese edificio tan imponente? Hasta antes de ese momento nunca antes había pensado que los museos, a los que consideraba meca de la difusión del conocimiento gracias a los ideales que había planteado la revolución francesa con el Louvre<sup>4</sup>, pudieran ser lugares que, desde su fachada, limitaban el acceso a unos cuantos.

Desde ese momento, mi mente no paró y empezó a pensar en estrategias para hacer de los museos un lugar para todos. Pensaba en ejemplos como el museo participativo de Nina Simone<sup>5</sup> en California, el trabajo de Lina Bo Bardi en Brasil, o los museos comunitarios del INAH en México. Cuestionaba ¿Cómo sería un museo ideal que invitara a entrar a cualquier persona? ¿Cuál debería de ser su contenido? ¿Qué tipo de experiencias debería propiciar? ¿Cómo podrían diseñarse?

Bajo toda esa conmoción empezó un viaje de deconstrucción lleno de aprendizajes que ha sido esta maestría, los cuales se ven reflejados en el proyecto “Aprendiendo juntas” que, a continuación, presento con el afán de empezar a trazar un camino hacia el codiseño de un mundo más justo para todxs<sup>6</sup>.

4 León, El Museo : Teoría, Praxis y Utopía, 38-50.

5 Simon, The Participatory Museum.

6 Pienso en este proyecto como una micropolítica, una acupuntura hacia la construcción de espacios alternativos con un gran eco decolonial, por lo que he decidido el uso del “x” (todxs) a partir de este momento y en el resto del documento –como diría Catherine Walsh– en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por lxs zapatistas, para señalar la co-presencia de todos los géneros e identidades sexuales.

# Introducción

## DEL PORQUÉ Y EL CÓMO

**S**i por mi fuera, esta tesis no hubiera tenido introducción. Es más, ni siquiera hubiera escrito una tesis. Mejor aún, no hubiera hecho una maestría. Yo sólo quería investigar más sobre el deleite de aprender y los espacios donde sucede, pero soy una “clavada”, y una cosa llevo a otra y... *Aprendiendo Juntas* se convirtió en una bola de nieve que no tiene planes de parar; porque desafiar la norma, cuestionar el sistema y crear caminos de alteridad entre mujeres es de lo más placentero y divertido. Así que en afán de hacerle justicia a esos adjetivos en este texto, iré directo al grano:

El patriarcado es EL sistema, la base de todas las opresiones, todas las discriminaciones y todas las violencias que vive la humanidad y la naturaleza. Y es sobre el cuerpo de las mujeres donde históricamente estas opresiones se han aprendido y reproducido. Las mujeres fuimos el primer territorio de conquista y sobre nosotras es que el mundo aprende del sometimiento y la explotación por medio de prácticas tan cotidianas como el trabajo doméstico y de cuidados. Prácticas de las que el sistema capitalista en el que estamos inmersas hace uso por medio de nuestros cuerpos precarizados para conseguir sus intereses. Tristemente, tan normalizado tenemos este sistema colonizante que defender nuestras decisiones ha sido como una guerra de independencia en la que muchas han perdido la vida, pero afortunadamente somos más las que con actos radicales de ternura y diálogo lo estamos derrumbando.

Pero ¿a qué viene todo esto en una tesis de diseño industrial? Bueno, es que esta no es una tesis tradicional, ni siquiera en la forma en que aborda la disciplina del diseño; en primera porque no sigue el camino establecido por el método científico, más bien fue un proceso en el que apliqué métodos de diseño en un primer momento para problematizar o generar investigación, (porque partí de la idea que unx no puede decir a “ciencia cierta” qué dificultades o necesidades tiene una región o comunidad cuando no se es parte de ella); y en un segundo momento, a partir de esa problematización, planteé un nuevo proyecto que también funciona como una investigación: viva, que se mueve, siente y muta cada vez que se requiere bajo una lente feminista comunitaria e interseccional.

Para narrar ese viaje, que en principio suena como de cuento de Borges –con jardines y senderos que se bifurcan– la tesis que aquí presento se divide en las dos etapas de investigación que mencioné anteriormente. Comenzando por la problematización, en los primeros 3 capítulos (*aprender, colaborar y dialogar*) profundizo en mi interés por la justicia social, las zonas rurales, los espacios de aprendizaje como el museo y la escuela, así como el complejo sistema educativo mexicano.

El marco de referencia que me brindaron estos *wicked problems* también fue el antecedente para encontrar mi “rayo de esperanza” con las pedagogías decoloniales y los métodos colaborativos de diseño; teorías y prácticas del sur genialmente inspiradoras que más adelante me permitieron encontrar con la comunidad de San Cayetano por medio de la investigación acción participativa (IAP) la temática significativa del ejido: El orden de género vigente en la comunidad. Con esta problematización comienza una segunda fase, donde, bajo los mismos principios de trabajo colaborativo, horizontal y decolonizante, el resto de la investigación se enfoca en deconstruir, cuestionar, idear y codiseñar una micropolítica emancipatoria que, en prospectiva, trace el camino hacia una educación libertaria por medio de espacios seguros que promuevan la agencia en las niñas de San Cayetano.

Como mencioné antes, el abordaje de diseño para esta investigación tampoco es el convencional. Comenzando por el título de esta tesis: mi propuesta hace uso del codiseño, un ejemplo específico de co-creación, que alude a la creatividad de lxs diseñadores y las personas “no capacitadas” en diseño, que trabajan juntxs en el proceso diseñístico. El codiseño forma parte de los métodos colaborativos de diseño (MCD) y al respecto me parece importante mencionar que uno de los hallazgos más importantes para mí en la primera etapa de la investigación fue notar los paralelismos entre éstos y las pedagogías decoloniales, ambos pilares de este proyecto, puesto que se interesan por explorar, indagar, descubrir, idear, crear, etc. con las personas desde situaciones y contextos específicos, además de tomar en cuenta el sentir, los saberes y las experiencias previas de todxs lxs involucradxs. La finalidad de aplicar los métodos colaborativos de diseño era poder obtener la temática significativa para la comunidad en cuestión y que más adelante éstos puedan ser empleados en las siguientes fases de la investigación una vez obtenidas las evidencias e ideas más importantes a considerar.

Esta investigación también se distancia del enfoque tradicional del diseño, (que trata a los problemas en aislamiento y, por lo tanto los descontextualiza) para hacer uso de la metodología de Diseño para la Transición (DpT) que propone abordar los problemas perversos y encontrar cómo se conectan a una escala más grande con la ayuda de una diversidad de actorxs en el proceso de resolución, con el fin de proveer de un rango amplio de experiencias y perspectivas para un mejor análisis del problema, donde, como fue el caso de esta tesis, se puede hacer uso de metodologías como la IAP, el diseño participativo, la investigación cualitativa, las herramientas generativas, etc.

En el DpT, así como en el codiseño, quien diseña juega un rol de facilitadorx, una persona que ayuda a lxs participantes a enmarcar el problema tomando en cuenta su contexto. Esto, aunado a su conocimiento en distintos dominios relacionados con el problema, permite que, en colaboración, se puedan definir caminos para la transición (micropolíticas). Dicho esto, me parece necesario puntualizar que, a pesar de que existen diferentes frameworks en el DpT, en el caso de esta investigación decidí enfocarme en 3 fases, que estarán alineadas con los objetivos de este proyecto:

## **FASE 1.** **Validar que se parte de un problema complejo:**

Esta fase se refiere al análisis del pasado y el presente con el propósito de llegar a una comprensión común del problema, definir las múltiples escalas en las que éste interfiere, los diferentes actorxs y sus puntos de vista para partir a la co-creación de visiones hacia futuros deseables.

En el proyecto de *Aprendiendo Juntas* esta fase se centró en el capítulo 3, donde por medio de técnicas cualitativas, al principio con lxs adultos y más adelante con lxs niñxs de la comunidad, logramos deducir que el reclamo constante de lxs participantes de la investigación por la poca capacidad de llegar a acuerdos y tomar decisiones en pro del pueblo se basa en la casi nula convivencia (pacífica) que hay entre lxs habitantes, y la razón de que no puedan convivir y llegar a acuerdos tiene que ver con los roles y estereotipos de género que tienen lugar entre las familias de San Cayetano.

## **FASE 2.** **Identificar las causas raíz:**

Se trata de situar los elementos del mapeo del problema y las visiones comunes en un contexto temporal más amplio, señalando puntos de influencia clave, identificando consecuencias a múltiples niveles para poder diseñar intervenciones por medio de cuestionamientos y el reconocimiento de influencias, deseos, motivaciones, necesidades, etc.

Dado que la igualdad de género es clave para mejorar la calidad de vida de lxs habitantes de San Cayetano, al triangular la información recabada bajo estos lentes notamos que una preocupación latente de la comunidad es el porvenir de las adolescentes por lo que decidí enfocar los esfuerzos de esta investigación en las niñas que cursan la telesecundaria, puesto tienen más altos índices de deserción escolar que los varones debido a que la escuela –como único canal de conocimiento certificado en la comunidad– no es un entorno favorable para su permanencia, dado que es un espacio que limita su participación y perpetúa las discriminaciones y exclusiones contra las mujeres, marcadas por los roles y estereotipos de género vigentes en la localidad.

Esto es importante porque, según la ONU la educación debería ser un derecho habilitante y empoderante que les permita a las niñas alcanzar su máximo potencial, pero el orden de género vigente, extendido a las escuelas, impone graves obstáculos al logro de una educación de calidad, integradora y equitativa. La socialización de los roles y estereotipos de género promueven que lxs niñxs copien roles de género, interioricen ideas dominantes sobre la masculinidad, e, incluso, lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia sexual y homofobia. En las niñas, la expectativa es que desarrollen actitudes de sumisión y pasividad.

Así que, bajo marco del diseño para la transición, esta investigación busca orientar acciones pedagógicas micropolíticas que, en prospectiva, tracen el camino hacia una educación libertaria, por medio de espacios seguros que posibiliten la agencia de las niñas de San Cayetano para la toma de decisiones sobre su presente y por ende, su futuro.

### FASE 3. Visiones del futuro:

En esta etapa se hace uso de la imaginación para guiar acciones y enlazar iniciativas hacia futuros deseables. La idea es co-crear puntos de intervención que se piensan a partir de imaginar el problema resuelto y considerar todas las voces, necesidades y expectativas de lxs participantes.

Para promover la capacidad de agencia en las niñas de San Cayetano, creamos un espacio de convivencia y aprendizaje significativo que se narra con detalle a lo largo del capítulo 7, donde gracias al trabajo de Alma, Rosa, Camila, Silvana, Fátima, Estefanny, Fanny, Hilary, Majo e Isabel pudimos crear el club de *Brave match* (autonombado por ellas) quienes a lo largo de 10 sesiones y bajo el concepto central de la grupalidad curadora (que desde una perspectiva decolonial, intenta eliminar la reproducción de las relaciones de dominio pues cree en el potencial de lo colectivo para la transición) lograron construir condiciones de confianza y seguridad por medio del juego y dinámicas grupales para ser sus versiones más auténticas y expresar sus sentimientos y visiones del futuro sin ser juzgadas o excluidas por ninguna de las integrantes del grupo.

Trabajar con métodos colaborativos de diseño bajo un modelo de pedagogías decoloniales significa sobre todo brindarle confianza a las personas y en sus habilidades como creadorxs, pensadorxs y divulgadorxs. Significa estar abiertxs a la posibilidad de que el proyecto pueda crecer o cambiar su postura original, incluso redefinir su planteamiento inicial. Los proyectos de diseño colaborativo fomentan nuevas y diversas formas de expresión y acción, promoviendo la equidad entre participantes y en el caso de las niñas de Aprendiendo Juntas esta forma de abordar el diseño ha hecho toda la diferencia con prácticas que se caracterizan por escuchar a las otras sin intentar ser las protagonistas y conversaciones que tocan temas tabú o hablan de problemas familiares que ahora pueden tener gracias a que confían plenamente en las demás y en el espacio que han creado.

Describir en estas páginas el proceso para crear *Aprendiendo juntas* me parece una tarea (además de compleja), sin mucho sentido; pues creo firmemente que unx no puede empatizar con las vivencias, sueños, anhelos y experiencias de estas niñas a menos de que se conozca verdaderamente su contexto, y eso es exactamente lo que esta tesis propone. Así que para concluir, me limitaré a decir que el trabajo que desarrollo a continuación parte del gran impacto que ha generado en la vida de nosotras las mujeres nacer y vivir en un cuerpo discriminado, al que se le excluye de espacios que posibilitan que alcancemos todo nuestro potencial, por el simple hecho de habitar en un sistema que limita nuestro derecho a ser y existir. Y contra este sistema patriarcal, *Aprendiendo juntas* intenta abonar a la teoría del diseño desde una lente feminista interseccional para llevar la disciplina a territorios no explorados comunmente y propiciar la reflexión en el gremio sobre los valores, agendas y conocimientos que fomentamos, con el fin de empezar a diseñar desde otros sentires y saberes.

Me gusta pensar que proyectos e investigaciones como ésta ayudan a trazar el camino hacia una "teoría del diseño feminista", lo cual considero muy importante, ya que la teoría es un instrumento fundamental de la lucha y como diría María Galindo "Apropiarse de la teoría es apropiarse de la fuerza conceptual y argumentativa de un movimiento"<sup>7</sup>, y en ese movimiento, *Aprendiendo juntas* es como una pequeña acupuntura en el cuerpo de los discursos hegemónicos y patriarcales. Una micropolítica que abona a una transición colaborativa, facilitadora de aprendizajes colectivos, de conversaciones horizontales y acción directa en torno a cuestiones que transformen las normas sociales y de género nocivas por medio de la movilización comunitaria con las niñas. Un espacio de aprendizaje colaborativo que contribuye a garantizar su derecho a ser agentes en la configuración de su entorno, en un intento por fomentar su libertad y la posibilidad de desarrollar nuevas narrativas, acciones, saberes, sentires y habilidades para ser pares en la construcción del mundo y de nuevas realidades más justas.

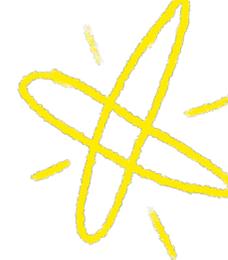
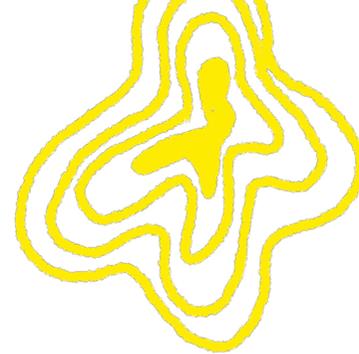
<sup>7</sup> Galindo JA. *Despatriarcar! Feminismo Urgente*, 20.



# A PREN DER

EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN | EDUCACIÓN EN MÉXICO RURAL |  
NARRATIVAS HEGEMÓNICAS | PEDAGOGÍAS DECOLONIALES |  
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAJE |

01



**P**rovengo de una familia de profesorxs que irónicamente no le ven futuro a la educación, pero sin ésta yo no hubiera tenido ningún futuro sobre el cuál decidir. *Spoiler* para quien este leyendo esto: fue gracias a las experiencias de vida de mis abuelxs, arriesgadxs campesinxs que decidieron apostar contra cualquier probabilidad para convertirse en profesorxs, que siempre tuve la espinita de apostarle a la educación como un parteguas en la vida de las personas menos privilegiadas. La cuestión es que, hasta antes de escribir esta tesis yo suponía que el sistema educativo mexicano estaba pensado con ese fin, y que su ideal era, como bien dice la ONU, mejorar la calidad de vida de las personas.

*Plot twist:* Investigando sobre el tema me convencí de lo contrario. La educación idealmente podría definirse como un acto de entrega y responsabilidad que supone el cuidado por lx otrx, y una práctica basada en la escucha y el intercambio, pero en la práctica de los contextos más marginados como los rurales, la educación bancaria (que se dedica a pensar en lxs estudiantes como depósitos en los que hay que vaciar información) ignora los saberes, sensibilidades y experiencias de lxs alumnxs, contribuyendo a generar desinterés por aprender.

No voy a contar más porque me gustaría que los argumentos que presento a continuación ayuden a persuadirte, lectorx, de que necesitamos reconocer la complejidad de cada persona y las realidades particulares de cada comunidad en un país tan diverso como México, con el fin de que la educación verdaderamente sea un derecho habilitante eficaz. Me limitaré a decir que este capítulo resume mi encuentro con las pedagogías decoloniales, un campo del saber que decidí utilizar como mis nuevos lentes en la búsqueda de iniciativas de justicia social que promuevan la agencia por medio de experiencias que den sentido y significado a lo que se aprende.



## EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que el derecho a la educación es un derecho humano indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos<sup>8</sup>. Una educación de calidad es un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país, pues es la clave y el catalizador para lograr un desarrollo sostenible.

La educación reduce las desigualdades, permite a las personas escapar del ciclo de la pobreza, las empodera para llevar una vida más saludable y sostenible, es fundamental para fomentar la tolerancia y contribuye a crear sociedades más pacíficas<sup>9</sup>.

La educación de calidad tiene por objeto el desarrollo completo de los seres humanos, ya que es una de las herramientas más poderosas para mejorar la condición social de los niños y adultos marginados, sacarlos de la pobreza e integrarlos en la sociedad. Además, la educación de calidad disminuye la brecha de género en beneficio de las niñas y las mujeres<sup>10</sup>.

Por su carácter de derecho habilitante, la educación tiene una ‘función empoderante’, permite que lxs individuos puedan salir de la pobreza, dotándolxs de competencias, aptitudes y valores positivos no sólo para sí mismxs, sino también para la sociedad en su conjunto; pero, para que este derecho humano sea eficaz, es preciso que exista igualdad de oportunidades, acceso universal a la enseñanza y criterios de calidad de aplicación obligatoria que se puedan monitorear. No obstante, debido a factores sociales, culturales y económicos, a la fecha millones de niñxs y adultxs siguen privadxs de oportunidades educativas<sup>11</sup>, situación que se ha exacerbado por la pandemia de COVID-19 (que oficialmente comenzó el 11 de marzo de 2020).

Inspirada por estas palabras, empezaba a imaginar estos museos como respuesta a nuevas formas de aprender cuando a mi mente llegó un escenario más complicado, las personas que viven en zonas rurales ¿Qué lugares tienen para conocer otros mundos? ¿Dónde aprenden de lo que no se habla en la escuela o en la casa?

8 ONU, La Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 26, 8

9 ONU, “Educación de calidad: por qué es importante”.

10 Objetivos de Desarrollo Sostenible, “Objetivo 4”.

11 UNESCO, “Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación”.

## EDUCACIÓN EN MÉXICO RURAL

La desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores que contribuye a reproducir la injusticia social y prolongarla por generaciones<sup>12</sup>, provocando la persistencia de la pobreza y las grandes desigualdades sociales que mantienen a amplios sectores de la población atrapados en la marginación.

México es un país multicultural con una población dispersa a lo largo de su territorio. Según los estudios de política rural elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en nuestro país, las causas de esta dispersión son el carácter montañoso de una gran parte del territorio mexicano y, de alguna forma, también la falta de claridad en la definición de derechos de propiedad asociada al régimen de propiedad social (ejidos). En consecuencia, desde la repartición de tierras que siguió a la Revolución Mexicana, muchos propietarios y sus descendientes tenían fuertes incentivos para permanecer cerca de su tierra pero lejos de los mercados y servicios públicos, quedando restringidos a la agricultura de subsistencia o de baja productividad<sup>13</sup>.

Jaime Sobrino del Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales (CEDUA) refiere que para la década de 1980 el país había consolidado el mayor avance en urbanización de toda su historia, pero el tamaño promedio de las ciudades se incrementó paulatinamente<sup>14</sup>. En la actualidad, las regiones rurales abarcan más del 80% del territorio mexicano y en ellas habitan 37 millones de personas, es decir 36% de la población mexicana<sup>15</sup>. Se puede decir entonces que la evolución demográfica de las áreas rurales ha sido significativamente distinta a la del resto del país; en comparación con el rápido crecimiento y concentración de la población urbana, la población rural se encuentra altamente dispersa: 24 millones de personas viven en más de 196 mil localidades remotas y 13 millones adicionales viven en cerca de 3 mil localidades rurales semiurbanas.

La población de las zonas rurales ha estado compuesta principalmente por jóvenes y adultxs mayores, a diferencia de las zonas urbanas donde la población adulta –de entre 30 a 60 años– es la más numerosa<sup>16</sup>. No obstante, en los últimos 20 años, la población rural se ha reducido como consecuencia, en parte, de la migración de jóvenes a ciudades y al extranjero, Wlo que a su vez ha traído múltiples efectos económicos y sociales, incluyendo la feminización de

12 Narro et al. Plan a diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, 117

13 OCDE, Rural Policy Reviews: México 2007, 18.

14 Sobrino, “La Urbanización En El México Contemporáneo”, 3.

15 CONAPO “Localidades Rurales 2012”

16 FAO, México Rural del Siglo XXI, 6.

la población rural, un aumento en la tasa de dependencia de adultxs mayores y el incremento de las remesas como fuente de ingreso<sup>17</sup>.

En estas zonas, la pobreza sigue siendo más alta: seis de cada diez habitantes de zonas rurales eran consideradxs pobres en 2016, en contraste con los cuatro de cada diez en zonas urbanas. De hecho, poco más del 50% de la población en pobreza extrema habita en localidades rurales<sup>18</sup>.

Las difíciles condiciones geo-demográficas y la dispersión de la población en el territorio mexicano también afectan al sistema de educación básica, que se caracteriza por su gran tamaño y complejidad. Desde su origen en 1921, la enorme cantidad de actores del sistema, regulados por un gran aparato federal condicionado a políticas sexenales al que se suman instancias estatales, instituciones autónomas y entidades privadas, ha perdido de vista los diversos contextos socioeconómicos y culturales del país, lo cual limita la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares y organizativas para responder a las condiciones educativas de cada región, por lo que no es de extrañar que la población que habita zonas rurales y que habla una lengua indígena presenta mayor riesgo de deserción<sup>19</sup>.

Las cifras de rezago educativo constituyen una evidencia más del descuido en el que se tiene a las personas que residen en comunidades rurales. Mientras el rezago urbano se concentra en la falta de educación secundaria, con 63%, el rural se caracteriza porque 57% de las personas son analfabetas o no han terminado la educación primaria<sup>20</sup>. Los mayores rezagos en el aprendizaje se presentan en aquellas comunidades que son pequeñas y aisladas: poblaciones con desventajas económicas, comunidades indígenas, y en los alumnxs cuyxs madres/padres tienen menor nivel de escolaridad<sup>21</sup>.

Tener en cifras el panorama de la educación en México podría no ser suficiente para entender las razones que desmotivan el aprendizaje en espacios formales, por lo que esta investigación parte y regresa constantemente al cuestionamiento de si la deserción escolar está ligada a la falta de consideración por parte del Estado de las necesidades de aprendizaje de cada individuo.

## NARRATIVAS HEGEMÓNICAS

Al imponer un plan de estudios único en un país tan cultural y geo climáticamente diverso, la educación formal básica tradicional ignora los saberes, sensibilidades y experiencias de lxs estudiantes, lo que repercute en el desinterés por la adquisición de nuevos aprendizajes que podrían beneficiar su vida a

17 ONU, La Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 26, 8.

18 Objetivos de Desarrollo Sostenible, "Objetivo 4", 4.

19 Gibbs y Heaton, "Drop out from Primary to Secondary School in Mexico: A Life Course Perspective", 63-71.

20 Narro et al. Plan a diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, 462.

21 UNICEF "Educación y aprendizaje".

futuro. Y dado que las oportunidades educativas están directamente ligadas al hogar de origen, al tener una oferta limitada de espacios de aprendizaje lxs habitantes de zonas rurales se ven restringidxs en sus posibilidades de entender, crear y participar de nuevos mundos.

Hasta hoy en día, la escuela replica el mundo colonial en el cual se originó y, por ende, la mayoría de los sistemas educativos en oriente y occidente permanecen anclados en prácticas educativas capitalistas, técnicas-instrumentalistas y definidas a priori; es decir, se basan en dinámicas de poder y control que ignoran y se distancian de los sentidos, sentires y significados que las personas construyen desde sus contextos. Estos sistemas consideran a lxs estudiantes como repositorios de información u objetos pasivos, dificultando que lxs alumnxs se apropien de los contenidos y tengan la posibilidad de mejorar su calidad de vida<sup>22</sup>, agravando especialmente a los grupos sociales marginados, pues frecuentemente son los que más desconexión sienten hacia los planes de estudio diseñados por el estado:

Como puntualiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el abandono escolar es multifactorial y puede variar entre los niveles educativos.

Mientras que en primaria la deserción puede deberse a motivos familiares (falta de acompañamiento de los padres, migración interestatal, cambio en los tipos de servicio, etc.), en la educación secundaria y en el nivel medio superior, la deserción podría estar motivada por condiciones sociales, como la inserción a la vida laboral o la falta de interés en los estudios<sup>23</sup>.

En los planes y programas de estudio, la huella de los procesos coloniales sigue presente, pues se imponen y son reproducidos por las autoridades educativas (jefxs de sector, supervisorxs, directorxs escolares y docentes) acriticamente, ignorando la complejidad de las personas y de las diversas manifestaciones y expresiones culturales, históricas, lingüísticas, políticas, geográficas y económicas, que reflejan las realidades particulares de cada comunidad. En términos estrictos, las instituciones educativas no deberían enseñar principios, leyes y valores como universales ya que los fenómenos sociales, las problemáticas, las necesidades, las esperanzas, potencialidades, etc., están histórica y culturalmente conformadas y representadas en regiones, donde los conocimientos y saberes se viven a través de las relaciones generadas por las interconexiones entre las personas que crean el espacio social y simbólico<sup>24</sup>.

Una educación que transmite los principios de un modelo global hegemónico y una racionalidad científica occidental, totalitaria, rechaza cualquier conocimiento y saber que escape de los principios epistemológicos y metodológicos de los discursos impuestos<sup>25</sup>. Es decir, una escuela colonizadora se

22 Espinosa, "El giro educativo epistemológico: pedagogía(s) descolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva", 61-95.

23 INEE, Panorama Educativo de México 2018, 235.

24 Bourdieu, Razones Prácticas. Sobre La Teoría de la Acción, 13-26.

25 De Sousa Santos, Una Epistemología Del Sur : La Reinvencción Del Conocimiento y La Emancipación Social, 47-57.

aísla de la vida de las personas, de su realidad. Y cuanto más unx se aleja de la realidad, más lejos se está de la vida cotidiana escolar, de las personas, sus experiencias, sus expresiones, sus acciones, sus formas de relacionarse, sus conocimientos, sus maneras de entender y dar sentido al mundo; incluso de catalogar lo que es o no real.

De ahí que sea urgente cuestionar ¿qué se entiende como educación y cuáles son sus principios? con el afán de asumir una mirada crítica, interesada en las voces, sentires, saberes y necesidades del amplio espectro de personas, en lugar de concentrarse en su capacidad de obediencia. En ese sentido, este trabajo encontró en las pedagogías decoloniales y su práctica un camino para la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

## PEDAGOGÍAS DECOLONIALES

En esta investigación tienen un eco muy grande las ideas de grandes maestrxs como Paulo Freire, lxs Zapatistas, Silvia Rivera Cusicanqui, Catherine Walsh, Orlando Fals Borda y Frantz Fanon. Gracias al legado de estxs intelectuales comprometidxs a lo largo de sus vidas con las luchas de liberación comunitaria, he podido entender que las pedagogías decoloniales proponen procesos individuales y colectivos para la (de)construcción de conocimientos y la re-significación de los mismos a partir de las experiencias de las personas en sus contextos formativos locales-globales. La idea es dar sentido y significado a lo que se aprende para promover el cambio, la transformación y la emancipación social a través de la reflexión crítica, dialógica, regional y situada.

Más que "incluir" de manera multiculturalista, las pedagogías decoloniales buscan construir y posicionar formas del pensar-hacer interculturalizadas que desafíen radicalmente las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Estas pedagogías se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; son pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar de modo individual y colectivo (...) 26.

Las pedagogías decoloniales reconocen múltiples contextos, ambientes, trayectos, conocimientos y saberes, generalmente desestimados por las narrati-

26 Walsh, Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir, 66-67.

vas hegemónicas, susceptibles de detonar la transformación social por medio de experiencias significativas de aprendizaje que son socialmente relevantes y se co-construyen a partir del bien público y/o común de la región de influencia escolar y que atienden, en general, al beneficio de la humanidad.

## EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAJE

Aprender es esencial para nuestra existencia. Es un proceso individual y también social con el que las personas estamos constantemente interactuando de forma consciente e inconsciente<sup>27</sup>. Dicho proceso permite adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza, originando un cambio en el comportamiento de quien aprende y, según algunas teorías (como la constructivista), permite la formulación de nuevos conceptos o la revisión de hitos, actitudes o valores previos.

El aprendizaje significativo surge cuando quien aprende, decide (interesadx por la construcción de su propio conocimiento) relacionar los conceptos a aprender con los conceptos que ya posee o experiencias que ya tiene<sup>28</sup>, causando un cambio relativamente permanente en el saber o actuar de la persona. Las experiencias significativas de aprendizaje promueven el pensamiento crítico para, posteriormente, traducir estos aprendizajes en acciones ético-políticas orientadas a la transformación de las relaciones y condiciones socio-culturales y económicas de la comunidad con la que se co-construye<sup>29</sup>.

Es decir, se trata de un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en todos los ámbitos de la vida, capaz de trascender al contexto familiar y comunitario, provocando cambios en la vida de lxs habitantes de cada región para ser capaces de lograr cosas que antes eran impensadas, percibir el mundo y su relación con él de nuevas formas y extender su capacidad de crear mejores entornos.

Nuestros aprendizajes pueden definir en gran medida lo que llegaremos a ser en la vida, a quiénes consideraremos amigxos, lo que crearemos valioso hacer, lo que vamos a conceptualizar como bueno y como malo; incluso, determinará lo que nombraremos como real e irreal. Si un aprendizaje significativo es positivo, permitirá la toma de decisiones pertinentes para mejora personal y de la región<sup>30</sup>, pero para que las experiencias significativas de aprendizaje sucedan, se necesitan dos pilares fundamentales: por una parte una intensa actividad y motivación por parte de quien aprende y por otra, la

27 Kelly, "What is learning?...and why do museums need to do something about it?", 1-2.-

28 Romero, "Aprendizaje significativo y constructivismo", 1.

29 Kelly, 11.

30 González de Cossío, La apropiación del conocimiento para influir en las actitudes. De los datos a la experiencia en una exposición, 54-55.

interacción con otrxs<sup>31</sup>. Investigaciones realizadas en el siglo pasado dieron como resultado el acuerdo casi universal de que aprender es un proceso significativamente modulado en función de las experiencias de quien aprende, su cultura y su entorno de aprendizaje.

Por ejemplo, el trabajo de Lev Vigotsky sostiene que por origen y por naturaleza las personas no pueden existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como seres aislados, pues se tiene una extensión en lxs demás, al estar aislados no somos seres completos. Por eso es que en el desarrollo (especialmente en la primera infancia) son de vital importancia las interacciones asimétricas, es decir las interacciones con lxs adultxs portadorxs de todos los mensajes de la cultura. La interacción social es fundamental en el proceso del desarrollo, pues desempeña un papel formador y constructor. Sin la contribución de las interacciones sociales, algunas funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo<sup>32</sup>.

El problema es que en el modelo educativo tradicional esta relación asimétrica entre profesorxs y estudiantes (madres, padres e hijxs, autoridades y trabajadorxs, empleador y empleadxs, gobierno y gobernadxs) perdura más allá de la primera infancia y, en la transmisión de conocimientos, hay poco espacio para el diálogo, lo que impide una verdadera cohesión social. Al dar y recibir órdenes como tipo de interacción, se ignora la necesidad social por la conversación y la diversidad que existe en todo lo que puede ser compartido dialogando. Por eso es que para pedagogos como Paulo Freire el diálogo es tan importante, pues a través de él, los argumentos de autoridad se vuelven obsoletos y lxs sujetos se transforman y crecen juntxs.

*Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador<sup>33</sup>.*

La transmisión de conocimientos es importante porque permite la supervivencia de una sociedad. Las sociedades existen gracias a la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de lxs más viejxs a lxs más jóvenes. La educación, en el sentido más amplio de la palabra, es el medio para la continuidad de toda experiencia vivida<sup>34</sup>. Pero al simplemente depositar las renovadas y recreadas creencias, ideales, normas y prácticas en las nuevas generaciones – educación bancaria –, sin la búsqueda de experiencias significativas de aprendizaje, las palabras van perdiendo su significado y lxs estudiantes se convierten en archiveros de información.

Hasta hace relativamente poco, sin la educación formal era casi imposible transmitir todos los descubrimientos y logros de una sociedad compleja; el problema es que en un país tan diverso como México, al seleccionar un tipo

de conocimiento que almacenar en los estudiantes sin dar pie al diálogo, se pierden de vista las necesidades específicas de las diferentes regiones, localidades y comunidades. Dicho de otra forma, dada la educación bancaria a la que estamos sometidos por nuestro sistema educativo, la realidad del entorno se desdibuja en el currículum nacional, y aunque la idea de un currículum único atiende a la igualdad, se olvida de la diversidad cultural, por lo que, tal vez, sería más pertinente hablar de equidad en vez de igualdad, pero ¿cómo podemos atender la diversidad de manera equitativa?

En términos educativos la igualdad consiste en otorgar las mismas oportunidades de estudio a todxs, sin discriminación de ninguna índole. En cambio, la equidad significa contar con una oferta educativa amplia, diversificada y pertinente; esto es, que atienda las necesidades de aprendizaje propias de las personas y de sus comunidades<sup>35</sup>.

Si entendemos que el pilar del aprendizaje es el diálogo, las opciones de espacios para aprender se vuelven infinitas, pues el marco de referencia se amplía hacia la ideación de plataformas para la interacción y socialización de experiencias significativas, a diferencia de únicamente considerar el espacio educativo tradicional y hegemónico que es la escuela. Ahora bien, es necesario pensar ¿qué temas, objetos, vivencias, etc. pueden suscitar estos diálogos en las zonas rurales? Y sobre todo ¿es posible diseñar espacios de aprendizaje socialmente relevantes que promuevan el cambio y la transformación social en contextos diversos? ¿Cómo se pueden diseñar experiencias significativas de aprendizaje que den agencia y autonomía a las comunidades rurales para solucionar las problemáticas que enfrentan?

Antes de conocer a Mónica Amieva (quien me presentó el mundo de lo decolonial), no había considerado que los museos también son lugares donde se difunden narrativas hegemónicas, y gracias a este nuevo aprendizaje, comencé a verlos bajo una lente más crítica para evadir a toda costa diseñar desde una posición opresora. Al evitar repetir las injusticias epistémicas que suceden en la escuela, el museo y la academia, asumí el compromiso de idear, junto con habitantes de una zona rural, espacios alternativos de aprendizaje que respondan a sus sentires, necesidades, problemas y deseos, para juntxs descubrir otras formas de hacer nuevos mundos. ✨

31 Hein, "Constructivist Learning Theory."

32 Ivich, "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)", 773-99.

33 Freire, Pedagogía del oprimido, 92.

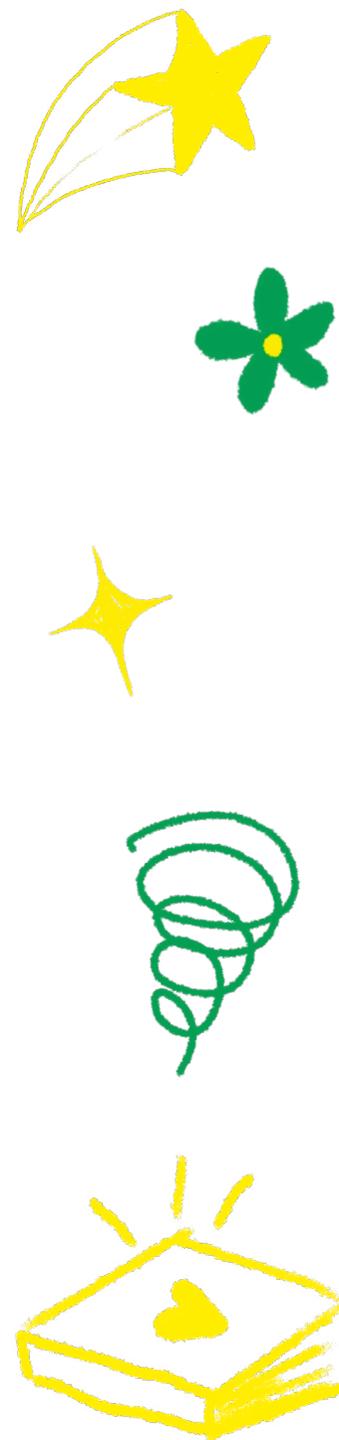
34 Dewey, Democracy and Education, 7-11.

35 Juárez y Rodríguez, "Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México", 1-15.

# CO LABO RAR

MICROPOLÍTICAS | AGENCIA FEMINISTA | TEMÁTICA SIGNIFICATIVA |  
DISEÑO PARA LA INOVACIÓN SOCIAL | MÉTODOS COLABORATIVOS DE  
DISEÑO | DISEÑO PARA LA TRANSICIÓN | METODOLOGÍA

02



Si guiendo bajo los lentes de las pedagogías decolo- niales, es importante reconocer que éstas se basan en dos premisas centrales: (1) que es imperante conocer la realidad de los sectores populares, para lo cual la “recu- peración” de su historia es necesaria, y (2) que a partir de estos procesos de recuperación histórica se puede dar cuenta de “otras” narrativas históricas que podrían incluso confrontar la considerada como oficial<sup>36</sup>.

Para lograr lo primero, Orlando Fals Borda, con sus investigaciones en las zonas rurales colombianas y su separación de la academia, estableció referentes teóri- cos que cuestionaron de forma sustancial los modelos sociales, académicos e intelectuales hegemónicos en la segunda mitad del siglo XX, derivando en la investiga- ción-acción participativa (IAP), una forma de “pensa- miento crítico de frontera” que se situó entre la crítica a los presupuestos dominantes provenientes del pensa- miento occidental, y el reconocimiento y agencialidad de “otros” conocimientos<sup>37</sup>.

Sobre cómo dar cuenta de otras narrativas que puedan incluso llegar a confrontar la historia oficial, esta investigación encuentra en la estrategia de las micro- políticas uno de sus ejes transversales, puesto que és- tas señalan lo insuficiente de los modelos universales al tiempo que encuentra en lo local nuevas formas de (re) existencia cuando colectivos y sus pequeñas acciones crean senderos alternativos a los del régimen jerárquico dominante.

Así, se puede decir que este capítulo funciona como una luz al final del oscuro túnel de lo hegemónico, colonial y “cuadradamente” académico, dado que en las teorías y metodologías aquí presentadas pude descubrir formas diferentes de hacer investigación con las personas que va más allá de extraer información de ellxs y determinar los nuevos obstáculos que tendrá su presente y futuro. Los conceptos que a continuación exploro, se tratan de verdaderos ejercicios de colaboración a partir de lo coti- diano en la búsqueda de nuevos territorios para la exis- tencia, y eso me llena de ilusión por los descubrimientos venideros que estos aportes puedan traer.

35 Juárez y Rodríguez , “Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México”, 1-15.

36 Espinosa, 72.

37 Cuevas, “Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial”, 77-85.

# MICROPOLÍTICAS

Lo que es diverso no está desunido, lo que está unificado no es uniforme, lo que es igual no tiene que ser idéntico, lo que es diferente no tiene que ser injusto. Tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza, tenemos el derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza.

-B. de Sousa Santos



El pensamiento de diseño es una *teckné*<sup>38</sup> retórica, es decir, tiene propósitos específicos de corte persuasivo que provocan, desarrollan, modifican o enriquecen acciones en la vida comunitaria. Como demuestra la exposición "Politics of Design, Design of Politics" curada por Friedrich von Borries, el diseño crea libertad, posibilita acciones que antes no eran posibles, pero al conceptualizarlo de esta forma, como argumenta Flusser, estamos también obstaculizando con nuestras proyecciones a nuevas generaciones, condicionando sus posibilidades de libertad. Al tener tal carga en los derechos de las personas y tratarse de un acto interpretativo para la vida comunitaria, el diseño es político. Inspirada por la teoría de Guattari, esta investigación toma los términos "molar y molecular" como alusiones a conformaciones grupales que darán pie a una reflexión más profunda de lo político. La primera está vinculada a grandes formaciones sociales (totalizantes, homogeneizantes), macroesferas de poder en las que existen intereses opuestos y en pugna constante que generan discursos para la dominación, reproducidos por diferentes dispositivos culturales como la familia, la educación, la industria cultural, la religión y los medios de comunicación<sup>39</sup>, con el fin de crear "regímenes de verdad"<sup>40</sup>. Por su parte, lo molecular se refiere a lo micro, aquello que renuncia a cualquier tentación globalizante y se enfoca en terrenos de impacto cotidianos e inmediatos<sup>41</sup>.

Busca transformar los paradigmas de lxs sujetxs políticxs a partir de tejer redes que paulatinamente vayan generando transformaciones cada vez más molares, es decir, micropolíticas.

La micropolítica supone una lucha existencial y colectiva, una estrategia de resistencia que busca servirse de "combates minoritarios", cotidianos y locales como una táctica contra la captación cultural. Se piensa en lo local y en la vida cotidiana, no como contraposición de la vida política en el sentido más amplio del término, sino que se lucha en lo micro, porque es allí donde más se reproducen las formas fascistas del capitalismo, el eurocentrismo, el etnocentrismo, la heteronormatividad y la colonialidad<sup>42</sup>.

Más que oponerse a la macropolítica, la micropolítica señala lo insuficientes que resultan ser los modelos "universales" dominantes que se empezaron a formar después de la Segunda Guerra Mundial, cuando diferentes organizaciones de carácter "global" –como la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, por ejemplificar–, se conformaron como una red de dominación que siguió manteniendo los principios de hegemonía y colonialidad, dando pie a un nuevo orden mundial de "colonialidad global"<sup>43</sup>.

Este régimen jerárquico global produce el universo y niega los pluriversos políticos, económicos, espirituales, epistémicos, sexuales, etc. La colonialidad global consolida el mundo como uno negando la multiplicidad<sup>44</sup>.

Bajo la lógica zapatista de "un mundo donde quepan muchos mundos", la micropolítica cobra sentido al posibilitar la diversidad y multiplicidad de existencias políticas, sexuales, estéticas, espirituales, económicas, epistémicas, culturales, etc. pues, dado su carácter, ningún elemento puede ser totalizante, no hay una mayoría, sino múltiples minorías en constante diálogo, invención y experimentación que no pueden ser representadas por otrxs, porque eso caería en una lógica de lo "universal".

Siguiendo a Rolnik, lo molar y molecular, macro y micropolítica son fuerzas en constante interacción: no una en oposición a otra, sino en constante convivencia<sup>45</sup>, la diferencia, como señala Rivera Cusicanqui, es que

La macropolítica busca siempre un interlocutor en el Estado, ya sea con o contra el Estado. En cambio, la micropolítica está por debajo del radar de la política y trabaja sobre colectivos pequeños y acciones corporales que permiten que florezcan espacios de libertad. Lo que buscamos es repolitizar la cotidianidad (...) Articular el trabajo manual con el trabajo intelectual, producir pensamiento a partir de lo cotidiano<sup>46</sup>.

Como estas autoras denotan, la micropolítica busca nuevas formas de existencia donde diversas subjetividades permitan escapar a los regímenes

38 Rivera Díaz, "La creatividad en el arte (Teckné) de diseñar," 68.

39 Guattari y Rolnik, *Micropolítica: Cartografías Del Deseo*, 155.

40 Regímenes de verdad: Los tipos de discursos que una sociedad acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros" (Foucault, *El orden del discurso*, 187)

41 Arrieta, "Encontrar La Comunidad. Posibilidades Micropolíticas Para El Arte Contemporáneo," 78.

42 Salazar, "Micropolíticas y Pluriversos: Interrogantes y Construcción De Posibles", 175.

43 Salazar, "Micropolíticas y Pluriversos: Interrogantes y Construcción De Posibles", 165.

44 Salazar, 165.,

45 Guattari y Rolnik, 154.

46 Barber, "Silvia Rivera Cusicanqui: Tenemos Que Producir Pensamiento a Partir De Lo Cotidiano," *El Salto*, 2019.

de verdad que dominan las formas en las que nos relacionamos con el mundo. Son pequeñas luchas que incitan a la insurrección, fuga y emancipación de la cultura global dominante por medio de la invención y experimentación de nuevos territorios para la existencia. La micropolítica es una estética de la existencia, incentiva a cambiar nuestra forma de ver y relacionarnos con el cuerpo, la naturaleza, los afectos, el tiempo, el sexo, los sentidos, el consumo, etc. tras analizar cómo reproducimos las subjetividades dominantes en nuestras acciones cotidianas, pues como mencionan Rolnik y Guattari en su libro Cartografías del deseo

Para que se hagan efectivos los procesos de reapropiación de la subjetividad –tales como los de un grupo (...) de personas que quieren organizar su vida de otro modo; (...) o de un grupo de mujeres que, aunque en pequeña escala, quieren liberarse del sistema opresivo del que son objeto desde hace milenios; (...) o hasta de niños que rechazan la aceptación del sistema de educación y de vida que les es propuesto– deben crear sus propios modos de referencia, sus propias cartografías, deben inventar su praxis de manera que produzcan aperturas en el sistema de subjetividad dominante<sup>47</sup>.

Para lograr esto, varixs autorxs concuerdan que una primera acción es insertarse en las dinámicas cotidianas de alguna comunidad, acercarse al pulso colectivo y lo que pasa en la realidad, lo que supone tomar un rol activo en la investigación, contrario a la tradición académica de observador(x) pasivx, pues la idea es (como diría Rivera Cusicanqui) practicar la decolonización a través del cuerpo y eso no se dice, se hace<sup>48</sup>. Y es aquí donde reside la gran paradoja micropolítica, en la coexistencia de un interés racional (cuestionamientos, hipótesis y formulaciones) que convive con sentires y saberes locales para transformarse en movilizaciones alternativas, una especie de “contagios voluntarios” que hacen del desear un acto revolucionario.

Que las personas que quieren cambiar la sociedad tengan como objetivo –pertinente sin duda– aumentar el salario, democratizar la sociedad, obtener mayorías en el Parlamento, está bien. ¿Pero hasta qué punto su modo de hacer política, de hacer sindicalismo, de hacer periodismo militante interviene en esa problemática general descubierta por las minorías y las marginalidades? Desgraciadamente (y esto ocurre con frecuencia), personas que quieren cambiar la sociedad tienen los mismos prejuicios, las mismas actitudes falocráticas, el mismo desconocimiento total de los deseos, que sólo pueden construirse y ser vividos en determinados vectores de singularidad, de autonomía<sup>49</sup>.

Si diseñar siempre se trata de hacer elecciones de valor, es necesario que el gremio entienda profundamente los elementos de cada situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en

una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, etc., pues sus proyecciones tienen un alcance político a varias escalas. Al codiseñar micropolíticas, quienes participan tienen la libertad de vivir sus propios procesos, y, similar a lo que pasa en la IAP, las personas pasan a tener la capacidad para leer su contexto, y, posteriormente, la posibilidad de crear preservando su autonomía. Es un proceso automodelador que facilita la posibilidad de entender e intercambiar subjetividades para promover la lucha y expresión de la agencia.

## AGENCIA FEMINISTA

Como se ha visto a lo largo del texto, un elemento central para este proyecto es la capacidad de acción de las personas para diseñar y crear con base en sus propias decisiones, a lo que a partir de ahora me referiré como capacidad de agencia. Término que retomo especialmente de la literatura feminista anglosajona, que tiene como principal exponente a Lois McNay, quien describe a la agencia como la capacidad universal de lxs individuxs de tener algún impacto o efecto transformador en el mundo<sup>50</sup>. por lo que se infiere que la agencia es inseparable del análisis del poder y, por lo tanto, de la política en todos sus niveles.

Hay quienes dicen que el término agencia sólo debería aplicarse para los lugares donde se compran carros o boletos de avión, otras personas lo utilizan como un sinónimo de autonomía, y algunas otras defienden que se trata de una posibilidad de acción enmarcada por un contexto muy singular, es decir, que dependiendo de la persona será el grado de agencia que ésta tenga. A lo largo de la historia diferentes filósofxs han argumentado que la agencia debería ser conceptualizada como las capacidades sistémicamente generadas para la acción y devenir en la vida. Estas capacidades para la acción no se localizan en la persona, sino que son efectos de la interacción en “zonas de indeterminación” es decir, espacios que brindan la posibilidad de actuar libremente<sup>51</sup>. En otras palabras, la agencia por sí misma es un conjunto de propiedades y habilidades sociales, pero están distribuidas de forma dispareja entre grupos e individuxs debido a la organización asimétrica del poder.

En sus orígenes, el término hacía parecer a la agencia como un rasgo humano universal que dependía de la personalidad de cada individu, pero un análisis más profundo por parte de la teoría social y los feminismos mostró que, en realidad, la capacidad para actuar es mediada por las relaciones de poder y los regímenes de verdad que modelan los contextos de las personas<sup>52</sup>. Así que

47 Guattari y Rolnik, 65.

48 “Tenemos Que Producir Pensamiento a Partir De Lo Cotidiano”

49 Guattari y Rolnik, 143.

50 McNay, “Agency”, 61.

51 Frank, “Agency”, 297.

52 Chambers, Sex, Culture, and Justice: The Limits of Choice, 150

lo que podría parecer en un principio “falta de visión” de un grupo de personas para actuar de cierta forma o evitar determinado problema, podría no ser más que un síntoma de la falta de autonomía, producto de una reflexión sesgada que reproduce nociones estereotipadas y opresivas de los regímenes de verdad interiorizados por ciertos grupos de la sociedad.

En un mundo cambiante donde la vida es cada vez más incierta y frágil, la colonialidad global ha hecho más profundas las inequidades, fragmentando formas colaborativas de existencia y haciendo marketing de la identidad personal. Las feministas han hecho énfasis en que es necesario repensar las dimensiones afectivas y emocionales de la agencia pues, de acuerdo con ellas, ésta se debe repensar como un fenómeno relacional situado y corporizado<sup>53</sup>, es decir, para actuar en la transformación del mundo, primero se deben analizar las formas en las que las estructuras jerárquicas de clase, género, raza (dinámicas de control social) están somatizadas en cada persona.

La agencia, autonomía y libertad<sup>54</sup> no deberían ser vistas como condiciones universales de la vida, sino como posibilidades de acción para la existencia y, en consecuencia, para su consolidación es necesario que se tomen en cuenta las barreras sociales e inequidades que existen, de tal manera que, al pensar en formas de posibilitar la libertad, autonomía y agencia no se parta del ¿cómo dar a las personas más reconocimiento, más derechos, cómo darles voz...? sino del ¿cómo hacer posible más acción, más creación, más diversidad? Para dar respuesta a esta incógnita, a continuación retomo el trabajo de Fals Borda y las bases de las pedagogías decoloniales.

## ¿TEMÁTICA SIGNIFICATIVA?

La investigación-acción participativa puso en cuestionamiento las convenciones provenientes del pensamiento occidental pero, sobre todo, el impensable compromiso que el investigador podía asumir con las problemáticas investigadas, regresándole el poder a las personas como intérpretes de su realidad y su historia, para poner en evidencia la relación existente entre conocimiento y poder<sup>55</sup>.

Para Borda, la IAP fue ante todo un método de investigación que se inició como una crítica bastante radical a la relación que desde el funcionalismo se hacía entre ciencia y realidad. Esta crítica cuestionaba los dualismos instituidos desde la ciencia entre sujeto-objeto, teoría-práctica, razón y conocimiento. En consecuencia, en este tipo de investigación destacan las siguientes premisas<sup>56</sup>:

53 Brison, “Relational Autonomy and Freedom of Expression,” 277.

54 Me he enfocado en el concepto de agencia para esta investigación dado que lo considero más pertinente para los ideales de esta investigación al contrario de términos como agencia y libertad, los cuales no están dentro de los límites de esta tesis.

55 Borda, El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis, 19-28.

56 Borda, 19-28.

1. Inserción en el proceso social: Se le exige al investigadorx lograr una identificación positiva con los grupos con quienes se trabaja. La IAP va más allá de obtener información fidedigna, el objetivo es contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos.

2. Quien investiga, así como las comunidades o grupos sociales con quienes se trabaja, pueden ser al mismo tiempo sujetos y objetos de la investigación.

3. El conocimiento moderno no es fruto exclusivo de Europa y, más aún, la construcción de un conocimiento propio, igualmente válido y científico desde la periferia es posible.

Tal como en el caso de la IAP, con el legado freiriano se confirmó la importancia del método dialéctico como herramienta para la cogeneración del conocimiento histórico del sur, pues permitía visualizar la realidad al “codificar” y “descodificar” una problemática específica por medio de la concientización y el diálogo<sup>57</sup>. Para esto, Paulo Freire menciona que es importante dejar de ver a las personas como “objeto de investigación” y pensar en la reciprocidad de la acción de investigar, pues cuanto más tomen las personas una postura activa en la investigación, más profundizarán en su toma de conciencia y autoconciencia en torno a la realidad, lo que es clave para una educación liberadora<sup>58</sup>.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando<sup>59</sup>.

De este modo, quien investiga adopta un papel de “educadorx problematizadorx” y ayuda a proporcionar las condiciones para concientizarse con las personas, es decir, para hacer una reflexión crítica de la realidad, asumiendo el papel de sujetxs que hacen y rehacen el mundo en vez de ser dóciles depósitos de información. Así, los antes objetos de investigación, se transforman en investigadorxs críticos en diálogo con lxs educadorxs, quien a su vez también es unxs investigadorxs críticos<sup>60</sup>.

En esta misión liberadora, el diálogo es fundamental para poder establecer una relación de simpatía y confianza mutua. En los diálogos con la comunidad sobre sus dudas, anhelos y esperanzas aparecerá la temática significativa y, al investigarla, se investiga el pensamiento y actuar de las personas en su realidad. Es una búsqueda a través de la abstracción, posterior al análisis de una situación concreta, su decodificación y el entendimiento de la relación entre el todo y sus partes<sup>61</sup>. Encontrar la temática significativa, se trata entonces, no del acto de conocer a la comunidad, sino de conocer con ella la realidad que les desafía.

57 Freire, Concientización: Teoría y práctica de una educación Liberadora, 37-41.

58 Freire, Pedagogía del oprimido, 132.

59 Freire, Pedagogía del oprimido, 136.

60 Freire, Pedagogía del oprimido, 93.

61 Freire, Pedagogía del oprimido, 219-237.

# DISEÑO PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL

■ Unlike some disciplines design is a verb, it's about solving problems in my view, so all the research we conduct is to inform tangible action to the ground.

-Terry Irwin



Cuando la práctica del diseño surgió –a consecuencia de la revolución industrial– su enfoque principal era cómo ciertas personas (diseñadorxs) debían de configurar objetos materiales para otras personas (usuarixs). En el presente, la práctica del diseño tiene retos que van más allá de la creación de objetos, cobrando cada vez más sentido las palabras del teórico del diseño Richard Buchanan quien argumenta que el diseño es una disciplina integradora que lidia con lo indeterminado<sup>62</sup>: situaciones y contextos particulares con y para usuarixs que se vuelven parte del proceso de diseño de formas diferentes.

Bajo este nuevo paradigma de lo indeterminado, una de las tareas del diseño es encontrar formas de abordar los retos emergentes y complejos que vivimos, resultado de las elecciones y acciones de carácter efímero hechas por el diseño y otras disciplinas en el pasado, donde, como diría Flusser, el enfoque en el progreso tecnológico hizo que se olvidara el progreso social “como si crear y configurar objetos, espacios y experiencias de forma responsable fuera un acto retrógrado”<sup>63</sup>. En consecuencia, actualmente, la investigación en diseño se enfoca cada vez más en el cómo en lugar del qué: cómo ser diseñadorxs responsables (social, ambiental y empáticamente), cómo crear metodologías de diseño para

62 Buchanan, “Wicked problems in design thinking”, 17.  
63 Flusser, *Filosofía del Diseño*, 67-71.

situaciones donde la ruta no es tan clara, cómo desdibujar las fronteras entre diseñador(x) y usuari(x), denominadxs así debido al acto específico de usar (relacionarse) con las acciones e intenciones de lxs diseñadorxs.

En las últimas décadas las ideas de diseñar para o con lxs usuarixs han ido mutando como respuesta a determinados retos y cambios que han vivido las regiones y sociedades, formando nuevos conceptos que se incorporan a la acción de diseñar. Se podría decir entonces que, actualmente, en el campo del diseño sucede algo similar a la educación liberadora: lxs “usuarixs” de la educación bancaria y de esta disciplina están dejando de ser vistxs como simples receptorxs de conocimiento, objetos o servicios, y se empiezan a reconocer cada vez más sus voces como fuentes de saber, experiencias e información para resolver los retos que enfrentan.

La crisis paradigmática que vive la disciplina del diseño ha dado como resultado que sus profesionales aborden una gama cada vez mayor de desafíos sociales, culturales y ambientales, desarrollando una mayor conciencia en relación con lo que hacen, lo que pueden hacer y cómo pueden hacerlo<sup>64</sup> y, a medida que el diseño se adapta para participar en nuevos escenarios, más allá de sus territorios profesionales habituales, las ideas sobre qué es diseño, sus estrategias, metodologías, herramientas y lenguaje están evolucionando<sup>65</sup>.

Adicionalmente, la comunidad de diseño es cada vez más consciente de cómo la disciplina puede abordar la Agenda de Desarrollo Sostenible, pues reconoce que ésta tiene un rol fundamental en los efectos en cadena (tanto positivos como negativos) económicos, ambientales, sociales y culturales significativos para el planeta. Como resultado, cada vez son más reconocidas las nuevas formas de práctica del diseño interesadas por el bienestar y fuera de la cultura del consumo<sup>66</sup>. Este tipo de pensamiento sobre el diseño, enfocado en lograr el bienestar público y social, ha empezado a ser enmarcado dentro del contexto de la innovación social, la cual es definida como:

*Innovación que es explícitamente para el bien social y público. Es una innovación inspirada por el deseo de satisfacer las necesidades sociales que pueden ser desatendidas por las formas tradicionales de provisión del mercado privado y que a menudo han sido mal atendidas o no resueltas por los servicios organizados por el Estado. La innovación social puede tener lugar dentro o fuera de los servicios públicos. Puede ser desarrollada por el sector público, privado, terceros, o usuarios y comunidades...<sup>67</sup>*

Los resultados de la innovación social pueden ser nuevos productos y servicios como cualquier otro diseño, pero también pueden ser un principio, una idea, un movimiento social, una intervención, o cualquier combinación de estas posibilidades<sup>68</sup>. Diferentes investigaciones han demostrado que estas innovaciones son

64 Chick, “Design for Social Innovation: Emerging Principles and Approaches”, 78-90.

65 Rodríguez, “Hacia el diseño centrado en el usuario”, 22-29.

66 Rodríguez, 22-29

67 Murray et al. *The Open Book of Social Innovation*, 37. [Mi traducción]

68 Bjögvinsson et al. “Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges”, 101-116.

consideradas no sólo como buenas para la sociedad, sino como un motivador para el actuar de la población, por lo tanto, no las puede llevar a cabo una profesional aislada sino, por el contrario, se necesita de equipos, donde los diseñadorxs aporten su destreza para identificar conexiones entre las diversas características del problema, contribuyendo con una forma de pensar estratégica y sistémica.

Según Ezio Manzini, en esta nueva práctica cualquier persona tiene la capacidad de diseñar, pues en realidad se trata de una facultad humana que tiene tres características<sup>69</sup>:

1. Sentido crítico: Capacidad de observar la realidad y reconocer algo que se desea cambiar.
2. Creatividad: Capacidad de imaginar algo que pueda ocupar el lugar de lo que se desea cambiar.
3. Sentido práctico (especificidad de la disciplina de diseño): Capacidad de distinguir la viabilidad de lo que se imagina dentro de condiciones determinadas.

Esta forma de pensar el diseño y sus participantes resulta particularmente útil diseñando con y para poblaciones en situación de marginación, debido a su enfoque democrático e inclusivo (conceptos que son fundamentales para este trabajo), lo que orientó mi quehacer como diseñadora a través de prácticas de diseño participativo, generativo, y codiseño, las cuales hacen énfasis en la participación de las personas, pero tienen diferencias notables en sus orígenes, valores y prácticas.

## MÉTODOS COLABORATIVOS DE DISEÑO

■ *Una simple mirada a la situación actual de la cultura revela lo siguiente: que esta caracterizada por objetos cuyos diseños han sido creados irresponsablemente con una atención centrada en el objeto.*

**-Vilém Flusser**



No se equivoca Jane Fulton Suri cuando menciona que como diseñadorxs estamos acostumbradxs a hacer cosas, no para nosotrxs o para las personas que conocemos, sino para otras personas con experiencias, ideas, hábitos, habilidades, expectativas, preferencias y preocupaciones diferentes a las nuestras<sup>70</sup>; personas a las que por años hemos impuesto nuestras creaciones y deberíamos comenzar a considerar en el proceso de diseño para aprender sobre lo que les gusta o necesitan, lo que están haciendo y el tipo de experiencias que buscan.

En mi opinión, la respuesta para perder esta nociva costumbre se encuentra en el ideal nuclear de los métodos colaborativos de diseño (MCD) y es que esas personas, nombradas por la mayoría de prácticas en diseño como "usuarixs", deberían estar involucradxs y participar en el diseño de las cosas que afectan su día a día. Además, otra de sus grandes cualidades a mi parecer, es que su práctica involucra algunas veces el uso de una lente interseccional que toma en cuenta los orígenes, privilegios, discapacidades, problemas de contexto, etc., de las personas con las que se trabaja, dando pie a la creación y desarrollo de nuevas estrategias que dialogan y se interesan por las experiencias de las personas. Esto es, dicho de otro modo: utilizar el verdadero potencial del diseño para hacer cambios en las situaciones específicas y los problemas perversos que las sociedades enfrentan día a día.

<sup>69</sup> Manzini, Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation.

<sup>70</sup> Fulton Suri, "Empathic Design: Informed and Inspired by Other People's Experience", 52.

Bajo la hipótesis de "El diseño debería de suceder con las personas más que para las personas"<sup>71</sup> esta investigación rescata que:

1. El proceso de diseño debería empezar con la pregunta: ¿Cómo viven las personas y cómo quisieran vivir? y no pensando en qué objetos o productos crear.
2. Los roles tradicionales de "diseñadorx" y "usuarix" deben desaparecer con el propósito de trabajar como un verdadero equipo, pues al olvidar estas etiquetas tan establecidas podemos configurar en conjunto objetos, herramientas, sistemas, etc. que verdaderamente respondan a las necesidades de las personas e influyan en su vida de manera positiva.

Con respecto al punto número dos, cabe mencionar que fue durante las décadas de los 60s y 70s cuando el rol de diseñadorx empezó a ser cuestionado y criticado por el mismo gremio. En regiones como Escandinavia, la práctica y métodos de diseño ya establecidos eran insuficientes para responder a los problemas que los cambios sociales y avances tecnológicos propiciaban<sup>72</sup>, por lo que se empezaron a buscar nuevas aproximaciones que pudieran expandir el alcance de la disciplina más allá de las ventas y la producción, para convertirse en una profesión que pudiera (y debiera) atender temas de democracia, equidad e inclusión<sup>73</sup>.

Tal vez como país hemos llegado varios años después a este cambio de paradigma, donde las aceleradas y constantes revoluciones tecnológicas nos han colocado en un punto como gremio en el que la educación, métodos y alcances tradicionales de la disciplina son insuficientes para responder a las dificultades de nuestro día a día, pero considero que aún estamos a tiempo de evaluar y participar de una verdadera innovación social que tenga como bandera entender y atender las problemáticas específicas de nuestros contextos con este tipo de metodologías que priorizan la colectividad en pro de la justicia social. De ahí que a partir de este momento hasta el final del capítulo haré un esfuerzo por explicar los principales métodos colaborativos que esta tesis retoma y mis razones para hacerlo.

## Diseño participativo

Como tal, el diseño participativo podría verse como un aspecto o una hebra del diseño centrado en el usuario, pero con una fuerte conexión con sus orígenes orientados a la computadora. A finales de la década de 1960 hasta la de 1980 en Noruega, Suecia y Dinamarca, la innovación tecno-

lógica y los cambios en la organización de los lugares de trabajo llevaron gradualmente las tecnologías basadas en la computadora al ámbito del diseño. A raíz de esto, surgió el "diseño cooperativo" como parte de una serie de iniciativas que se esforzaban por incluir a trabajadorxs calificadxs y stakeholders en el diseño de nuevas herramientas computacionales de trabajo<sup>74</sup>. Estas iniciativas se fusionaron progresivamente con los desarrollos en el diseño centrado en el usuario e investigaciones angloamericanas durante las décadas de 1970 hasta 1990, donde el "diseño cooperativo" pasó a llamarse "diseño participativo"<sup>75</sup>.

La participación (acción o el estado de alguien siendo parte de algo<sup>76</sup>) es el fundamento del paradigma del diseño participativo, y va más allá del acto de involucrar a las personas como fuentes de información. Busca que el acto de diseñar sea un esfuerzo colectivo por tomar decisiones –operando bajo los principios de la democracia<sup>77</sup>–; de esta forma lxs usuarixs están involucradxs en la evaluación de los resultados de la investigación y sugieren recomendaciones para atender a los problemas que se identificaron<sup>78</sup>, convirtiéndose en colaboradorxs reconocidxs en el proceso de diseño.

Como en todos los campos del diseño, en el participativo también hay diferencias entre sus comienzos, énfasis, definiciones conceptuales y significados. Por ende, algunas ideas y aproximaciones del diseño participativo también son entendidas de formas distintas dependiendo de cómo se conectan con otros tipos de diseño y dónde se haga uso de éste (país, universidad, empresa, etc.). Para algunxs, el diseño participativo obligatoriamente debería de lidiar con complejas tecnologías y sistemas computarizados; para otrxs, el campo del diseño participativo es amplio y se relaciona con la innovación social (el caso de esta tesis). En consecuencia, se llegó al consenso de que la práctica de este tipo de diseño no puede ser reducida o limitada a definiciones o principios formales, pero que debería estar caracterizada por un "compromiso con los principios fundamentales de la participación en el diseño", conectándose a un rango más amplio de métodos y herramientas<sup>79</sup>.

A diferencia del diseño centrado en el usuario, donde los roles de diseñadorx e investigadorx están usualmente separados, el diseño participativo en sus orígenes se asociaba con la idea de fusionar los roles de diseñadorx e investigadorx en una y la misma práctica<sup>80</sup>. Inspiradxs por la IAP y sobre todo por la pedagogía del oprimido de Freire, en un principio el diseño participativo tenía el ideal de crear cambios sociales y políticos no sólo a través de los objetos diseñados, sino también por medio de la investigación de diseño: en ésta, quien investiga no debería ser unx observadorx

74 Sundblad, "UTOPIA - Participatory Design from Scandinavia to the World", 176-186.

75 Göransdotter, 80.

76 Cambridge Dictionary, "Participation".

77 Sanoff, prefacio Participatory design, i.

78 Sanoff, i.

79 Göransdotter, 73.

80 Sundblad, 177.

71 Simonsen y Robertson, Routledge International Handbook of Participatory Design, xix.

72 Ehn, "Learning in Participatory Design as I Found It (1970-2015)", 11-14.

73 Göransdotter, "Transitional design histories", 63.

neutral; por el contrario, tenía que considerar cómo su propia práctica iba a influir en las relaciones de poder<sup>81</sup>.

De hecho, los cuestionamientos a este tipo de relaciones estuvieron muy presentes desde sus inicios, por ejemplo: en los primeros proyectos de diseño participativo escandinavo, lxs diseñadorxs/investigadorxs eran aliadxs activxs de sindicatos y trabajadorxs, pues tenían ideales emancipatorios de cambiar las estructuras de poder en los espacios de trabajo al dar voz a aquellxs que eran lxs más débiles en el proceso de toma de decisiones que afectaba su día a día<sup>82</sup>.

“Si las personas se consideran como expertxs en lo que hacen y lo que experimentan, entonces ellxs deberían tener el derecho a influir en cómo lo que hacen es interpretado y representado por el diseño(…)”<sup>83</sup>.

Al respecto podríamos pensar que, si el objetivo de impulsar un desarrollo democrático a través del diseño participativo se basa en la importancia del aprendizaje mutuo y la negociación en el proceso de diseño<sup>84</sup>, se puede decir entonces que el diseño participativo tiene un ethos con una fuerte carga de responsabilidad en quien diseña por cuestionarse qué se está creando, cómo se crea y cómo los roles son definidos con base en las habilidades y conocimientos que se perciben de las personas. Sobre esto, encuentro necesario anticipar que posiblemente al trabajar con personas de comunidades rurales, el diseño participativo pueda tener un par de deficiencias a considerar:

1. Puesto que las técnicas de diseño participativo son por naturaleza orientadas a un objetivo<sup>85</sup>, posiblemente puedan ser inadecuadas para un momento en el que aún no está definido sobre qué tema/ problema se va a trabajar.
2. Sus métodos hacen supuestos sobre las habilidades cognitivas de lxs participantes desde una perspectiva racionalista (memoria, razonamiento lógico, pensamiento abstracto y autoexpresión) lo que podría no ser adecuado para lxs habitantes de zonas rurales.

## Codiseño

Con el tiempo, los enfoques y métodos de diseño participativo han ido mucho más allá del ámbito de la tecnología "pura" (si es que tal cosa existe), hoy en día se encuentra fuertemente presente en el diseño de diversos productos, servicios, procesos sociales, políticos y mucho más, denotando que la colaboración entre personas está en el centro de este tipo de diseño.

A partir de los años 70, en las áreas de consumo donde el "new feature" ya

no aportaba valor en el mercado, las empresas empezaron a incorporar enfoques que definían sus productos en función de lo que la gente demandaba. Esto, poco a poco le otorgó a la gente más influencia y espacio para la iniciativa, al tomar en cuenta su experiencia para actividades de información, ideación y conceptualización en las primeras fases de diseño.

Los primeros avances –ahora ya consolidados como una fuerte práctica del diseño– se dieron en el campo del diseño centrado en el usuario (DCU), en el que, desde una “perspectiva experta”, investigadorxs capacitadxs observaban y/o entrevistaban a usuarixs quienes desempeñaban un rol pasivo, cuya contribución residía en realizar tareas instruidas y/o dar sus opiniones sobre los conceptos de productos generados por otrxs<sup>86</sup>. Sin embargo, en las últimas décadas se ha visto que el enfoque del DCU ha sido insuficiente para abordar los problemas complejos actuales<sup>87</sup>, pues ya no sólo se diseñan productos para usuarixs, sino también experiencias, servicios y futuros para comunidades y culturas tanto locales como globales, lo que dio pie, como se mencionó en el capítulo anterior, a que esta perspectiva fuera evolucionando hasta lo que se conoce como diseño participativo, donde las nociones de co-creación y codiseño se han ido desarrollando.

Debido a que a menudo los términos co-creación y codiseño son confundidos o usados como sinónimos, haré uso de las definiciones de Sanders y Stappers para denotar las características de uno y otro. Lxs autorxs se refieren a la co-creación como cualquier acto de creatividad colectiva (es decir donde haya más de dos personas involucradas en la creación o innovación de algo). Por lo tanto, el codiseño es un ejemplo específico de co-creación, ya que la palabra alude a la creatividad de lxs diseñadores y las personas no capacitadas en diseño que trabajan juntxs en el proceso diseñístico<sup>88</sup>.

Al codiseñar, diversxs expertxs se unen (investigadorxs, desarrolladorxs, diseñadorxs, clientxs, usuarixs) para colaborar creativamente en el proceso de diseño, en el cual las vivencias, necesidades y opiniones de lxs usuarixs tienen un rol central<sup>89</sup>. El codiseño puede ser entendido como un proceso colaborativo para cuestionar e imaginar los alcances de una propuesta, las soluciones a determinado problema, etc. permitiendo a diversas personas expresar y compartir sus experiencias, discutir sus intereses y variar sus roles para explorar y definir un problema y después, conjuntamente, desarrollar y evaluar soluciones en pro de un cambio positivo<sup>90</sup>. Es necesario tomar en cuenta que para este tipo de diseño, la primera fase la meta es determinar cuál es el problema o necesidad y casi siempre se desconoce el resultado del proceso (un producto, servicio, interfaz, espacio, etc.), pues primero se tienen que considerar y entender los contextos, posibilidades tecnológicas, económicas y materiales de lxs participantes<sup>91</sup>. El codiseño, tal como se practica y discute hoy en día, adquiere manifestaciones

81 Göransdotter, 78.

82 Sanoff, ii.

83 Robertson y Wagner, "Ethics: Engagement, representation and politics in action", 65.

84 Manzini, 57-65.

85 Kensing y Blumberg, "Participatory Design: Issues and Concerns" 167-185.

86 Sanders y Stappers, "Co-creation and the new landscapes of design", 5-18.

87 Steen et al. "Benefits of co-design in service design projects", 53-60.

88 Steen et al. 53-50

89 Visser et al. "Contextmapping: experiences from practice", 119-149.

90 Steen, "Co-Design as a Process of Joint Inquiry and Imagination", 16-28.

91 Stappers, "Creative connections: user, designer, context, and tools", 95-100.

diferentes dependiendo de la experiencia y la mentalidad de sus practicantes. Para muchxs, la co-creación es la última tendencia en marketing y desarrollo de marca, es una forma novedosa de llevar nuevos productos y servicios a un mercado ya superpoblado, donde se adopta como una poderosa herramienta para nombrar, empaquetar, promocionar y anunciar productos, debido a su alta eficiencia y eficacia. La eficiencia se ve beneficiada al facilitar las mejoras continuas, reduciendo el riesgo de fallas en los servicios o productos, y la eficacia debido a que la co-creación puede ayudar a desarrollar productos o servicios que resuenen más con los ideales de lxs clientxs, lo que también significa una actitud más positiva de su parte y una mejor relación con la empresa<sup>92</sup>.

Para otrxs investigadorxs y profesionales, la co-creación, practicada desde el comienzo del proceso de diseño, puede tener un impacto con consecuencias positivas a largo plazo<sup>93</sup>. Una serie de autorxs reconocidxs del diseño como Manzini, Cross, Papanek, Irwin, Lupton, Buchanan, etc., han reconocido este cambio de paradigma en el diseño donde éste se desplaza cada vez más de la categoría de "productos" con el objetivo de diseñar para los propósitos de las personas. Los campos tradicionales del diseño enfocados en las tecnologías y los objetos, como el diseño para la comunicación visual, de la información, espacios, etc., se están transformando como disciplinas emergentes (diseño: de experiencias, emocional, para la interacción, para la sustentabilidad, para la transición, etc.) centradas en las necesidades de las personas y la sociedad en general, por lo que se necesitan aproximaciones, puntos de vista e inquietudes diferentes a los tradicionales.

Desde el paradigma de la innovación social, el codiseño (diseñar con alguien) juega un rol fundamental, pues permite integrar otras visiones en la resolución de problemas, al mismo tiempo que crea nuevos sentidos y significados en el contexto social<sup>94</sup>. Con el propósito de involucrar a varias partes interesadas en el proceso de diseño, en su desarrollo busca la acción social al neutralizar los roles tradicionales del diseño centrado en el usuario.

En el proceso de diseño tradicional, quien investiga funge como traductor entre los "usuarios" y quien diseña. En el codiseño, diseñadorxs e investigadorxs (que de hecho pueden ser la misma persona) asumen el papel de facilitadorxs<sup>95</sup>, colaborando para proporcionar a lxs participantes herramientas para la ideación y la expresión, con el fin de generar información. En esta tarea las habilidades de diseño juegan un papel fundamental para el desarrollo de herramientas y procesos creativos. El rol principal de lxs diseñadorxs es obtener, visualizar y mapear interconexiones entre la información obtenida pero, como vislumbraba Sanders, hoy en día es importante para el codiseño la estrecha colaboración y aprendizaje con otras profesiones y disciplinas en la búsqueda de una visión más amplia de los retos que se enfrentan. Actualmente codiseñar también permite a las personas comunicarse y colaborar desde distintas

disciplinas e instituciones, pues hace énfasis en la generación y combinación de saberes y conocimientos, pensamientos y sentimientos, hechos y valores para poder entender cómo es que la gente está tratando de resolver su realidad, mediante aquellas cosas en las que convergen o divergen, en un afán por mejorar el mundo<sup>96</sup>.

El codiseño tiene el potencial, como describió Cross, de "detener los crecientes problemas del mundo hechos por el hombre"<sup>97</sup> pues requiere dejar a un lado las visiones dominantes a las que estamos acostumbradxs para adoptar un pensamiento participativo, lo que va en contra de la mentalidad "experta" que prevalece tanto en los negocios hoy en día. Las estructuras de poder existentes en las empresas e instituciones se basan en la jerarquía y el control; el codiseño amenaza su existencia al promover que se renuncie a éste y se reemplace por una cultura de trabajo igualitaria donde predomine el compartir ideas. Renunciar a esto supone una experiencia muy difícil para aquellxs que han tenido éxito mientras tenían el control, afortunadamente ese no es el caso de esta tesis y, al contrario, se espera que las personas de comunidades rurales vean con beneplácito ser codiseñadorxs de nuevas realidades en las que antes eran merxs espectadorxs.

El codiseño requiere iniciativa creativa por parte de todo el equipo: investigadorxs, diseñadorxs, clientxs y las personas que, en última instancia, se beneficiarán de la experiencia de codiseño; a veces lxs participantes pueden asumir sin problema el rol de codiseñadorxs, pero hay que anticipar que existe la posibilidad de que algunas personas encuentren difícil creerse creativas, especialmente en entornos rurales donde los espacios formativos que promueven esta habilidad son limitados. En consecuencia, asumir el rol de codiseñadorxs dependerá de su nivel de experiencia, interés y creatividad<sup>98</sup>, pero también del trabajo de lxs facilitadorxs para brindarles las herramientas e incentivos adecuados para expresarse.

Cuatro niveles de creatividad				
Nivel	Actividad	Motivación	Propósito	Ejemplo
4	Crear	Inspiración	"Expresar mi creatividad"	Imaginar un nuevo platillo
3	Construir	Reafirmar habilidades o capacidades	"Hacer con mis propias manos"	Cocinar con una receta
2	Adaptar	Apropiación	"Hacer las cosas mías"	Embellecer una comida preparada
1	Hacer	Ser productivx	"Conseguir que se haga algo"	Organizar las hierbas y especias

Tabla 1: Cuatro niveles de creatividad. Sanders y Stappers 2008.

Al reconocer que existen diferentes niveles de creatividad, se hace evidente la necesidad de ofrecer experiencias relevantes para facilitar las expresiones de creatividad de todas las personas. Esto significa liderar, guiar y proporcionar andamios para alentar a las personas en todos los niveles de creatividad.

92 Hoyer et al., "Consumer Cocreation in New Product Development", 283-296.

93 Manzini, 57-65.

94 Manzini, 57-65.

95 Sanders y Stappers, "Probes, Toolkits and Prototypes: Three Approaches to Making in Codesigning", 8.

96 Manzini, 84.

97 Cross, ed. Design Participation: Proceedings of the design research society's conference 1971, 6.

98 Sanders y Stappers, "Co-Creation and the New Landscapes of Design", 8.

# Diseño generativo

■ *Designers in the future will make the tools for non-designers to use to express themselves creatively.*

**-Elizabeth Sanders**



En los últimos años, el codiseño ha crecido en importancia y en la gama de métodos e instrumentos disponibles. Se han introducido tantos métodos, herramientas y técnicas que se ha vuelto útil proporcionar marcos para organizarlos<sup>99</sup>.

En la fase más temprana del proceso de diseño, la atención se centra en utilizar actividades de creación para dar sentido al futuro. Para las formas participativas de investigación de diseño, estas actividades no son únicamente performativas o de reproducción, sino que implican un acto creativo de construcción y transformación de significados entre todas las partes involucradas<sup>100</sup>. Bajo esta perspectiva, lxs diseñadorxs proponen “actos creativos de hacer”: cuestionamientos, prototipos, toolkits, dinámicas, etc., frente a los cuales los participantes responden, crean artefactos, discuten y evalúan para volver a crear. Se trata de un proceso iterativo, pero sobre todo, generativo, pues da a las personas (diseñadorxs y no diseñadorxs) la capacidad de hacer “cosas” que describan situaciones, preocupaciones, oportunidades, perspectivas o visiones sobre su presente y el futuro.

El diseño generativo es una aproximación a los métodos colaborativos de diseño que se enfoca principalmente en el desarrollo del proceso diseñístico<sup>101</sup>.

Algunxs autorxs se refieren a esta estrategia de investigación como una combinación entre investigación de mercado (lo que la gente dice), etnografía (lo que la gente hace) y diseño participativo (en lo que la gente cree y lo que puede crear)<sup>102</sup>. Aquí, los actos de creación se utilizan

como vehículos para explorar, expresar y probar colectivamente hipótesis sobre nuevas o futuras formas de vida. El propósito de este enfoque de diseño es producir de forma colaborativa ideas y conceptos que puedan ser diseñados y desarrollados después<sup>103</sup>.

El acto creativo de hacer permite a las personas la posibilidad de externalizar sus ideas por medio de herramientas, como los prototipos y los toolkits, que generan oportunidades para la creatividad, la expresión y la discusión. Estas herramientas generativas (en su mayoría) son materiales simples que pueden ser utilizados en una actividad co-creadora para explorar experiencias y conceptos a través del contacto con los insumos y las creaciones que con éstos puedan surgir, ofreciendo la oportunidad de acceder a información tácita o latente, explícita u observativa, además de la posibilidad de expandir las formas de expresión de participantes e investigadorxs.

Al ser originados por expertxs en diseño, los prototipos están enfocados en invitar a lxs usuarixs a reflexionar y expresar sus experiencias, sentimientos y actitudes de forma individual/colectiva, en formatos que proporcionan inspiración a lxs diseñadorxs y que ellxs usan a su consideración<sup>104</sup>. Éstos pueden desempeñar una serie de roles, como probar una hipótesis, tener un modelo de una idea abstracta, o permitir a las personas experimentar una situación que no existía antes<sup>105</sup>, mientras que, por su parte, los toolkits se idearon desde un enfoque participativo que permite a lxs no diseñadorxs ser participantes de la primera fase del diseño (fuzzy front end) para que puedan imaginar y expresar con sus propias ideas cómo quieren vivir, trabajar y jugar en el futuro<sup>106</sup>. Los toolkits son usados generalmente para facilitar actividades colaborativas y sus resultados pueden ser analizados para encontrar patrones subyacentes<sup>107</sup>.

Para esta investigación se planea hacer uso especialmente de toolkits desde una aproximación generativa que promueva, de cualquier forma posible, el interés y la creatividad de lxs participantes. El fundamento para su elección se basará en que sean accesibles en todo el sentido de la palabra (tanto para conseguirlos como para utilizarlos). Inspirada por otrxs proyectos generativos se ha pensado el uso de artículos de papelería (papel, tijeras, pegamento, plumones, colores, gises, crayolas, etc), bloques de construcción (legos y mega blocks), notas adhesivas, hilos, papel craft, limpia pipas, etc.

99 Sanders y Stappers, “Probes, Toolkits and Prototypes: Three Approaches to Making in Codesigning”, 12

100 Sanders y Stappers, Convivial toolbox: Generative research for the front end of design, 64-74.

101 Sanders y Stappers, “Co-Creation and the New Landscapes of Design”, 11.

102 Muller, “Participatory design: The third space in HCI”, 1051-1068.

103 Sanders y Stappers, Convivial toolbox: Generative research for the front end of design, 64-74.

104 Gaver et al. “Cultural Probes and the Value of Uncertainty”, 53- 56.

105 Sanders y Stappers, Convivial toolbox: Generative research for the front end of design, 64-74

106 Sanders y Stappers, “Co-Creation and the New Landscapes of Design”, 5.

107 Sanders y Stappers, “Co-Creation and the New Landscapes of Design”, 5.

# DISEÑO PARA LA TRANSICIÓN

Transition Design acknowledges that we are living in 'transitional times'. It takes as its central premise the need for societal transitions to more sustainable futures and argues that design has a key role to play in these transitions.

-Terry Irwin



108 Rittel y Webber "Dilemmas in a General Theory of Planning", 155-69.

109 Irwin et al. "Transition Design 2015"

Uno de los principales retos de la sociedad contemporánea es la complejidad de los problemas a los que se enfrenta: el cambio climático, las nuevas enfermedades, la pobreza, la polarización de los discursos y el rezago educativo, son algunos de estos problemas denominados "perversos" (wicked problems) cuya descripción más divulgada<sup>108</sup> los define como indeterminados, dado que son difíciles de formular debido a las múltiples partes involucradas en ellos, y que –en la mayoría de casos– sostienen puntos de vista opuestos o una relación de conflicto. Esto también los convierte en irresolubles (en vista del componente social multiescalar que comprenden), y por ello, necesitan ser contextualizados para generar posibles planes de acción que involucren a una variedad de actorxs con distintos propósitos, agendas y límites disciplinarios; es decir, el abordaje a los problemas perversos requiere un entendimiento de la complejidad social, la implementación de cambios de comportamiento sostenibles, así como una serie de intervenciones coordinadas en periodos de corto, mediano y largo plazo<sup>109</sup>.

Lo que intento decir con esta definición es que, para que el diseño pueda contribuir a la innovación social es necesario que sus profesionales empiecen a integrarse a equipos interdisciplinarios donde aporten su destreza para identificar conexiones entre las

diversas características de lxs problemas, contribuyendo a un pensamiento estratégico y sistémico. Este cambio en la conceptualización de la disciplina intenta ampliar la visión antes limitada al diseño de objetos y cosas, a otra donde lxs diseñadorxs son profesionales que coadyuvan a generar relaciones, interacciones y experiencias dentro de los sistemas sociales complejos<sup>110</sup>, involucrando a una variedad de actorxs con la finalidad de codiseñar con ellxs.

El concepto de transición es fundamental para una variedad de discursos e iniciativas contemporáneas relacionadas con cómo se manifiesta el cambio para ser catalizado y dirigido a los sistemas complejos. Por ello, el Diseño para la Transición (DpT) actúa como un agente que busca integrar estos discursos a partir de la comprensión de las interconexiones entre los sistemas naturales, sociales, económicos y políticos, a través de distintas escalas espacio-temporales<sup>111</sup>. El objetivo principal es la reconceptualización de los estilos de vida a partir de iniciativas que aprovechan el potencial transformador de distintos actorxs y catalizan una perspectiva más local, amable, participativa y de armonía con el entorno<sup>112</sup>.

El Diseño para la Transición aspira a un enfoque transdisciplinar por medio de distintos principios clave. A continuación, se hará mención de algunos que resultan relevantes para esta investigación:

**1. Teoría de los sistemas vivos:** En lugar de examinar los fenómenos por sus componentes, la teoría de los sistemas vivos explora los fenómenos en términos de patrones dinámicos (las relaciones entre los organismos y sus entornos). Desde el punto de vista del DpT, principios como la autoorganización, emergencia, resiliencia, simbiosis, holarquía e interdependencia, entre otros, pueden servir como puntos de influencia para iniciar y catalizar el cambio dentro de sistemas complejos<sup>113</sup>.

**2. Visiones de futuros:** El DpT propone que las soluciones de diseño para el presente pueden basarse en visiones a largo plazo de futuros sostenibles<sup>114</sup>, utilizando como inspiración campos como el de la ciencia ficción, con narrativas basadas en el futuro, el storytelling, future-casting, el diseño especulativo o el crítico, por ejemplo.

**3. Sabidurías ancestrales:** Lxs principales exponentes del DpT mencionan que lxs diseñadorxs tenemos mucho que aprender de las culturas milenarias y sus formas de pensamiento y colectividad, así como sobre su relación simbiótica con el entorno natural<sup>115</sup>.

**4. Localismo cosmopolita:** Es un término acuñado por el activista, autor y educador alemán Wolfgang Sachs, que describe una forma de pensar soluciones a los problemas globales basándose en las circunstancias locales y adaptándose a los contextos sociales, económicos y ecológicos específicos de esa región<sup>116</sup>.

110 Irwin et al. "Transition Design 2015"

111 Morales Zaragoza y Barraza Gómez, 4.

112 Miedes Ugarte, "Diseño de la transición e inteligencia territorial", 7-20.

113 Irwin, What do we think?

114 Manzini, Design When Everybody Designs, 53-71.

115 Morales Zaragoza y Barraza Gómez, 3.

116 Morales Zaragoza "Herramientas del diseño para la transición", apuntes de clase.

**5. Necesidades:** Dentro del contexto de los estilos de vida, parece pertinente analizar y entender (a modo de estrategias para desarrollar soluciones sostenibles) cómo las personas satisfacen sus necesidades con soluciones únicas a su tiempo, cultura, ubicación, edad y mentalidad. El DpT argumenta que es más probable ser sustentable cuando las comunidades se autoorganizan y, por lo tanto, pueden estar en control de cómo satisfacer sus necesidades a múltiples escalas (hogar, vecindario, localidad, región, etc.)<sup>117</sup>.

**6. Teoría de las prácticas sociales:** Analiza las constelaciones de artefactos, habilidades, acciones y significados que dan forma a los cambios paulatinos o inerciales de hábitos y hábitats de la vida cotidiana. Aquí el DpT diseña etnografías inmersivas para ayudar a identificar oportunidades de innovación en las prácticas existentes y facilitar el diseño de múltiples intervenciones que puedan ayudar a crear nuevas formas más sostenibles de vida<sup>118</sup>.

**7. Visión global:** Existe una crisis en la percepción del mundo donde la mirada mecanicista y reduccionista resulta inadecuada para comprender la naturaleza de los sistemas complejos. Cambiar a una visión del mundo más holística/ecológica es uno de los puntos de influencia más poderosos para la transición a futuros sostenibles<sup>119</sup>.

**8. Investigación en psicología social:** ¿Cómo saber cuál es la mejor manera de animar a las personas a vivir de formas más sostenibles? La investigación basada en la psicología social, extraída del trabajo sobre "el cambio de comportamientos para la salud" tenía como objetivo establecer conexiones entre tener información y ser consciente, actitudes, valores, comportamientos y entornos construidos<sup>120</sup>. El fundamento de este principio es que "pequeños pasos conducen a grandes logros", idea a la que regresaremos más adelante con las micropolíticas.

En resumen, y como esquematiza Terry Irwin, la lógica de incorporación de una variedad de enfoques es influenciada principalmente por cuatro áreas que contienen prácticas para que lxs practicantes del DpT puedan adaptarlas a sus necesidades a la hora de configurar acciones para resolver problemas:

- 1. Visiones para la Transición:** se trata de tener una visión clara hacia dónde se quiere conducir la transición.
- 2. Teorías del cambio:** esta área se nutre de teoría y metodologías que serán semilla y catalisis para el cambio en los sistemas complejos.
- 3. Mentalidad y posturas:** se trata de desarrollar posturas de colaboración abierta y de auto-reflexión que permitan llevar a cabo el trabajo.
- 4. Nuevas maneras de diseñar:** surgirán del análisis de las tres áreas anteriores.

El Diseño para la transición es un enfoque integral y flexible planteado por Terry Irwin, Gideon Kossoff y Cameron Tonkinwise, de la Universidad de Carnegie Mellon, quienes proponen una mirada integral y responsable del diseño que motiva al trabajo interdisciplinario con una variedad de actorxs, quienes tienen como primera tarea elaborar herramientas que les permitan distinguir entre las consecuencias y las causas raíz de los problemas perversos. Estas causas raíz podríamos definir las como problemáticas cotidianas, dinámicas que suceden en nuestro día a día que son en realidad un síntoma causado por ciertos intentos de soluciones que se conectan con otros problemas a una escala mayor (la de los problemas perversos).

A diferencia del enfoque tradicional del diseño, que busca descontextualizar un problema y concentrar sus esfuerzos en resolver los síntomas de las causas raíz, la metodología de DpT propone abordar los problemas perversos y encontrar cómo se conectan a una escala más grande. Ejemplificando: Al asumir el problema del aprendizaje significativo como un problema complejo, es necesario entender cómo se conecta con otros problemas de índole social, económico y cultural, como el gran tamaño y complejidad del sistema educativo mexicano, las difíciles condiciones geo-demográficas del país, la dispersión territorial, los elevados niveles de pobreza y segmentación cultural en México, la insuficiente visión a futuro de los planes y programas educativos, los usos y costumbres de las zonas rurales, el curriculum único, la falta de escuelas de calidad y espacios formativos, los cambios de gobierno, etc.

Los enfoques tradicionales de investigación de diseño rara vez se centran en identificar las creencias subyacentes a cierta causa raíz; sin embargo, el DpT argumenta que las creencias son fundamentales para definir comportamientos y prácticas que contribuyen al problema, pero éstas resultan casi invisibles, al estar inmersas en el comportamiento cotidiano de las personas<sup>121</sup>. La causa raíz de un problema generalmente involucra una dinámica social que lo permea desde varias escalas, por lo que su correcta caracterización depende de la ubicación de dicha causa en distintos niveles y desde diferentes perspectivas<sup>122</sup>. De este modo, la aproximación al problema también permite identificar las preocupaciones y relaciones de conflicto entre lxs actorxs involucradxs, además de que brinda a lxs participantes la posibilidad de enunciar sus ideas en formas de supuestos, expectativas, creencias, normas culturales o propuestas, de forma tal que sus expresiones, más los distintos saberes que comparten lxs actorxs, posibiliten enmarcar el problema desde una perspectiva común para continuar con la ideación de intervenciones o soluciones.

<sup>117</sup> Irwin et al. "Transition Design: " 78-79.

<sup>118</sup> Shove, "Beyond the ABC" 1281.

<sup>119</sup> Morales Zaragoza y Barraza Gómez, 4.

<sup>120</sup> Morales Zaragoza y Barraza Gómez, 4.

<sup>121</sup> Morelli "Active, Local, Connected", 90-110.

<sup>122</sup> Morales Zaragoza "Herramientas del diseño para la transición", apuntes de clase.

En la propuesta de Irwin la construcción desde una visión común del problema puede servir para:

1. Visualizar y mapear problemas complejos, sus interconexiones e interdependencias con lxs actorxs involucradxs.
2. Situar al problema dentro del contexto espacio-temporal más amplio.
3. Crear puentes de mediación entre actores en conflicto.
4. Facilitar la creación conjunta de visiones hacia futuros deseables.
5. Identificar puntos de influencia clave, para el cambio y la co-creación de intervenciones de diseño y propuestas de implementación.

Es sabido que la práctica del diseño tiende a favorecer las preocupaciones de ciertos grupos privilegiados sobre otros, por lo que la búsqueda de soluciones a un problema perverso debe involucrar una diversidad de actorxs en el proceso de resolución, de forma tal que se provea de un rango amplio de experiencias y perspectivas<sup>123</sup>. Tener el compromiso de considerar todas las perspectivas de las partes involucradas propiciará un mejor análisis del problema y, para su colaboración, se puede hacer uso de metodologías como la IAP, el diseño participativo, la investigación cualitativa, las herramientas generativas, etc.

## METODOLOGÍA

Decidí dejar el DpT al final del apartado anterior para intentar dar pistas sobre la trama y urdimbre sobre los que esta investigación se teje. En esta metáfora podría decirse que el DpT funciona como un hilo conductor –la urdimbre o base– a lo largo del proyecto, de donde el resto de métodos colaborativos se sostienen dependiendo de lo que la investigación requiera, como quien cambia los hilos para la trama en un telar; pero ¿Por qué el DpT es la urdimbre?

En el DpT, así como en el codiseño, quien diseña juega un rol de facilitadorx, una persona que ayuda a lxs participantes a enmarcar el problema tomando en cuenta su contexto. Esto, aunado a su conocimiento en distintos dominios relacionados con el problema, permitirá que, en colaboración, se puedan definir caminos para la transición. Me parece necesario puntualizar que, a pesar de que existen diferentes frameworks en el DpT, en el caso de esta investigación decidí enfocarme en 3 fases, que estarán alineadas con los objetivos de este proyecto:

### Fase 1. Validar que se parte de un problema complejo:

Esta fase se refiere al análisis del pasado y el presente con el propósito de llegar a una comprensión común del problema, definir las múltiples escalas en las que éste interfiere, los diferentes actorxs y sus puntos de vista para partir a la co-creación de visiones hacia futuros deseables. Es decir, encontrar con la comunidad y especialistas en estas áreas, la temática significativa de la comunidad.

### Fase 2. Identificar las causas raíz:

Se trata de situar los elementos del mapeo del problema y las visiones comunes en un contexto temporal más amplio, señalando puntos de influencia clave, identificando consecuencias a múltiples niveles para poder diseñar intervenciones por medio de cuestionamientos y el reconocimiento de influencias, deseos, motivaciones, necesidades, etc.

### Fase 3. Visiones del futuro:

En esta etapa se hace uso de la imaginación para guiar acciones y enlazar iniciativas hacia futuros deseables. La idea es co-crear puntos de intervención que se piensan a partir de imaginar el problema resuelto y considerar todas las voces, necesidades y expectativas de lxs participantes.

Ahora, en cuanto a los métodos colaborativos –a los que me he referido antes como la trama de mi tesis dado que éstos pueden ir cambiando e insertándose en diferentes fases del proyecto– para su uso habrá primero que responder a la pregunta: ¿qué método o herramienta producirá la experiencia participativa deseada? Ya sea con el objetivo de promover el diálogo, la expresión creativa, compartir aprendizajes o trabajar en conjunto para crear algo, considero necesario empezar el proceso de diseño analizando los requerimientos de los distintos métodos participativos a emplear para garantizar su efectividad pero, dada su infinidad, al momento de seleccionarlos estimé necesario que aportaran en tres aspectos:

1. Al espacio de creación. Esto es, que las personas contribuyeran con sus propias ideas, objetos y formas de expresión.
2. A la colaboración entre la comunidad y lx facilitadorx. Para lo cual, busqué métodos que propiciaran que las personas discutieran, reflexionaran y reconstruyeran lo que vean y hagan durante su tiempo en el proyecto.
3. A la conexión con lxs otrxs. Con los métodos identificados, intenté que las personas se sintieran en un espacio seguro que les permitiera socializar con lxs demás y encontrar coincidencias entre ellxs.

La finalidad de los métodos colaborativos de diseño (MCD) es poder obtener la temática significativa para la comunidad en cuestión y que a su vez, éstos puedan ser empleados en las siguientes fases de la investigación una vez obtenidas las evidencias e ideas más importantes a considerar.

Tomé la decisión de usar este enfoque y no uno tradicional para diseñar debido a la relación que encuentro entre ellos y las pedagogías decoloniales:

En el modelo de educación bancaria tradicional, las instituciones proveen los contenidos para depositarse en sus usuarixs (estudiantes), así como en las metodologías de diseño tradicionales el rol principal de quien diseña es crear objetos, experiencias o servicios, para que –en el mejor de los escenarios– “cualquier usuarix” (de quien no importa su background, contexto, limitaciones o intereses) pueda hacer uso de él; es decir, ambas tradiciones consideran a las personas como simples recipientes de información o cosas que obedecen a los intereses particulares de cierto grupo y no al de cada individu. Al contrario, los MCD y las pedagogías decoloniales, se interesan por explorar, indagar, descubrir, idear, crear, etc. con las personas desde situaciones y contextos específicos, además de tomar en cuenta el sentir de todxs lxs involucradxs.

Sin duda alguna, el éxito de los proyectos colaborativos no depende únicamente de la búsqueda de técnicas pertinentes, o del diseño de plataformas para el trabajo conjunto, sino también de cómo se planteen oportunidades para que las personas puedan compartir sus expectativas, ideas, dudas y preocupaciones de forma significativa para lxs demás, puesto que aquí, el diseño es un andamio que conecta a distintas personas y les da la agencia para actuar como creadorxs, distribuidorxs, consumidorxs, críticxs, colaboradorxs, etc., a la vez que promueve un espacio para coproducir experiencias diversas.

El objetivo principal de esta manera de pensar al diseño es que comunidad y diseñadora podamos repensar de nuevas y distintas formas los espacios formativos, para que éstos cumplan con las expectativas y necesidades de las comunidades rurales, en vez de depositar los mismos contenidos en todxs, pues un espacio participativo –y colaborativo–, como define Nina Simon en *The Participatory Museum*, recopila y comparte contenidos personalizados, diversos y cambiantes que se coproducen con sus visitantes. Así, las personas utilizan estos espacios como lugares de encuentro para el diálogo y, en vez de ser un lugar “sobre” determinados temas, o “para” ciertas personas, los espacios participativos se crean y gestionan “con” sus participantes<sup>124</sup>.

Apoyar la participación significa confiar en las personas y en sus habilidades como creadorxs, pensadorxs y divulgadorxs. Significa estar abiertx a la posibilidad de que el proyecto pueda crecer o cambiar su postura original, incluso redefinir su planteamiento inicial. Los proyectos de diseño colaborativo fomentan nuevas y diversas formas de expresión y acción, promoviendo la equidad entre participantes, organizadorxs, directivxs, supervisorxs, expertxs, personas de la comunidad, patrocinadorxs, etc.

Ahora la gran duda es ¿Cómo podrían los espacios formativos (como la escuela o el museo) hacer uso de estos métodos, no sólo para dar voz, sino para desarrollar experiencias significativas para todxs? y ¿Cómo éstos pueden ser repensados de manera que se demuestre su valor y relevancia en la vida contemporánea (post pandemia COVID-19)? Mi hipótesis es que invitando a las personas a colaborar activamente de sus instituciones culturales (esos lugares que demostraban ser desalentadores para algunas personas), estos espacios se vuelven centrales para la vida de la comunidad. En consecuencia:

- Si las personas se deleitan y son parte de experiencias significativas de aprendizaje, posiblemente cada vez menos alumnxs o visitantes quieran ser sólo espectadorxs de estas instituciones.
- Si las narrativas transmitidas dejan de ser hegemónicas y en cambio, contemplan los antecedentes, pensamientos, sentires y contexto de la localidad, el espacio formativo se vuelve relevante al reconocer la visión de sus participantes, exponer sus voces e historias diversas.
- Si los espacios formativos son lugares (re)creativos donde sus audiencias se pueden expresar y contribuir con sus creaciones, éstos demostrarán el apoyo a los intereses de sus antes únicamente “usuarixs”.
- Si estos espacios son lugares seguros para expresar inquietudes y abrir el diálogo a diversos temas de forma empática, los espacios formativos se convierten en ágoras para la diversidad de pensamientos y la creatividad conjunta.

Así, las instituciones que nunca han cambiado y que empiezan a carecer de significado por ser irrelevantes para el día a día, ahora escuchan y responden a las ideas, deseos, historias y problemas de cierta región y se convierten en el lugar que todxs buscábamos para encontrarnos. ✨

124 Simon, *The Participatory Museum*, ii.

# DIA LO GAR

SAN CAYETANO | EXPERIENCIAS PREVIAS | EL TALLER

| DESCUBRIENDO LA TEMÁTICA SIGNIFICATIVA |

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

03

San Cayetano es un lugar pequeño con mucha naturaleza y muchas animales. San Cayetano no es un lugar reconocido pero tiene lugares únicos y divertidos por ejemplo el vivero es único por su naturaleza, el monte es muy bonito por su tranquilidad y lo grande que es y dentro de ahí hay presas, cabañas, ríos y un criadero y animales.

Fatima, 11 años

Yo describo a san Cayetano Villa de Alente. Como un lugar maravilloso por que tiene una biodiversidad muy bonita y todas su lugares son muy hermosas y de sus tradiciones que tienen como la del 6 y 7 de agosto la del 12 de diciembre que son las Fiestas Patronales mas importante de san Cayetano y que las hacen muy divertidas.

Hilary, 14 años

San Cayetano es un lugar lleno de tradiciones que se hacen cuando a su fecha pero es un pueblo alegre feliz con algunos problemas aunque sea feliz hay personas muy malas lo que lo hace un pueblo lleno de problemas y aquí es un pueblo que casi todas las cosas que queremos la santa Iglesia y sus lugares son fantásticos y otros aburridos y otros que dan miedo.

Rosa, 11 años

San Cayetano es un lugar tranquilo, con muchas arcaes verdes con una poblacion no tan grande, aunque es un lugar chico contamos con una escuela, un centro de salud, un auditorio, una iglesia, secundaria, preparatoria con muchas tiendas y papelerias.

Camila, 13 años

Yo describo a san Cayetano como un lugar con mucha naturaleza, con arboles plantas etc y pues lo que no le gusta es que hay contaminación pero pues esta muy bonito hay lugares para visitar pero me gustaria que hubieran mas arboles pero igual es muy bonito. lo que me gusta es su tranquilidad, su aire se siente diferente.

Estefani, 13 años

San Cayetano es un lugar de personas amables hay muchas tradiciones, tiene lugares divertidos otros bonitos tiene unas aves hermosas y muchas variedades de plantas, hay muchas cabañas por donde pasar pero algunas son confusas pero todas te llevan a algun lugar bonito pero otros dan miedo todo es muy bonito pero otros no nos gustan.

Alma, 13 años

San Cayetano es bonito tiene poca poblacion su naturaleza sus rios sus animales sus grandes arboles que lo hacen ver hermosa sus detalles sus tradiciones pequeñas. Logros ellos que han llegado su iglesia alla que en llevado cada año tres años sus caminos los milpas sembrado para vivir lo que mas me gusta es que nunca se rinden.

Marta Jose, 12 años

San Cayetano es un lugar lleno de mucha naturaleza por lo cual se camina por su iglesia, su auditorio que por lo regular lo utilizan para fiestas y reuniones. Cuenta este lugar con un quinder primaria secundaria y Telebachillerato. Cuenta con un vivero, tiene un monte entre otras cosas pero principalmente esas son las lugares importantes.

Silvana 11 años

## SAN CAYETANO

Llegué al ejido de San Cayetano mucho antes de empezar esta investigación. Mi mamá nació ahí, y mi Tita ahí creció. Mis bisabuelxs y antepasadxs indígenas crearon ahí –con sus pocos recursos– las bases para los privilegios de los que hoy gozo. Pero hasta hace no mucho, San Cayetano siempre había sido un lugar al que detestaba ir, nunca había nada que hacer y siempre quedaba toda empolvada. Cuando era niña, jugar con los niñxs de allá nunca fue opción porque, para empezar, yo prefería leer. Cuando era adolescente y acompañaba a mi Tita a ver a sus familiares, yo sentía que no teníamos ni tema de conversación. La gente me parecía tosca y ruda...siempre lxs veía desde la carencia.

Al morir mi bisabuelo y ver los rituales que se celebraban, al cocinar y convivir con las mujeres para llevar el duelo y mostrar apoyo, escuchar historias de la vida de mi familia allá, San Cayetano cobró un nuevo significado para mí. Dejó de ser el lugar de la carencia y se convirtió en una especie de lugar de paz. Vi todo el potencial que tenía y lo hermoso de la vida en ese lugar, pero mi parte crítica no podía dejar de pensar en todos los problemas a los que continuamente se enfrentan sus habitantes y creía (erróneamente) que con un poco de educación podrían solucionarse.

Digo erróneamente porque ahora sé que es desde el diálogo que surgen las ideas y los aprendizajes, y cuento todo esto porque al entrar a la maestría mis tutoras me recomendaron escoger un poblado cercano con el que estuviera un poco familiarizada para la investigación. Obviamente San Cayetano fue la opción, y en los capítulos que a continuación desarrollo, espero poder dejar claro el por qué.

El ejido de San Cayetano se localiza en el municipio de Villa de Allende, al noroeste del Estado de México, y es comúnmente ubicado por su cercanía con la presa y planta de bombeo del sistema Cutzamala. Para ámbitos geográficos, sociológicos y económicos, esta comunidad puede definirse como rural, pues es un área donde predominan los usos de suelo extensivos, existen asentamientos pequeños los cuales presentan una estrecha relación entre la construcción y el paisaje extenso y se crean formas de vida caracterizadas por una identidad basada en las cualidades o atributos del medio natural<sup>125</sup>.

Previo a la revolución, San Cayetano formaba parte de la Hacienda del Salitre de Urendis, donde los peones, de origen, en su mayoría mazahua, producían maíz, trigo y cebada para los mercados locales. Cerca de 1936 los terrenos fueron expropiados y repartidos entre las comunidades de trabajadores que, entre otras, dio origen a la conformación del ejido con 537 hectáreas, algunas de uso común<sup>126</sup>, como “El vivero”, donde sus habitantes se dedican a producir plantas para forestación.

Durante muchos años el lugar fue una importante fuente de empleo y estabilidad económica para la comunidad, gracias a él la mayoría de adultos mayores de la región hoy reciben una pensión. Investigando un poco más, resulta que este vivero es el Centro para la Conservación e Investigación de la Vida Silvestre (CIVS) más antiguo del país, fundado en 1944, y desde entonces ha participado en la recuperación de poblaciones de distintas especies, entre ellas el lobo gris mexicano; además, se ha utilizado como campo experimental forestal y ha sido área de enseñanza e investigación para diversas universidades públicas<sup>127</sup>.

Desafortunadamente, el programa forestal fue cancelado hace aproximadamente 10 años por el gobierno y, actualmente, pocas personas trabajan ahí y lo hacen por temporadas definidas. Ahora, la mayoría de los hombres de la comunidad trabajan como policías municipales en Toluca, Valle de Bravo, Villa de Allende o municipios más lejanos, y las mujeres se dedican al hogar. Pocas personas continúan siendo agricultorxs y deciden no pasar sus saberes y habilidades a las nuevas generaciones, pues consideran dedicarse al campo como una actividad marginal.

Otro espacio de uso común es el de la iglesia. Ésta representa el primer esfuerzo de la comunidad por trabajar en conjunto para el bien común, pues decidieron cooperar para construirla, algunos con mano de obra y otros con materiales, dependiendo de sus posibilidades. Su construcción llevó más de 30 años entre ampliaciones y adecuaciones al proyecto original. A la fecha es un espacio de convivencia entre la comunidad y las localidades vecinas; ahí se celebran las fiestas que le dan identidad al pueblo los días 7 de agosto y 12 de diciembre. No todos están de acuerdo en la cooperación casi obligatoria que se da para las celebraciones, pues la consideran un gasto excesivo e innecesario, pero en los días de fiesta la mayor parte de la comunidad asiste a los festejos organizados por lxs mayordomos (responsables de la iglesia) en turno.

El terreno donado a la primaria también es comunal. Fundada en 1945, la escuela primaria consistía en un pequeño salón multigrado al que daba clase un solo profesor<sup>128</sup>. Hoy en día la primaria es de organización completa, con 6 salones, una dirección, bodega, patio, baños y mobiliario escolar básico. Cuenta con profesores para cada grado, comprometidos con su labor, pero únicamente en el horario que marca su contrato. Todxs son provenientes de otros municipios, la mayoría de Zitácuaro, Michoacán, aproximadamente a 30 min. de San Cayetano en carro, lo que les da la posibilidad de viajar todos los días, y da pie a que no estén muy enterados de las dinámicas y problemas de la comunidad.

Actualmente San Cayetano también cuenta con una telesecundaria y un telebachillerato, pero su estado es muy diferente al de la primaria, pues los

127 Roldán Aragón et al. “Comunidades Forestales Del Centro Para La Conservación e Investigación De La Vida Silvestre”, 19.

128 Dado la falta de información, el reporte aquí presentado es producto de las primeras entrevistas con la comunidad, las historias que me ha contado mi abuela (Tita) y familiares que vivieron en San Cayetano.

125 Cloke, “Conceptualizing Rurality”, 18-29.

126 Centro Nacional de Desarrollo Municipal, Villa de Allende, 2-4.

alumnxs enfrentan situaciones complicadas, como directivxs que rara vez se encuentran en la escuela y profesores que piden su cambio al mes de llegar a la comunidad. Encontrar nuevos candidatos lleva meses y dificulta conocer las características y condiciones educativas de la población estudiantil.

Además de instalaciones carentes de servicios básicos como agua y energía eléctrica, lo que imposibilita a lxs estudiantes a recibir clases a pesar de tener un aula de cómputo, la falta de materiales, como libros de texto, dificulta las actividades para aprender temas; y el poco entusiasmo y compromiso de lxs profesorxs no lo hace más fácil.

De acuerdo con lxs profesorxs entrevistadxs, la pubertad y adolescencia por la que pasan lxs estudiantes complica las cosas con casos de acoso, violencia de género, embarazos adolescentes y deserción escolar debido a cuando se asumen roles de proveedorx/cuidadorx del hogar. Hoy, la mayoría de lxs jóvenes de San Cayetano han abandonado la escuela durante la secundaria y sólo unxs pocxs tienen una carrera técnica o están en la universidad.

los que cuenta la comunidad: Agua potable (80%), drenaje (51%) y energía eléctrica (96%). Estos datos provocan que, a simple vista, la situación parezca no estar mal, pero sólo un 45% de las viviendas de la localidad cuenta con los tres servicios<sup>130</sup>.



Gráfica 1: elaborada por la Dirección General de Planeación y Análisis (DGPA), Secretaría de Bienestar, con datos de la Medición Multidimensional de la Pobreza 2020 de CONEVAL, con información de INEGI 2020.

CONEVAL únicamente tiene registros del municipio entero, donde al año 2020 reporta que el 54.3% de sus habitantes vive en pobreza moderada y el 19.5% en pobreza extrema<sup>129</sup>. Conocer las estadísticas de la comunidad es complicado, pues de pocas cosas se lleva registro. Por ejemplo, se desconoce la cantidad de personas que asisten a la escuela o que son jornaleros. La información que existe es poco actual, así como la referente a los servicios con

129 CONEVAL. Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. 1

Información de localidad

Datos actuales	
Clave INEGI	151110025
Clave de la entidad	15
Nombre de la Entidad	México
Clave del municipio	111
Nombre del Municipio	Villa de Allende
Grado de marginación municipal 2010	Alto
Clave de la localidad	0025
Nombre de la localidad	San Cayetano (Barrio de Santiago)
Estatus al mes de Octubre 2015	Activa

Año	2005			2010		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Total de población en la localidad	411	399	810	461	474	935
Viviendas particulares habitadas		173			202	
Grado de marginación de la localidad (Ver indicadores)		Alto			Alto	
Grado de rezago social localidad (Ver indicadores)		3 medio			Medio	
Indicadores de carencia en vivienda (Ver indicadores)						

Tabla 2: La base de datos <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=151110025> de donde se consultó esta información ya no existe.

Constantemente los ejidatarios organizan reuniones para intentar llegar a acuerdos sobre los problemas que enfrentan, pero pocas veces logran hacer sus diferencias de lado para lograr un cambio, pues, por lo que se observa, son una comunidad dividida principalmente por problemas entre familias, que comúnmente tienen que ver con el adulterio o la falta de responsabilidad de los padres (hombres) para cumplir con la manutención de lxs hijxs. El cúmulo de problemas que enfrenta la comunidad de San Cayetano repercute negativamente en las oportunidades educativas que existen en la comunidad. Al carecer de servicios de calidad como luz, agua, educación e incluso internet –tan necesario para la modalidad virtual– lxs estudiantes de los diferentes niveles escolares se sienten desconectadxs de los contenidos educativos.

Con la pandemia la situación no ha hecho más que agravarse, lxs maestrxs comentan que al menos 3 alumnxs de cada grupo no regresaron a clases y todxs lxs que volvieron presentan un rezago de al menos un ciclo escolar. Para finales de 2021 está claro que el currículum educativo y los órganos de gobierno encargados de la educación del país fallaron al no tomar en cuenta la precaria situación de estas localidades y sus necesidades de aprendizaje, fomentando la deserción escolar y el desinterés por aprender.

130 CONEVAL. Informe Anual Sobre La Situación De Pobreza y Rezago Social, 2.

## EXPERIENCIAS PREVIAS

Dado que mi conocimiento de la comunidad se limitaba a las visitas familiares de mi infancia y lo que mi abuela y bisabuelo me habían contado de San Cayetano, decidí llevar a cabo un acercamiento etnográfico para conocer mejor a la comunidad. Dado que mi observación participante sucedía los fines de semana, días que no reflejan del todo las dinámicas cotidianas de la comunidad, decidí generar un cuestionario para tener un poco más de contexto. La idea fue un fracaso rotundo dado que al pedir que fuera contestado por escrito –contrario a mis ideas– las personas se mostraban bastante intimidadas para responderlo. Esto me llevó, en mi tercer intento, a realizar entrevistas semiestructuradas (retomando el carácter cualitativo de la investigación) y así por medio del diálogo pude conocer a algunxs miembrxs de la comunidad de una forma en la que se sintieran más a gusto.

### Entrevistas semi estructuradas

El objetivo de la entrevista semiestructurada<sup>131</sup> era aprender sobre la historia de San Cayetano y de lxs participantes, así como sus inquietudes y algunas de las experiencias más significativas en sus vidas. Fue aplicada a un total de 10 personas (4 hombres y 6 mujeres), 9 de ellas originarias de la comunidad, 5 mayores de 60, 4 entre 30 y 40, y 1 de 21 años.

Las anécdotas y datos que mi Tita y algunxs tíxs me proporcionaron sobre San Cayetano dieron pie a mi interés por indagar sobre algunos espacios que parecían especiales para la comunidad, y elaborar preguntas para el guión a partir de ellos. Después, el análisis de las entrevistas me permitió reconocer, gracias a comentarios de lxs participantes: (1) la importancia que han tenido en sus vidas –y la del pueblo– algunos lugares como la iglesia, el criadero y el vivero, (2) el fervor por sus tradiciones (fiestas patronales), y (3) algunas situaciones que consideran problemáticas como la falta de colaboración entre los habitantes, el machismo, los embarazos jóvenes y el mal estado de la carretera.

Un comentario recurrente entre todxs lxs entrevistadxs fue que no son una comunidad proactiva ni unida y eso se refleja en el desarrollo, en comparación de otras comunidades cercanas; por otra parte, todxs estaban de acuerdo en lo segura que es su localidad a comparación de otros lugares.



ANEXO 1

131 Ver anexo 1

En específico, las mujeres frecuentemente mencionaron la falta de oportunidades que han tenido durante su vida por el hecho de ser mujeres en una comunidad en la que se ve únicamente a los hombres como los capacitados para ejercer un trabajo; y, de acuerdo con las observaciones de lxs entrevistadxs, la mayoría de los hombres ejercen como policías municipales, se dedican al campo o salen como jornaleros a otros Estados –es decir, tienen labores que los caracterizan como proveedores– mientras que a las mujeres se les describe con roles estereotipados de cuidado de la familia y el hogar. A esta ‘molestia’ se aunó la preocupación por las nuevas generaciones de mujeres quienes, dicen, tienen mayores oportunidades y libertades pero deciden ser esposas o mamás muy jóvenes.

La mayoría de los adultos mayores saben leer y escribir muy poco; en palabras de ellos “no tuvieron escuela” porque siempre hubo la necesidad de trabajar para poder sobrevivir; se dedicaron a cuidar ganado, trabajar en el vivero o sembrar y cosechar alimentos. Entre lxs entrevistadxs de 30 y 40 años es conmovedor escuchar sobre su interés en la escuela, aunque la mayoría sólo pudo llegar hasta el segundo año de primaria pues, de nuevo, su precaria situación económica no le permitía a la familia costear los gastos que implica el asistir a la escuela (materiales como lápices y papel que tenían que conseguirse en la cabecera municipal). De todxs lxs entrevistadxs, dos, la más joven (Alondra) y Macario, estudiaron una carrera técnica (programación y diseño automotriz respectivamente) pero no encontraron ningún trabajo cercano y con buen sueldo para poder ejercer.

Para llegar a acuerdos convocan a asambleas en las que se tratan los problemas del momento (como la contaminación del agua, reparto de tierras, cooperaciones, etc.), crean comités y eligen representantes. Mencionaron también que los comisariados (representantes del gobierno) no hacen su trabajo y sólo se benefician a ellos y sus familias cuando el gobierno llega a darles algo.

Reclaman la falta de continuidad de los programas de gobierno, –no todos asistencialistas, cabe mencionar– algunos les orientaban para mejorar su calidad de vida (nutrición, ejercicio, contaminación). Para ellxs, uno de los problemas a los que se enfrentan actualmente es el pésimo estado de la carretera principal por la que transitan todxs, ya sea a pie o en carro, y para la que ya existía una cantidad de dinero destinada pero, por algún motivo, ésta decidió ser utilizada en construir un domo para la primaria. Varixs plantean el escenario de que, en una emergencia médica, llevaría mucho tiempo el poder salir de San Cayetano por el mal estado del camino, lo que también denota la falta de servicio médico en la comunidad, pero no fue expresada por los entrevistados.

### Mapeo participativo

A la semana siguiente de las entrevistas, se invitó a lxs habitantes de San Cayetano a participar en la realización de un mapa participativo con el argumento de la falta de información sobre el poblado, (información que es necesaria para muchas cosas, por ejemplo: estadísticas para poder exigir algún

tipo de apoyo al gobierno). En la conversación las personas coincidían en que era necesario tener más datos sobre la comunidad, se mostraron interesados y confirmaron su participación para el día siguiente, pero nadie llegó a la reunión. Se consideró la posibilidad de que la falta de anticipación tuvo que ver con su inasistencia, así que por medio de carteles en varios puntos estratégicos de San Cayetano se hizo la invitación de nuevo a participar en la actividad para el siguiente fin de semana, explicándoles en qué consistía y con la motivación de recibir un reconocimiento, pero el día de la cita nadie apareció, lo que ahora sé, tuvo que ver con la enemistad que hay entre lxs habitantes, pues como no se llevan bien, no querían encontrarse durante la actividad.

Esta fase representó un gran obstáculo en su momento, puesto que el mapeo participativo es una herramienta frecuentemente utilizada para entender el contexto de una comunidad, ya que representa el conocimiento espacial de las comunidades locales basados en la premisa de que lxs habitantes locales poseen un conocimiento experto de su entorno que se puede expresar en un marco geográfico fácilmente comprensible<sup>132</sup>. Los mapas creados por las comunidades locales 'encarnan' el lugar en el que viven, mostrando los elementos que las comunidades perciben como importantes; contienen nombres de lugares, símbolos, escalas y características prioritarias para la comunidad que lo realiza, por medio de sistemas de conocimiento locales, pero para que el resultado final refleje la experiencia colectiva del grupo que produjo el mapa, es necesario asegurar la participación de todos lxs miembros de la comunidad, algo que no pasó en este proyecto.

## Giro en la investigación

La cobertura educativa en San Cayetano es un beneficio del cual carecen otros poblados cercanos y, dado que esta investigación explora las diferentes formas en las que las personas se apropian de aprendizajes, juzgué pertinente cambiar mi estrategia de investigación y empezar por entender las motivaciones por las que las niñas y niños de primero de telesecundaria deciden estudiar.

Primero de secundaria es un año conflictivo en muchos sentidos: Representa un lugar nuevo, nuevas personas y nuevas interacciones. La telesecundaria de San Cayetano se localiza en los límites con los poblados vecinos, así que la convivencia se da también con personas ajenas a la comunidad. Por otra parte, dada la situación de pobreza del pueblo y que para los habitantes mayores carece de propósito el continuar con la escuela más allá de la primaria, los niños y niñas tienen la posibilidad de decidir si desean o no continuar con sus estudios. Esto, adyuvado a los ya conocidos cambios por los que toda humana transita en su pubertad (inseguridades, cuestionamientos, cambios físicos y hormonales, etc.) hace de lxs estudiantes de primer año de telesecundaria un cautivador y pertinente grupo de estudio para conocer qué lxs persuade a asistir a la escuela y los retos a los que se enfrentan.

Para este fin, me pareció pertinente recurrir a una herramienta metodológica para el análisis de las estructuras del contexto<sup>133</sup> utilizada en el campo del diseño de experiencias, la cual parte de identificar los factores, circunstancias o elementos que caracterizan cada una de las estructuras para posteriormente generar un guión de entrevista a ser aplicado al grupo de participantes para su posterior decodificación y análisis.

## Herramienta para análisis del contexto

En la investigación realizada para crear esta herramienta, se indica que hay al menos ocho estructuras del contexto que son importantes para entender al grupo con el que se trabaja: espacial, sistémica, social, cultural, situacional, temporal, económica y política. Estas estructuras nos permiten desarrollar conocimientos más precisos para adoptar soluciones informadas para la creación de experiencias, las cuales son situadas, es decir, ocurren en un lugar y tiempo determinado, lo que nos lleva a estudiar el contexto.

En palabras de Ortiz Nicolás, la estructura espacial se refiere al lugar donde ocurre la experiencia, incluyendo los factores físicos y los elementos intangibles. La estructura sistémica considera el conjunto interconectado de elementos que están organizados coherentemente para lograr una meta. La social analiza si la experiencia se ve influenciada por otras personas, por sus conductas, sus reacciones y sus respuestas. Cultural, si las personas comparten convenciones con la comunidad a la que pertenecen. Situacional, considera el conjunto de factores o circunstancias que afectan al usuario en un determinado momento de la experiencia persona-objeto. Temporal, tiene que ver con los horarios y los plazos, así como con el ritmo y la regularidad de la experiencia. La estructura económica considera el costo de un servicio o un producto y su influencia en las expectativas y valoración (costo-beneficio). Y, por último, la estructura política que analiza momentos en los que lxs usuarios realizan actividades ciudadanas, como intervenir u opinar en asuntos públicos que generalmente son controlados por el Estado<sup>134</sup>.

Entendidas cada una de las estructuras, se creó el guión para una entrevista semiestructurada que fue aplicada a un total de 10 estudiantes de primer grado de la telesecundaria de San Cayetano. La mayoría de participantes fueron niñas (8) y dos niños, esto debido a que la mayoría de alumnos (hombres) viven en otras comunidades. Ya que los entrevistados son menores de edad, antes de realizar las entrevistas era primordial obtener el permiso de sus padres. Para la decodificación y análisis, cada una de las entrevistas fue examinada parte por parte con el fin de identificar su estructura correspondiente, detectar coincidencias y abstraer conceptos. La información recaba-

133 Ortiz Nicolás, "Diseño Contextual: Ocho Estructuras Del Contexto Que Impactan a La Experiencia Del Usuario".

134 Ortiz Nicolás, "Deconstructing Context to Understand Its Impact on the User Experience"

132 IFAD. Good Practices in Participatory Mapping, 8-10.

da, aunada a los comentarios de una informante clave, permitieron llegar a conclusiones relevantes para la investigación en general.

Utilizar la herramienta de análisis del contexto fue clave para el entendimiento del ambiente en el que lxs niñxs asisten a la telesecundaria pero, sobre todo, permitió encontrar el "objeto de estudio" de esta investigación, pues el hallazgo más importante hasta ese momento fue percatarse del interés de lxs entrevistadxs por el proyecto y lo fácil que fue el acercamiento con ellxs, quienes a diferencia de lxs adultxs se mostraron más proactivxs pues, además de contestar la entrevista, recomendaban a algunxs de sus compañerxs para que también participaran y se mostraban curiosxs por saber si se llevarían a cabo otras actividades al respecto.

Otro aspecto notorio e interesante fue observar las actitudes de lxs adultxs, pues mientras ellxs se rehusaban a participar en las actividades grupales, motivaban a sus hijxs a responder la entrevista y se mostraban emocionadxs por su participación. Las entrevistas sobre el contexto crearon un efecto de bola de nieve entre compañerxs y amigxs de la comunidad y el interés mostrado por lxs niñxs y sus madres/padres motivó un giro en la investigación y quienes estaban siendo consideradxs como "la comunidad".

## EL TALLER

Después del éxito de las entrevistas con lxs niñxs y dada la nula respuesta por parte de lxs adultxs a la dinámica del mapa participativo, se ponderó la opción de crear una actividad para lxs niñxs, con el objetivo de investigar con ellxs la temática significativa de la comunidad. En un primer momento, se planteó que podrían participar como entrevistadores de su familia pero, tras observar el potencial de su colaboración, se decidió crear un taller de fines de semana para conocer las aspiraciones, sueños y problemas a los que se enfrentaban cotidianamente, teniendo como eje rector al codiseño y los métodos colaborativos.

Gracias a la asesoría de docentes de nivel básico, personas de la comunidad, especialistas en etnografía y diseño participativo, se creó un plan de trabajo de 8 sesiones. Una vez que todas las partes estuvieron de acuerdo con el contenido del taller, se elaboró una carta de consentimiento informado para lxs participantes y sus tutorxs legales. En ésta, se especificaba el fin del taller como parte de un proyecto de investigación en el que la responsable brindaría todos los materiales y lxs asistentes se comprometían a asistir en el horario y fechas acordados, así también se les solicitó su aprobación para la toma y uso de fotografías y videos con fines documentales. El horario establecido fue los sábados y domingos del mes de octubre de 2019, de 12:00 a 14:00 hrs. frente a la primaria, pues era un espacio grande, céntrico y a la vista de todxs en el que se adecuó una mesa y colchonetas individuales.



ANEXO 2

Con base en el estudio de contexto, se determinó que lxs integrantes del taller serían niñxs de 10 a 12 años que fueran estudiantes activxs, de preferencia con una personalidad extrovertida para que no se sintieran obligadxs a participar, y sin problemas de conducta para mantener la armonía en el taller.

Se estableció que el número óptimo de participantes sería de 10, por lo que la carta de consentimiento fue repartida y explicada a 15 familias de San Cayetano, un fin de semana antes de empezar con el taller, todas ellas recomendadas por Alondra, Amalia y la informante clave de esta fase de la investigación: Isabel, una niña de 11 años que se encontraba en primer grado de secundaria, de personalidad introvertida pero astuta que conocía mucho sobre la comunidad dado que constantemente tenía que hacer mandados y moverse sola por el pueblo. Gracias a ella pude entender más del contexto de San Cayetano y conocer a lxs que en adelante serían el equipo de trabajo.

Con nuestro esfuerzo, al final del mismo día se obtuvieron 8 consentimientos firmados por lxs tutorxs y participantes y para la primera sesión (al fin de semana siguiente), llegaron 10 niñxs Isabel, Gadiel, Diego, Silvana, Camila, Alma y Ricardo, 3 de ellxs por invitación de alguien más: Mariel (amiga de Isabel), Estefany (prima de Gadiel) y Fátima (prima de Camila). El grupo de participantes estuvo conformado por 7 niñas y 3 niños, la mayoría tenían 11 años y únicamente dos, 10 años (Fátima y Estefany). A la siguiente sesión se incorporaron un par más (Gabriel y Rosa de 9 años), invitadxs por su primo Ricardo. Cuatro dejaron de asistir, Diego (12 años) argumentando que ya era grande para las dinámicas, Mariel (11 años) porque sus mamá tenía otros compromisos y las llevaba con ella, Gadiel (11 años) y Estefany quienes no dieron razones.

De la sesión 4 al final del taller el grupo permaneció con 8 participantes, Isabel, Camila, Silvana, Rosa, Ricardo, Gabriel, Alma y Fátima, con quienes se llevaron a cabo las siguientes dinámicas:

## Sesión 1 Bienvenida + Mapa participativo

Dado que todxs lxs participantes fueron puntuales, se comenzó llevando a cabo un par de dinámicas de integración grupal, pues es sabido que éstas promueven la creación de un ambiente divertido y lúdico, lo que anima a las personas a participar, socializar, además de asumir un papel activo durante la actividad<sup>135</sup>. La primera consistió en intercambiar lugares con el resto de sus compañerxs al tener una prenda en común. La segunda dinámica se conoce como telaraña y tiene el objetivo de conocer más sobre los participantes por medio de una bola de estambre que se pasa entre el grupo, quien sostiene la bola dice su nombre, intereses, motivo por el que decidieron asistir y sus expectativas para el taller. Con la finalidad de demostrar agradecimiento e incentivar su futura participa-

135 Muñoz Justicia, "Individuo, Grupo y Dinámica Grupal En El Aula." 60-63.

ción, a cada integrante se le obsequió un “Kit de detective”, el cual consistía en un estuche de tela personalizado, es decir, cada participante tenía un color asignado y los materiales que se encontraban dentro (bolígrafo, crayola, plumón y goma) eran del color del estuche, esto con el objetivo de organizar las respuestas de cada participante y evitar conflictos.

También contenía un cuaderno, calcomanías, tijeras, un lápiz y post-its. La primera técnica que se llevó a cabo fue un mapeo participativo, para el cual la instrucción fue identificar entre todos en un pliego de papel, los lugares más importantes de la comunidad, así como la ubicación de su casa y señalar quiénes vivían ahí. El grupo decidió ubicar primero los puntos cardinales y después los límites de San Cayetano.

Acordaron que lo primero que harían sería crear los caminos para poder ubicar los lugares y sus casas posteriormente. Al ubicar su casa se les solicitó describir edad, parentesco y ocupación de las personas que vivían.

Para finalizar la sesión se asignó la tarea de una entrevista semiestructurada que tendrían que hacer a dos miembros de su familia, por medio de la interacción con un dado. Por consenso, a cada cara el grupo le asignó una pregunta que permitiría conocer sobre las experiencias más significativas de lxs entrevistadxs, dependiendo del número de la cara superior sería la pregunta que tendrían que hacer a su familiar, la idea era realizar al menos tres preguntas, que lxs entrevistadorxs reportaron en su cuaderno para ser utilizadas en la siguiente sesión.

1. ¿De qué te sientes más orgullosa (o)?
2. Cuéntame algo que siempre quisiste hacer.
3. ¿Qué es lo más triste que te ha pasado?
4. ¿Cuál es tu lugar favorito en San Cayetano?
5. Cuéntame de alguien a quien siempre admiraste
6. ¿Cuál es tu posesión más valiosa?

## Sesión 2 Libro objeto + Storytelling



Con la tarea asignada, lxs participantes crearon un pequeño cuento que sintetizaba una de las entrevistas realizadas, la más significativa para ellxs. Una vez completado el relato, lxs talleristas podían hacer uso de distintos materiales con el fin de crear un libro objeto que representara su historia. El objetivo de esta actividad fue llevar a cabo la técnica conocida como storytelling, por medio de la cual lxs participantes describieron su entendimiento de las relaciones causa y efecto entre los eventos que lxs entrevistadxs les compartieron.

La técnica de storytelling es interactiva y puede ayudar a lxs participantes a cultivar su imaginación, dado que permite generar un entendimiento compartido entre las

personas acerca de una situación, un tema o un problema, y a través de su naturaleza atractiva, tiene el potencial de mantener el interés para generar conexiones significativas.

## Sesión 3 Gente interesante + Empathy map

Para la tercera sesión se seleccionó una serie de personajes influyentes en diferentes ámbitos, que de alguna forma compartían situaciones o contextos similares al de lxs niñxs participantes, con el objetivo de llevar a cabo la técnica empathy map. Lxs personajes (Rufino Tamayo: artista, pintor y escultor; Rigoberta Menchú: defensora derechos humanos; Usain Bolt: deportista, corredor; Malala Yousafzai: activista por la educación de las mujeres; Vicente Fernández: músico, cantante; Yalitza Aparicio: maestra, actriz; Ruy Pérez Tamayo: médico, científico y divulgador de la ciencia) fueron presentadxs a lxs participantes por medio de la ilustración de cada unx en su versión infantil, acompañadxs de un pequeño relato que narra sus orígenes y cómo se sobrepusieron a los problemas que enfrentaron al grado de convertirse en figuras reconocidas actualmente. Al finalizar el relato lxs participantes escribieron en notas adhesivas preguntas y comentarios sobre la vida de cada unx de estxs personajes, agrupadas en las 6 categorías del mapa de empatía, lo que permitió visualizar el nivel de interés en los diferentes temas tratados en la sesión.

## Sesión 4 Palabra para trascender + Mapeo de significado personal

El mapeo de significado personal es una técnica en la que, por medio de las palabras e ideas de lxs participantes, se puede explorar lo que entienden sobre un tema. Por medio de palabras clave que contestaban a la pregunta “Ahora que conocieron sobre la vida de algunos personajes interesantes, ¿a ustedes por qué cosa les gustaría que la gente los recordará en el futuro?”, lxs niñxs compartieron qué profesión les gustaría desempeñar. Después se les cuestionó sobre sus motivos para elegir esa profesión, a lo que varixs respondieron con ejemplos de problemas que hay en la comunidad que a ellxs les gustaría ayudar a resolver. Con base en eso, se les preguntó qué lxs motivaba para resolver esos problemas, lo que dio como resultado su “palabra para trascender”, la que posteriormente intervinieron por medio de distintos materiales para proyectar su personalidad en ella.



ANEXO 3



ANEXO 4

## Sesión 5 Línea de sueños + Narri

Con la indicación de elaborar una línea del tiempo, lxs participantes analizaron los eventos que en retrospectiva les eran más significativos, a la mitad marcaron su edad actual y lo que se encontraban haciendo, y en la segunda mitad de la línea escribieron sus planes para uno, cinco, diez, veinte y cuarenta años. Esta actividad permitió llevar a cabo la técnica "narri", donde se utiliza el juego como estructura de interpretación al recopilar datos de las narraciones hechas por lxs participantes para comprender sus ideales, intenciones y percepciones, con la finalidad de evaluar la relevancia de la información y organizarla en categorías<sup>136</sup>.



## Sesión 6 Planeación de la exposición y aprendizajes

A modo de cierre, se comentó con lxs participantes la opción de realizar una exposición que permitiera compartir con su familia y otrxs miembros de la comunidad los resultados del taller. Entusiasmados, los niños y niñas crearon invitaciones, carteles y un letrero con el nombre que le dieron al taller: "Aprender compartiendo", para invitar a la comunidad a compartir su trabajo. Al terminar con la elaboración de los materiales, de nuevo, por medio de la dinámica de la telaraña, lxs participantes compartieron su experiencia y aprendizajes.

La dinámica de integración fue bastante esclarecedora pues permitió estar al tanto de que la mayoría de lxs participantes se conocían, pero habían interactuado muy poco entre ellos, excepto aquellos que eran familia. Esto era un motivante principal, pues a todos les interesaba "hacer nuevos amigos". Otra de las razones por la que decidieron acudir fue, en sus palabras "para no estar aburridos en la casa". Entre sus expectativas se encontraban aprender cosas nuevas y divertirse. Cuando hablamos de que el objetivo de la investigación era ayudar a resolver los problemas de la comunidad, todos reaccionaron mencionando el problema de la basura, especialmente aquella que se queda después de la fiesta del pueblo.



ANEXO 5

<sup>136</sup> Garcés, "Revitalización De Saberes Ancestrales y Diseño Participativo. Co-Diseño De Un Juego Comunitario", 50-51.



## Aprendizajes

Recibir el kit de detective fue un momento muy emotivo para lxs participantes, apreciaban el detalle de que cada uno tenía un color diferente. Lo llevaron a todas las sesiones y fueron bastante cuidadosos con él. Evitaban desperdiciar material y no les agradaba mucho la idea de compartir con otros.

Al intentar ubicar los lugares más importantes en el mapa, hubo un poco de confusión entre el grupo dada la falta de referencias espaciales, así que propusieron primero crear los caminos, lo que da cuenta de su sorprendente capacidad de geolocalización, a comparación de niños de zonas urbanas: por ejemplo, el grupo conoce todo el pueblo, ya que usualmente se desplazan para ir a la escuela o por mandados autónomamente. Durante la creación del mapa se vieron obligados a dialogar para llegar a acuerdos de quién representaría cada lugar y, cuando hubo confusión de alguno, el resto del grupo los orientaba. Todos proyectaron en diferentes perspectivas el lugar que les fue asignado. Respecto a la descripción de sus hogares fue interesante notar que lxs miembros que integran cada familia varían mucho, no existe en el grupo un modelo de hogar, pues algunos viven con sus abuelos, otros únicamente con su madre, o con padrastros, tíos, etc.

La entrevista con la dinámica del dado no generó los resultados deseados pues, a pesar de que apuntaron algunas cosas, la capacidad de retención del grupo era casi nula y no lograban recordar muchos de los datos que sus entrevistados les habían compartido. Además, es importante mencionar que para esta sesión se presumía que todos los niños y niñas estaban familiarizados con la estructura de un cuento, dada su edad y nivel escolar, pero desafortunadamente ninguno sabía cómo relatar uno, por lo que hacer la narración fue más complicado de lo que se pensaba. A pesar de eso

siguieron adelante con el storytelling, donde casi todxs contaron cómo, por diferentes circunstancias –en su mayoría falta de recursos económicos–, algunx de sus familiares tuvo que dejar la escuela y empezar a trabajar, pero ahora eran felices con su familia quienes, mencionaron, era su posesión más valiosa.

Con el *empathy map* lxs participantes se interesaron activamente en la vida de cada unx de lxs personajes, pero a la hora de escribir sus notas les costó trabajo formular preguntas y contestar las que ya existían lo que, de nuevo, complicó el llevar a cabo la actividad en un principio, pero conforme se iba avanzando en los relatos, las preguntas y observaciones de lxs talleristas se volvieron más críticas y pertinentes: por ejemplo, dejaron de preguntar cuál era la comida favorita de cierto personaje y empezaron a cuestionar cosas como: **por qué en el país de Malala las niñas no pueden estudiar**; de hecho, Malala Yousafzai fue una de lxs personajes más interesantes para ellxs, con quien también se relacionaron (sobre todo las niñas) en las actividades posteriores.

Las sesiones 4 y 5 permitieron conocer más sobre los anhelos de lxs participantes pero, en su desarrollo, también dieron pie a la reflexión conjunta sobre los problemas que existen en la comunidad para que los niños y niñas puedan lograr sus metas. Varixs expresaron su deseo de “ayudar a San Cayetano” por medio de las profesiones que quieren estudiar, como doctoras, abogadas, veterinarios, etc. pues en estas carreras encontraban una posible solución a problemas que han observado en su comunidad como **el abandono de lxs hijxs, la violencia intrafamiliar y la falta de servicios de salud**. En la línea de sueños, para muchos tener una licenciatura es una meta en su vida, pues ven en ésta la posibilidad de mejorar su situación económica y aprender más cosas en el proceso. Durante su elaboración, identificaron problemas en los servicios educativos que iban desde una mala calidad en su educación hasta la falta de servicios como computadoras, internet, bibliotecas y universidades, lo que les hacía sentirse inseguros sobre su porvenir. **En el caso de las niñas, todas mencionaron (sin ser cuestionadas) su nulo interés en ser madres, pues consideraban que eso les impediría poder llevar a cabo sus sueños**<sup>137</sup>.

La planeación de la exposición y su desarrollo fue de los momentos más significativos para lxs talleristas, pues les permitió expresarse creativamente en elaboración de los elementos, y les brindó confianza y protagonismo en su presentación. Todxs mencionaron haberse sentido orgullosxs con los resultados y que, aunque al principio estaban dudosxs sobre el desarrollo del taller y si les gustaba, ahora notaban en ellxs cambios como mayor seguridad y motivación para llevar a cabo sus sueños. Como conclusión general, mencionaron que les gustaría seguir trabajando conjuntamente (pues disfrutaban de la convivencia) para solucionar los problemas de los que se habló en las sesiones, entre los que mencionaron: falta de valores, machismo y embarazos jóvenes.

Para cerrar con el taller, los niños y niñas desarrollaron una exposición que presentaba cada una de las sesiones que se habían llevado a cabo por medio de los productos obtenidos (libro, mapa, línea, palabra, etc.) Los asistentes (sus padres y familiares), escucharon de cada exponente los aprendizajes que habían compartido con el resto del grupo y lo que más les gustó de la experiencia. Al finalizar la presentación, se llevó a cabo un grupo de enfoque con los padres de lxs talleristas con la finalidad de crear algún tipo de iniciativa para darle continuidad al proyecto.

Para empezar la dinámica, se le solicitó al grupo de padres comentar sobre las impresiones generales del taller y sus observaciones para con sus hijxs. En una segunda fase se realizó una serie de preguntas generadoras con el objetivo de proponer un proyecto co-creado con lxs madres y padres.

Desafortunadamente, a pesar del entusiasmo de lxs madres/padres por la participación de sus hijxs y el observar (en palabras de ellxs) la ilusión que les hacía que llegara el fin de semana para estar en el taller, estar acostumbradxs a programas en los que ellxs no tienen la iniciativa impidió que los padres llegaran a ninguna otra respuesta más que “podemos seguir con los talleres cuando vengas, aunque no sea tan seguido”, lo que imposibilitó que se concretara un plan de acción para darle continuidad al proyecto de manera autónoma.



Fig 1: Journey map sobre el trabajo de investigación realizado hasta noviembre 2019

137 Ver anexo 5 para más información.



Se eligió la entrevista semiestructurada como herramienta debido al continuo fracaso que los grupos de enfoque habían presentado en la investigación con adultos, por lo que las respuestas de manera individual presentaban más posibilidades de éxito. Por otra parte, la finalidad de la encuesta era obtener una escala de relevancia para las diferentes problemáticas identificadas anteriormente y comenzar a triangular la información para obtener la temática significativa.

## Lxs madres y padres de familia

El guión de la entrevista para lxs madres/padres de familia de lxs niños que participaron en el taller se basó en el anterior grupo de enfoque con el fin de recabar las respuestas no obtenidas la última vez.

Posteriormente, cada participante clasificó del 0 al 5 (siendo el 0 nada importante y 5 muy importante) los desafíos mencionados anteriormente. También tenían la posibilidad de complementar la tabla con temas que para ellos eran importantes. Los resultados fueron los siguientes:

Encuesta temática significativa (mamá)						
Tema generador	Mamá 1	Mamá 2	Mamá 3	Papá 1	Mamá 4	Papá 2
Educación	5	5	5	5	5	3
Agua	4	5	5	5	3	2
Contaminación	2	5	5	5	4	2
Convivencia	5	0	5	5	5	5
Deserción escolar	5	5	5	5	5	3
Embarazos jóvenes	5	5	5	5	5	5
Machismo	5	5	5	5	5	2
Tradiciones	3	3	3	4	4	4
Trabajo para mujeres	4	4	4	4	5	2
Otro	Inglés	-	Computo	Actividad extra	-	-

Tabla 3: Encuesta post entrevista para profesoras de primaria y telesecundaria de San Cayetano

Durante la entrevista, se invitó a todos los padres de familia a responder, pero la mayoría de los hombres 'cedieron' la tarea a las mujeres, pues para ellos no era un asunto relevante. Sólo una pareja de tutoras accedió y la entrevista se hizo por separado a cada una (papá 1 y mamá 4). Es importante resaltar que el papá en cuestión es profesor en otra comunidad del municipio, pero llegó como profesor primero a San Ca-



ANEXO 6

yetano, en sus palabras, pidió el cambio debido a que la comunidad no era activa y constantemente estaba en conflicto con ellos cuando intentaba proponer actividades. En el caso del papá 2, la mamá era bastante tímida y le habló al hombre para que contestara por ambos, pues ella, a pesar de no conocer las preguntas, decía que mejor él porque ella no sabía, el hombre accedió casi de manera forzada y de manera muy breve y concisa respondió a las preguntas.

## Lxs profesorxs

En el caso de lxs profesorxs, la entrevista fue planeada para todos las escuelas que se encuentran en San Cayetano, desde la primaria hasta el telebachillerato. Desafortunadamente ningún directivo se encontraba presente y, en el caso del telebachillerato, el único profesor que había se encontraba demasiado ocupado para responder, por lo que la entrevista se realizó al subdirector de la primaria, lxs profesorxs de primero a sexto grado y lxs cuatro profesorxs de la telesecundaria.

Para el diagrama, de la misma forma, se les propuso complementarlo con temas que ellos consideraran importantes en la comunidad y clasificar del 0 al 5 (siendo el 0 nada importante y 5 muy importante) los desafíos ya mencionados.

Encuesta temática significativa (profesorxs)											
Tema generador	Sub. prim	Mtra. 1°	Mtra. 2°	Mtra. 3°	Mtra. 4°	Mtro. 5°	Mtra. 6°	Mtro. 1°S	Mtra. 2°S	Mtra. 2°S	Mtro. 3°S
Educación	3	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5
Agua	2	2	3	3	4	3	3	5	5	3	2
Contaminación	1	1	2	3	4	3	2	4	1	1	0
Convivencia	4	5	4	4	5	4	3	4	2	3	1
Deserción escolar	4	1	5	2	4	4	3	5	5	4	5
Embarazos jóvenes	3	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5
Machismo	3	2	5	5	4	3	5	5	2	2	0
Tradiciones	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3
Trabajo para mujeres	2	2	2	4	5	3	4	3	3	4	3
Otro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 4: Encuesta post entrevista para profesorxs de la primaria y telesecundaria de San Cayetano

Las entrevistas con lxs profesorxs permitieron conocer bastante del panorama educativo de San Cayetano, el primer hallazgo relevante es lo desvinculados que están en general lxs profesorxs de la comunidad, pues sólo una vive en el pueblo y el resto, terminando sus jornadas laborales, regresa a sus casas. En el caso de lxs profesorxs de primaria, la mayoría proviene de Zitácuaro, y lxs de telesecundaria de estados como Guerrero y Morelos, por lo que se encuentran en búsqueda de un cambio que los acerque a su lugar de origen. Esto representa un problema, ya que al momento de la entrevista (fecha), ningún profesor de telesecundaria había empezado el ciclo escolar con su grupo (antes lxs alumnos no tenían maestrxs) y tampoco estaba en sus planes terminarlo.



ANEXO 7

La profesora que más tiempo llevaba (7 meses), en sus palabras, estaba harta porque se tenía que desplazar a Valle de Bravo diario, pues ahí tenía su casa y a los hijxs en la escuela, por lo que a veces tenía que salir antes del trabajo para ir por ellxs.

Ir a las escuelas a entrevistar a lxs profesorxs y entrar a cada uno de los salones también permitió conocer las grandes diferencias entre el cuidado e interés por tener un “salón bonito” entre los diferentes grados y la infraestructura entre primaria y secundaria. Por una parte, la primaria contaba con instalaciones en perfecto estado y, a pesar de la falta ocasional de agua, habían desarrollado un sistema para que siempre hubiera en los baños (piden a todxs los niñxs llevar un garrafón por bimestre). Los salones estaban limpios y decorados por cada profesorx, lxs niñxs mencionaron que les gustaba mucho su salón, había bancas y mesas para todxs, un escritorio e incluso computadoras para cada profesorx. La limpieza diaria está a cargo de una de las mujeres de la comunidad quien recibe un sueldo, pero una vez al año se llevan a cabo faenas para dar mantenimiento a la escuela.

La telesecundaria, por otra parte, presenta un panorama muy distinto en el que, a simple vista, se puede observar una superficie construida menor a la de la primaria y la falta de cuidado en las instalaciones. Desde 2019, por gestión de lxs madres/padres de familia, se encuentra en construcción un nuevo salón, lo que dificulta las cosas para lxs profesorxs y alumnxs desde la entrada, pues la maquinaria ha creado grandes hoyos que con la lluvia empeoran, además la construcción se lleva a cabo en horas de clase, lo que dificulta la dinámica escolar debido al ruido. Los salones se encuentran desordenados y descuidados, con algunos pupitres en mal estado, dos de ellos tienen una televisión pequeña, pero no funcionan debido a la falta de energía eléctrica, la cual también afecta al salón de computación, dotado con cinco computadoras de las que lxs alumnxs nunca han podido hacer uso. Esta situación representa una ironía pues al tratarse de una telesecundaria la electricidad es un elemento fundamental.

Para sortear los impedimentos infraestructurales lxs profesorxs han recurrido a improvisar la forma en la que dan clase y apoyarse de materiales fotocopiados y libros que se comparten entre varixs estudiantes dada la falta de libros de texto. Al observar las clases en diferentes grupos se puede decir que la dinámica principal de ir a la secundaria para lxs niñxs de San Cayetano y comunidades cercanas, consiste en ir a copiar material. Actividad que sólo se exacerbó con la pandemia y tiene a lxs alumnxs hartxs, desanimadxs, –un verdadero caso de educación bancaria que no da cabida ni a la creatividad ni al pensamiento crítico– y a sus mamás/papás preocupados por tener dinero para poder pagar las copias.

Acerca de la primaria –y a diferencia de lo que se podría pensar– es inspirador saber que las clases favoritas de lxs niñxs son matemáticas y ciencias, debido a los experimentos y actividades que se llevan a cabo, aunque sus maestrxs mencionan que historia y español les resultan tediosas y complicadas. También comentaron que casi no se llevan a cabo festivales o convivios pues mencionan que, en opinión de lxs padres/madres de familia, es un gasto innecesario. Solían estar clasificados (antes de la pandemia) como escuela de tiempo completo, lo que implica tener actividades extra para lxs estudiantes, pero nunca llegaron las

personas encargadas de dar los talleres (como pintura, danza o deportes), ni el recurso económico prometido para llevar dichas actividades a cabo, por lo que el tiempo extra que lxs niñxs tenían que permanecer en la escuela lo ocupaban para hacer tarea y comer ahí.

La Tabla 3, en mi opinión, es un gran reflejo de lo desconectadxs que están lxs profesorxs de la comunidad, pues sólo basta hacer una comparación rápida entre encuestas para notar las diferencias abismales entre respuestas. En retrospectiva, ahora que escribo este documento, considero que mis entrevistas con lxs profesorxs (en especial lxs de telesecundaria) fueron el momento más triste e impactante durante la investigación, era frustrante escuchar a lxs maestrxs hablar de casos de hostigamiento y acoso como si se refirieran a un paseo en el parque; preguntar sobre los contenidos de la clase y obtener reacciones como si hubiera pedido una explicación de la teoría de cuerdas; indagar sobre lxs intereses de lxs estudiantes y no recibir respuestas; buscar a lxs directivxs y enterarme de que, en ocasiones, van un par de semanas a la escuela... y así, entre una serie de pensamientos que se van formando, una empieza a vislumbrar por qué las cifras de rezago educativo y deserción escolar son tan altas en las comunidades rurales.

## TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Llevar a cabo las entrevistas + encuestas me permitió conocer las experiencias y opiniones de mamás/papás y profesorxs; además, me acercó a su realidad revelando muchas de las dinámicas cotidianas que suceden en San Cayetano y me ayudó a entender cuáles de esas situaciones son las que estos grupos identifican como problemáticas.

A esta información, sumé los hallazgos y comentarios relevantes de los momentos previos de la investigación (entrevistas para conocer San Cayetano y Taller con niñxs), para poder analizarla en su conjunto y empezar a acotar posibles temáticas significativas. Para esto, sumé los puntajes por temática de las encuestas a los dos grupos anteriores y tras revisar, categorizar y analizar las experiencias que compartí con lxs habitantes del ejido pude visualizar los datos de la siguiente forma:



Fig 3: Visualización de categorías para posibles temáticas significativas

Como se observa en la figura 3, la mayoría de temas que presentan un desafío para lxs habitantes de San Cayetano tienen relación con el orden de género vigente en la comunidad y, en consecuencia, decidí visitar todas las grabaciones y anotaciones que había realizado hasta ese momento para poder comprobar por medio de las menciones de "síntomas", deseos, anhelos, quejas, comentarios y demás, la relevancia del tema para la localidad.

Al analizar las entrevistas, encuestas, actividades del taller y conversaciones (key takeaways), pude también hacer memoria de algunas actitudes de tinte machista o misógino que llegaron a externar conmigo diferentes miembros de la comunidad cuando recién empezaba la investigación, desde no ser tomada en serio cuando iba a pedir una entrevista con algunos hombres relevantes en la comunidad, o mansplaining del taller que yo facilité por parte de un padre que no participó, hasta observar cómo le prohibían a algunas mujeres hablar conmigo.

Lo anterior lo relacioné a las conversaciones que compartió conmigo mi Tita sobre familiares en situaciones de violencia intrafamiliar, abandono por parte de los padres a sus familias, casos de infidelidad, etc. y las consecuencias que esto había tenido en la comunidad. Por ejemplo:

- La familia A, era muy unida a familia B, pero el hijo de A, empezó a salir con la hija de B. Ella estaba en la secundaria y se embarazó; ahora el hijo de A no se quiere hacer responsable porque duda de ser el padre, así que familia A y B ahora no se hablan y eran los encargados de ir a CONAGUA para exigir el mantenimiento a sus pozos.

- Ella (C) y Él (D) están casados, tienen dos hijos, pero D tiene un problema de alcoholismo que impide tener un trabajo estable. C empezó a trabajar en una tienda para poder dar de comer a sus hijos, y los chismes en la comunidad no tardaron, diciendo que C aprovechaba su trabajo para coquetearle a otros hombres, así que D la obligó a renunciar. Como además D ejerce violencia doméstica contra C, ella decidió regresar a casa de sus padres para estar a salvo. La familia de C reclama a la familia de D la manutención de lxs hijxs, pero los padres de D alegan que C estaba siendo infiel. Ahora no se hablan y dividen a sus amistades para tomar bandos.

Por lo recurrentes que son estas historias en la comunidad y lo poco que tardaron en llegar a mí por diferentes vías, pude inferir que el orden de género está estrechamente vinculado con las relaciones entre la comunidad y por ende su capacidad para llegar a acuerdos. Dicho de otra forma, el reclamo constante de lxs participantes de la investigación por la poca capacidad de llegar a acuerdos y tomar decisiones en pro del pueblo se basa en la casi nula convivencia (pacífica) que hay entre lxs habitantes, y la razón de que no puedan convivir y llegar a acuerdos tiene que ver con los roles y estereotipos de género que tienen lugar entre las familias de San Cayetano.

- **Insight:** La igualdad de género es clave para mejorar la calidad de vida de lxs habitantes de San Cayetano.

- **Siguientes pasos:** Proponer a la comunidad el orden de género como temática significativa. ✨



Fig 4: Violentómetro (visualización de datos) sobre los comentarios de la comunidad sobre la violencia de género en San Cayetano.

# DE CONSTRUIR

MUNDO PATRIARCAL | ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

| ODS 5 | CONTEXTO NACIONAL | NIÑAS Y ADOLESCENTES

| NIÑAS Y MUJERES RURALES EN MÉXICO

| LAS MUJERES DE SAN CAYETANO

04

## MUNDO PATRIARCAL

“ Fue en el cuerpo de la mujer donde la humanidad aprendió a oprimir (...) las luchas contra el capitalismo, el racismo, la homofobia, y toda forma de dominación relacionada con el sistema mundo moderno/colonial tiene que incorporar estrategias de despatriarcalización como un elemento central”<sup>138</sup>

-Arturo Escobar



Como bien se sabe, las mujeres han tenido una experiencia histórica significativamente distinta a la de los hombres debido a la subordinación invisibilizada, fruto de una ideología que fue tomando forma en el transcurso de casi 2500 años hasta que se consideró como una realidad:

El patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres<sup>139</sup>

Para entender por qué, la obra emblemática de Gerda Lerner, *La creación del Patriarcado*<sup>140</sup>, ilustra el proceso histórico por el cual se estableció e institucionalizó este sistema, manifestándose en cambios en la organización del parentesco, relaciones económicas, la instauración de las burocracias religiosa y estatal y en el giro que dieron las cosmogonías con la ascensión de los dioses masculinos.

Desde sus orígenes, el patriarcado buscó la apropiación por parte de los hombres de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres, incluso antes de la formación de la propiedad privada y de las clases sociales. De hecho, su uso como mercancía es la base de la propiedad privada. Una vez

<sup>138</sup> Escobar, “Prefacio” en *Tejiendo De Otro Modo: Feminismo, Epistemología y Apuestas Descoloniales En Abya Yala*.

<sup>139</sup> Paredes, “El Feminismo Comunitario: La Creación De Un Pensamiento Propio”, 5.

<sup>140</sup> Lerner, *La Creación Del Patriarcado*.

establecidos los estados arcaicos, se organizaron como un patriarcado; así que desde sus inicios el estado tuvo un especial interés por mantener la familia patriarcal (de ahí el nombre de este sistema). Gracias a la práctica que ya tenían de dominar a las mujeres de su mismo grupo, los hombres aprendieron a instaurar la dominación y la jerarquía sobre otros pueblos, institucionalizando la esclavitud, que comenzó con las mujeres de los pueblos conquistados<sup>141</sup>.

Entre los hombres, la clase estaba y está basada en su relación con los medios de producción. Para las mujeres, la clase estaba mediatizada por sus vínculos sexuales con un hombre, quien entonces les permitía acceder a los recursos materiales, creando esta división artificial entre mujeres respetables y no respetables. El poder que poseían algunas mujeres, como el de dar vida, era venerado por hombres y mujeres en forma de poderosas diosas pero, con el resurgimiento del monoteísmo hebreo se asocia toda sexualidad femenina, que no fuera con fines reproductores, al pecado y al mal. La devaluación simbólica de las mujeres en relación con lo divino pasó a ser una de las metáforas base de la civilización occidental así como de la filosofía aristotélica, al dar por hecho que las mujeres son seres humanos incompletos y defectuosos, de un orden totalmente distinto a los hombres<sup>142</sup>. En palabras de Lerner:

*Hombres y mujeres viven en un escenario en el que interpretan el papel, de igual importancia, que les ha tocado. La obra no puede proseguir sin ambas clases de intérpretes. Ninguna contribuye «más o menos» al todo; ninguna es secundaria o se puede prescindir de ella. Pero la escena ha sido concebida, pintada y definida por los hombres. Ellos han escrito la obra, han dirigido el espectáculo, e interpretado el significado de la acción. Se han quedado las partes más interesantes, las más heroicas, y han dado a las mujeres los papeles secundarios<sup>143</sup>.*

A esta experiencia diferenciada entre lo masculino y femenino se le denominó género<sup>144</sup> y cobra relevancia en esta investigación por ser una herramienta de análisis muy útil para entender las realidades de las mujeres en San Cayetano. Partiendo del presupuesto de que hombres y mujeres son biológicamente distintos, el sexo es esa realidad binaria. El género por otra parte, es la definición cultural de la conducta que se considera apropiada a los sexos en una sociedad y en un momento determinado; por lo tanto, es un producto cultural que cambia dependiendo del contexto y con el tiempo<sup>145</sup>.

En los últimos años el modelo teórico sexo-género dentro de las ciencias sociales ha permitido el análisis y cuestionamiento de valores y creencias en las relaciones entre los sexos, por lo que usar estas lentes permite explicar cómo se produce la socialización de género. La socialización es el proceso por el cual las personas aprenden e interiorizan en el transcurso de su vida

los elementos socioculturales de su medio ambiente (experiencias, personas, lugares, etc.) y los integran a su personalidad para así adaptarse al entorno social en el que viven<sup>146</sup>.

Debido a la socialización de género, el sistema patriarcal produce un conjunto de normas sociales aprendidas e interiorizadas que vertebran las conductas de los sexos y condicionan la percepción e interpretación de la realidad social<sup>147</sup>. Estos roles o normas crean expectativas incluso para los que aún no nacen y transmiten actitudes, conductas y comportamientos propios de cada sociedad, asignados como adecuados para cada sexo con el fin de crear una identidad apropiada para desenvolverse en su entorno.

## Roles y estereotipos de género

Tradicionalmente, las distintas sociedades adscriben roles en función del sexo, es decir, socializan ideas sobre las formas en que hombres y mujeres deben desarrollar sus capacidades, las funciones que deben cumplir y la forma en que deben vivir. Éstas varían dependiendo de las culturas y de los momentos históricos, pero tienen en común que las tareas que se espera que desempeñen las mujeres están relacionadas con el espacio privado, es decir, con el trabajo doméstico no remunerado (rol reproductivo). De los hombres, por el contrario, se espera que se ocupen del espacio público, donde se toman las decisiones políticas y económicas (rol productivo), es decir, el trabajo remunerado que da poder y prestigio<sup>148</sup>.

Los roles de género implican asumir como propias las representaciones sociales sobre la masculinidad y feminidad a través de los diversos agentes de socialización: la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación, la cultura, la comunidad, las instituciones, etc. Comúnmente son también estos agentes los que promueven los estereotipos de género: Ideas simples, preconcebidas, que están muy arraigadas y determinan las conductas, comportamientos y actitudes que deben tener las personas en función de su sexo<sup>149</sup>.

Los roles y estereotipos de género son negativos para mujeres y hombres, ya que impiden que ambos se desarrollen plenamente; no obstante, debemos tener en cuenta que las diferencias biológicas repercuten desfavoreciendo social, política y económicamente principalmente a las mujeres.

141 Rodríguez Sánchez, "Historia del género", apuntes de clase.

142 Kelly-Gadol, "Did Women Have a Renaissance?" en *Becoming Visible: Women in European History*.

143 Lerner, *La Creación Del Patriarcado*. 30.

144 Rodríguez Sánchez, "Historia del género", apuntes de clase.

145 Lamas, *El Género, La Construcción Cultural De La Diferencia Sexual*, 39.

146 Rochel, *Introducción a La Sociología General*, 13.

147 Lamas, 45.

148 Waring, *If Women Counted: A New Feminist Economics*.

149 Glosario de igualdad de género, "Estereotipos de género"

En todo el mundo, las mujeres y niñas son mayoría entre las personas que viven en pobreza extrema: 4.4 millones más de mujeres que de hombres viven con un promedio de \$40 MXN al día, por lo que en dos tercios del mundo las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de experimentar inseguridad alimentaria<sup>150</sup>. Quince millones de niñas en el mundo nunca tendrán oportunidad de aprender a leer y escribir dados los roles y estereotipos de género de algunos países<sup>151</sup>. A escala internacional, 750 millones de mujeres y niñas se casaron antes de los 18 años; legalmente, al menos en 18 países los esposos pueden impedir que sus esposas trabajen. Sólo el 52% de las mujeres casadas o en una unión toman libremente sus propias decisiones sobre relaciones sexuales, uso de anticonceptivos y atención médica; y, en 39 países, las hijas y los hijos no tienen los mismos derechos de herencia. A nivel mundial, sólo el 13% de las mujeres poseen tierras agrícolas. Una de cada cinco mujeres y niñas ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de una pareja íntima, durante los últimos 12 meses. Sin embargo, en 49 países no existen leyes que las protejan contra tal violencia<sup>152</sup>, en los últimos años México ha avanzado en la creación de éstas pero nuestro sistema de justicia sigue sin ser muy eficiente, en el siguiente apartado ahondaré más en el tema.

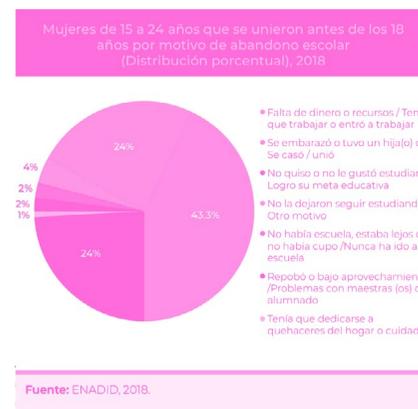
Si bien es cierto que las mujeres han logrado importantes avances en la toma de cargos políticos en todo el mundo, su representación en los parlamentos nacionales es únicamente del 23.7%, pese a que las mujeres representan casi el 50% de la población mundial; y aunque hoy en día hay más mujeres que nunca en el mercado laboral, persisten importantes obstáculos para garantizarles una vida digna, pues sistemáticamente se les niegan los mismos derechos básicos universales y laborales que tienen los hombres<sup>153</sup>.

Garantizar la igualdad de género es fundamental para poner fin a todas las formas de discriminación que viven las niñas y mujeres. No puede haber desarrollo sostenible sin igualdad de género, pues las desigualdades están presentes en cada una de sus dimensiones, por lo que es crucial motivarlas para ser líderes de cambio y mejorar su calidad de vida en todo el mundo.

## Contexto nacional

En México, a pesar de ser mayoría (51.1% de la población al 2018), a las mexicanas se les considera como grupo vulnerable debido a la discriminación y múltiples violaciones a sus derechos sociales, económicos, políticos y culturales<sup>154</sup>.

La persistencia de los roles y estereotipos de género, aceptados por hombres y mujeres, hacen evidente la desigualdad que existe entre ellos para acceder a mejores oportunidades de vida. Un ejemplo es el grupo de mujeres mayores de 15 años, del que el 12.8% tiene que pedir permiso a su pareja para trabajar, lo que posiblemente repercute en que sólo el 43.22% de las mujeres forma parte de la población económicamente activa, frente al 78.55% de hombres, quienes ocupan mejores puestos laborales, obtienen mayores ingresos, tienen más prestaciones en el empleo, alcanzan un mayor nivel educativo y prácticamente no se enfrentan a la violencia o al acoso por parte del sexo opuesto<sup>155</sup>.



Con respecto al tema de violencia, en el país existe un amplio marco jurídico que tutela el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de ésta. No obstante, el 63% de las mujeres de 15 años o más han sufrido algún tipo de violencia durante su vida y, en la mayoría de los casos, su pareja fue el perpetrador. Más de 392 mil mexicanas de 15 años y más, casadas o unidas, han sufrido violencia extrema (su pareja atentó contra su vida o usó su fuerza física para obligarla a tener relaciones sexuales<sup>156</sup>), y en promedio 10 mujeres al día no han podido vivir para denunciarlo. Tan sólo en 2019 se registraron casi 4 mil casos de femicidio<sup>157</sup>.

Las uniones tempranas de niñas y adolescentes las coloca en situación de mayor vulnerabilidad y peligro, aumentando las probabilidades de que sufran violencia, sobre todo al unirse con hombres mayores. De hecho, 9.8% niñas y jóvenes en México se casaron antes de los 18 años, y lo hicieron con hombres mayores que ellas por 10 años o más<sup>158</sup>. Además del riesgo a ser violentadas física o sexualmente, las niñas y adolescentes que se unen o casan tienen altas probabilidades de abandonar la escuela, dado que asumen actividades y responsabilidades

150 UN Women. Los hechos sobre la igualdad de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
 151 UN Women. Los hechos sobre la igualdad de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
 152 Objetivos de Desarrollo Sostenible "Igualdad De Género y Empoderamiento De La Mujer".  
 153 Objetivos de Desarrollo Sostenible. "Igualdad de género ¿Por qué es importante?"  
 154 INEGI. "Encuesta Nacional sobre Discriminación". México (ENADIS) 2017"

155 INEGI. "Atlas de género"  
 156 ENDIREH, "Encuesta Nacional Sobre La Dinámica De Las Relaciones En Los Hogares"  
 157 INEGI, "Datos preliminares de homicidios a nivel nacional "  
 158 INMUJERES, "Las niñas y adolescentes frente a los matrimonios y uniones tempranas"

de una persona adulta, como las tareas en el hogar y de cuidados. En México, el 43.3% de las jóvenes de 15 a 24 años que se casaron o unieron antes de los 18 años no asisten a la escuela por esta causa o porque se embarazaron<sup>159</sup>. Como consecuencia, 23.33% de las mujeres que tienen entre 15 y 29 años no estudian, ni se capacitan, ni trabajan para el mercado, pues dedican una parte considerable de su tiempo al trabajo reproductivo no remunerado (en promedio 36.5 hrs a la semana<sup>160</sup>).

En la actualidad, entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), México tiene una de las mayores tasas de fecundidad adolescente (70.6 hijas/hijos por cada mil mujeres de 15 a 19 años). Este fenómeno se incrementa notablemente entre las adolescentes indígenas, con 87.1 hijas/hijos por cada mil mujeres<sup>161</sup>.

## NIÑAS Y ADOLESCENTES

Las desigualdades a las que se enfrentan las niñas<sup>162</sup> empiezan desde su nacimiento y continúan durante toda su vida. A medida que las niñas entran en la adolescencia, las disparidades entre los géneros se incrementan. Por ejemplo, el matrimonio infantil afecta mucho más a las niñas que a los niños: a nivel mundial 37,000 niñas contraen matrimonio diariamente, lo que limita su libertad, afecta su educación, traducándose en falta de capacitación y, por lo tanto, de oportunidades para encontrar trabajo y ganar autonomía<sup>163</sup>.

## Niñas y mujeres rurales en México

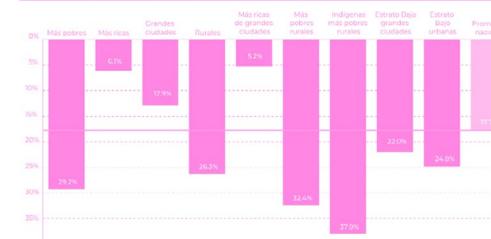
En México 14.7 millones de mujeres viven en localidades rurales, que representan el 22.7% del total de las mujeres y el 11.7% de la población total del país<sup>164</sup>. Vivir en una localidad rural o urbana puede significar diferencias relevantes en el bienestar y condiciones de vida de una persona. Los niveles de pobreza son superiores en las zonas rurales (55.9%) que, en las urbanas (38.1%), lo cual repercute en la calidad de vida de las mujeres, ya que en sus familias no existen ciertos enseres que facilitan el trabajo doméstico y carecen con frecuencia de servicios en la vivienda<sup>165</sup>.

En las comunidades rurales, el 42.4% de las mujeres se casaron antes de los 18 años, una cifra muy grande a comparación de aquellas que viven en lo-

calidades urbanas (26.4%), lo que guarda relación con la diferencia entre años de escolaridad promedio. Las mujeres rurales tienen 3.4 años de escolaridad menos que las mujeres urbanas y sus principales razones para abandonar la escuela son la falta de recursos económicos (35.4%) y la unión conyugal (14.3%). Aunque actualmente más niñas y adolescentes terminan la educación básica y media superior, desafortunadamente 6.5% de las mujeres de más de 15 años y 32.2% de las que tienen 75 años o más, son analfabetas. Además, 13.6% de las niñas de 13 a 15 años no asiste a la escuela; porcentaje que se incrementa a 50.2% entre las adolescentes de 16 a 19 años y a 75.3% entre las jóvenes de 20 a 24 años<sup>166</sup>.

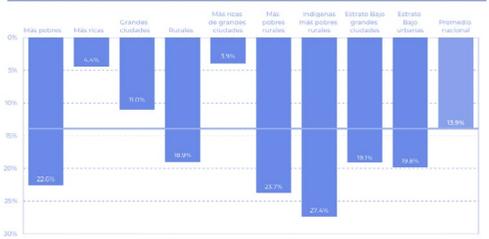
En las zonas rurales habitan más mujeres de 15 años o menos que en las zonas urbanas, lo que implica que su incorporación a la vida laboral también comienza en una edad más temprana que la de las mujeres ciudadanas. De las mujeres rurales ocupadas, el 24.5% trabaja en comercio, el 23.4% en servicios, 20.1% en la industria manufacturera y el 13.3% en la agricultura, ganadería, silvicultura, caza o pesca. El panorama empeora al saber que sólo catorce de cada 100 personas productoras agrícolas son mujeres. Entre las mujeres que se encuentran ocupadas en actividades agropecuarias y pesqueras, sólo el 3.1% realiza exclusivamente trabajo remunerado, mientras que el 96.9% realiza otras actividades no remuneradas, entre las que se encuentran principalmente los quehaceres domésticos, el cuidado de personas, y el acarreo de leña y agua para su hogar<sup>167</sup>.

Gráfica 16. México: porcentaje de mujeres de 18 a 49 años que se casaron o unieron antes de los 18 años de edad, 2018



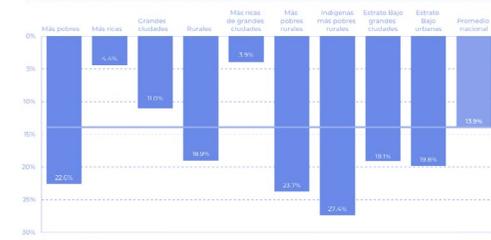
Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2018.

Gráfica 17. México: porcentaje de mujeres de 18 años que fueron madres antes de los 18 años de edad, 2018



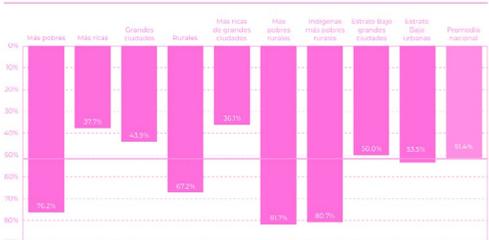
Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2018.

Gráfica 17. México: porcentaje de mujeres de 18 años que fueron madres antes de los 18 años de edad, 2018



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2018.

Gráfica 18. México: Porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad sin trabajo remunerado, 2018



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2018.

159 INMUJERES, "Las niñas y adolescentes frente a los matrimonios y uniones tempranas"

160 INMUJERES, "Sistema de Indicadores de Género".

161 INMUJERES, "El embarazo adolescente".

162 La Convención sobre los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, establece en su artículo 1º que: "se entiende por niña(o), todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad."

163 UNICEF, "Matrimonio infantil"

164 INMUJERES, "Mujeres rurales", 1.

165 INEGI, "Mujeres y hombres en México 2016", 144.

166 INMUJERES, "Mujeres en cifras", 1.

167 INMUJERES, "Mujeres rurales", 2.

## Las mujeres de San Cayetano

Al 2010, en San Cayetano habitaban aproximadamente 935 personas (474 mujeres y 461 hombres<sup>168</sup>) y aunque en sus orígenes la mayoría de los pobladores hablaban mazahua, el miedo a la humillación y discriminación ha provocado que se les deje de enseñar a las nuevas generaciones, por lo que actualmente sólo tres de lxs pobladorxs saben la lengua. Los estereotipos en San Cayetano son un problema grave que no sólo ha acabado con parte de su identidad originaria, sino que ha permeado en su relación con la tierra, pues pocas personas en la comunidad continúan siendo agricultorxs.

Las mujeres de la comunidad son las más desfavorecidas por estos estereotipos y roles, pues les impiden ser vistas como iguales. Por ejemplo, en la localidad existe la idea de que si ellas trabajan es porque el jefe de familia no está haciendo bien su rol, así que aunque el ingreso extra pudiera ser necesario para costear sus necesidades básicas, el hombre no permitirá que la mujer trabaje por miedo a ser juzgado por la comunidad como mal proveedor.

Como consecuencia, casi todas las mujeres del ejido se dedican al trabajo reproductivo, y las mujeres de San Cayetano que tienen un trabajo remunerado comparten su condición de madres solteras que se dedican al comercio o servicios de limpieza principalmente. En los meses de julio y agosto, muchas de las madres solteras trabajan en la forestación del Vivero.

Si las mujeres que trabajan son pocas, las que tienen una licenciatura son casi inexistentes. Por una serie de eventos encadenados, y como las estadísticas anteriormente mencionadas muestran, la mayoría de jóvenes abandonó la escuela debido a que se casaron o tuvieron hijxs y, a pesar de que San Cayetano goza del beneficio de tener (desde hace 5 años) todos los niveles de educación básica, en la comunidad, la deserción durante la secundaria es muy común. Esta situación representa una preocupación latente de la comunidad, en especial para las madres de familia, porque a pesar de tener los recursos económicos y la infraestructura con la que ellas o sus abuelos no contaron, mencionan que les entristece ver que las jóvenes no aprovechan las oportunidades que tienen.

Las niñas que cursan la telesecundaria tienen más altos índices de deserción escolar que los varones debido a que la escuela –como único canal de conocimiento certificado en la comunidad– no es un entorno favorable para su permanencia, pues es un espacio que limita su participación y perpetúa las discriminaciones y exclusiones contra las mujeres, marcadas por los roles y estereotipos de género vigentes en la localidad. Por lo cual, en el marco del diseño para la transición, esta investigación busca orientar acciones pedagógicas micropolíticas que, en prospectiva, tracen el camino hacia una educación libertaria, por medio de espacios seguros que posibiliten la agencia de las niñas de San Cayetano para la toma de decisiones sobre su presente y por ende, su futuro.★

168 Ver Tabla 2

# CUES TIO NAR

JUSTIFICACIÓN | HIPÓTESIS | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN |

OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |

ESPACIOS ALTERNATIVOS PARA LA AGENCIA

05

**A**ntes de que Hortencia (Tencha) naciera, a Carmen, su mamá, le habían dado algunas vacas, borregos y gallinas cuando se casó con José. Por su parte, él pudo cambiar un terreno por otro al pie del camino principal de San Cayetano, donde construyeron su hogar. Al crecer, Tencha y sus hermanos dormían en las camas que ellos mismos hacían con una especie de pasto seco que, al hervir, tomaba forma y después recubrían con lana de borrego.

Cada amanecer se bañaban en el río y enseguida se vestían con camisones de manta para empezar su rutina. Durante el día ayudaban a sus padres en el campo, a sembrar o cosechar, dependiendo de la temporada y, durante la tarde, cuando José regresaba del vivero, los hermanos cuidaban a los animales y Tencha ayudaba a su mamá en la cocina.

A los 7 años, Hortencia entró a la escuela que hacía no mucho habían construido en su comunidad. Un salón multigrado y un maestro era todo lo que había, pero ella sentía que era todo lo que necesitaba, pues para ella lo importante eran las cosas nuevas que iba a aprender. Su interés y aptitud para la escuela fue percibido por el profesor Salvador. Cuando el maestro iba a comer a casa de Carmen le comentaba todo el potencial que veía en Tencha y lo importante que era que sus hijos siguieran estudiando, pues, desde su vivencia, sabía lo mucho que la escuela le había servido para mejorar su calidad de vida. Y con esas pláticas Hortencia empezó a soñar con ser maestra.

Cuando el profesor Salvador tuvo que cambiar de escuela, le ofreció a Carmen llevarse a Tencha y a uno de sus hermanos con él para que pudieran seguir estudiando en Michoacán y, a cambio, ellos ayudarían con las labores domésticas en su casa. Triste por separarse de sus hijos, Carmen decidió que Tencha y sus hermanos debían seguir estudiando, pero José no estaba de acuerdo, ni nadie en su familia. Decían que lo poco que tenían lo tendrían que vender para pagar los gastos de la escuela y que eso no valía la pena, sobre todo en el caso de Hortencia, y que lo mejor era que se quedaran a trabajar en el campo. Contracorriente, Carmen envió a sus hijos a la escuela y ellos regresaban a visitarla cada vez que podían juntar un poco de dinero.

Con los años el esfuerzo cobró frutos: Hortencia terminó la secundaria y empezó a estudiar en la Normal de Toluca. Iba y venía de San Cayetano todos los días. Caminaba 3km para poder tomar el autobús que la llevaba a la ciudad y, de la terminal, caminaba hasta la escuela para llegar a clase antes de las 7:00 am. En su último año de normalista, Tencha empezó a dar clases en una localidad cercana a San Cayetano y sus familiares más jóvenes le pedían ir con ella a la escuela. Carmen y Hortencia habían realizado su sueño.

La maestra Hortencia fue la primera profesionista de su comunidad y se desempeñó como docente por 35 años. En su trayectoria, fue profesora y directora de escuelas rurales que, muchas veces, tuvo que empezar desde cero, construyendo salones y convenciendo a mamás y papás de que dejaran a sus hijos ir a clases. Después de 30 años de "servicio", cuando Tencha se retiró, recibió el "Reconocimiento al mejor docente" la distinción más importante que un profesor puede obtener.

A menudo me pregunto qué hubiera sido de mi vida si mi bisabuela no hubiera seguido el consejo de aquel maestro, o si mi bisabuelo se hubiera "montado en

su macho” (como se dice coloquialmente) y negado a mi abuela la oportunidad de estudiar, si mi Tita Horte hubiera seguido las costumbres y los roles dictados por su pueblo en lugar de creer en su sueño...

Me gustaría continuar esta historia diciendo que después de ella, poco a poco, las mujeres en San Cayetano decidieron estudiar una profesión, que el ejemplo de una mujer bastó para cuestionar los estereotipos existentes y que todas reclamaron su libertad; lamentablemente, mi Tita continúa siendo una de las pocas mujeres (menos de 5) con una profesión en San Cayetano. La situación no me parecería del todo mala si fuera por decisión propia y en búsqueda de su felicidad que el resto de mujeres de la comunidad no elijan tener una carrera, pero en la mayoría de los casos, esto no es una decisión que ellas puedan tomar.

## JUSTIFICACIÓN

“Para reinventar la justicia hay que partir de lo imaginado, lo innombrado y lo impensado por el orden patriarcal. Hay que partir de la vida misma de las mujeres, desentrañar sus anhelos y crear nuevos referentes de justicia cuya medida de satisfacción sea nuestra vida misma, nuestra dignidad, libertad y bienestar.”<sup>169</sup>

-Amandine Fulchiron



169 Fulchiron, “La ‘Ley De Mujeres’: Amor, Poder Propio y Autoridad. Mujeres Sobrevivientes De Violación Sexual En La Guerra Reinventan La Justicia Desde El Cuerpo, La Vida y La Comunidad.”

170 Maturana, “La Educación Que Emociona”

171 Dewey, Democracy and Education, 9.

El sistema patriarcal se basa en relaciones de poder dictadas por la superioridad de unas personas sobre otras. Estas relaciones se encuentran en todos los niveles: entre individuos, en la comunidad y en las instituciones sociales como la familia, la iglesia o la escuela.

La escuela, como institución socializadora, al igual que la casa, es un espacio en el que las y los niños aprenden y aprehenden valores y creencias alineadas con el sistema patriarcal. Idealmente, la escuela debería ser concebida como un lugar acogedor, reflexivo, e interactivo que invite a ser, pensar, imaginar y conversar sobre temáticas más amplias que las que se discuten en el hogar: un lugar donde se llevan a cabo acciones para el entendimiento y la convivencia<sup>170</sup>. Pero, como institución, la escuela en gran medida se encarga de educar para la replicabilidad de las relaciones asimétricas que se viven fuera de ésta: de gobierno a gobernadx, de profesorxs a estudiantes, de madres/ padres a hijxs<sup>171</sup> y de hombres a mujeres.

Los roles y estereotipos de género son un obstáculo importante para la escolarización universal y la transformación de las dinámicas de poder. Como ya se vio, según la ONU la educación debería ser un derecho habilitante y empoderante que les permita a las niñas alcanzar su máximo potencial, pero el orden de género vigente, extendido a las escuelas, impone graves obstáculos al logro de una educación de calidad, integradora y equitativa. La socialización de los roles y estereotipos de género promueven que lxs niñxs copien roles de género, interioricen ideas dominantes sobre la masculinidad, e, incluso, lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia sexual y homofobia. En las niñas, la expectativa es que desarrollen actitudes de sumisión y pasividad<sup>172</sup>.

Para las niñas y jóvenes de San Cayetano, la escuela es considerada comúnmente un espacio de convivencia, un escape de la realidad de pobreza y vulnerabilidad que las aqueja. Pero cuando su lugar de escape se convierte en un ambiente lleno de actitudes de menosprecio, dominación, acoso y hostigamiento, la deserción parece la única alternativa viable para alejarse de ese espacio que parecía tan prometedor.

Diferentes reportes de instancias como la ONU, UNESCO y UNICEF, indican que la discriminación en razón de género en contextos escolares y el orden de género relacionado con la escuela afecta a millones de niñas y adolescentes de todo el mundo, es una de las peores manifestaciones de la violencia de género y una violación de numerosos derechos, empezando por el de la libertad<sup>173</sup>. De ahí la importancia de reconocer y cuestionar la existencia de estos patrones de opresión y exclusión. Eliminarlos es un paso importante para lograr la igualdad de género, mejorar la calidad de la educación, poner fin a la pobreza y lograr un desarrollo sostenible para 2030.

La escuela debería ser un entorno de aprendizaje donde se cuestionen y transformen las normas sociales, las desigualdades y las prácticas violentas. Si empezamos por entender que hombres y mujeres somos iguales y merecemos el mismo derecho a una vida libre de violencias, este principio se podría traducir a otros escenarios, cambiando la forma en que conceptualizamos y nos relacionamos con el mundo. Por este motivo –y en pro de este cambio de paradigma–, es importante crear estrategias que promuevan habilidades de comunicación y relación dentro de las comunidades, es decir, espacios que fomenten la colaboración. Está demostrado que grandes procesos de transformación han comenzado con el movimiento y compromiso de unas pocas personas, en muchos casos, desde posiciones excéntricas y periféricas<sup>174</sup>.

172 United Nations Girls' Education Initiative, “La Violencia De Género Relacionada Con La Escuela Impide El Logro De La Educación De Calidad Para Todos, 12.”

173 Pinheiro, World Report on Violence Against Children, 129.

174 Activismo y Feminismos En La Ciudad.” Episodio en Diseño y Diáspora, no. 99, 2020.

## HIPÓTESIS

Si las niñas de 11 a 14 años que cursan la educación secundaria en San Cayetano participan en un proceso de codiseño para la ideación de espacios seguros y horizontales de diálogo y aprendizaje, podrán contrarrestar las exclusiones y discriminaciones que padecen en razón del orden de género vigente, transformándose así en actoras con agencia para tomar decisiones sobre su futuro.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo promover la agencia para la toma de decisiones sobre su futuro entre las niñas de 11 a 14 años que viven en San Cayetano?

¿Qué impacto tiene el orden de género en la vida de las niñas de 11 a 14 años de San Cayetano?

¿Qué agentes y actores están involucrados en la socialización de los roles y estereotipos de género y cómo llegaron a estarlo? ¿Pueden cambiar en pro de la igualdad de género? ¿Cómo?

¿Cuál es el futuro deseable para las niñas de San Cayetano y cómo lo podemos propiciar?

Si las niñas tuvieran un espacio libre del sistema sexo-género ¿cómo sería? ¿Cuáles serían sus principales atributos?

## OBJETIVO GENERAL

Bajo el enfoque del Diseño para Transición: generar una propuesta de codiseño de micropolíticas para la agencia con las niñas de 11 a 14 años de San Cayetano, que contrarreste el orden de género vigente en la comunidad.

## Objetivos específicos

### 1.- Validar que se parte de un problema complejo:

Realizar un diagnóstico participativo con la comunidad para comprender

cómo actúan, se replican y propagan los roles y estereotipos de género y su impacto en las niñas de 11 a 14 años de San Cayetano.

### 2.- Mapear el problema e identificar sus causas raíz:

Analizar y sistematizar los resultados de la investigación de campo a la luz del paradigma del diseño para la transición, con el fin de identificar las interconexiones e interdependencias entre la problemática de género y lxs actorxs involucrados, identificando puntos de influencia clave (apalancamientos) para implementar propuestas concretas.

### 3.- Visiones de futuro y caminos para la transición:

Codiseñar una propuesta de micropolíticas que promuevan la agencia entre las niñas de 11 a 14 años, de forma tal que tracen el camino para contrarrestar las brechas causadas por el orden de género.

## ESPACIOS ALTERNATIVOS PARA LA AGENCIA

En un inicio, esta investigación buscaba hacer del museo un espacio con características de una escuela –porque creía en su potencial para tener conversaciones que no sucedían en otros lugares–, así que voltee a ver a la escuela y sus dinámicas como un referente en mi investigación; pero conforme más iba investigando y adentrándome al mundo de lo decolonial, ni la escuela ni el museo parecían ser plataformas suficientes para definir lo que yo buscaba, pues entendí su trasfondo como lugares verticales de transmisión del conocimiento hegemónico.

Eso me llevó a definir la primera característica de este nuevo espacio que quería diseñar: el diálogo, pero ¿con qué finalidad dialogábamos? Como ya es de suponerse a estas alturas, la respuesta me la dio Freire: dialogábamos para aprender con lxs demás. Y ¿para qué aprender? Bueno, ese es el fin de todo esto: Dialogar y aprender, a mi parecer son las bases para dotarse de agencia en un mundo tan complejo e incierto como el que habitamos actualmente.

La agencia implica un sentido de responsabilidad para participar en el mundo y, al hacerlo, influir de manera positiva en las personas, los eventos y las circunstancias que nos atraviesen, pero para lograr esto, la agencia requiere de la capacidad de poder definir un propósito rector y así, poder identificar acciones para conseguir nuestras metas<sup>175</sup>.

En este punto es donde aprendizaje y agencia se intersectan, pues habilitar la agencia no solo requiere de reconocer la individualidad de las personas, sino también reconocer el conjunto más amplio de relaciones, maestrxs, compañerxs, familias y comunidades, que influyen en su aprendizaje. Una especie de "coagencia" en donde las interacciones entre iguales y de apoyo mutuo potencian en las personas habilidades para lograr sus metas.

175 OCDE, "A New Tool for Navigating through a Complex World"

Tan grande es el espectro de posibilidades que se pueden lograr con estos 3 factores (diálogo + aprendizaje + agencia) que no creo más que sea necesario dar una etiqueta a esta plataforma/ laboratorio/ taller/ espacio. Mi propuesta es que mute, crezca, evolucione y cambie tanto de nombre y forma como sea necesario, para no regresar a las prácticas de los lugares formativos tradicionales, porque, si nuestra contemporaneidad carece de estructura ¿por qué deberíamos seguirnos aferrando a los modos convencionales que nos adoctrinaron?

Lo único definitivo en este espacio alternativo para la agencia es que debe ser un entorno de aprendizaje personalizado que apoye y motive a cada persona a nutrir sus pasiones, hacer conexiones entre diferentes experiencias y oportunidades de aprendizaje para que cada niñx pueda diseñar sus propios proyectos y procesos de aprendizaje en colaboración con otrxs. ✨



# IDEAR

FEMINISMOS Y DISEÑOS | DESPATRIARCALIZAR AL DISEÑO |

MICROPOLÍTICAS FEMINISTAS Y JUSTICIA SOCIAL |

DISEÑANDO PARA EL DELEITE | LEY DE MUJERES | CENTRO DE

CULTURA, TRABAJO, ARTE Y EDUCACIÓN (CCATE) |

AGÍTESE ANTES DE USAR

06



Por décadas, el diseño se ha centrado en la creación y configuración de objetos de carácter efímero enfocados en el progreso tecnológico, dejando de lado el bienestar social. Hasta hace relativamente poco, la labor del diseñadorx se enfocaba en crear objetos –o como diría Flusser, obstáculos entre personas<sup>176</sup>– más que en abordar el diseño de sistemas que promovieran conexiones, pero eso ya lo he discutido antes, así como también he dicho del papel que funjo como diseñadora en esta investigación, no el de experta, sino el de facilitadora dado el carácter de este proyecto.

Para ser un poco más clara sobre “el carácter de este proyecto” diré que: esta tesis se distingue de otro tipo de investigaciones porque integra abordajes y métodos de investigación-acción en diseño, por ejemplo: toma del diseño participativo la democratización del proceso y el uso de artefactos como herramientas para el pensamiento; del codiseño, la creatividad colectiva, la participación de lxs interesadxs y el rol de lxs diseñadorxs-investigadorxs como facilitadorxs, y del diseño generativo la exploración de una idea por medio de su abordaje “decir, hacer y crear”. Su implementación intenta abonar a la discusión de cómo las prácticas actuales en el diseño pueden ser más inclusivas al romper las estructuras de poder y dar agencia a las personas en la creación y configuración de las soluciones a las problemáticas que viven. Es decir, Aprendiendo Juntas entiende el diseño como un proceso creativo de reflexión en acción que intenta resolver retos desde la empatía, la contextualización y la imaginación. Su meta es una transición colaborativa, facilitadora de aprendizajes colectivos, de conversaciones horizontales, de prácticas constitutivas, de acción directa en torno a cuestiones concretas que transformen las normas sociales y de género nocivas a través de la movilización comunitaria con niñas para generar reflexiones críticas sobre las relaciones desiguales de género y poder.

En ese sentido, este capítulo explora la necesidad de dotar al diseño de una lente feminista que nos permita dejar de lado las nocivas prácticas jerárquicas que se acostumbran en la disciplina, industria y academia, y para ello presento una serie de ejemplos inspiradores que me motivaron a creer en que, como diría Rivera Cusicanqui “un mundo ch'ixi es posible”<sup>177</sup>.

<sup>176</sup> Flusser, *Filosofía del Diseño*, 67-71.

<sup>177</sup> Lo que no es blanco, ni negro, es las dos cosas a la vez. Rivera Cusicanqui, *Un Mundo Ch'ixi Es Posible*

## FEMINISMOS Y DISEÑOS

El diseño es una herramienta muy poderosa para construir realidades, especialmente con prácticas como el DpT que abogan por una comprensión profunda de las interconexiones que existen entre los sistemas sociales, económicos y naturales con el fin de replantear los actuales estilos de vida por otros más sostenibles. Esto implica la reinención de infraestructuras, recursos energéticos, la economía, alimentación, atención médica, educación, etc. para poder reimaginar y proponer futuros alternativos, que reflejen el compromiso por alcanzar una verdadera justicia social.

A estas alturas del siglo XXI son cada vez más las voces que resaltan el carácter multidimensional de los retos que nos plantea la llamada "crisis global" del sistema capitalista tal como lo hemos conocido en las últimas décadas: crisis alimentaria, energética, de los cuidados, crisis económica y financiera, crisis climática y ecológica, crisis de representación política, etc. Pero no tenemos varios planetas ni sociedades donde se desarrollen por separado cada una de estas dimensiones, sino que todas confluyen e interactúan sobre una misma realidad física y social<sup>178</sup>.

Dada la complejidad de estos desafíos, se pueden observar cada vez más proyectos que apuestan por enfoques integrales y multifactoriales, con procesos emancipadores incluyentes; pero a nivel práctico, en los procesos colaborativos por lo general siguen siendo dominantes las dinámicas jerárquico-patriarcales, por lo que necesitamos promover ambientes que dejen de ser gestionados de manera institucionalizada y, para eso, quizá de dónde más tenemos que aprender es de las teorías críticas y las prácticas de feminismos interseccionales, decoloniales y comunitarios, dado que sus aportaciones incluyen la aceptación de cuestiones como la complejidad, transversalidad, equidad, transparencia, diversidad, respeto a la diferencia, el diálogo plural, la confianza mutua, la flexibilidad y el espíritu de colaboración. Valores desde los que se cuestionan las dicotomías de producción-reproducción, público-privado, económico-no económico, mercado-comunidad, calle-casa, visible-invisible, etc., para reconfigurar el imaginario colectivo y la propia vida.

Al ser transformadorxs del mundo, como diseñadorxs tenemos la obligación de cuestionarnos ¿Qué valores estamos representando y cómo lo estamos haciendo? Y posiblemente de donde más podemos apoyarnos para hacer una verdadera reflexión es del género como categoría de análisis. A mi parecer –por lo que esta investigación me ha enseñado– el wicked problem que representa el género, ha pasado desapercibido consciente o inconscientemente para la disciplina del diseño, tanto dentro de la academia, como en la industria y en la mayor parte de su quehacer profesional.

Antes de profundizar en el tema, me parece interesante reflexionar ¿cómo sería un mundo en el que no hubieran existido los movimientos feministas?

Mi primera respuesta es que las mujeres viviríamos en una represión y abuso total, y tendríamos un mundo incluso más inequitativo del que habitamos actualmente. Resulta inaudito pensarlo; pero... si los antecedentes históricos feministas que han ayudado a construir nuestro mundo actual son irrefutables ¿por qué lxs diseñadorxs omitimos la existencia de los feminismos, cuando con esta perspectiva teórica podríamos generar una disciplina más crítica con su quehacer?

Los feminismos pueden brindar una dimensión ética al diseño que antes no tenía. Llevar a la práctica los ideales de justicia social requiere de bases teóricas y metodológicas como el ecofeminismo, el feminismo comunitario, la economía feminista o la ética de los cuidados, que toman en cuenta las necesidades productivas, sociales y biológicas, además de incorporar la satisfacción de otras necesidades emocionales, afectivas y de cuidados.

En el caso del diseño inclusivo y para la innovación social, los feminismos comparten con estos enfoques –además de valores transversales como la igualdad, diversidad y respeto– el compromiso por generar dinámicas que cambien las relaciones de poder y den voz a lxs marginadxs. El problema es que el desconocimiento de esta perspectiva teórica genera prejuicios al pensar que se trata de un "machismo inverso" o nuevas formas de exclusión, cuando en realidad los feminismos buscan construir realidades justas para cualquier persona que se encuentre en situaciones de opresión o discriminación<sup>179</sup>.

La aplicación de los feminismos al diseño nos (me) permite ser introspectivxs para conocer qué juicios, prejuicios, sesgos y valores se transmiten al momento de enfrentar un desafío diseñístico. Ante el escenario actual (post pandemia), necesitamos de manera urgente un aparato crítico que empiece por cuestionar el desarrollo, que posibilite la colaboración desde la dignidad y desterritorialice la noción de diseño; es decir, que lo proyecte como un acto por encima de la materialidad, pues el diseño nos diseña, posibilita experiencias del mundo y nos brinda la capacidad de construir y participar de otros.

Un nuevo marco teórico que entienda que diseñar también es –potencial y necesariamente– una actividad de desmontaje de lo existente, de reinención del mundo, de colaboración respetuosa con las otredades con base en el reconocimiento mutuo, es esencial para que se construya comunidad y se promueva la agencia.

178 Díaz Corral y Carrasco Bengoa, Economía Feminista, 9.

179 Diseño Como Agente De Fricción En Organizaciones." Episodio. Diseño y Diáspora, no. 93, 2020.

# DESPATRIARCALIZAR EL DISEÑO

■ *The starting point for innovation is the awareness of a need that is not being met*<sup>180</sup>.

-Geoff Mulgan



El diseño nunca es neutral. Está influenciado por nuestra sociedad y, al mismo tiempo, da forma a nuestro entorno, e incluso a nosotrxs. En nuestra sociedad hay sexismo, racismo, homofobia y muchas otras discriminaciones que privilegian u oprimen a las personas en función de ciertos aspectos como el género, la orientación sexual y el color de la piel. Desafortunadamente, estas estructuras se reproducen a menudo (en ocasiones inconscientemente) también por el diseño.

*Aprendiendo juntas*, no es diferente en ese aspecto, pues de ningún modo es un proyecto neutral. La diferencia es que se asume del lado de lxs oprimidxs. Tiene el objetivo de unir la teoría (de las pedagogías decoloniales) con la praxis (del diseño para la innovación social), poniendo en acción metodologías (como el Codiseño y DpT) para discutir los problemas sociales dentro de la práctica del diseño, y lo más importante, a través de la lente de los feminismos (comunitario, interseccional y decolonial); pero para lograr este cambio de postura, primero hubo que mirar las relaciones de poder dentro del campo del diseño y preguntarse ¿Quién está presente? ¿Quién falta? ¿Qué tradiciones celebramos y alabamos, y qué invisibilizamos? ¿Qué agendas fomentamos?

Llevar a cabo esta reflexión representa un primer paso para dismantelar las estructuras opresivas con las que se entrelaza la disciplina, en un afán por romper, deconstruir, ensamblar y (re) construir en colaboración con el objetivo de crear espacios de producción conjunta de saberes y conocimientos a partir de las experiencias vividas, las historias marginadas antes censuradas, del desaprendizaje continuo y el debate constante. Y así, distanciarnos de las instituciones rígidas y las formas dominantes y tradicionales de educación, investigación y práctica del diseño que solo refuerzan la opresión y privilegio.

Porque en la academia ideal, los discursos no serían hegemónicos ni de colonialismos encubiertos, como dice Rivera Cusicanqui, las modas académicas no vendrían de universidades privadas del norte<sup>181</sup>. La universidad la construiríamos todxs. No habría jerarquización de saberes o conocimientos, y lo epistemológico sería igual de importante, válido y estudiado que lo estético y ético. Porque una academia, disciplina y profesión despatriarcalizada que rechace activamente los modos de acción y saber dominantes, privilegiados, excluyentes y violentos que a menudo confundimos con “educación” y “conocimientos” es lo mínimo que necesitamos para empezar a solucionar las crisis actuales.

El ideal es que estas prácticas no patriarcales de diseño es que puedan romper las normas dominantes simplemente siendo lo que son: lo otro, no encajar o desviarse de la norma, ofreciendo la posibilidad de apropiarnos de nuestra alteridad y utilizarla para cambiar la disciplina, hacia una más reflexiva y situada, para construir en colaboración estructuras de apoyo y herramientas prácticas para reexistir.

En específico, despatriarcalizar la investigación en diseño –como lo intenta *Aprendiendo juntas*– implica trazar caminos de alteridad que implementen el respeto a unx mismx para hacerlo con lxs otrxs; que empiecen por conocer contextos: historias vividas, memorias, experiencias y sueños de mundos posibles. Investigaciones que escriban relatos de reparación, que dibujen trazos de esperanza, que implementen juegos sobre el futuro; que reconozcan las singularidades en la identidad, y enseñen la desobediencia crítica, no la sumisión devastadora. Proyectos que respondan a la necesidad de crear ambientes de colaboración amables y propicien relaciones afectuosas.

Al final, –y después de un enmarañado ‘fuzzy front end’– el ideal de *Aprendiendo juntas* es codiseñar una micropolítica que apueste por un modelo de aprendizaje sustentado en el afecto, la ternura y el cariño para formar agentes de cambio capaces, orgullosxs y responsables de lo que son, lo que hacen y lo que tienen, y por lo tanto con una mayor capacidad de compromiso para con lxs otrxs. Y aunque la transición puede ser lenta y difícil, también es prometedora, ¿quién no sueña con un espacio de igualdad, donde se procure la trascendencia del ser y de lxs otrxs? un espacio que no educa ni está para la complacencia de regímenes opresores, un espacio que promueva la libertad.

180 Mulgan, A Manifesto for Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated, 21.

181 Rivera Cusicanqui, Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, 3-16.

# MICROPOLÍTICAS FEMINISTAS Y JUSTICIA SOCIAL

Me gusta pensar que proyectos e investigaciones como ésta ayudan a trazar el camino hacia una “teoría del diseño feminista”, y quién sabe, tal vez en unos años poder encontrar fácilmente antologías y compilados (especialmente Latinoamericanos) de este tema y sus aplicaciones, como por ejemplo hoy en día podemos encontrar de la “economía feminista”, un campo que hasta hace unas décadas empezó a adquirir relevancia y brindar de perspectiva la forma en la que el mundo estaba siendo explicado por esta área del conocimiento.

Al respecto (y como se puede observar en el siguiente anexo), encontrar referentes mexicanos, latinoamericanos, decoloniales, feministas y de diseño para esta investigación ha sido complicado, – con esto no quiero decir que no haya proyectos de esta índole – al contrario, agradezco que esta investigación me haya permitido conocer un mundo de iniciativas hermosas (porque no encuentro otra palabra para describirlas mejor) que se preocupan por crear estos espacios de alteridad donde otrxs mundos son posibles, y que, empiezan a ser importantísimas acupunturas en en la transición hacia la justicia social.



Anexo 8: Diagrama de Venn del estado del arte para esta investigación, agrupando en los ejes principales de Aprendiendo Juntas. Para más detalles consultar el link.

Lo que intento decir es que, son pocos las micropolíticas que nacen desde la disciplina del diseño y que en su planteamiento consideran ideales feministas o relacionados con un quehacer pedagógico, y son menos aún los proyectos que tienen como ideal la agencia desde una mirada decolonial. A pesar de esto, me parece importante mencionar cuatro de mis inspiraciones fundamentales para Aprendiendo juntas, que me brindaron fuerza y esperanza cuando no sabía el camino a seguir, de las que aprendí más que en cualquier clase y con las que me identifiqué al grado de tomar como referente de lo que quería lograr con esta investigación.

## Diseñando para el deleite

La tesis de maestría de la diseñadora Marti Louw<sup>182</sup> ha sido una gran inspiración para mí desde que el texto llegó a mis manos durante la licenciatura gracias a mi profesor Toño Rivera (pedagogo con grandes ideales para la educación en diseño –por lo que no es de extrañar las grandes expectativas que yo tengo de la disciplina–). Louw sembró en mí la primera idea para unir museos + diseño + aprendizaje, y dado que esta tesis partió de explorar experiencias significativas de aprendizaje considero fundamental retomarla como mi primera inspiración por lo siguiente:

La experiencia es el factor clave en el aprendizaje y forma gran parte de la base del trabajo de Dewey quien creía que el rol de la educación era crear y fomentar el amor por el aprendizaje. Para él, en el sentido más amplio, aprender es un proceso individual y social que dura toda la vida, es la forma en la que apreciamos y valoramos el mundo. Extrayendo el significados de una amplia gama de experiencias, podemos crear conceptos para aplicarlos posteriormente en nuestras vidas<sup>183</sup>.

En ese sentido Martí Louw ha encontrado en el deleite una forma de entender cómo es que esta extracción de significados sucede. Ella dice, que el deleite es la respuesta emocional instantánea que se alcanza cuando el deseo de conocimiento es consumado a través de los sentidos, y que, asociada con cada forma de conocimiento (provenientes de las cuatro causas aristotélicas que a continuación resumo) se encuentra una respuesta psicossomática o fenomenológica que provoca una experiencia deleitable.

**Asombro:** Es el primer deleite ya que traza los límites de nuestro conocimiento al resaltar nuestra ignorancia. Es la pasión que impulsa nuestros deseos de conocimiento, marcando un límite entre lo ya conocido y lo desconocido. Como recurso retórico para el diseño podemos hacer uso de la ironía para presentar este “choque entre opuestos”.

**Descubrimiento:** Es el deleite proviene de revelar nuevas relaciones que se encontraban escondidas a nuestra vista. Donde comenzamos a entender las partes respecto al todo, un momento de Eureka en el que nos damos cuenta de las relaciones esenciales entre las cosas. Para una acertada comunicación de este tipo de conocimientos, la sinécdoque es la figura del pensamiento que encuentra las relaciones inherentes, equivalencias y conexiones sentadas entre las cosas y las experiencias.

**Ingenio:** Es el arrebatado de éxito que trae el resolver problemas habilidosamente, utilizando métodos empíricos, a través de la observación, la experimentación y la inducción inteligente. En el diseño, las metáforas nos permiten “ver una cosa en términos de otra cosa”, se apoyan en las relaciones imaginadas y dependen de la intuición de la experiencia sensorial.

**Invenición:** Surge del proceso crear relaciones entre diferentes cosas, el

182 Louw, “Diseñando para el deleite”

183 Dewey, Experience and Education, 22-30

deleite de la invención aparece en momentos de audaz intuición, cuando por chispa de nuestra imaginación inventamos, hacemos o vemos nuevas conexiones acerca del mundo y nuestro alrededor. En este caso, el diseño encuentra en la metonimia un artefacto retórico que permite reducir conceptos de orden superior a unos de orden inferior, su poder yace en su habilidad para tomar grandes nociones y reducirlos a una realidad concreta que podamos comprender.

Diseñando para el deleite podemos motivar el deseo por el conocimiento y crear experiencias memorables, llevando la educación más allá de las aulas, a la vida cotidiana para que las personas puedan crear por sí mismos sentidos más profundos, conexiones más fuertes y realidades más ricas.

## Ley de mujeres

La tesis de doctorado de Amandine Fuchiron es especialmente relevante para mí porque hasta antes de dar con ella (por recomendación de mi amiga Eri Ro, inspiradora feminista) me sentía perdida y sin bases para poder justificar por qué una investigación que tomara en cuenta los afectos, emociones y sentires tanto en la teoría como en la praxis es importante. Si no fuera esto suficiente, la propuesta metodológica de Ley de mujeres se basa en la colectividad entre nosotras para, juntas, redefinir la justicia.

*Ley de mujeres: Amor, poder propio y autoridad*<sup>184</sup> desarrolla una propuesta política y estrategias psicocorporales, sociales y culturales concretas para construir justicia a partir de una experiencia política colectiva de acompañamiento (por la colectiva feminista Actoras de Cambio) a mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante la guerra y después en tiempos de “paz” en Guatemala. Es una apuesta política para crear una justicia que permita sanar las atrocidades a las cuales lxs cuerpxs de las mujeres han sido sometidos por las violencias históricas y sistémicas, con el fin de devolverles sus vidas, voces, y su capacidad de ser y vivir en plenitud.

Con esta investigación, corroboré la importancia (que mencionaba Freire) por la escucha activa e incluso más allá, el acompañamiento sororo para desprogramar el trauma, las creencias y emociones que hicieron heridas, y reconectar con el afecto, la confianza, el disfrute, la alegría de vivir y la libertad. Además, Amandine sumó a la propuesta de Aprendiendo juntas un elemento clave para poder codiseñar con las niñas: la noción de la grupalidad curadora (de la que hablaré más adelante).

184 Fulchiron, “La ‘Ley De Mujeres’: Amor, Poder Propio y Autoridad. Mujeres Sobrevivientes De Violación Sexual En La Guerra Reinventan La Justicia Desde El Cuerpo, La Vida y La Comunidad.”

## Centro de Cultura, Trabajo, Arte y Educación (CCATE)

Cuando pienso en el futuro de Aprendiendo juntas, CCATE siempre viene a mi mente. Inspirado por la pedagogía del oprimido, Obed Arango Hisjara (quien más que un líder actúa como un promotor del proyecto) promovió una micro-política que hoy da otro sentido a la vida de muchxs migrantes que habitan en Pensilvania.

CCATE nació de la idea de dar un espacio a las personas que el sistema ha decidido olvidar su existencia porque no son “ni de aquí, ni de allá”, y hoy funciona como una plataforma de encuentro para la reexistencia y resignificación de la vida. Por medio de talleres, colectivxs y la participación activa de sus miembros, CCATE promueve el liderazgo colectivo y la agencia de sus integrantes para la reconfiguración del mundo.

CCATE is unique because we affirm the value of each individual's voice, from children to adults of all backgrounds. We passionately create opportunities for individual and collective expression as well as encourage community leadership as individuals take on leadership roles, and dreaming, designing, and creating together. We strive to foster collective leadership among community members to amplify community voices. Our students include children and family members and our teachers include children and family members; volunteers may teach a class and also take classes offered at CCATE<sup>185</sup>.

En mi opinión, hay dos cosas muy valiosas de la propuesta de este Centro de Cultura. La primera es su capacidad de vinculación, pues trabajan con las universidades del estado, museos, galerías, profesorxs de diferentes universidades, expertxs, artistas y un amplio número de voluntarixs, lo que refuerza su trabajo en comunidad, les da visibilidad y gestiona acciones para llevar el trabajo de esta plataforma mucho más lejos, brindándole bases sólidas para construir nuevos objetivos en vez de desmoronarse por falta de participantes.

La segunda es su interés en el arte como medio de expresión y diálogo: Los talleres de CCATE comenzaron con un club de lectura al que se fueron uniendo cada vez más personas, y sus discusiones lxs llevaron a crear nuevos talleres e iniciativas como el de permacultura, fotografía y expresión artística. Su interés en éste último lxs ha llevado a crear murales dentro de escuelas y participar en importantes exposiciones del museo de la ciudad para abrir el diálogo sobre temas importantes para la comunidad yendo más allá de su espacio de convivencia.

185 CCATE, “Shared Leadership”

## Agítese antes de usar

Al respecto del tema del arte, un pilar de esta investigación es la experiencia estética, puesto que los métodos con los que esta investigación trabaja parten de la creatividad, la imaginación y el sentir. Conectar con nuestra parte sensible es vital, sobre todo como mujeres en un mundo patriarcal que niega su importancia y cataloga el sentir como una debilidad.

La experiencia estética es la percepción por medio de los sentidos que produce sensaciones (fuente de las emociones) y en última instancia nos cautiva, da plenitud y deleite<sup>186</sup>. En consecuencia se podría inferir que si una experiencia es significativa, tuvo que ver con haber tenido una experiencia estética, y por tal motivo me inspiré de este libro<sup>187</sup> y sus múltiples ejemplos de proyectos relacionados con el arte y la educación para generar la propuesta de ésta tesis.

Desde su presentación y a lo largo de sus capítulos, Agítese antes de usar brinda una serie de cuestionamientos, ejemplos y propuestas de consulta necesaria para educadorxs, curadorxs, artistas y docentes. La lectura (estructurada en cinco ejes temáticos) plantea preguntas que actúan como marcos orientadores de la tarea pedagógica y ayudaron a llevar a esta investigación a otro nivel para salir de un proyecto convencional de diseño. Por ejemplo, algunas de las herramientas metodológicas de esta tesis están fuertemente inspiradas en performances como el de Mónica Mayer y sus tenderos, e incluso parte de la inspiración de la forma de escribir este documento viene de capítulos como "Advertencia: más preguntas que respuestas..." de Sofía Olascaga.

Para resumir y ser más concreta porque si no este capítulo podría ser eterno, Agítese antes de usar me brindó las lentes de la experiencia estética y una serie de cuestionamientos que sentaron las bases para esta tesis, y sin este libro posiblemente Aprendiendo juntas no tendría el mismo alcance puesto que las experiencias narradas en el compilado parten de una concepción de lo educativo como práctica de libertad, y se anclan en procesos de empoderamiento político y cultural como los feminismos, la crítica institucional, la emergencia de un nuevo arte público, la ocupación y la protesta como formas de pedagogía.

Más que reflejar una única manera de entender lo pedagógico, los procesos educativos y de mediación, estos textos dan cuenta de múltiples maneras de imaginar el espacio común<sup>188</sup> ✨

186 Mora Ojeda y Ayala Rosas, "Historiografía del diseño", apuntes de clase.

187 Cervetto y López Agítese Antes De Usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina.

188 Cervetto y López Agítese Antes De Usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina.

# CO DISE NAR

JUSTIFICACIÓN | HIPÓTESIS | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN |

OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |

ESPACIOS ALTERNATIVOS PARA LA AGENCIA

07

“*La justicia social también se logra a través de la transformación emocional (...) hay que tomar en cuenta el amor como emoción política para construir sociedades más justas y éticas.*”<sup>189</sup>

-Martha Nussbaum



Esta parte del proyecto responde a una serie de clases, seminarios, talleres, lecturas y ponencias que ayudaron a mi deconstrucción como persona e investigadora, lo que me llevó a decidir que este trabajo buscaría construir, como dice Franco Ferraroti, “un conocimiento mutuamente compartido, basado en la intersubjetividad de la interacción, un conocimiento más profundo y objetivo, cuanto más íntegra e íntimamente subjetivo”<sup>190</sup>. Así, esta investigación reconoce la necesidad de la acción colectiva para la transformación de la vida entre mujeres y, por lo tanto, se aleja de las distancias creadas por el positivismo científico en busca de una falsa neutralidad (sujetx/objetx, profesional/usuarix, etc.).

*Aprendiendo juntas* es una micropolítica para la justicia social que requiere ir más allá de la retórica y ser consecuente con todo lo que se ha dicho en esta tesis. Requiere dejar de centrarse en lo disciplinar y no subestimar el potencial de otras formas de saber. Requiere confiar en la comunidad, y olvidar las prácticas de instrumentalización que impiden que se garantice la instauración de un vínculo de confianza y la continuidad de los procesos, pero por sobre todo, requiere que lxs que facilitan y/o acompañan se sientan parte del proceso de cambio trabajando desde la ternura, el compromiso político con las habitantes de San Cayetano y la cercanía afectiva para con ellas.

<sup>189</sup> Nussbaum, *Las Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, 31.  
<sup>190</sup> Ferraroti, “*Las Historias De Vida Como Método*”, 27.

A lo largo de éste capítulo explicaré cómo llevé a la praxis la propuesta teórica y metodológica de esta tesis con el fin de informar el proceso de acompañamiento y codiseño que hicimos con Alma, Cami, Esteff, Fanny, Fá, Hil, Majo, Rosa y Sil, a quienes no tengo más que agradecer por creer en mi idea, permitirme conocerlas; por lo mucho que aprendemos juntas, el cariño que nos tenemos y la confianza que habita en nuestro grupo. Porque gracias a ellas hice las paces con mi niña interior y fui más consciente de otras realidades, pues entender mi privilegio no hubiera sido posible sin ellas que me han dado nuevos ojos, fuerzas y esperanzas para crear nuevos mundos fuera del sistema patriarcal donde el miedo no nos habite y la colaboración sea nuestra bandera.

## GRUPALIDAD CURADORA

Una necesidad básica de la justicia social es crear espacios y condiciones para expresar, liberar y resignificar las emociones generadas por la inequidad, la invasión, el maltrato y el miedo<sup>191</sup>. Sentires que permanecen doliendo porque se acostumbra mantenerlos en silencio, además de que, la mayoría de veces, como es el caso de las niñas de San Cayetano, no se cuenta con referentes propios para poder nombrar lo que hace daño. Este proyecto busca hacer saber a estas niñas que su vida y experiencias cuentan, que su sentir es válido y reconocido, y que no tienen que cargarlo solas ni en silencio.

Transformar la vida junto a otras implica ser y sentirse parte del proceso; involucrarse con las otras, jugar, bailar, reír, llorar, decidir y construir juntas. Es tener la disposición para vulnerarse y encontrarse con otras. Implica abrirse, dejarse influenciar, entender otras visiones y aprender de ellas pero, sobre todo, en el caso de quien investiga, significa acompañar:

*Acompañar a otras implica poner el cuerpo y el corazón. No hay acompañamiento ni alianzas posibles con otras ubicándonos fuera del proceso, en un lugar supuestamente neutral y ajeno, en el lugar tradicional de la profesión que hace las preguntas y da los consejos; como si el proceso no tuviera que ver con nuestra propia vida. Colocarse como la que detenta el saber y no como parte de un mismo proceso de transformación y búsqueda de justicia, conlleva el riesgo de perpetuar relaciones paternalistas, racistas y misóginas, y por ende la condición de "víctima"(...); reproduce una posición de poder y superioridad con respecto a las mujeres que acompañamos que no permite crear condiciones de horizontalidad y apoyo mutuo (...)*<sup>192</sup>

Inspirada por la lectura de Ley de mujeres, decidí posicionarme desde el acompañamiento, la complicidad y la alianza, con el firme propósito de cuestionarme y esforzarme por romper y transformar las relaciones de poder dominantes, autoritarias, asistencialistas y jerárquicas. Procuré construir relaciones basa-

das en la igualdad, pero reconociendo las diferencias y agencias de cada niña, y claro, sin obviar las desigualdades estructurales históricamente construidas entre las que integramos el proyecto. Al contrario, intenté siempre tener mucha conciencia de ellas para crear metodologías de relacionamiento que nos permitieran desestructurar estas desigualdades y crear relaciones entre iguales.

¿Cómo construir un "nosotras" para poder codiseñar espacios de libertad que promuevan la agencia de las niñas de San Cayetano? y ¿cómo se tradujo todo este proceso en la metodología de trabajo que aquí presento? Tuvo que ver en gran parte con el diálogo con otras colegas diseñadoras a quien agradezco infinitamente su apoyo e inspiración (Erika Mancisidor y Diana Lezama) pues sin ellas difícilmente hubiera llegado a conceptos clave para esta segunda fase, como lo es la grupalidad curadora:

*La grupalidad curadora es definida como la capacidad de ciertos grupos y comunidades que emerge en contextos de guerra para tramitar su experiencia emocional frente a diferentes situaciones familiares, socio-políticas, históricas y espiritual-ancestrales*<sup>193</sup>.

Esta práctica moviliza los vínculos de amor y conocimiento en las comunidades, llama a identificar los procesos en los que las comunidades se expresan, por lo que es cambiante según el contexto, tiempo y lugar<sup>194</sup>. La grupalidad curadora busca reconocer las formas en las que las comunidades experimentan y afrontan el conflicto y la reparación (inspirada por los feminismos) al estudiar lo cotidiano y usar el espacio como una categoría de análisis. Lilibiana Parra-Valencia, autora del término, ejemplifica cómo la grupalidad curadora se hace presente en espacios transicionales que, a simple vista, podríamos ver como tradicionales, las faenas, cosechar y los velorios son ejemplos de esta práctica<sup>195</sup>. En palabras de Rivera-Cusicanqui "se trata de un gran inventario de conocimientos, a partir del cual la comunidad va sanando las heridas en la cotidianidad"<sup>196</sup>.

Para este proyecto la grupalidad curadora se convirtió en un concepto central, ya que ésta reconoce las singularidades locales y el potencial de lo colectivo para la transición, y si bien su aporte viene desde la psicología, la grupalidad curadora se propone pluriépistémica, pues contiene y genera diversas formas de conocimiento, es crítica del silenciamiento de saberes y surge del encuentro de "saberes blancos occidentales, campesinos, indígenas y afrodiáspóricos"<sup>197</sup>. Desde una perspectiva decolonial, la grupalidad curadora intenta eliminar la reproducción de las relaciones de dominio colonial, el racismo, el eurocentrismo y la universalidad en la construcción de conocimiento sobre lo que cura<sup>198</sup>.

193 Parra-Valencia, "Grupalidad Curadora. Descolonialidad De Saberes-Prácticas Campesinas y Afroindígenas, En Montes De María (Caribe Colombiano)," 26.

194 Parra-Valencia, 200.

195 Parra-Valencia, 187.

196 Rivera Cusicanqui, Ch'ixinakax Utxiwa, 62.

197 Parra-Valencia, 188.

198 Parra-Valencia, 195. Se usa la palabra cura, en el sentido amplio de la palabra dada su dimensión terapéutica, en cuanto a que alivia, haciendo referencia al auxilio y al apoyo mutuo para tramitar los dolores, pues en palabras de la autora "sólo el vínculo con la/el otro hace posible la grupalidad curadora".

191 Fulchiron, "La Ley De Mujeres", 162.

192 Fulchiron, 165.

Bajo tales premisas, la metodología de Aprendiendo juntas toma de la Grupalidad curadora de Parra-Valencia su interés por escuchar a las comunidades no sólo desde las necesidades sino, sobre todo, desde lo que son y de aquello que lxs ha sostenido de forma particular en sus territorios. Por otra parte, retoma de la Ley de mujeres de Fulchiron la necesidad de establecer la confianza para dialogar y actuar juntas, que implica “escucharnos desde el corazón” y aprender a relacionarnos desde las diferencias, independientemente de nuestras intersecciones históricas.

Se trata de una propuesta metodológica “en espiral”, es decir, con ires y venires que responden a las necesidades del grupo y que, además, se articulan con los abordajes de diseño colaborativo previamente mencionados para potencializar, por medio de la creatividad, la agencia y autonomía de las participantes, dando como resultado una “clínica” particular, propia e irrepetible, en concordancia con las acciones micropolíticas y decolonizantes, y como una alternativa a la visión moderna y colonial de las perspectivas intervencionistas.

## PROPUESTA METODOLÓGICA

Como he mencionado anteriormente, posibilitar la agencia desde una mirada decolonial y feminista es el objetivo principal de este proyecto, por lo que encuentro pertinente rescatar de las investigaciones antes mencionadas 4 pautas clave para codiseñar con las niñas de San Cayetano un espacio libre del orden de género.

1. Promover el diálogo horizontal entre participantes y facilitadora
2. Escuchar desde el corazón
3. Fomentar un ambiente de confianza
4. Impulsar acciones colaborativas

Para promover estos pilares transversales en el proyecto fue fundamental aprender a relacionarnos entre mujeres, lo que implicó “explorar a fondo las iras y los miedos que nos impiden convertir en realidad el poder de una auténtica unión entre nosotras”<sup>199</sup> y, para lograrlo, recurrimos a tres acciones concretas:

### 1. Identificación positiva:

Establecer la confianza para dialogar y actuar juntas entre mujeres con historias distintas ha implicado tener una conciencia profunda de las relaciones de poder que nos atraviesan y de la construcción histórica de estas desigualdades, así como un compromiso con crear nuevas formas de relacionarnos que reviertan estos lugares de poder, que aunque definidos por otros, continuamente tendemos a replicar.

El patriarcado ha instaurado mecanismos de poder que se materializan en

una dependencia vital y obediencia inconsciente ante lo que se considera moralmente superior y legítimo: lo masculino y blanco, personalizado por figuras como Dios, el Estado, el juez, el patrón, el jefe, el marido y el padre. Y es bajo esos lentes que como mujeres hemos aprendido a vernos a nosotras mismas y a las demás. Al sabernos subordinadas de este sistema, intentamos alcanzar los estándares impuestos por el patriarcado y creamos así relaciones llenas de misoginia, ira, autoritarismo, control, celos y violencia por sentir que no valemos nada o no lo suficiente, lo que nos impide relacionarnos con autenticidad entre nosotras.

Las mujeres son reacias a ponerse en evidencia por miedo al juicio de otras mujeres. (...) El juicio de una mujer sobre su semejante siempre la afecta y puede tener una enorme importancia, para bien o para mal, se reconozca o no<sup>200</sup>.

Este sentimiento profundo de amenaza y de inseguridad, el miedo profundo a recibir la crítica de la otra, impide la construcción colectiva entre mujeres, de ahí que sea necesario crear metodologías que nos permitan expresar libremente las emociones que nos provoca el encuentro con las otras, escuchar el dolor y la ira de las demás sin sentir que nos destruyen, para saber que también en la otra podemos encontrar admiración, respeto y cariño.

Para crear una auténtica unión y al tratarse de un grupo de niñas, encontré en el juego y las dinámicas grupales (de las que hablaré más adelante) una manera de desbloquear las relaciones entre nosotras. Esto con el fin de trazar el camino hacia la construcción de condiciones de confianza y seguridad, sabiendo que ser nuestras versiones más auténticas y expresar nuestros sentimientos no implicará ser juzgadas o excluidas por ninguna de las integrantes del grupo.

### 2. Generar confianza:

En la construcción de un ambiente libre de mecanismos patriarcales y colonialistas fue cada vez más claro que, para poder acoger el dolor o enojo de la otra, era necesario enfrentar el desacuerdo, la crítica, los cuestionamientos y las diferencias, desde una práctica de reconocimiento y cariño entre nosotras que nos permitiera sentirnos válidas y con la suficiente confianza para romper el silencio.

Hablar sin sentirnos criticadas o juzgadas permite que nos reconozcamos en la otra, compartamos sus historias y entendamos el daño que el orden patriarcal ha hecho en nuestras vidas; nos hace sentir no sólo que nuestro sufrimiento es reconocido y válido, sino que es compartido y acompañado. Se trata de crear condiciones para poder relacionarnos de igual a igual y actuar juntas alrededor de un objetivo común entre mujeres, que lejos de

199 Lorde, Audre. *La Hermana, La Extranjera: Artículos y Conferencias*. 177.  
200 Librería de las Mujeres de Milan, *No creas tener derechos: La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, 221.

negar sus diferencias (marcadas por privilegios, experiencias, personalidades e historias distintas), acogen la pluralidad como principio para relacionarse entre ellas.

En este sentido, se pensó en una actividad de mapeo participativo de los lugares más significativos en el pueblo para las niñas, con el fin de compartir nuestras historias, reconocernos en la historia de las otras e ir construyendo explicaciones históricas y sociales de lo vivido. Así, podríamos identificar los sistemas, las estructuras, las mentalidades y las prácticas sociales que nos han hecho daño y necesitamos desarticular en nuestra vida. Para llevar a cabo dicha actividad, reitero la necesidad de escuchar desde el corazón:

*La actitud de escucha abierta, sin juicio, sin crítica, es imprescindible para crear condiciones de confianza y abrirse a expresar emociones, compartir historias dolorosas, sanar juntas y construir colectivamente; en especial cuando las desigualdades estructurales históricas atraviesan la relación y dejan profundas huellas de desconfianza entre nosotras. Escucharnos, escuchar el dolor o la ira de la otra, es una muestra de reconocimiento de la importancia y legitimidad que le damos a la vida de la otra. Es un gesto de amor<sup>201</sup>.*

La escucha desde el corazón permite revertir las acciones de silenciamiento, deslegitimación y competencia entre nosotras que nos enseñaron las lógicas del dominio patriarcal y colonial. Crea condiciones de reconocimiento que fortalecen nuestro sentido de legitimidad y confianza en nosotras mismas. En otras palabras, al escucharnos desde el corazón, nos sentimos importantes.

Según el autor Axel Honneth, para construir y mantener una auto relación positiva, las personas dependen del tipo de reconocimiento que le brinden otras<sup>202</sup>. El problema, en el caso de las mujeres es que haber nacido mujer en un mundo patriarcal implica precisamente la ausencia de condiciones de reconocimiento mutuo y el enfrentamiento permanente con el desconocimiento; lo que nos lleva a la "persecución" constante por una confirmación de valor por parte de lo masculino y colonial que termina por hacernos sentir que no somos lo suficientemente valiosas.

Desde la ética del cuidado, el concepto de reconocimiento implica que las mujeres dejen de ser objetos sexualizados y racializados a los que el hombre concede legitimidad en función de qué tan bien cumplimos el destino de "buenas mujeres" y, en cambio, se vuelven co-constructoras de sus procesos de verdad, reparación y no repetición de acuerdo con sus anhelos de justicia. De ahí que solo en el encuentro entre mujeres existan las condiciones para el reconocimiento mutuo que permite encontrar nuestra propia valía y legitimidad al sentirnos humanas, reconocidas y queridas por otras.

Impulsar esta forma de conocernos y trabajar es un modo de empezar a crear caminos de alteridad fuera de las reglas de la misoginia y las jerarquías, es una metodología orientada a sanar y desarticular las relaciones de poder

y opresión entre nosotras, a la vez que establecemos nuevas maneras de relacionarnos y reconocer los deseos, necesidades e intereses que sostienen nuestra agencia. Es gracias a estas prácticas desde el afecto, la ternura y el cariño que podemos crear condiciones de amor propio y confianza en/entre nosotras para poder confrontar nuestras diferencias sin miedo, aprendiendo a expresar cada vez mejor nuestros problemas, anhelos y visiones sobre el proyecto que estamos codiseñando.

Además, estas nuevas formas de relacionamiento poco a poco nos hacen tomar conciencia de que merecemos ser bien tratadas, así el amor propio construido y legitimado por el grupo de mujeres se convierte en poder propio para defender las singularidades de su personalidad.

### **3. (Re) conocer nuestros dones:**

Bajo la premisa anterior, reconocer los "dones" o habilidades de cada una debe ser una acción central para Aprendiendo juntas, pues permitirá convenir nuestra propia valía y la valía de las otras en la colectividad. La práctica del reconocimiento de estas "diferencias no-dominantes" ayuda a fortalecer la consigna de que todas somos legítimas, valiosas y tenemos un lugar en la acción conjunta. Nadie es inútil ni desechable, todas somos importantes y aportamos algo concreto a este proyecto común.

Para este fin no se pensó en una actividad concreta, en cambio, se optó por que, en todas las dinámicas a realizar, las niñas pudieran decidir con qué actividades se sentían más cómodas, no tener cargos definidos y rotar nuestros roles continuamente para ir descubriendo nuevos componentes de nuestra personalidad.

Crear condiciones para que cada una se sienta reconocida públicamente en su singularidad es importante para el equipo y el proyecto a fin de que la diferencia pueda ser expresada sin caracterizarla como algo amenazante. Y esto, aunado a la confianza, puede abrirnos a escuchar el desacuerdo o expresar un cuestionamiento, pues sabremos que el conflicto no implica que alguna deje de ser acogida y reconocida por el grupo.

201 Fulchiron,180.

202 Fraser y Honneth, "La Cuestión Del Reconocimiento: Réplica a La Réplica", 176-196.

# HAGAMOS UN FANZINE

Una vez identificadas las acciones decolonizantes y antipatriarcales concretas para este proyecto, se empezaron a definir las sesiones para trabajar en el codiseño de una propuesta de espacio libre del orden de género que potencie la agencia de las niñas que se encuentran estudiando la telesecundaria en San Cayetano y, tras tomar inspiración de las micropolíticas antes mencionadas, la literatura consultada, e incluso de mis propias vivencias como mujer, niña y adolescente, se llegó a la siguiente propuesta de trabajo:

Plan de acción para Aprendiendo juntas				
Objetivo	1. Relacionarnos	2. Identificar la presencia del orden de género	3. Reconocer el impacto del orden de género	4. Codiseñar un espacio libre del orden de género que propicie la agencia
Responde a	Identificación positiva Generar confianza Reconocer nuestras organizaciones	¿Qué actorxs están involucrados en la socialización de los roles y estereotipos de género? ¿Cómo llegaron a estarlo?	¿Qué impacto tiene el orden de género en las niñas de San Cayetano?	Si tuvieran un espacio libre del sistema sexo-género ¿cómo sería? ¿Cuáles serían sus principales atributos?
Actividad	Dinámicas grupales	Fanzine Presentación sobre ellas Storytelling: ¿Qué te gustaría ser de grande? Detección de espacios: Favorito, desdoblado, divertido, seguro, aterrador, disfrutable en soledad, usado, reconfortante, frustrante.		Manifiesto y maqueta

Tabla 5: Plan de acción por objetivos.

Cómo se observa en la tabla 5, la mayor parte del taller centra sus actividades en la creación de un fanzine, pero ¿por qué fanzines? Para responder a esa pregunta es importante recordar las secciones pasadas de este texto: Las experiencias previas trabajando con la comunidad, en especial con las mujeres y niñas del pueblo, me permitieron observar en repetidas ocasiones que, en un inicio, lxs participantes se muestran temerosxs de la expresión verbal, por lo que trabajar en un formato escrito podría ayudar a que las niñas se sientan más seguras a la hora de expresar sus necesidades, deseos y dudas.

Los fanzines, además, se caracterizan por ser publicaciones de ética DIY<sup>203</sup>, es decir, anima a producir algo por nosotrxs mismxs, a crear nuestra propia experiencia cultural. Son publicaciones independientes que han servido como medio de comunicación desde tiempos en que no había internet y, por lo tanto, no era tan sencillo compartir información o contenidos creativos<sup>204</sup>, por lo que proveen una plataforma para que todo el mundo pueda ser creadorx, también porque se crean con materiales y recursos accesibles que fomentan el desarrollo de una estética propia. Lo más valioso que tienen los fanzines es la capacidad para hacer algo maravilloso, algo que facilita abrir nuestras mentes y descubrir cosas que muchas veces se encuentran ocultas a simple vista.

Como bien menciona Andrea Galaxina "Hacer fanzines es un acto de libertad: no hay reglas y no debe haberlas"<sup>205</sup>. El fanzine es un medio hiperespecializado con potencial de micropolítica al plantearse como resistencia a los medios tradicionales de consumo. Es una intervención en el sistema hegemónico que activa un proceso sutil de fractura y transición en el ámbito social y cultural cotidiano. Encima de esto, temporalmente es importante recordar que, para estos momentos, veníamos de superar el pico de contagios de COVID-19 de invierno de 2020 - 2021, por lo que en caso de no poder reunirnos como grupo, el fanzine podría servir como una herramienta analógica para concernos a la distancia, trazando dos posibles rutas de trabajo:



Fig 5: Esquema de las posibles rutas de trabajo

En este caso, las actividades involucradas con la realización del fanzine facilitan visualizar, desde la experiencia de las niñas y en sus propios términos, el problema, sus interconexiones, actorxs y los puntos de influencia clave para la transición. Por otra parte, la co-creación de un manifiesto y la maqueta del espacio representará, de acuerdo con sus ideales como equipo, las necesidades y anhelos que tienen para sus visiones de futuro.

## PROTOTIPO (NIÑAS TOLUCA)

Como mencioné anteriormente, los contagios por COVID-19 que se estaban viviendo en esos momentos en el país eran alarmantes, lo que perjudicó a la población en general, incluyéndome. Miembrxs de mi familia se enfermaron gravemente lo que me impidió visitar la comunidad y reunirme con las niñas por al menos un mes. Aunado a esto, supe por algunas

203 DIY: Do it yourself [hazlo tu mismo]

204 García-Herrero, Qué Es y Cómo Hacer Mi Primer Fanzine.

205 Galaxina, Haz Un Fanzine, Empieza Una Revolución. 4.

personas que, en esos momentos, lxs habitantes de San Cayetano también estaban extremando cuidados, por lo que era poco probable que pudiéramos llevar a cabo las reuniones o al menos contarles del proyecto, pues se negaban a recibir a personas “de la ciudad”.

Las videollamadas o formas de comunicación virtual tampoco eran opción, dada la situación económica del ejido. Pocas son las familias que tienen la posibilidad de brindarles a sus hijas un teléfono celular y contratar el servicio de internet. Sabía por mis visitas anteriores a San Cayetano que las personas que contaban con un teléfono celular eran principalmente los hombres, para poder llamar a su familia (al teléfono de la casa principal, casi siempre la de sus madres) cuando se encuentran de jornaleros en otros lugares y que, por lo mismo, lxs maestrxs que enseñan en la comunidad iban una vez a la semana a dejar material para fotocopiar a lxs alumnos, lo que estaba implicando un gran gasto para la familia.

En ese panorama fue que decidí aprovechar el tiempo en intentar llevar a cabo un prototipo con niñas que se encontraran estudiando de forma virtual, esperando que mejorara la situación para después poder llevarlo a cabo con las niñas de San Cayetano y si no, en el peor de los casos, habría podido obtener algunas conclusiones de este primer ejercicio. Escribí a dos profesoras de sexto grado de primaria y una de secundaria en Toluca (que es donde yo me encontraba durante la pandemia); busqué que fueran escuelas con condiciones similares a las de las niñas de zonas rurales: escuelas públicas en zonas marginadas con estudiantes de nivel económico medio-bajo y que tuvieran un grupo de niñas interesadas en participar en un pequeño taller después de sus clases, con el fin de codiseñar un espacio ideal para alcanzar su máximo potencial.

De las 3 escuelas, sólo en una pudo armarse un grupo de 5 participantes. Se trataba de una primaria en los límites de Toluca y Zinacantepec, donde conviven niñas de “mundos opuestos” ya que la escuela se ubica entre fraccionamientos de nivel económico medio-alto y barrios marginados, situación que se expresa en las participantes del taller, pues 3 de ellas compartieron que sus madres y padres trabajan como doctorxs, contadorxs y abogadxs, de otra niña su familia se dedica al comercio informal y, de la última, el padre es taxista.

Para ellas, se diseñó el siguiente plan con 3 sesiones de trabajo de dos horas cada una, dado que fue el tiempo que sus tutorxs y la maestra prestaron para la actividad:

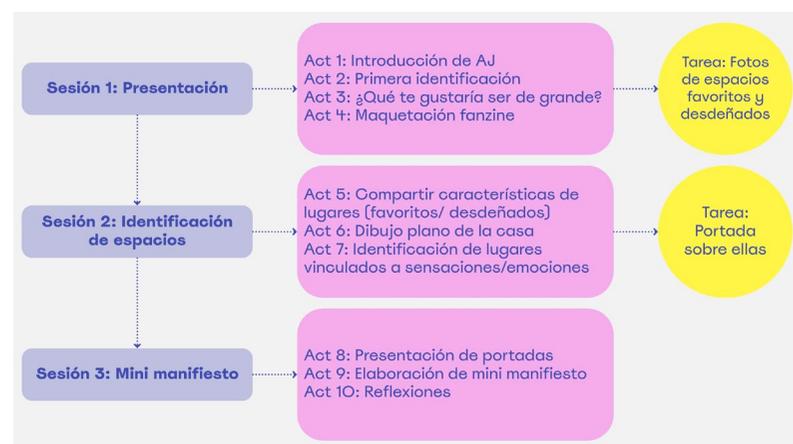


Fig 6: Prototipo de plan de trabajo para las niñas de Toluca

Para estas sesiones, Diana, una compañera de licenciatura se había ofrecido a participar en el testeo debido a una asignatura que tomamos juntas. Sus aportaciones, ideas y nuestra reflexión conjunta lograron llevar los aprendizajes del prototipo a la versión final para trabajo en campo con las niñas de San Cayetano.

Empezamos la primera sesión presentándonos Diana y yo con las niñas y comenté con ellas de qué trataba el proyecto, por qué buscaba su participación y cómo su cooperación beneficiaría a otras niñas. Para romper el hielo realizamos un par de juegos frente a pantalla y ellas se mostraron emocionadas por participar, después procedí a pedirles que anotaran en un cuaderno (para que no se sintieran intimidadas o influenciadas por las respuestas de las otras) la respuesta a ¿qué te gustaría ser de grande? a fin de conocer sus sueños, gustos y aspiraciones, así como tener un primer vistazo de qué consideran posible/ imposible y si cuentan con el apoyo de sus familiares, es decir, un acercamiento al impacto que tiene el orden de género en sus vidas.

Angélica, la primera niña en participar, comentó que le gustaría ser abogada porque su mamá la inspira cuando le cuenta de su trabajo, y por esas historias que le comparte es que quiere dedicarse a defender mujeres. Tanya quiere ser futbolista porque su papá la lleva a jugar con él y disfruta mucho hacer deporte. Aileen quiere ser doctora porque tiene un hermano al que constantemente llevan al hospital y quiere ayudar a que las personas no sufran. Darlyne ha decidido que será cirujana porque le gusta ver la sangre en la TV y una de sus tías es doctora y Mafer será pediatra porque le gustan mucho los bebés, todxs en su familia le dicen que es muy buena cuidándolxs y las novelas de la tele la han inspirado a convertirse en una.

Para la segunda parte de la sesión, Diana introdujo a las niñas el concepto de fanzine y les explicó que el resto de las sesiones nos dedicaríamos a hacer el nuestro. Dadas las limitantes de socialización en la virtualidad, intuimos que sería más fácil trabajar bajo una maquetación común que diera menos margen a la confusión cuando se brindarían instrucciones de trabajo, así cada participante realizó en una hoja de papel un doblez básico para dar estructura a su fanzine. Por último cerramos la sesión explicando a las niñas su tarea: una foto de su lugar favorito y otra de su lugar desdeñado dentro de la casa.

Empezamos la sesión 2 compartiendo con las niñas la fotografía del lugar favorito de Diana y mi lugar desdeñado; explicamos qué pasaba en esos espacios o qué cosas había en ese espacio que lo hacían caer en esa categoría. Después pedimos a las niñas que señalaran en sus fotografías aquellos elementos que hacían que un espacio se convirtiera en el favorito o el desdeñado ¿qué momentos habían pasado ahí para que clasificaran así ese espacio? o ¿qué cosas les gustaban o no de ese lugar?; Acto seguido, las niñas compartieron sus opiniones y vivencias con las demás llegando a las siguientes conclusiones:

Clasificación del espacio	
Favorito	Desdeñado
Casi siempre fue su habitación.	Lugares donde perciben falta de seguridad.
Características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comodidad</li> <li>• Iluminación</li> <li>• Personalizado</li> <li>• Esparcimiento [juego]</li> <li>• Espacio propio pero también de convivencia</li> </ul>	Características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oscuros</li> <li>• Ponen en riesgo</li> <li>• Asustan</li> <li>• Espacios donde reciben órdenes, especialmente de limpieza.</li> </ul>



Anexo 9: Fanzine con la identificación de espacios favoritos y desdeñados + tabla de características en común.

En la segunda parte de la sesión, se pidió a las niñas dibujar en su fanzine el plano de su casa para poder identificar mediante colores algunas emociones ligadas a los espacios que se presentan a continuación.



Anexo 10: Mapeo de las sensaciones y emociones en la casa de las niñas + tabla de análisis

Sensaciones y emociones en el espacio						
Donde te diviertes más	Donde te sientes más segura	Donde te da más miedo estar sola	Donde más disfrutas estar sola	Donde pasas más tiempo	Donde te gusta ir cuando estás triste	Donde te enojas más
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala</li> <li>• Área de juegos</li> <li>• Habitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitación</li> <li>• Habitación papás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clóset</li> <li>• Cocina</li> <li>• Escaleras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitación</li> <li>• Habitación papás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitación</li> <li>• Habitación papás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cocina</li> </ul>

Como tarea, las niñas realizaron la portada de su fanzine, donde se representaban por medio de dibujos o elementos gráficos que las describieran y, al comienzo de la sesión 3, la presentaron al resto de sus compañeras. La última actividad del prototipo fue responder de forma grupal a la pregunta ¿cómo debería ser un espacio para que sea el favorito de todas las niñas del mundo y les permita alcanzar su máximo potencial?, fuera de esa pregunta no se dieron más instrucciones a las niñas, excepto que tenían el resto de la sesión para ponerse de acuerdo y, para que no se sintieran observadas o incómodas, decidí decirles que sólo regresaría al final de la sesión para ver sus resultados, aunque estuve observando con mi cámara y micrófono apagados.

Durante ese tiempo las niñas decidieron redactar juntas un texto e hicieron hincapié, en repetidas ocasiones, que este espacio debía respetar los gustos y preferencias de cada una. Otra observación interesante es que para ellas era muy importante que este espacio fuera un lugar seguro y educativo, llegando al siguiente enunciado:

El espacio favorito de todas las niñas del mundo debe de ser amplio y seguro. Donde ellas puedan desarrollar sus capacidades respetando gustos y preferencias, y donde ellas puedan recibir educación para mejorar sus habilidades con actividades como teatro, danza, cocina, canto, idiomas y dibujo.

Después, enlistaron una serie de características para este espacio:

- Divertido
- Tolerante
- Colorido
- Relajante
- Respetar la privacidad
- No haya cosas peligrosas
- No te sientas incómoda
- Tener confianza
- Respetar ideas
- Ser varias

Cuando regresé al final de la sesión, indagué un poco más sobre sus ideas para este espacio. Ellas comentaron que lo principal era que el lugar debía generar confianza, lo que ellas entendían como respetar su privacidad y los gustos de cada persona. Llegaron a la conclusión de que debía ser un espacio tolerante con sus ideas, donde pudieran expresarse libremente y crear comunidad. Al preguntarles también de las características de un espacio cómodo y divertido todas estaban de acuerdo en que debía "tener cosas bonitas", juegos, una zona de descanso, ser colorido, amplio y con mobiliario cómodo para ellas.

Gran parte del tiempo de la ideación se usó para debatir si para que el es-

pacio fuera seguro debía haber madres/ padres presentes, pero llegaron a la conclusión de que eso no necesariamente las haría sentir cómodas a todas. Al final, decidieron que sí debía haber adultos presentes en el espacio, pero podrían no ser sus familiares.

Por último, les pregunté sobre la idea de “recibir educación que les permita desarrollar sus habilidades” y las clases que habían mencionado, pues quería saber qué tipo de espacio educativo imaginaban, a lo que respondieron “definitivamente no queremos algo como la escuela, pensamos más en un espacio donde podamos desarrollar habilidades que tengan que ver con usar nuestro cuerpo y la imaginación”.

Para concluir el taller pedí a las niñas que me comentaran sobre su experiencia en estas sesiones, a lo que respondieron haber estado siempre felices de participar y entusiasmadas por las siguientes sesiones, les pareció una actividad divertida y fuera de lo común, con instrucciones claras, además de buena disposición de mi parte para atender sus dudas o comentarios, lo que brinda cierta certeza de que estas actividades pueden funcionar con las niñas de San Cayetano.

Evaluando el prototipo, considero que fue acertado llevarlo a cabo ya que me permitió comprobar la importancia de generar un ambiente de confianza donde se sientan seguras y reconocidas, puesto que, a pesar de que estas niñas tenían al menos 5 años de conocerse (porque habían estado en la misma escuela y grupo siempre), a la hora de hacer el manifiesto no parecían lo suficientemente seguras de expresar sus opiniones con las demás. Otra adecuación relevante a partir de lo observado en el prototipo fue incluir una especie de boceto del espacio que imaginan en el manifiesto, para proveer una forma más tangible de sus ideas que las lleve a colaborar más con las otras.

## APRENDIENDO JUNTAS

Previo a llevar a cabo el taller, durante los meses de marzo y abril (2021) se trabajó la posibilidad de realizar con las niñas una especie de diario que pudiéramos intercambiar con la finalidad de conocernos mejor antes de reunirnos. Desde mi punto de vista, había hecho preguntas y secciones interesantes, fáciles de responder y con gráficos atractivos para que resultara de lo más divertido escribir en él y compartir con las otras. Desafortunadamente la actividad no resultó como esperaba: algunas de las niñas con las que se compartió uno de los 10 diarios no lo regresaron para intercambiar con las demás y otras no contestaron a las preguntas de la forma que se esperaba. Además las niñas comentaron estar saturadas de tareas y hojas por contestar, así que cuando llegaban al diario ya se encontraban exhaustas de andar contestando hojas, por más bonitas que estas fueran.

Para el mes de junio de 2021 la situación de contagios había disminuido y las niñas de San Cayetano se encontraban de vacaciones, lo que proporcionó una oportunidad para convocarlas y empezar el taller. Pegué letreros en los lugares más importantes del ejido y visité las casas de algunas de las niñas que habían asistido al primer taller, hablé con sus madres para pedir permiso y las cité para el siguiente día.

El día viernes 4 de junio asistieron 9 niñas a la primera sesión de *Aprendiendo juntas*: Alma, Rosa, Camila, Silvana, Fátima, Estefanny, Fanny, Hilary e Isabel. Me presenté con ellas y les conté sobre el proyecto, mencioné que estaba buscando niñas interesadas en imaginar un espacio que nos permitiera alcanzar nuestro máximo potencial, ser nosotras mismas, hacer nuevas amigas y juntas poder decidir sobre nuestro futuro.

Les comenté que había investigado algunas cosas que pasaban en San Cayetano, como que a la mayoría de las mujeres su pareja no las dejaba trabajar y rápidamente empezaron a comentar al respecto, mencionaron ejemplos de familiares cercanos y personas que conocían, trajeron a la mesa el tema de los embarazos adolescentes y las madres solteras, yo aproveché ese momento para comentarles de lo que pasaba con su educación y cómo, en cada generación de primaria, era mucho mayor el número de niñas al de niños que egresan, y que todavía en el primer año de telesecundaria eran más ellas que ellos, pero que para segundo y tercero había ya cada vez menos niñas y, al empezar al bachillerato, ellas ya eran muy pocas a comparación de los hombres. Sus caras de sorpresa fueron seguidas por un momento de acuerdo común en el que se dieron cuenta que lo que decía era cierto, aún algo sorprendidas empezaron a buscar explicaciones a esto, lo que, de nuevo, ligaron con los embarazos adolescentes.

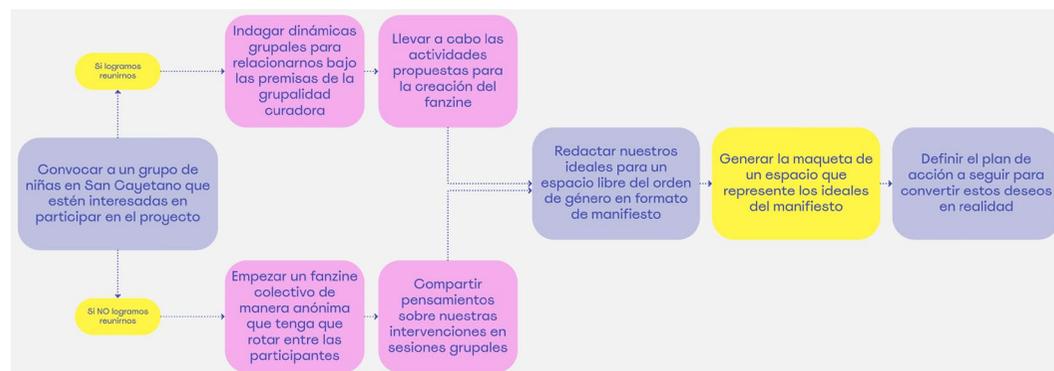


Fig. 7: Esquema modificado con las posibles rutas de trabajo con las niñas de San Cayetano



DIARIO PARA LAS NIÑAS

Para demostrarles que se trataba de un espacio de convivencia donde podían sentirse seguras y a gusto, decidí que podríamos usar nuestra primera sesión para ver una película relacionada a las experiencias que casi siempre conlleva ser una adolescente. Encontré en Netflix la película *Moxie*<sup>206</sup>, que si bien no dejaba de ser una película blanca que sucedía en un contexto estadounidense, representaba de forma clara algunas problemáticas comunes que se viven en el entorno estudiantil (estereotipos, bullying, presión social, acoso, diversidad de género, amistad, etc.). Además, la trama se desenvuelve en torno a una niña que encuentra en los fanzines una forma de cuestionar y expresar lo que está mal en su escuela, por lo que *Moxie* podría ayudarme a introducir el objetivo de las siguientes sesiones.

Al finalizar la película pregunté a las niñas sobre sus impresiones generales de lo que habían visto, las escenas que más les llamaron la atención, sus partes favoritas o lo que no les había gustado, si se identificaban con algún personaje o si tenían dudas sobre algo que vieron o escucharon. Todas comentaron que su parte favorita había sido cuando las mujeres de la escuela se juntaron al final de la película para hablar entre ellas y decir lo que les molestaba, porque se veía que ya todas eran amigas y se apoyaban. Preguntaron si una de las personajes secundarias era transexual y después de responderles que sí y si querían hablar más sobre eso o tenían dudas, dijeron que no.

Tenían dudas sobre palabras que a simple vista y desde mi experiencia podrían parecer comunes como “internacional”, “anónimo” y “consensuado” lo que me hizo percatar de la necesidad de usar un lenguaje muy claro con ellas y siempre preguntarles si había dudas sobre lo que dije. Ninguna de las niñas se sintió identificada con alguno de los personajes, pero mencionaron haber estado inspiradas por las personalidades o actos de algunas: como la futbolista que era capitana de su equipo, o la chica que le dijo a su amiga que ella no quería ser parte de su revolución y “puso sus límites”, y la niña nueva que era muy segura de ella misma y siempre decía todo lo que no estaba bien.

Para terminar la sesión les compartí los planes a futuro del taller, la idea de hacer un fanzine e imaginar un espacio donde nos sintamos libres y seguras para poder aprender nuevas cosas y así lograr nuestros sueños. Todas dijeron estar emocionadas por participar, así que acordamos un horario para reunirnos. Isabel, al final de la sesión, me comentó en privado que ella no podía seguir viniendo porque tenía muchas cosas que hacer, y otro grupo de niñas se acercó conmigo para preguntarme si podían invitar a su prima Majo, quien asistió desde la segunda sesión en adelante.

Debido a lo reducido de los tiempos que se podría trabajar con las niñas (una vez por semana dado que tenían obligaciones en casa) decidí incluir las dinámicas de integración grupal al principio de cada sesión, previo a la elaboración del fanzine, para que en un último momento del taller, ya establecida la confianza mutua, las niñas pudieran desarrollar una propuesta de espacio libre del orden de género vigente en su comunidad, seguido de idear sus visiones de futuro para llevar a cabo dicha acción. De manera tal que el plan de trabajo quedó de la siguiente forma:

Planeación para Aprendiendo juntas				
Sesión	Objetivos	Dinámicas de integración	Actividades	Materiales
Sesión 1: Collage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar la convivencia</li> <li>Desbloquear creatividad</li> <li>Empezar a trabajar en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soy buena en... Necesito ayuda con...</li> <li>Stop miedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar personajes de la película</li> <li>Representar escenas importantes de Moxie</li> <li>Crear un collage sobre la película</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tijeras</li> <li>Pegamento</li> <li>Cartulina</li> <li>Colores</li> <li>Revistas</li> </ul>
Sesión 2: El fanzine	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender las características de un fanzine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piedra, papel o tijera en equipos</li> <li>Traigo una carta para...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación sobre los fanzines</li> <li>Maquetación básica de un fanzine</li> <li>Cuentananos de algo que te gusta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hojas, pegamento, tijeras</li> <li>Colores, plumas, plumones</li> <li>Revistas y ejemplos de fanzines folletos</li> </ul>
Sesión 3: Principios de la fotografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender los principios básicos de la fotografía</li> <li>Motivarlas a tomar fotos</li> <li>Compartir con las demás sin miedo a la crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pivote</li> <li>Dibujo descompuesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender los principios de la foto, al capturar con el teléfono</li> <li>Cómo funciona una cámara análoga</li> <li>Compartir y comentar las fotos que tomamos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivos móviles</li> <li>Cámara analógica</li> <li>Dibujos de objetos sencillos</li> </ul>
Sesión 4: Lugar favorito y desdeñado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir fotografías lugar favorito y desdeñado</li> <li>Encantar lugares comunes para la identificación con las otras</li> <li>Propiciar la comunicación y confianza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscaminas</li> <li>Desafío de la soga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarea: fotos de su lugar desdeñado</li> <li>Compartir con las demás, ¿qué ha pasado en ese lugar que lo hace el desdeñado? ¿qué cosas hay en ese espacio que aborresco?</li> <li>Identificar coincidencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pantalla</li> <li>Post its</li> <li>Papel craft</li> </ul>
Sesión 5: Mapa de San Cayetano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapeo participativo de los lugares más significativos para ellas del ejido</li> <li>Asignar un lugar a cada una para fotografiar y escribir al respecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalezas y debilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear mapa de San Cayetano</li> <li>Identificar con estampas lugares vinculados a emociones de cada una</li> <li>Seleccionar una emoción, tomar la foto de ese lugar y escribir carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cámara analógica</li> <li>Papel craft, plumones, colores, hilos, reglas</li> <li>Calcomanías de 5 colores diferentes</li> </ul>
Sesión 6: Exploremos Sanca	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir recuerdos para la escucha desde el corazón</li> <li>Crear material para el fanzine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Día de campo y caminata por San Cayetano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear una ruta para visitar los lugares favoritos de todas</li> <li>En el camino, contar por qué ese lugar es importante</li> <li>Hacer un picnic en el lugar decidido para el taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cámara analógica</li> <li>Agua y comida</li> </ul>
Sesión 7: Pijamada	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convivencia divertida</li> <li>Hacer fanzine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cocinar pizza</li> <li>Ver una película</li> <li>Hacer fogata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bocetar la maquetación del fanzine</li> <li>Desarrollar presentación sobre ellas</li> <li>Incluir los espacios sobre los que hablamos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotos reveladas</li> <li>Hojas, pegamento, tijeras, reglas</li> <li>Colores, plumones, pinturas, plumas</li> </ul>
Sesión 8: Manifiesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar sus visiones de futuro</li> <li>Identificar las problemáticas que viven</li> <li>Elaborar un manifiesto como conclusión del taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los botes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar las ideas que se generaron en los lugares que visitamos para identificar problemas</li> <li>Compartir con las demás sus visiones de futuro</li> <li>Redactar en conjunto su manifiesto con base en esas ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel craft, Fanzine</li> <li>Plumones, plumas, lápices, colores</li> <li>Post its</li> </ul>
Sesión 9: Maqueta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar su espacio soñado</li> <li>Materializar sus anhelos para un espacio que promueva la agencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los botes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar las ideas que se generaron en los lugares que visitamos para identificar problemas</li> <li>Compartir con las demás sus visiones de futuro</li> <li>Redactar en conjunto su manifiesto con base en esas ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel craft, Fanzine</li> <li>Plumones, plumas, lápices, colores</li> <li>Post its</li> </ul>
Sesión 10: ¿Qué sigue?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar sus visiones de futuro</li> <li>Identificar las problemáticas que viven</li> <li>Elaborar un manifiesto como conclusión del taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Telaraña</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir los espacios que tendría el lugar soñado</li> <li>Crear un plano del espacio</li> <li>Hacer acuerdos de cómo lo imaginan, definir roles y maquetar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plastilina, bloques de construcción, hilos, papel, cartulinas</li> <li>Hojas, plumones, colores, pinturas, tijeras, pegamento</li> <li>Cualquier material que ellas encuentren</li> </ul>

Tabla 6: Plan de trabajo por sesiones para Aprendiendo juntas

206 *Moxie*, dirigida por Amy Poehler (Netflix, 2021).

A continuación, se detallan e incluyen imágenes, aprendizajes y conclusiones de cada sesión del taller:

## Sesión 1. Collage:



### Objetivos:

1. Propiciar la convivencia y el trabajo en equipo por medio de una actividad que estimule su creatividad.
2. Hacer un collage que represente lo más importante de la película Moxie.

**Dinámica de inicio:** Empezamos la sesión con el juego de "stop" donde cada niña debía nombrar algo a lo que tuviera miedo y ese objeto/ cosa sería su forma de identificarse para que alguna de sus compañeras pudiera llamarla a ir al centro diciendo la frase "declaro la guerra en contra de mi peor enemigo que es...". El objetivo del juego es alejarse lo más posible del círculo de reunión de forma tal que quien fue nombrada para ir al centro tenga difícil adivinar la cantidad de pasos que se requieren para llegar al resto de sus compañeras. La actividad sirvió para relajarnos antes de comenzar las actividades del día y empezar a identificarnos con las demás.

**Actividad del día:** Al terminar la dinámica se le propuso a las niñas la idea de crear un collage que representara lxs personajes y escenas más importantes para ellas durante la película. Pregunté primero si alguna había realizado un collage antes o tenían idea de qué eran y todas contestaron que no, así que procedí a explicarles los principios generales del collage y enseñarles algunos ejemplos.

Emocionadas por comenzar con el suyo pero algo confundidas por cómo generarlo en equipo, tardaron un poco en definir cómo organizarse. En un principio propusieron que cada quien hiciera las escenas que le habían parecido más interesantes, pero argumentaron que el collage terminaría siendo muy repetitivo, después dijeron que porqué no cada una decidía una escena y la representaba, pero varias querían la misma escena así que desecharon ese plan. Silvana sugirió dividir las tareas, unas buscaban material, otras acomodaban las imágenes en el papel y unas más pegaban ese acomodo, pero

objetaron la idea porque dijeron que no sabrían que recortar o cómo acomodar y si les iba a gustar a las demás. En ese momento fue que sugerí empezar por identificar entre todas las escenas más importantes y así podrían saber un poco mejor cómo organizarse. Aceptaron la idea y decidieron crear mini grupos para cada personaje e identificar las escenas importantes en las que aprecia y entre lxs integrantes de cada mini grupo, encontrar material, recortarlo y pegarlo.

**Cierre:** Para terminar la sesión les pedí que compartieran mediante dos frases habilidades o saberes de los que se sentían orgullosas y algo que les costaba trabajo o no entendían muy bien (Ejemplo: Me llamo "Angie" y soy buena con "los idiomas", pero necesito ayuda para "aprender a cocinar"). Después de una ronda en las que las niñas se identificaron como buenas jugando fútbol, escuchando a sus amigas y haciendo limpieza, todas concluyeron que necesitaban ayuda con las materias de inglés y algunas en matemáticas por lo que llegamos al acuerdo de que yo les ayudaría con clases de inglés al concluir la sesión del taller, así podríamos ayudarnos mutuamente.

**Conclusiones:** Esta sesión brindó la primera oportunidad de trabajo en equipo y a pesar de que al principio la organización fue un poco lenta para llegar a un común acuerdo, todas las niñas estuvieron muy felices de los resultados obtenidos. Se percataron de que hubo dificultades a la hora de comunicarse y expresar sus ideas, que unas "casi querían dar órdenes" y otras apenas comentaban algo, lo que les hizo llegar al acuerdo de que para futuras actividades todas debían de opinar por igual y siempre se dirigirían a las demás con respeto.

Las escenas más importantes para las niñas tenían que ver con las injusticias cometidas durante la película, como que a la capitana del equipo de fútbol que era buena líder y estudiante le habían negado un premio, y en vez de dárselo a ella, la directora decidió otorgarlo al capitán del equipo de americano porque era más popular; o que a las niñas en la escuela se les regresaba a su casa por ir con blusas de tirantes pero los niños podían quitarse la camiseta y nadie les decía nada.

La actividad final de mencionar sus orgullos y obstáculos les permitió identificarse con las otras, especialmente en su interés por el fútbol, lo que dio pie a que al final de la sesión se quedaran a jugar juntas, incluso las que se definieron como no buenas en los deportes. Por otra parte, la idea de tener clases de inglés las entusiasmó bastante, al grado de algunas decir "entonces nunca voy a faltar para que sí aprenda"; eso también las llevó a la conclusión de "como en la película, si entre todas nos apoyamos podemos lograr cosas, como ahorita las clases".

## Sesión 2. El fanzine:



### Objetivos:

1. Aprender sobre las características de un fanzine.
2. Desbloquear la creatividad.
3. Compartir un gusto personal

**Dinámica de inicio:** Al llegar todas las niñas noté que decidieron sentarse en grupo por familia, lo que de alguna forma limitaba que se relacionaran con el resto de las niñas, por lo que decidí llevar a cabo la dinámica del cartero, que consiste en cambiar de lugar cada que se mencione una descripción que coincida con la persona. Ejemplificando un poco, la dinámica comienza cuando una persona dice "traigo una carta para...todas las niñas que tengan chamarra azul", en ese momento todas las que cumplen con la descripción deben cambiar de lugar lo más rápido posible, igual la cartera (quien antes no tenía lugar porque fue la que dió la indicación), quien se quede sin lugar para la siguiente ronda es quien da la indicación siguiente y así sucesivamente. Después de 4 rondas y ver que ninguna estaba cerca de su familiar procedí a comenzar la sesión.

**Actividad del día:** Antes de comenzar la sesión preparé la mesa de trabajo con los siguientes materiales distribuidos al centro de la mesa: tijeras, pegamento, revistas, hojas con texturas y patrones, colores, crayolas, plumones y stickers, además frente al lugar de cada una coloqué una hoja blanca.

Asumí que las niñas no conocían que era un fanzine, por lo que preparé la sesión para poder entender los principios generales de éste tipo de publicación. Empezamos por entender sus características y por qué era diferente de un periódico, revista o folleto. A continuación les mostré algunos ejemplos de fanzine con el fin de inspirarlas para la tarea siguiente:

Comenzamos por doblar nuestra hoja en ocho secciones y numerarlas para que todas supiéramos a qué parte del fanzine nos referíamos. Les pedí que pensarán en un tema que les gustara mucho, no importaba cuál (perros, moda, algún programa de TV, etc.) y que con los materiales que había frente a ellas desarrollaran su fanzine sobre ese tema tomando como referencia los ejemplos que ya habíamos revisado. Durante la sesión compartieron los diferentes temas que habían elegido y por qué eran de su interés.

Al terminar la actividad tuvimos nuestra primera clase de inglés, todas estaban muy emocionadas por comenzar, compartí con ellas formas de saludo, presentación y después vimos el abecedario y números del 1 al 10. Un par de niñas comentaron que ojalá así fueran sus clases de la escuela y de verdad les pusieron atención a cómo pronuncian en vez de resolver puras copias.

**Cierre:** Cuando finalizó la clase de inglés formamos dos equipos para jugar "piedra, papel o tijera" en versión grupal. Las niñas de cada equipo tienen 30 seg. para ponerse de acuerdo sobre qué elemento decidirán representar (piedra: se hacen bolita, papel: estiran los brazos hacia el cielo, tijera: dan un salto), a la cuenta de 3 cada grupo toma posición y dependiendo el elemento, como en el juego tradicional, se elige un equipo ganador. Esta dinámica se pensó para empezar a promover el trabajo en equipo y cómo llegar a acuerdos, todas disfrutaron mucho el juego y ellas decidieron quedarse otro rato a jugar juntas antes de partir a sus casas, lo que me empezó a dar la impresión de que se sienten cómodas y seguras en el espacio.

**Conclusiones:** Fue interesante notar que muchas eligieron el tema de la moda para su fanzine, no tanto por interés sino porque muchas de las revistas eran de contenido de esa índole y aunque les brindé ejemplos de cómo crear sus propias imágenes con elementos que no tenían relación y se les dió la libertad de hacer dibujos o escribir, ellas decidieron limitarse a lo que ya estaba hecho; parecían no sentirse seguras explorando su creatividad. Aún así, cuando compartieron su fanzine y hablaron del tema elegido, entre ellas empezaron a identificarse con las otras por su afinidad en gustos por lo que de alguna forma se cumplió con ese objetivo de la sesión, y para las siguientes sesiones (y el fanzine final) decidí que sería mejor crear nuestros propios recursos gráficos por lo que opté por la fotografía como un mejor recurso para la expresión artística, en lo que las niñas se sentían más confiadas en sus habilidades creativas.

### Sesión 3. Principios de la fotografía:



#### Objetivos:

1. Entender los principios básicos de la fotografía como herramienta para futuras sesiones.
2. Empezar a compartir procesos con las demás sin miedo a la crítica.

**Dinámica de inicio:** Este fin de semana comenzamos con la dinámica de dibujo descompuesto para introducir un poco el tema de la representación gráfica. El juego consiste en hacer varios equipos de al menos 3 participantes cada uno, hacen una fila y a cada persona que está al final se le entrega una imagen sencilla que tiene que repetir en la espalda de su compañera. La intención es terminar más rápido que el resto de equipos y que quien estuvo al inicio de la fila haga un dibujo lo más cercano posible a la imagen inicial.

**Actividad del día:** Al terminar la dinámica empecé a explicarle a las niñas que en el mundo había muchas formas de representar lo que vemos e incluso lo que sentimos, desde dibujos fáciles como el del juego hasta pinturas complejas, ilustraciones, poemas, música, bailes, canciones e incluso videos y fotografías. Les dije que la fotografía era una forma de representar cómo nos sentimos y también lo que vemos porque en las fotos uno puede decidir en qué pone su atención, qué quiere que los demás vean, aunque dependerá de cada persona qué interpreta con esa imagen y cómo se siente al respecto. A continuación, procedí a enseñarles algunas fotos y explicarles algunos elementos básicos de composición como la ley de la mirada, los cuadrantes,

el punto de fuga y el enmarcado natural. También expliqué algunos principios básicos de las cámaras como el enfoque y la iluminación. Una vez claras las características de la foto, pedí que practicáramos lo aprendido por parejas, les di mi teléfono celular y tableta, dos niñas más dijeron que traían su celular e hicieron pareja con otras; después en el terreno de la casa practicaron diferentes tipos de composición y al terminar el tiempo nos reunimos de nuevo para compartir nuestras fotos.

Antes de pasar a la clase de inglés les mostré una cámara desechable que había comprado para ellas y mostré cómo se usaba, lo cual resultó más sencillo de comprender ahora que conocían los principios generales. Como tarea, organizamos una dinámica para que tomaran una fotografía del lugar que menos les gustaba en el pueblo.

**Cierre:** Finalizando la clase de inglés salimos a jugar “pivote” que consiste técnicamente en confiar en tu grupo. Una niña se coloca al centro, mientras el resto la rodea con las manos extendidas, la niña del centro se deja caer hacia alguna de sus compañeras y ellas tienen que cuidarla para no caer y rebotar a otras niñas. Al principio solo dos niñas quisieron estar al centro del círculo, tal vez por desconfianza en que las demás la dejaran caer, pero conforme fueron notando lo divertido que era y que el resto de niñas estaba pendiente de la seguridad de la niña del centro el resto se animó a jugar. Una vez más las niñas decidieron quedarse más tiempo a convivir una vez acabada la sesión del día.

**Conclusiones:** Para las niñas la fotografía no era un tema nuevo, pues en muchas familias a causa de la pandemia se empezaron a comprar teléfonos celulares para poder estar pendiente de las clases, lo que involucraba muchas veces mandar evidencias de su trabajo por medio de fotos. Con esto además las niñas habían empezado a explorar las redes sociales y aunque el tema no era del otro mundo, muchos de sus referentes de fotografía eran los memes.

Cuando fue su turno de tomar fotos todas estaban muy emocionadas por la actividad, exploraron el espacio y no hubo ninguna queja sobre no compartir el equipo. Fue interesante notar que muchas de las niñas habían optado por fotos en primer plano de flores, algunas se habían decidido a explorar otros tipos de composición como el punto de fuga en los árboles y sólo pocas tomaron fotos de lo que se vivía en esos momentos. Como ya habíamos hablado sobre la crítica constructiva y hablar al resto de compañeras con respeto siempre, al compartir en el grupo sus fotografías todas aplaudieron el trabajo de las demás y comentaron únicamente las cosas que les gustaban de esa composición.

## Sesión 4. Lugar favorito y desdeñado:



### Objetivos:

1. Propiciar la comunicación y confianza
2. Encontrar lugares comunes para la identificación con las otras.
3. Compartir fotografías lugar favorito y desdeñado

**Dinámica de inicio:** Cuando llegaron todas las niñas les pedí formar un círculo sentadas y tomar con ambas manos una cuerda. La idea era simple, tenían que levantarse todas al mismo tiempo sin soltar en ningún momento la cuerda. Por lo sencillo que sonaba las niñas intentaron hacerlo pero rápidamente notaron que no era tan fácil como suponían, para empezar porque unas intentaron levantarse antes que otras. Utilicé ese primer intento para invitarlas a reflexionar y preguntarles ¿qué podían hacer para lograr la meta? entonces algunas opinaron que se tenían que poner de acuerdo en qué hacer; en ese momento algunas empezaron a hablar al mismo tiempo de sus ideas para levantarse y nuevamente acordaron escucharse por turnos. De todas las ideas, seleccionaron 3 y las intentaron repetidas veces sin éxito alguno pero las risas con sus caídas no faltaron, al terminar el último intento se sentaron de nuevo y platicaron sobre lo que no había funcionado las veces pasadas, entonces pensaron en una nueva estrategia y por fin lograron su cometido.

**Actividad del día:** Con la tarea de la sesión anterior (utilizar la cámara desechable para tomar fotos de su lugar desdeñado) procedimos a revelarlas (digitalmente) para después proyectarlas y hablar sobre ellas. En muchos casos no era identificable el lugar de las fotos, por lo que procedí a preguntarles por más contexto. Después de escuchar sus comentarios comprendí que, en sí, las fotos que habían tomado las niñas no tenían que ver con una zona en el pueblo, sino con los elementos que hacían que cierto lugar no fuera de su agrado,

la basura que encontraban a su paso, los campos que parecían olvidados o descuidados, el agua tirándose sin que a nadie pareciera importarle...

Intrigada por estas observaciones, pregunte a las niñas por qué no les gustaba ver estas cosas en su entorno, si afectaban de alguna forma su día a día y cómo se podría mejorar la situación. Ellas comenzaron a contarme los distintos escenarios en los que esas situaciones –desagradables para ellas –, habían tenido lugar. Por ejemplo, la foto que se muestra para encabezar esta sesión es el resultado de un circo que llegó a la comunidad y después de 3 días de espectáculo dejó ese montón de basura a su paso (a mi parecer el circo era un evento interesante para analizarse como experiencia significativa pero solo 3 niñas mencionaron haber ido y que no les gustó porque el espectáculo consistía en actos supuestamente graciosos que en realidad no lo eran dado que representaban escenarios de delitos como estafas, robos y violencia física disfrazados de comedia, lo que resultaba incomodo de mirar para ellas, así que dijeron no haber disfrutado el show). Las niñas relacionaron este evento con la fiesta patronal del pueblo donde comentaron que sucedía lo mismo, los juegos eran instalados, todxs iban el fin de semana a convivir en la feria y al final siempre quedaba muchísima basura de la que nadie se hacía cargo.

A Fanny un tema que la tenía muy consternada (y estaba relacionado con su foto) es el desperdicio del agua. Comentó que a veces en su casa se quedaban sin agua y la tenían que acarrear con cubetas desde una pileta que hicieron, lo que a ella le costaba mucho trabajo por lo pequeña que es; entonces cuando veía que en el camino entre su casa y la escuela había mangueras (que no se sabe de quién son) tirando agua y haciendo charcos enormes a su paso eso la molestaba porque además de que se desperdiciaba el agua, se enlodaba toda. Sólo una de ellas, Fá, tomó foto a un espacio, la primaria y contó que no le gustaba porque era aburrida y les pedían mucha tarea.

**Cierre:** Para cerrar la sesión y empezar con la clase de inglés (que por cierto estaba gustando mucho a las niñas porque en sus palabras “aprendían con juegos, pláticas y canciones en vez de puras copias”) platicamos sobre nuestra experiencia tomando las fotos y llegamos a la conclusión de que era mejor ir en grupo para ir a los lugares favoritos de todas porque solas no las dejaban. Entonces organizamos un picnic para explorar San Cayetano, las niñas estaban muy emocionadas por esta actividad, que acordamos realizar dentro de dos sesiones dado que algunas niñas tenían compromisos, después se pusieron de acuerdo para llevar algo de comida para compartir con las demás en el picnic y jugamos buscaminas, una dinámica para promover la confianza con las demás.

**Conclusiones:** Cuando las niñas empezaron a ver sus fotos reveladas, muchas se sintieron contentas de haber obtenido el resultado deseado y comentaban “¡sí me salió!” con las demás, aunque todas tuvieron que explicarnos mejor su fotografía porque no eran lo suficientemente claras. Fue interesante

notar, como mencioné antes, que más que tomar foto de un lugar que no les gusta, las niñas fotografiaron los elementos en el espacio que les disgustan y que sus razones para hacerlo tenían que ver con sus visiones de futuro, es decir: Al ver tanta basura las niñas pensaban que cuando ellas crezcan no habría tanta vegetación y sería como vivir en un basurero. Creen que si no cuidan ahorita los campos que tienen y dejan que se llenen de hierba, en poco tiempo su pueblo se vería como olvidado. Y que si no cuidan el agua, San Cayetano se va a quedar sin su río y habrá que ir por agua a otras comunidades, lo que implica más esfuerzo.

Aún cuando técnicamente no se logró el propósito de esta actividad, la sesión fue muy enriquecedora pues permitió conocer algunas de las preocupaciones de las niñas, lo que a su vez promovió la identificación positiva entre ellas al notar que tenían molestias y deseos en común. Además pude reafirmar el interés de las niñas por socializar en espacios poco comunes en sus dinámicas cotidianas con la idea del picnic, y el genuino interés que tienen por convivir con las demás.

## Sesión 5. Mapeo participativo



### Objetivos:

1. Mapear los lugares más significativos del ejido para ellas.
2. Relacionar el espacio a sensaciones/ emociones y compartir con las demás para la identificación positiva.
3. Asignar un lugar a cada una para fotografiar y escribir al respecto.

**Dinámica de inicio:** Dado que nos encontrábamos a la mitad de las sesiones planificadas para este taller, creí que era momento para empezar a explorar dinámicas más enfocadas a compartir sobre nosotras, así que empezamos la sesión con la dinámica de “3 fortalezas y 3 debilidades” que consiste en escri-

bir en 3 papelitos primero, 3 fortalezas que considera cada participante que son parte fundamental de su personalidad y en otros papelitos 3 debilidades o cosas que sienten en las que no sobresalen o podrían mejorar. Sin confundir el grupo al que pertenece cada papelito, cada niña le entrega a la facilitadora uno de los papelitos de fortalezas, se revuelven y se tiran al suelo, después cada niña recoge un papelito intentando que no sea el suyo y entrega a esa fortaleza a la niña que cree que pertenece. Cuando terminan de repartir los papelitos a cada una le toca decir por qué cree que esa fortaleza pertenece a cierta niña, y a la otra le toca responder si estaba en lo correcto o no.

Con las debilidades la idea es similar, lo único que cambia es que al recoger el papelito del suelo si la niña se siente identificada con la debilidad que agarró, se queda ese papelito (que debe de ser diferente al suyo) y si no, puede cambiarlo con las demás. Cuando todas tienen un papelito, comparten porqué sienten que esa “debilidad” las identifica y si se sienten con ánimos de hacerlo, la que escribió ese papelito puede decir que fue ella. La dinámica se repite hasta terminar todos los papelitos.

**Actividad del día:** Preparé la mesa con un pliego de papel kraft, colores, plumones y escuadras para empezar la actividad del día con las niñas que consistía en hacer un mapeo de sus lugares significativos en San Cayetano.

Dado que tenía la experiencia previa del taller anterior, decidí empezar diciendo a las niñas que se imaginaran como aves que volaban sobre el pueblo ¿cómo sería esa vista? respondieron que verían los techos de las casas y los árboles. Después les pedí ubicarse espacialmente y acordar cuáles eran las fronteras de San Cayetano y en qué partes del papel las localizarían, eso les llevó un poco de tiempo pero los pasos siguientes fueron más fáciles. Empezamos por ubicar los caminos principales en el ejido y a dónde las llevaban, después los lugares más icónicos y terminamos marcando sus casas. Una vez concluida la ubicación de los espacios las niñas decidieron “hacerlo más bonito” agregando color y vegetación al mapa, concluido ese paso, proseguí a repartirles círculos adhesivos de diferentes colores.

**Verde:** Lugar más divertido

**Morado:** Lugar donde te sientes más segura

**Blanco:** Lugar que te da miedo

**Anaranjado:** Lugar donde disfrutas estar sola

**Amarillo:** Lugar donde pasas más tiempo

**Azul:** Lugar a donde te gusta o gustaría ir cuando estás triste

**Rojo:** Lugar donde más te enojas

Para llevar a cabo la actividad de la forma menos confusa para las niñas, les fui entregando color por color y pidiendo que encontrarán en el mapa el lugar relacionado a cada uno de esos sentimientos o emociones.

**Cierre:** Al terminar el mapeo propuse a las niñas para la siguiente sesión una dinámica de “amiga secreta” la idea era que escribieran una carta a otra de

las niñas donde le contarán sobre su lugar favorito y algún recuerdo que tenían de ese espacio. La idea era que en la siguiente sesión las cartas serían repartidas y tenían que adivinar quién la había escrito. Todas estuvieron de acuerdo y emocionadas por la actividad que se llevaron de tarea. Terminamos la sesión jugando “barquitos” que consistía hacer equipos de 3, cada equipo tenía 3 cojines que funcionaban como “islas”, el objetivo es que esas islas es el único lugar donde el equipo (o barquito) se puede estacionar y tienen que planear una estrategia para llegar a la meta sin caer al mar (fuera de las islas). Las niñas disfrutaron mucho ese juego y en adelante se volvió su favorito, y como es costumbre ya, se quedaron más tiempo jugando hasta que decidieron que era tiempo de regresar a casa.

**Conclusiones:** La actividad del mapeo participativo resultó mejor que en las ocasiones pasadas gracias a la experiencia ganada con los talleres anteriores y el prototipo con las niñas de Toluca. Esta mejor coordinación de la actividad también permitió que durante el desarrollo del mapa las niñas compartieran algunas experiencias en lugares como darse cuenta de que el lugar donde más están a veces no es su casa, si no la de alguna de sus primas. También les permitió darse cuenta de algunos de sus dones, como el de Majo que resultó muy buena para el trazo y dibujo de las casas y las demás después le pidieron ayuda, o Fa que asumió el rol de líder y encargó tareas a las demás para que pudieran terminar el mapa sin “amontonarse” en un mismo espacio, Fanny decidió estar a cargo del orden y suministro de los materiales y las niñas confirmaron que era la mejor para mantener un espacio limpio y ordenado.

Sobre cómo etiquetaron algunos lugares en el mapa, fue interesante notar que para todas el lugar donde más se divierten es el río, pues lo asocian con experiencias familiares de reunión y juego, también porque es un lugar tranquilo y en donde se sienten seguras si van acompañadas de su familia.

Otro espacio en el que coincidieron fue la cancha de fútbol como el espacio donde muchas de ellas se enojan, pues comentan que a pesar de que disfrutan mucho jugar fútbol, constantemente los hombres les niegan este espacio para su disfrute o las terminan por excluir del juego por ser niñas. El vivero es interesante porque resultó ser un lugar donde varias se sienten cómodas estando solas y lo piensan como un lugar seguro y bonito al cual también irían algunas si pudieran cuando están tristes. El bosque cerca del río fue el lugar que la mayoría relaciona más con el miedo, esto debido a la idea de estar solas y que no haya alguien para cuidarlas o defenderlas en caso de que algo pase. Otra observación interesante es que la escuela (llámese primaria o telesecundaria) pasó desapercibida por completo en este mapeo de emociones relacionadas al espacio.

## Sesión 6. Exploremos Sanca:



### Objetivos:

1. Compartir recuerdos para la escucha desde el corazón.
2. Crear material para el fanzine.

**Dinámica de inicio:** Para esta sesión habíamos planeado el picnic, así que esperamos a que todas llegaran para comenzar con la actividad de descubrir a la amiga secreta. Las niñas disfrutaron mucho esta primera dinámica porque se dieron cuenta de que varias compartían lugares favoritos en común. Para 3 de ellas (Majo, Hilary y Cami) el vivero era su lugar favorito, para otras 2 (Alma y Fanny) el río, para Fa era lo alto del bosque, para Sil la telesecundaria, Rosa la iglesia y Esteff el campo de fútbol; así que creamos un recorrido por todos estos lugares donde cada una iría compartiendo en el camino qué experiencia había vivido en ese lugar que lo convertía en su espacio favorito y al llegar ahí tomarían una foto del espacio para pasarle la cámara a la siguiente y que ella contara su historia.

**Actividad del día:** Emocionadas por la actividad las niñas hicieron uso de su gran habilidad de ubicación en el espacio para definir una ruta, lo que implicó que se pusieran de acuerdo, esto fue interesante de observar porque noté cómo mejoró su habilidad para comunicarse con las demás de manera respetuosa, dando pie a la escucha y el diálogo. Cuando lograron ponerse de acuerdo (lo cual sucedió más rápido que en otras ocasiones) decidieron que debíamos empezar yendo al campo de fútbol y en el camino Esteff nos fue contando que era su lugar favorito porque además de jugar con sus amigas y familia también era el lugar donde sentía que brillaba porque era muy buena jugando, pero no le gustaba que a veces no la dejaban jugar cuando hay puros hombres o que en ocasiones dejaban el lugar muy sucio después de algún partido y que sentía que aunque lo disfrutaba

mucho no podía ir ahí sola porque le daría miedo. Después de tomar su foto pasamos al vivero y ahí Majo empezó diciéndonos que se le hacía un lugar muy bonito porque veía los árboles crecer y relacionaba el lugar como el espacio de juego que tenía con sus primxs y hermanxs cuando eran más pequeñxs, a este sentimiento se le unió Hil y comentó que también por eso era su lugar favorito; Cami nos contó que para ella era muy especial ese lugar porque antes ahí trabajaba toda su familia y a veces ella y sus primas ayudaron para cuidar los árboles y eso lo hacía un espacio importante para ella.

Durante nuestra estancia en el vivero las niñas disfrutaron mucho de ese espacio, tomaron fotos juntas y se empezaron a imaginar que ahí nos podíamos reunir para hacer el taller más adelante. A mi parecer, fue durante ese momento donde las niñas empezaron a unirse más y de verdad sentirse como un grupo de amigas. Del vivero fuimos hacia la telesecundaria y nadie podía entender por qué Sil había elegido ese lugar pero ella argumentó que le gustaba mucho la escuela porque además de que ahí estaban sus amigxs y su novio, le gustaba mucho aprender y esforzarse por ser la mejor de la clase.

Cerca de la telesecundaria se encuentra el río, el problema es que para llegar a él hay que rodear una parte del bosque que parece un pantano, o en su defecto inventar un camino por donde el suelo parezca más rígido. Este momento me sirvió de mucha unión con las niñas porque ahí fue el claro ejemplo de que yo también tengo mucho que aprender de ellas, pues por donde la mayoría pasaron sin ningún problema, yo les confesé mi poca habilidad para caminar en la naturaleza y el miedo que me daba caer; y aunque al principio les dió risa, esto les sirvió para notar que yo no era “todopoderosa”, me ofrecieron su ayuda y una vez más en esta aventura logramos unirnos más.

Llegamos al río mientras Fanny nos contaba que ese era su lugar favorito debido a las celebraciones de Semana Santa donde todos van al río, juegan, se mojan, comen y conviven entre familia y eso a ella le parecía de lo más divertido. Alma decidió ir más arriba para tomar su foto y comentó que era su lugar favorito porque le daba mucha paz y se le hacía un lugar muy bonito y tranquilo pero al que no podía ir muy seguido por lo lejos que está de su casa y que casi nunca su familia puede acompañarla, entonces cuando podía ir lo disfrutaba mucho. Continuamos el recorrido subiendo hacia la parte más alta del monte, donde todas decidimos confiar en Fa para mostrarnos el camino que nadie más conocía y llegar a “los pocitos” un lugar que le parecía mágico, como sacado de un cuento porque esta lleno de musgo y piedras que parecían pequeñas casitas, nos contó que hace algunos años su abuelo había llevado ahí a su familia y desde entonces había soñado con regresar por lo bonito que era. El camino fue muy divertido porque puso a prueba nuestra paciencia y condición física. Una vez más las niñas me ayudaron y fue muy lindo ver cómo estaban al pendiente de mí en las subidas y bajadas que podían parecer complicadas de camino al lugar de Fa. También durante el camino las niñas estuvieron muy divertidas porque era temporada de hongos y se pusieron a recolectarlos, verlas encontrar hongos como si fueran una clase de tesoros fue un momento muy bonito para mí, pues además de que me compartieron sus conocimientos para saber qué hongos sí y cuáles no agarrar, me permitió conocer historias sobre cómo aprendieron esto de sus mamás y los

rituales que llevaban a cabo para antes y después de su cosecha.

Cuando por fin llegamos al lugar de Fa, todas quedamos maravilladas con lo hermoso del lugar, la vegetación y el río que por ahí pasaba, hicimos una pausa y tomamos muchas fotos de nuevo, todas dijeron estar agradecidas con Fa por enseñarles ese lugar y que estaban disfrutando mucho de la actividad. me pidieron que nos tomáramos una foto juntas y después seguimos nuestro camino hacia el último lugar, la iglesia. Para Rosa este era su lugar favorito pues es muy devota y disfruta de las pocas celebraciones que se llevan a cabo en la iglesia. Ninguna otra niña compartió su gusto por el lugar pero sí por algunas de las fiestas que ahí se celebran como “las vísperas” y la fiesta del pueblo.

**Cierre:** De regreso en la casa (exhaustas), pusimos un mantel en el pasto del jardín y pusimos al centro la comida que cada una había llevado, comimos tranquilas hablando de lo mucho que nos había gustado el recorrido y una vez más descansadas les enseñé a las niñas a jugar memoria con un juego de cartas para aprender algunas palabras en inglés.

## Sesión 7. Fanzi-Pijamada:



### Objetivos:

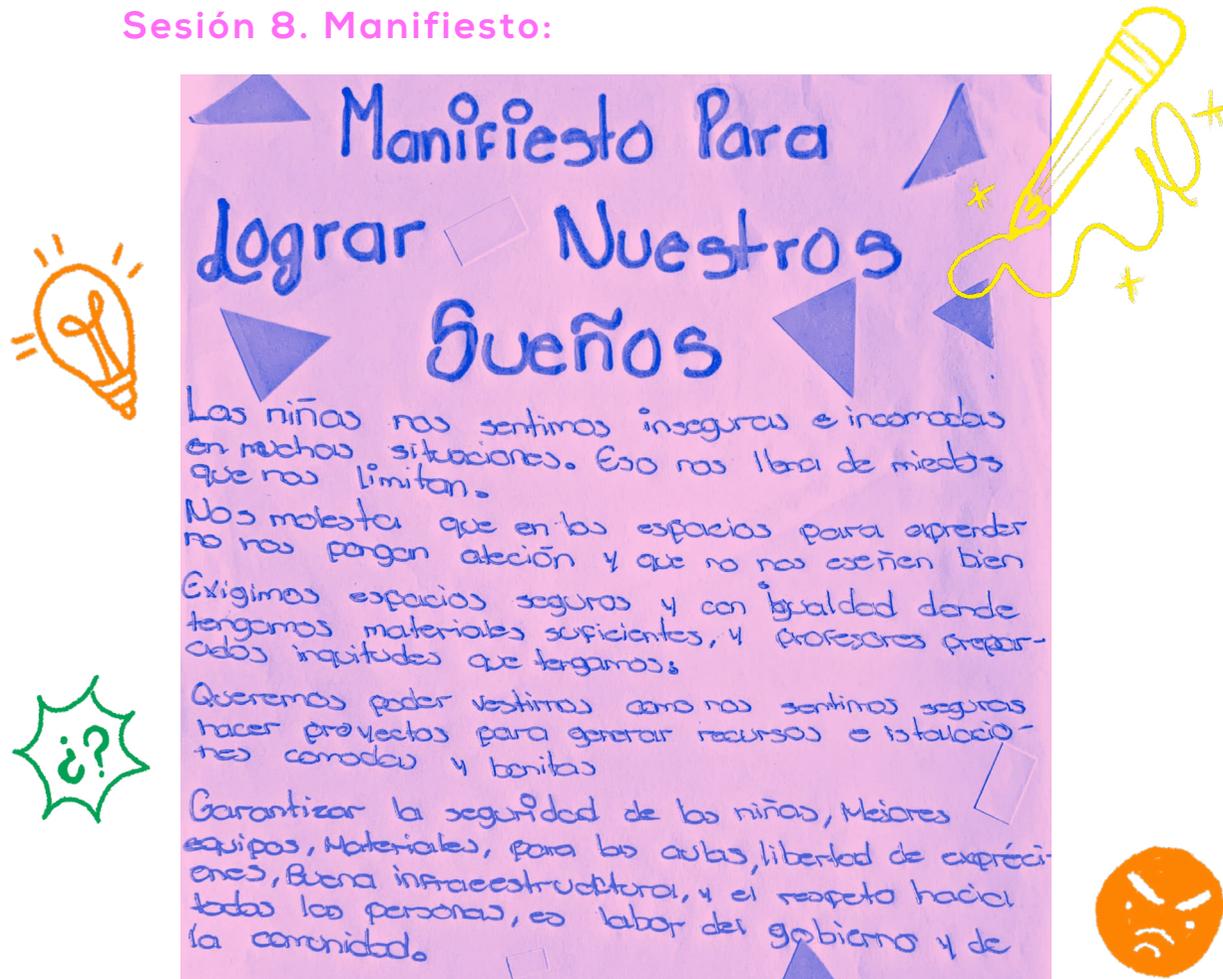
1. Promover un ambiente de convivencia más cercano y amigable
2. Explorar gustos e intereses de las niñas
3. Hacer el fanzine

Dado que las sesiones siguientes funcionarían mejor si podíamos trabajarlas en una sesión extendida, propuse a las niñas hacer una pijamada para trabajar en nuestro fanzine y convivir de una manera más cercana, pues consideraba que

todas ya nos sentíamos lo suficientemente en confianza con las demás. Las niñas se entusiasmaron mucho con la idea y pidieron permiso para asistir a nuestra primera (de ahora muchas) pijamadas. Solo a Alma y Rosa no las dejaron asistir porque se tenían que hacer cargo de tareas del hogar ya que sus papás salen a trabajar a otros lugares.

Las actividades que llevamos a cabo las planteé en 3 momentos clave y preparé materiales para cada una de ellas. La primera consistió en definir el estilo y contenido de nuestro fanzine. Les enseñé de nuevo ejemplos de fanzines y comenté que podían hablar en él de lo que ellas quisieran, pero que tenían que dejar espacio para las fotos de sus lugares favoritos y desdeñados, así como para una "carta" que haríamos al final. Las niñas pusieron manos a la obra, eligieron el formato de su fanzine y se dividieron diferentes partes de éste, dejaron una sección para Alma y Rosa quienes se unirían a nosotras la mañana siguiente para continuar con las actividades. Para la noche, las niñas habían terminado la portada, una sección donde se presentaban, y otras de sus lugares favoritos y desdeñados, dejando espacio para escribir de sus sueños y la carta. Terminado el fanzine decidimos hacer una pizza y cupcakes juntas, todas disfrutamos cocinar en equipo y cenar entre amigas, teníamos planeado ver una película pero se fue la luz y nos contamos historias hasta quedarnos dormidas.

## Sesión 8. Manifiesto:



### Objetivos:

1. Expresar sus visiones de futuro.
2. Identificar las problemáticas que viven.
3. Elaborar un manifiesto como conclusión del taller.

A la mañana siguiente, desayunamos y limpiamos la casa para llevar a cabo la segunda actividad: hacer una lluvia de ideas de lo que hasta ahora habíamos experimentado y platicado en las sesiones anteriores para con esas

Para esta actividad preparé un pliego de papel kraft, plumones y post its para que las niñas tuvieran un espacio donde responder a las siguientes preguntas basadas en la última dinámica que hicimos de mapeo participativo:

- ¿Qué te gusta hacer cuando estás sola?
- ¿Te gusta estar sola?
- ¿Qué es lo mejor de cuando estás solita?
- Si no fuera en tu casa ¿dónde te gustaría estar sola?
- Si pudieras decidir ¿dónde pasarías más tiempo? ¿por qué ese lugar?
- ¿Qué es lo que más te gusta del lugar donde actualmente pasas más tiempo? ¿Qué no te gusta?
- ¿Qué debería tener un espacio para ser un lugar donde disfrutes pasar más tiempo?

Ahora piensa en el lugar más divertido que conoces

- ¿Por qué es divertido?
- ¿Hay algo que no te guste de ese lugar?
- ¿Cómo podríamos hacerlo un lugar mejor de lo que ya es?

Y qué tal el lugar que más miedo te da ¿cuál es?

- ¿Qué ha pasado ahí o qué te imaginas que puede pasar que te da miedo?
- ¿Por qué te da miedo estar en ese lugar sola?
- ¿Qué podríamos hacer para que ya no de miedo ese lugar?

Sobre el lugar que más te enoja ¿cuál es?

- ¿Que ha pasado en ese lugar que te ha hecho enojar más que otros espacios?
- ¿Quién o quiénes provocan ese enojo?
- ¿Cómo le podríamos hacer para mejorar la situación?

Si pudieras decidir un lugar donde reunirnos y hacer el taller ¿dónde sería?

- ¿Qué debería tener?
- ¿Qué no debería de haber?
- Piensa en una regla que deberíamos de seguir todas en el grupo
- Ahora en una promesa que te gustaría hacerle a las demás

Pedí a las niñas que respondieran a estas preguntas usando únicamente palabras clave y cuando terminaron de escribir sus ideas las compartieron con las demás, en el diálogo notaron que en muchas ocasiones pensaban similar o querían las mismas cosas y les pedí que escribieran esas ideas en común en post its. Después les pedí que clasificaran esas ideas por cosas que les gustaría que hubiera, que les molestan o ponen tristes y cómo se imaginan que podrían mejorar.

Una vez identificado cada grupo de ideas, les conté sobre lo que es un manifiesto y por qué para los grupos que buscan un cambio (como el nuestro) son tan importantes. Les leí un par de ideas de manifiestos sencillos y las guíe con 3 secciones que su texto debía de incluir.

- ¿Cuál era la situación actual? ¿Qué está pasando que no les gusta o les molesta?
- ¿Qué es lo que necesitan para que esa situación cambie? ¿Qué es lo que quieren o les gustaría tener?
- ¿Qué van a hacer para que la situación mejore? ¿Qué proponen o a qué se comprometen para mejorar el problema?

Entendidas las secciones, trabajamos en desarrollar el manifiesto de Aprendiendo Juntas basadas en los grupos de post its que tenían, con el siguiente resultado:

*“Manifiesto para lograr nuestros sueños.*

*Las niñas nos sentimos inseguras e incómodas en muchas situaciones.*

*Eso nos llena de miedos que nos limitan.*

*Nos molesta que en los espacios para aprender no nos pongan atención y que no nos enseñen bien.*

*Exigimos espacios seguros y con igualdad, donde tengamos materiales suficientes y profesores preparados para las inquietudes que tengamos.*

*Queremos poder vestirnos como nos sentimos seguras; hacer proyectos para generar recursos; e instalaciones cómodas y bonitas.*

*Garantizar la seguridad de las niñas, mejores equipos, materiales para las aulas, libertad de expresión, buena infraestructura y el respeto hacia todas las personas es labor del gobierno y de la comunidad.*

*Hagamos un proyecto donde las inseguridades de las niñas no existan, para poder tener un mundo diferente”*

En esta labor también 2 de ellas (Hil y Sil) fueron promovidas por el resto por su buena letra y ser la más inteligentes para terminar de darle forma y escribir el manifiesto en el fanzine. Mientras ellas trabajaban en el diseño del manifiesto, el resto de las niñas trabajó en crear la maqueta de su lugar soñado, la última actividad del taller.

## Sesión 9. Maqueta:



### Objetivos:

1. Reflexionar sobre lo compartido en las sesiones pasadas.
2. Codiseñar su espacio soñado.
3. Materializar sus anhelos para un espacio que promueva la agencia.

Con los post its que hicieron al principio las niñas empezaron a imaginar el lugar ideal para reunirse, primero trabajaron en decidir dónde debía de estar este espacio y concluyeron que el vivero era el lugar ideal. Después decidieron juntas qué debía tener este espacio y para eso miraron de nuevo los post its que ya tenían; para ellas era muy importante que estuviera iluminado y hubiera internet, también que estuviera rodeado de mucha vegetación y hubiera mesitas para poder convivir, así como alguna fuente de agua porque eso hacía el lugar más bonito. Lo siguiente que hicieron fue ponerse de acuerdo en los espacios que debía tener este lugar; para mi sorpresa lo primero que acordaron que debía de tener era una biblioteca. Alma sugirió que en la biblioteca también hubiera computadoras y libros para aprender inglés. El segundo espacio que acordaron fue una cancha de fútbol, donde dijeron todxs podían ir a jugar siempre y cuando fueran respetuosxs con lxs demás.

Como había una cancha de fútbol, tener una tiendita, mesas y sillas también era importante porque así todxs podían convivir. Eso sí, para poder hacer uso de las instalaciones era indispensable que nadie dejara basura y que cuidara mucho el lugar. Cuando terminaron el exterior, las niñas se pusieron a trabajar en diseñar nuestro salón, el cual tendría dos pisos: la planta baja serviría como salón para tener clases de inglés, pintura, tejido y asesorías para las clases de la escuela, y la planta alta era el lugar para las fiestas, donde no se permitiría el ruido muy alto ni después de ciertas horas, ahí pondrían camas para cuando hiciéramos pijamada, una pantalla para ver películas y una cocina para hacer de comer juntas.

Los toques finales a la maqueta fueron, un espacio para tomar fotos y recordar todos los momentos juntas, un sistema de lámparas de iluminación muy grandes, juegos para quienes no les gustara el fútbol, baños, un lago con una pequeña fuente con peces para relajarse escuchando el agua y jugar de vez en cuando, botes de basura y a petición de Fanny era indispensable, herramientas para limpiar: escoba, recogedor y trapeador.

Lo último que construyeron las niñas fue un arco de entrada al lugar con un letrero en el que se leía el siguiente reglamento:

*"Todos pueden pasar.  
Todo lo que hay es para todos.  
No hagas sentir mal a otras personas.  
Deposita la basura en su lugar.  
Solo en el salón de fiestas se puede el ruido alto."*

Las niñas disfrutaron mucho de la actividad y los materiales que tenían a su alcance. Para muchas fue la primera vez que jugaban con bloques y play-dough, lo que las motivó más a construir su maqueta. De mi parte fue muy emotivo ver como cada una ponía sus dones y parte de su esencia en crear este espacio de ensueño que haremos todo lo posible por algún día ver materializado.

## Sesión 10. ¿Qué sigue?



Antes de navidad planeamos con las niñas la última convivencia del año como una pijamada, cada una llevó cosas para compartir e hicimos de nuevo la dinámica de amiga secreta pero agregamos un regalo con un presupuesto de \$20, en las cartas a nuestra amiga debíamos escribir qué cualidades nos agradaban y un deseo que tuvieran para la otra. Durante la pijamada decidimos hacer una fogata para intercambiar los regalos y después contar por qué cosas estábamos más agradecidas en este año. En lo personal fue muy bonito escuchar cómo las niñas consideraban a las demás sus amigas y lo agradecidas que se sentían con el taller por todo lo que habían aprendido.

Como última actividad de la noche antes de ver películas, le pedí a las niñas que me compartieran sus proyecciones para el taller en el futuro y aunque no hubo muchas ideas en específico, todas coincidieron en que querían seguir reuniéndose y encontrar alguna forma para hacer realidad la maqueta que habían construido. Quedamos en seguirnos reuniendo los sábados después de reyes magos y mientras pensarían en actividades o temas que les gustaría que aprendiéramos juntas. Para dormir pusimos la película de la princesa Mononoke y aunque al principio no entendían muy bien la historia (posiblemente por el tipo de narrativas a las que están acostumbradas) al final todas terminaron maravilladas con la película y me pidieron que en las siguientes pijamadas viéramos más películas de studio Ghibli.

A la mañana siguiente, después de desayunar pedí a las niñas para despedirnos que me escribieran una carta con lo que más les había gustado del taller, lo que les gustaría que hiciéramos o algo que quisieran decirme y no habían podido. A continuación presento sus cartas como la prueba de que todo este viaje y el esfuerzo que conlleva a valido totalmente la pena:

Antes de venir al taller me sentía muy rara por que no sabia enfrentarme a si misma asia los demas cuando me decian algo y no me sabia defender tambien me dava mucha verguenza ponarme frente a alguien.....

Ahora que empecé a venir al taller me senti bien feliz porque supe superar mis miedos y no tener verguenza porarme frente a alguien y estoy muu agradecida por que eres la mejor maestra de ingles ya que si no entendemos algo nos apollas y yo se que todas te queremos mucho.....



Poco yo te quiero dar Gracias Angui  
 Porque apesar de que abeso tengo mis  
 Cambios de uno tu me as apoyado  
 Incondicionalmente. Eres como una amiga  
 Para mi e aprendido diferentes cosas  
 gracias a ti tgm

Gracias ati por enseñarme q aprender  
 conocer cosas nuevas

x si tube un cambio muy grande  
 mejor en ingles y pes va poco las  
 cosas mejor eres una amiga muy  
 importante

Gracias por tantos momentos FELIZ

Gracia ati deje a mi novio  
 jajaja me di cuenta que no valia la  
 Pena. Tgm

Feli Navidad  
 y  
 Año Nuevo

Gracias Angui  
 Por el apoyo  
 Lobiuu!

Att: Sil.

Angie pues gracias por enseñarnos cosas  
 nuevas. Y por portarte bien con todas  
 nosotras.

Yo he aprendido muchas cosas antes era  
 muy pensosa pero luego agasre confianza  
 y cariño y tambien estando contigo y  
 las niñas me siento bien, me siento  
 segura.

Gracias por darte el tiempo de estar  
 con nosotras Angi te quiero mucho!!

Eres una gran amiga porque yo te veo  
 como una amiga y una maestra :)

Te quiero Angie !!

Att: Esteff!!

Hola Angi agradezco todo este tiempo que  
 convivimos juntas con las demás niñas.  
 sabes que te quiero mucho y e aprendido  
 mucho, además nos as enseñado mucho en  
 este tiempo y que todo se puede hacer  
 si te lo propones y que queriendo hacer tus  
 cosas puedes lograrlo y hasta más.

A veces pienso que esto que nos as enseñado  
 nada más lo haria. Gracias por todo lo  
 que nos as dado agradezco tu tiempo  
 que nos brindas a cada una de nosotras.  
 E aprendido mucho de ti y me gusta  
 venir mucho al taller ya que nos enseñas  
 mucho.

Gracias por todo tu tiempo. Te quiero  
 mucho!

FATIMA

A mi me gusta compartir con  
 todas e incluso con tigo tu me  
 enseñaste que cuando te caes  
 e no quieres nada que te levantes  
 que esas problemas se pueden quedar  
 en el olvido e seguir tu vida feliz

Tu eres una persona con  
 valentia cuando tuve un problema  
 con mi primo, con tus palabras  
 me ayudaste a superarlo  
 tu tienes mucha posibilidad de  
 renacer tu vida se feliz eres  
 amable comprensiva que no toma las  
 cosas a mal a cambio nos  
 por eso te damos apoyo  
 por que eres la persona de confianza

Feliz navidad

Y

Próspero año nuevo

Alegrate por que viene un nuevo  
 año = 2022

Att = Rosa Aurora

De: Alma  
 Para: Angie

Lo que me gusta fue que  
 nos explicas muy bonito

Lo que me gustaria es saber  
 Aleman

Lo que me gusta de ti es  
 que tienes una paciencia enorme  
 si nos equivocamos te encuentras  
 la solución de arreglarnos

Eres una persona muy positiva  
 y Alegre

Love  
 Love Alma

TAM

Ami lo que me gusta de ti es que  
 eres inteligente, bonita, nos as  
 apoyado y nos as enseñado  
 muchas cosas nuevas que  
 no sabia me gusta tu forma  
 de pensar que cuando no  
 sabemos algo cu estas por  
 explicarnos y eres muy especial  
 me gusta tu comportamiento  
 tu sonrisa

Att: Hilary  
 para: Angie

Lo que me gusta...  
 Me gusta que nos enseñaras ingles, por que gracias  
 ati saque lo en ingles.  
 Tambien me gusta mucho que nos ayudaras con tareas  
 o cosas que no entendiamos de la escuela.

Lo que aprendi...  
 Que todo en la vida no es gratis, si tenemos un  
 sueño tenemos que hacer varias cosas para que se  
 aga realidad.  
 Y queramos tal y como somos

Hola lo que e aprendido en estos dias o  
 años los numer en ingles y por cierto  
 me as ayudado las pillamada asta  
 todo la era delos derechos que todos  
 tenemos los mismos derechos y de la con  
 da que no se deve contaminar la  
 piramada de hoy me gusta y de ti  
 me gusta tu forma de ser, tu risa y los  
 peros

fanni

# EMPEZAR

EN QUÉ VAMOS | ¿QUÉ SIGUE? | REFLEXIÓN |



## EN QUÉ VAMOS

A pesar de haber concluido con los objetivos propuestos para esta investigación durante el mes de octubre de 2021, el grupo de *Aprendiendo Juntas* (ahora nombrado por ellas *Brave Match*) continuó reuniéndose todos los días sábados debido a que, a finales del mes de octubre de 2021, Girl Up Latam (una iniciativa de la UNICEF comprometida con la igualdad de género por medio de programas de capacitación en liderazgo y desarrollo de habilidades) lanzó una convocatoria para la Escuela de Fortalecimiento de Liderazgos Adolescentes (EFLA) para el Estado de México, con la finalidad de brindar herramientas y conocimientos a las niñas y adolescentes entre 11 y 18 años para potencializar su liderazgo y promover los derechos de las niñas y adolescentes, temas que parecían ser muy pertinentes para las niñas de San Cayetano, por lo que se les invitó a participar. Tras hablar con sus madres de las bondades del programa y obtener un patrocinio por parte de Girl Up para el internet, 9 de las 10 niñas de *Brave Match* firmaron una carta compromiso y se registraron para participar de la EFLA durante los meses de noviembre a marzo de manera virtual.

En el primer mes de la EFLA se ha podido observar que, al igual que al comienzo del taller de *Aprendiendo Juntas*, la convivencia con nuevas personas es un gran motivante para su participación. Por otra parte, es muy claro que el apoyo y el estímulo por parte de su núcleo familiar juega un papel clave en el que las niñas participen de este tipo de actividades. Por ejemplo, Majo (una de las niñas más interesadas y proactivas del taller, así como de las clases de inglés) no participa en la EFLA porque los sábados por la mañana (cuando la escuela se lleva a cabo) su familia sale de paseo.

En el caso de otras niñas es notorio como sus madres/padres no promueven su compromiso con la actividad, al poner como prioridad fiestas, o excusas como el cansancio de la escuela, visitas de familiares, catecismo o el simple hecho de no despertar a tiempo. Y si bien en gran medida el desempeño de estas niñas en las actividades extracurriculares depende de su propio esfuerzo e interés, es necesario el apoyo de su núcleo familiar para poder lograr los objetivos propuestos por dichas actividades; lo que refuerza mi preocupación por hacer ver (tanto en ellas como en su familia) las ventajas a largo plazo que tienen este tipo de iniciativas, y así no dependa únicamente de la emoción por la novedad el asistir.

Una idea para la autogestión del taller ha surgido con base en la observación y participación de otros grupos juveniles, así como el formato de clubes de Girl Up; se ha considerado la opción de crear roles (intercambiables después de cierto periodo) para las participantes y posibles nuevxs integrantes. El formato de Girl Up Latam propone los cargos de:

**Presidenta:** Convoca, preside y da por finalizadas todas las reuniones del Club. Supervisa todas las actividades, eventos y recaudaciones de fondos del Club. Lleva a cabo otras tareas que se requieran.

**Vicepresidenta:** Asume los deberes y las responsabilidades de la presidenta si ella no puede hacerlo. Presidir reuniones cuando la presidenta no puede presentarse. Asiste a la presidenta en todas las actividades del Club y se hace cargo de otras tareas según sea necesario.

**Tesorera:** Administra todos los asuntos fiscales relacionados con el Club. Ayuda a planificar y organizar todas las recaudaciones de fondos del Club.

**Historiadora/Funcionaria de Relaciones Públicas:** Publicita todas las actividades del Club. Asiste a todas las actividades del Club y registra los eventos. Se encarga y actualiza el sitio web del Club, Facebook, Instagram, etc.

Inspiradas por esto, las niñas de *Brave Match* han decidido darse de alta como el primer club rural de Girl Up, pues la mayoría de clubes pertenecen a escuelas particulares de las ciudades principales de Latinoamérica. El incentivo de los clubes es que, al juntar cierto número de puntos por distintas actividades, ellas pueden ser acreedoras a apoyos económicos que, en el caso de *Brave Match*, pueden utilizar para construir su espacio soñado. Por otra parte, tener el apoyo de esta organización puede ayudar para gestionar apoyos y recursos para las niñas de San Cayetano. El único problema parece ser que las niñas aún no toman la iniciativa para coordinarse y desarrollar una agenda de trabajo. Aún necesitan de alguien que las convoque y proponga los temas a tratar, que las ayude a estructurar sus ideas y formule objetivos claros.

Otra observación importante para mí como facilitadora fue notar, a lo largo de estos meses, el desenvolvimiento de las niñas como agentes de cambio de su comunidad, pues donde había competencia en un principio con comentarios como “yo tengo esto y tú no, he hecho estas cosas y tú no”, ahora hay un compañerismo que puedo observar al no ver grupitos de primas o hermanas; pláticas que se caracterizan por escuchar a las otras y no por intentar ser las protagonistas; conversaciones que tocan temas tabú o hablan de problemas familiares y ahora pueden tener gracias a que confían plenamente en las demás y en el espacio que han creado.

Las niñas que llegaron al taller y a las que era complicado animar a que expresaran sus dudas, sueños y miedos, hoy dicen con seguridad cómo se sienten, lo que quieren y lo que no, sin temor a ser juzgadas. Enuncian sus deseos y problemas sabiendo que no serán criticadas, proponen nuevas discusiones y actividades, cuestionan su entorno y lo que sucede a su alrededor y juntas idean soluciones.

Cuando planteé este proyecto tenía el ideal de que un día las niñas que participaran se sintieran en una confianza plena para acudir a mí en cualquier situación. Darle cuenta de que logré este objetivo llegó a mí de la manera más triste e inconcebible cuando un par de ellas se acercó para contarme una experiencia traumática que compartieron...Hoy, a casi un año de haber concluido este primer taller con las niñas de *Aprendiendo Juntas*, puedo decir que sigo sorprendida por lo mucho que esta experiencia ha marcado nues-

tras vidas. Las niñas constantemente me escriben para pedirme ayuda con temas de la escuela o contarme de algún tema personal por el que están pasando y pedirme consejo o muchas veces para sencillamente escucharlas. Me da gusto el haber “aportado mi granito de arena” cuando me dicen que para tomar una decisión pensaron en mí y algún tema que vimos juntas; que en esta nueva etapa de sus vidas (porque varias pasaron a la preparatoria o secundaria) les ha ayudado la asesoría que les dí en alguna materia; o que el taller de la EFLA ayudó a que tuvieran presente tópicos como el consentimiento (que a varias ha ayudado para dejar a una pareja abusiva o evitar tener relaciones sentimentales/sexuales cuando no quieren), o los estereotipos o roles de género (de las que varias se han vuelto portavoz para erradicarlos en sus escuelas).

## ¿QUÉ SIGUE?

Desde los comienzos de esta investigación uno de mis ideales era poder crear un modelo o metodología replicable de todo lo hasta aquí hecho para poder llevarlo a cabo en otras comunidades rurales del país, pero para esto es necesaria la autogestión de lxs participantes en el desarrollo de su micropolítica una vez concluido el proceso de codiseño, por lo que las incógnitas más grandes que quedan sin resolver al momento de concluir esta tesis son:

- ¿Cómo motivar a lxs participantes y su entorno cercano a pensar en los beneficios a largo plazo de esta iniciativa?
- ¿Cómo propiciar la autogestión de lxs participantes una vez que se concluye el proceso de codiseño?

Para responder a estas incógnitas Diana (quien me ayudó antes durante el prototipo con las niñas de Toluca) y yo, hemos decidido unir esfuerzos y trabajar ahora juntas en su tesis de licenciatura con la idea de promover la autogestión en las niñas de San Cayetano y algunas localidades cercanas con base en el trabajo hecho hasta ahora. Este siguiente paso es muy importante puesto que este año (2022) debido a trabajo me ha impedido estar con las niñas los fines de semana, lo que denotó que al no haber alguien a cargo las niñas no se reúnen por su cuenta y algunos de los logros que habíamos alcanzado (como el evitar la rivalidad entre niñas) se están viniendo abajo, por lo que en un futuro cercano, la siguiente etapa de *Aprendiendo Juntas* contempla el codiseñar con las niñas de *Brave Match* (y nuevas integrantes) una estrategia de autogestión que tome en cuenta los intereses, sueños, necesidades y problemáticas que enfrentan las niñas de localidades rurales con el fin de reforzar la micropolítica que esta tesis tuvo por objetivo; esto aunado a la posibilidad de extender el alcance de este proyecto a otros miembros de la comunidad como lxs madres/padres, profesoras y ejidatarixs.

## REFLEXIÓN

**S**in duda alguna, el éxito de los proyectos colaborativos no depende únicamente de la búsqueda de técnicas pertinentes, o del diseño de plataformas para el trabajo conjunto, sino también de cómo se planteen oportunidades para que las personas puedan compartir sus expectativas, ideas, dudas y preocupaciones de forma significativa para lxs demás, puesto que aquí, el diseño es un andamio que conecta a distintas personas y les da la agencia para actuar como creadorxs, distribuidorxs, consumidorxs, críticxs, colaboradorxs, etc., a la vez que promueve un espacio para coproducir experiencias diversas.

Las experiencias colaborativas de *Aprendiendo juntas* han permitido que empecemos a llenar los vacíos dejados por nuestro sistema educativo y los espacios formales de educación, para empezar a construir caminos propios y comunitarios de agencia que respondan a nuestra necesidad como seres humanxs por aprender y aplicar lo aprendido. Dejar de depender de las dinámicas bancarias y patriarcales de educación y diseño para empezar a ubicarnos nosotras, las mujeres, nuestras experiencias y vidas en el centro, nos permitió cambiar el enfoque, poner atención a nuestros sentires y anhelos; convivir fuera de la competencia y el miedo; dialogar sobre todo lo que no entendemos o creemos que puede mejorar.

Sentir, pensar, decidir y accionar, a partir de internalizar nuevas prácticas (como las de la escucha desde el corazón, el trabajo colaborativo, el placer, el arte, la palabra, el ocio, el descanso, la sanación interior, la rebeldía, la alegría) nos brindó capacidad de agencia para tejer nuestra propia historia. Fue nuestra forma de empezar a trazar caminos de alteridad que reconocieran las singularidades en la identidad, promovieran la desobediencia crítica y no la sumisión devastadora; apostaran por un modelo de aprendizaje sustentado en el afecto, la ternura y el cariño. Nuestra micropolítica es el comienzo para sentirnos reconocidas y empezar a sanar la violencia y exclusión social promovida por el orden de género.

Soñar sin ponernos límites fue la primera intención de *Aprendiendo Juntas*, y al día de hoy creo firmemente que esta investigación ha conseguido eso tanto en la práctica como en la teoría. Logramos un cambio de orden simbólico y por lo tanto, creamos una nueva práctica política de la libertad. Al compartir nuestras realidades –lo que realmente sentimos, anhelamos, deseamos y necesitamos–, nuestra subversión dió nuevos significados al mundo. Y al codiseñar micropolíticas para la agencia (y unir la perspectiva de género a la práctica del DpT) esta investigación motivó a restaurar el derecho de las niñas de San Cayetano a ser diseñadoras de su mundo y todos los que puedan imaginar. ★

## MUSEO DE APRENDIENDO JUNTAS



# BIBLIOGRAFÍA

## A- B

- Amaste, Ricardo "99. Activismo y Feminismos En La Ciudad." Producido por Mariana Salgado. *Diseño y Diáspora*, Febrero 5, 2020. Podcast, 50:00. <https://podcasts.apple.com/mx/podcast/99-activismo-y-feminismos-en-la-ciudad-esp%C3%B1a-una-charla/id1442410652?i=1000464766930>
- Agallo, Alejandro "Villa de Allende" en Enciclopedia de los Municipios de México: Estado de México, 1- 16; Centro Nacional de Desarrollo Municipal, 2005. <http://www.mexicantextiles.com/library/mazahua/villaallende.pdf>
- Arrieta Gutiérrez, Paula. "Encontrar La Comunidad. Posibilidades Micro políticas Para El Arte Contemporáneo." *Revista Estudios Avanzados* 30 (2018): 66-83. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/ideas/article/view/3723/26002985>.
- Barber, Kattalin. "Silvia Rivera Cusicanqui: Tenemos Que Producir Pensamiento a Partir De Lo Cotidiano." *El Salto*, Febrero de 2019. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>.
- Bjögvinsson, Erling, Pelle Ehn, and Per-Anders Hillgren. "Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges." *Design Issues* 28, no. 3 (2012): 101-16. [https://doi.org/10.1162/desi\\_a\\_00165](https://doi.org/10.1162/desi_a_00165).
- Borda, Orlando Fals. *El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla Por La Praxis*. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Razones Prácticas: Sobre La Teoría De La Acción*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- Buchanan, Richard. "Wicked Problems in Design Thinking." *Design Issues* 8, no. 2 (1992): 5-21. <https://doi.org/10.2307/1511637>.
- Brison, Susan J. "Relational Autonomy and Freedom of Expression." *En Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, editado por Catriona Mackenzie y Natalie Stoljar, 280-300. New York: Oxford University Press, 1999.

## C

- Cambridge Dictionary. *Participation*. Cambridge Dictionary. Consultado el 12 de julio de 2021. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/participation>.
- Chambers, Clare. *Sex, Culture, and Justice: The Limits of Choice*. Pennsylvania: Penn State University Press, 2008.
- Cheybar y Kuri, Edith. *Técnicas Para El Aprendizaje Grupal : Grupos Numerosos*. 4a ed. México, México: UNAM: Instituto de Investigaciones sobre La Universidad y la Educación, 2012.
- Chick, Anne. "Design for Social Innovation: Emerging Principles and Approaches." *Iridescent* 2, no. 1 (2012): 78-90. <https://doi.org/10.1080/19235003.2012.11428505>.

- Cloke, Paul. "Conceptualizing Rurality." *Essay. In Handbook of Rural Studies*, edited by Paul Cloke, Terry Marsden, and Patrick H. Mooney, 18-29. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2006.
- CONEVAL. Rep. *Informe Anual Sobre La Situación De Pobreza y Rezago Social*. SEDESOL, 2010. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42748/Mexico\\_111.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42748/Mexico_111.pdf).
- CONAPO. "Localidades Rurales." Localidades rurales . CONAPO, 2012. [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Localidades\\_rurales](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Localidades_rurales).
- Cross, Nigel, ed. *Design Participation: Proceedings of the Design Research Society's Conference, Manchester, September 1971*. Londres, Londres: Academy Editions, 1972.
- Cuevas Marín, Pilar. "Memoria Colectiva: Hacia Un Proyecto Decolonial." *Ensayo en Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (Re) Existir y (Re) Vivir I*, Editado por Catherine Walsh , 1a ed., 1:69-105. Quito: Abya Yala , 2013.

## D- E

- Dewey, John. *Democracy and Education & Freedom and Culture*. Reno, Nevada: Frederick Ellis, 2009.
- Dewey, John. *El Arte Como Experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Dewey, John. *Experience & Education*. New York, New York: Free Press, 1997.
- Díaz Corral Carmen, y Cristina Carrasco Bengoa, eds. *Economía Feminista: Desafíos, Propuestas, Alianzas*. Barcelona: Entrepueblos, 2017.
- Ehn, Pelle. "Learning in Participatory Design as I Found It (1970-2015)." *En Participatory Design for Learning: Perspectives from Practice and Research*, editado por Betsy DiSalvo, Jason Yip, Elizabeth Bonsignore, y Carl DiSalvo, 7-21. Nueva York: Taylor and Francis, 2017.
- Escobar, Arturo. "Prefacio" *En Tejiendo De Otro Modo: Feminismo, Epistemología y Apuestas Decoloniales En Abya Yala*, editado por Yuderky Espinosa Miñoso, Diana M. Gómez Correal, y Karina Ochoa Muñoz, 11-12. Popayán, Cauca: Universidad del Cauca , 2014.
- Espinoza Torres, Iván. "El Giro Educativo Epistemológico: Pedagogía(s) Decolonial(es) y Dimensión Intercultural-Afectiva." *En Perspectivas Decoloniales Sobre La Educación*, editado por Alessandro De Melo, Iván De Jesús Espinosa Torres, Leticia Pons Bonals, José Ignacio Rivas Flores, 61-95. Málaga: UMA Editorial, 2019.

## F

- FAO "México Rural Del Siglo XXI." México: FAO, 2018. <https://www.fao.org/3/i9548es/I9548ES.pdf>
- Fals Borda, Orlando. *El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla Por La Praxis*. 1a ed. Bogotá, Bogotá: Tercer Mundo, 1989.
- Ferrarioti, Franco. "Las Historias De Vida Como Método." *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 14, no. 44 (2007): 14-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>.
- Flusser, Vilém. *Filosofía del Diseño*. Madrid, Madrid: Síntesis, 2002.

Frank, Katherine. "Agency." *Anthropological Theory* 6, no. 3 (Septiembre 2006): 281–302. <https://doi.org/10.1177/1463499606066889>.

Fraser, Nancy y Axel Honneth. "La Cuestión Del Reconocimiento: Réplica a La Réplica." En *¿Redistribución o Reconocimiento? Un Debate Político-Filosófico*, 176–96. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

Freire, Paulo. *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna, 2002.

Freire, Paulo. *Pedagogía Del Oprimido*. 2a ed. México, México: Siglo Veintiuno, 2005.

Fulchiron, Amandine. "La 'Ley De Mujeres': Amor, Poder Propio y Autoridad. Mujeres Sobrevivientes De Violación Sexual En La Guerra Reinventan La Justicia Desde El Cuerpo, La Vida y La Comunidad." Tesis de doctorado, UNAM, 2018.

Fulton Suri, Jane. "Empathic Design: Informed and Inspired by Other People's Experience." En *Empathic Design: User Experience in Product Design*, editado por Ilpo Koskinen, Katja Battarbee y Tuuli Mattelmäki, 51–59. Helsinki: IT Press, 2003.

## G

Galaxina, Andrea. *Haz Un Fanzine, Empieza Una Revolución*. Madrid: Bombas para desayunar, 2017.

Garcés, Ana L. "Revitalización De Saberes Ancestrales y Diseño Participativo. Co-Diseño De Un Juego Comunitario." En *Full Papers / Proceedings Vol 3*. - PDC 2020 3, FII19 ed., 3:48–58. Quito: Participatory Design Conference, 2020.

García-Herrero, Javier. *Qué Es y Cómo Hacer Mi Primer Fanzine*. Andalucía, España: Bandaàparte, 2019.

Gaver, William W., Andrew Boucher, Sarah Pennington, y Brendan Walker. "Cultural Probes and the Value of Uncertainty." *ACM Interactions* 11, no. 5 (2004): 53–56. <https://doi.org/10.1145/1015530.1015555>.

Gibbs, Benjamin G., y Tim B. Heaton. "Drop out from Primary to Secondary School in Mexico: A Life Course Perspective." *International Journal of Educational Development* 36 (2014): 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2013.11.005>.

González de Cossío, María. "La apropiación del conocimiento para influir en las actitudes. de los datos a la experiencia en una exposición." En *Contextos Educativos No Formales: El Museo y La Apropiación Del Conocimiento Científico*, editado por Caridad García Hernández y Margarita Espinosa Meneses, 49–71. México, México: UAM Cuajimalpa, 2015.

Guattari Félix, y Suely Rolnik. *Micropolítica: Cartografías Del Deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

Göransdotter, Maria. "Transitional Design Histories." Tesis de maestría, Umeå Institute of Design Research Publications, 2020.

Grandes de la Identidad "Gonzalo Tassier." Losan + Brands, 2013. <https://grandesdelaidentidad.com/gonzalo-tassier/>.

## H

Hein, George. "Constructivist Learning Theory." Exploratorium, December 14, 2009. <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>.

Hoyer, Wayne D., Rajesh Chandy, Matilda Dorotic, Manfred Krafft, y Siddharth S. Singh. "Consumer Cocreation in New Product Development." *Journal of Service Research* 13, no. 3 (2010): 283–96. <https://doi.org/10.1177/1094670510375604>.

## I

IFAD. *Good Practices in Participatory Mapping*. Rome: IFAD, 2009.

INEGI. "Atlas De Género." Atlas de género . INEGI, 2015. [http://gaia.inegi.org.mx/atlas\\_genero/docs/ListaDeIndicadoresAtlasDeGenero.pdf](http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/docs/ListaDeIndicadoresAtlasDeGenero.pdf).

INEGI, "Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares", 2016. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf).

INEGI, "Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017". 2018. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017\\_08.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf).

INEGI. "Mujeres y Hombres En México ." México : INMUJERES, 2016. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/MHM\\_2016.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2016.pdf).

INEGI, "Datos Preliminares De Homicidio a Nivel Nacional." Prensa INEGI, 23 de septiembre de 2020. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/Defcioneshomicidio2019.doc>.

INMUJERES, "El Embarazo Adolescente." en *Desigualdad en cifras*. 9 de septiembre de 2019. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BoletinN9\\_2019.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN9_2019.pdf).

INMUJERES, "Las Niñas y Adolescentes Frente a Los Matrimonios y Uniones Tempranas." en *Desigualdad en cifras*. Consultado el 9 de septiembre de 2020. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BA6N09%20VoBo%20091020.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA6N09%20VoBo%20091020.pdf).

INMUJERES, "Mujeres en Cifras" Boletín, 15 de marzo de 2017. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BoletinN3\\_2017.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN3_2017.pdf).

INMUJERES, "Mujeres Rurales." en *Desigualdad en cifras*. 11 de noviembre de 2019. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/Boletin11.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Boletin11.pdf).

INMUJERES. "Sistema de Indicadores de Género." 2020. <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/temas.php>.

INEE. *Panorama Educativo De México 2018. Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019.

Irwin, Terry, Cameron Tonkinwise, y Gideon Kossoff. "Transition Design: The Importance of Everyday Life and Lifestyles as a Leverage Point for Sustainability Transitions." Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, no. 105 (2020). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi105.4189>.

Irwin, Terry, Gideon Kossoff, Cameron Tonkinwise, y Peter Scupelli. "Transition Design 2015." Pittsburgh: Carnegie Mellon Design, 2015. [https://design.cmu.edu/sites/default/files/Transition\\_Design\\_Monograph\\_final.pdf](https://design.cmu.edu/sites/default/files/Transition_Design_Monograph_final.pdf)

Irwin, Terry. "Transition Design: A Proposal for a New Area of Design Practice,

Study, and Research." *Design and Culture* 7, no. 2 (2015): 229–46. <https://doi.org/10.1080/17547075.2015.1051829>.

Irwin, Terry. "What Do We Think?" En *AIGA Design Conference*, 2011. <https://www.aiga.org/inspiration/talks/terry-irwin-what-do-we-think>.

Ivich, Ivan. "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)." *Revista trimestral de educación comparada* 24, no. 3-4 (May 1994): 773–99. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF>.

## J-K-L

Juárez Bolaños, Diego, y Carlos R. Rodríguez Solera. "Factores Que Afectan a La Equidad Educativa En Escuelas Rurales De México." *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53, no. 2 (2016): 1–14. <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.8>.

Kelly, Linda. *What Is Learning?...and Why Do Museums Need to Do Something about It?*, 1–17. Sydney: Why learning?, 2002.

Kelly-Gadol, Joan. "Did Women Have a Renaissance?" En *Becoming Visible: Women in European History*, edited by Renate Bridenthal, Susan Mosher Stuard y Merry E. Wiesner, 175–201. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

Kensing, Finn, y Jeanette Blomberg. "Participatory Design: Issues and Concerns." *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 7, no. 3-4 (1998): 167–85. <https://doi.org/10.1023/a:1008689307411>.

Lamas, Marta. *Género, La Construcción Cultural De La Diferencia Sexual*. México: Bonilla Artigas Editores, 2018.

Leal Ramos, Beatriz M. "93. Diseño Como Agente De Fricción En Organizaciones." Producido por Mariana Salgado. *Diseño y Diáspora*, Enero de 2020. Podcast, 32:35. <https://disenoydiaspora.org/93-diseno-como-agente-de-friccion-en-organizaciones-chile-una-charla-con-beatriz-margarita-leal-ramos/>

León, Aurora. *El Museo: Teoría, Praxis y Utopía*. Madrid, Madrid: Cátedra, 2010.

## M-N

Manzini, Enzo. *Design, When Everybody Designs an Introduction to Design for Social Innovation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2015.

Maturana, Humberto "La educación que emociona. Conferencia de Humberto Maturana" Video de Youtube, 1:31:28. Publicado el 27 de octubre de 2016. <https://youtu.be/nGeIXaLivVM>.

McNay, Lois "Agency." En *The Oxford Handbook of Feminist Theory*, editado por Lisa Disch y Mary Hawkesworth, 61–87. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Miedes Ugarte, Blanca. "Diseño De La Transición e Inteligencia Territorial. Enfoques Para La Regeneración De La Agencia En La Era Del Antropoceno." *Arquetipo* 15 (2017): 7–20. <https://doi.org/10.31908/22159444.3673>.

Morales Zaragoza, Nora A., y Emma C. Barraza Gómez. "El Enfoque Emergente Del Diseño Para La Transición." *DIS* 5 (2020): 1–28. <https://doi.org/https://dis-journal.iberomexico.org/index.php/DISJournal/article/view/71>.

Morales Zaragoza, Nora A. "Herramientas Del Diseño Para La Transición."

*Curso: Proyectos Para La Transición: Diseño y Herramientas*. Clase para el curso: Proyectos para la transición: diseño y herramientas, septiembre de 2020.

Morelli, Nicola. "Active, Local, Connected: Strategic and Methodological Insights in Three Cases." *Design Issues* 27, no. 2 (2011): 90–110. [https://doi.org/10.1162/desi\\_a\\_00079-morelli](https://doi.org/10.1162/desi_a_00079-morelli).

Muller, Michael J. "Participatory Design: The Third Space in HCI." En *The Human-Computer Interaction Handbook: Fundamentals, Evolving Technologies and Emerging Applications*, editado por Julie A. Jacko y Andrew Sears, 1051–68. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

Murray, Robin, Julie Caulier-Grice, y Geoff Mulgan. *The Open Book of Social Innovation*. Young Foundation. Londres: NESTA, 2010. <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>.

Muñoz Justicia, Juan. "Individuo, Grupo y Dinámica Grupal En El Aula." En *Introducción a La Psicología Social*, editado por Tomás Ibañez García, 58–88. Barcelona: UOC, 2014.

Narro, José, Eduardo Barzana, y Jaime Martuscelli. "Situación Del Rezago Acumulado En México (2010)." En *Plan a Diez Años Para Desarrollar El Sistema Educativo Nacional*, 117–62. México: UNAM, 2012.

## O

OCDE "A New Tool for Navigating through a Complex World." en *Education and Skills Today*. 23 de mayo de 2019. <https://oecdutoday.com/education-skills-learning-compass-2030/>

OCDE "Rural Policy Reviews: México 2007." París: OCDE, 2007.

ONU *Declaración Universal de Derechos Humanos*, art. 26, 1948. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf).

ONU "Educación De Calidad ¿Por qué es importante?" en, *Objetivos de desarrollo sostenible*. Consultado el 13 de noviembre de 2019. [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf).

ONU "Educación - Desarrollo Sostenible." *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 10 de agosto de 2019. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

ONU "Igualdad De Género y Empoderamiento De La Mujer ." *Objetivos de desarrollo sostenible*. Consultado el 16 de diciembre de 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

ONU "Igualdad De Género ¿Por Qué Es Importante?" *Objetivos de desarrollo sostenible*. ONU. Consultado el 18 de agosto de 2020. [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf).

ONU Mujeres. "Estereotipos De Género." In *Glosario De Igualdad De Género*. Accessed February 17, 2021. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/showentry.php?eid=201>.

Ortiz Nicolás, Juan Carlos. "Deconstructing Context to Understand Its Impact"

on the User Experience." *Revista Diseña*, no. 14 (2019): 184–207. <https://doi.org/10.7764/disena.14.184-207>.

Ortiz Nicolás, Juan Carlos. "Diseño Contextual: Ocho Estructuras Del Contexto Que Impactan a La Experiencia Del Usuario." *Bitácora Arquitectura*, no. 40 (May 14, 2019): 106–13. <https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2019.40.69446>.

## P-Q

PAHO "Violence against Women." PAHO/WHO. 2019. <https://www.paho.org/en/topics/violence-against-women>.

Paredes, Julieta. "El Feminismo Comunitario: La Creación De Un Pensamiento Propio." *Corpus* 7, no. 1 (Junio 30, 2017). <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1835>.

Parra-Valencia, Liliana. "Grupalidad Curadora. Descolonialidad De Saberes-Prácticas Campesinas y Afroíndigenas, En Montes De María (Caribe Colombiano)." Tesis de maestría, PUJ, 2019.

Pinheiro Paulo Sérgio. *World Report on Violence Against Children*. Genova: ONU, 2006.

## R

Rittel, Horst W., and Melvin M. Webber. "Dilemmas in a General Theory of Planning." *Policy Sciences* 4, no. 2 (1973): 155–69. <https://doi.org/10.1007/bf01405730>.

Rivera-Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax Utxiwa: Una reflexión Sobre prácticas y Discursos Descolonizadores*. Buenos Aires, Buenos Aires: Tinta limón, 2010.

Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un Mundo Ch'ixi Es Posible: Ensayos Desde Un Presente En Crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

Rivera Díaz, Luis Antonio. "La creatividad en el arte (teckné ) de diseñar." *Diseño y Sociedad*, 2005, 68–71. <https://disenoy sociedad.ojs.xoc.uam.mx/index.php/disenoy sociedad/article/download/247/247/>

Robertson, Tori, e Ina Wagner. "Ethics: Engagement, Representation and Politics in Action." En *Routledge International Handbook of Participatory Design*, editado por Jesper Simonsen y Toni Robertson, 64–86. New York: Routledge, 2013.

Rochel, Guy. *Introducción a La Sociología General*. Barcelona: Herder, 1975.

Rodríguez Morales, Luis. "Hacia el diseño centrado en el usuario." *Diseño y sociedad* 32 (2012): 22–29. <https://disenoy sociedad.ojs.xoc.uam.mx/index.php/disenoy sociedad/article/download/344/34>.

Roldán Aragón, Iván E., Héctor Reyes Rojas, Aurora Chimal Hernández, Claudia Hernández Díaz, and Jesús Sánchez Robles. "Comunidades Forestales Del Centro Para La Conservación e Investigación De La Vida Silvestre (CIVS) San Cayetano, Estado De México." *Sociedades Rurales, Producción y Medio Ambiente* 17, no. 34 (Junio 2018): 17–48. <https://sociedades rurales.ojs.xoc.uam.mx/index.php/srpma/article/view/332>

Romero Trenas, Fabiola. "Aprendizaje Significativo y Constructivismo."

*Temas para la Educación* 3 (3 de julio de 2009): 1–8. <https://www.feandaluca.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>.

## S

Salazar Rendón, Milton Andrés. "Micropolíticas y Pluriversos: Interrogantes y Construcción De Posibles." *Investigación y Desarrollo* 26, no. 1 (2018): 162–81. <https://doi.org/10.14482/indes.26.1.177.1>.

Sanders, Elizabeth B.N., and Pieter Jan Stappers. "Co-Creation and the New Landscapes of Design." *CoDesign* 4, no. 1 (2008): 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>.

Sanders, Elizabeth B.N., y Pieter Jan Stappers. *Convivial Toolbox: Generative Research for the Front End of Design*. Ámsterdam, Ámsterdam : BIS Publishers, 2012.

Sanders, Elizabeth B.N., y Pieter Jan Stappers. "Probes, Toolkits and Prototypes: Three Approaches to Making in Codesigning." *CoDesign* 10, no. 1 (2014): 5–14. <https://doi.org/10.1080/15710882.2014.888183>.

Sanoff, Henry. "Prefacio." Preface. En *Participatory Design: Theory and Techniques, i-ii*. Carolina del Norte: Henry Sanoff, 1990.

Shove, Elizabeth. "Beyond the ABC: Climate Change Policy and Theories of Social Change." *Environment and Planning A: Economy and Space* 42, no. 6 (2010): 1273–85. <https://doi.org/10.1068/a42282>.

Simon, Nina. *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0, 2010.

Simonsen, Jesper, y Toni Robertson. "Preface." En *Routledge International Handbook of Participatory Design*, editado por Jesper Simonsen y Toni Robertson, xix-xx. New York: Routledge, 2013.

Simonsen, Jesper, y Toni Robertson. *Routledge International Handbook of Participatory Design*. Nueva York: Routledge, 2013.

Sobrino, Jaime. "La Urbanización En El México Contemporáneo" En *Reunión de expertos sobre población, territorio y desarrollo sostenible Agosto de 2011*, 1–21. [https://doi.org/https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/jaime\\_sobrino.pdf](https://doi.org/https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/jaime_sobrino.pdf).

Sousa Santos, Boaventura de, y José GuadalupeGandarilla Salgado. *Una Epistemología Del Sur: La Reinención Del Conocimiento y La Emancipación Social*. México: Siglo Veintiuno, 2009.

Stappers, Pieter Jan. "Creative Connections: User, Designer, Context, and Tools." *Personal and Ubiquitous Computing* 10, no. 2-3 (2006): 95–100. <https://doi.org/10.1007/s00779-005-0024-9>.

Steen, Marc, Menno Manschot, y Nicole De Koning. "Benefits of Co-Design in Service Design Projects." *International Journal of Design* 5, no. 2 (2011): 53–60. <http://resolver.tudelft.nl/uuid:eefaaa3c-cc7d-408e-9e00-883c6f2ccb03>.

Steen, Marc. "Co-Design as a Process of Joint Inquiry and Imagination." *Design Issues* 29, no. 2 (2013): 16–28. [https://doi.org/10.1162/desi\\_a\\_00207](https://doi.org/10.1162/desi_a_00207).

Sundblad, Yngve. "Utopia: Participatory Design from Scandinavia to the World." *History of Nordic Computing* 3 (2010): 176–86. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-23315-9\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-642-23315-9_20).

## T-U

- Thomas, Rusell. *MIKA: Live Parc Des Princes Paris*. Paris: Universal Records, 2008. DVD, 120 min.
- UN Girls' Education Initiative. "La Violencia De Género Relacionada Con La Escuela Impide El Logro De La Educación De Calidad Para Todos." Unesco Digital Library, 2015. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa).
- UN Women "Los Hechos Sobre La Igualdad De Género y Los Objetivos De Desarrollo Sostenible" Video de Youtube, 2:24. Publicado el 15 de febrero de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=wdW5iD4lelo&feature=youtu.be>.
- UNESCO "Behind the numbers: Ending school violence and bullying." Education Sector. UNESCO, 2019. <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>
- UNESCO "Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación." UNESCO 26 de noviembre de 2020. [https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion?fbclid=IwAR3A2mTfbotwW2Myisc9K-TYX0XwWlo3ml-\\_k-s1BUD9CVfdxO\\_2F23xDIKY](https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion?fbclid=IwAR3A2mTfbotwW2Myisc9K-TYX0XwWlo3ml-_k-s1BUD9CVfdxO_2F23xDIKY).
- UNICEF, "Educación y Aprendizaje." Consultado el 21 de septiembre de 2019. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>.
- UNICEF. "Matrimonio Infantil." UNICEF. Consultado el 8 de agosto de 2020. <https://www.unicef.org/es/protection/matrimonio-infantil>.

## V-W

- Visser, Froukje Sleeswijk, Pieter Jan Stappers, Remko van der Lugt, y Elizabeth B-N Sanders. "Contextmapping: Experiences from Practice." *CoDesign* 1, no. 2 (2005): 119–49. <https://doi.org/10.1080/15710880500135987>.
- Walsh, Catherine E., ed. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (Re)Existir Y (Re)Vivir*. Quito: Abya Yala, 2013.
- Waring, Marilyn. *If Women Counted: A New Feminist Economics*. San Francisco: Harper, 1990.