



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

SABERES COMPARTIDOS EN LA ESCUELA PARA PERSONAS JÓVENES
DEFENSORAS DE DERECHOS HUMANOS DEL CENTRO FRAY FRANCISCO DE
VITORIA, O.P., A.C.

TESIS:
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
HUGO CRUZ REYES

TUTORA PRINCIPAL

DRA. SUSANA BERCOVICH HARTMAN
Facultad de Filosofía y Letras

COMITÉ TUTOR

MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO
Facultad de Filosofía y Letras
DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE
Facultad de Estudios Superiores Aragón
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad de Filosofía y Letras
DRA. MARLENE ROMO RAMOS
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Marzo 2025



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Para mi abuelo Emilio que sigue presente.

Para mi mamá y mi abuela, cuyo trabajo cotidiano, me ha permitido seguir aprendiendo y descubriendo el mundo.

Para mi padre por su constante apoyo.

Los más sinceros agradecimientos para las maestras que han hecho posible este trabajo y que han guiado con paciencia mis reflexiones sobre la pedagogía, especialmente Susana Bercovich, Marcela Gómez, Fabiola Hernández y Martha Corenstein.

Agradecimientos también para el Centro Vitoria y todas las personas que han hecho posible *La Escuelita* a lo largo de veinte años y más...

Para todas las personas que de manera directa o indirecta han formado parte de este camino, que han acompañado mis pasos con cariño, paciencia, empatía y entendimiento.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. La Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos como proyecto político-pedagógico.....	15
El Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria como pionero en la creación de espacios de formación sobre derechos humanos	16
La educación popular como fundamento de la Escuela para Personas Defensoras de Derechos Humanos	26
Proyectos socialistas indigenistas.....	29
Pedagogía de la liberación o pedagogías de las y los oprimidos.....	32
Algunos movimientos sociales y su relación con la educación popular	36
Capítulo 2. El proceso de construcción pedagógica de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos	42
La influencia de las pedagogías críticas en La Escuelita	47
Perspectiva de juventudes	54
Perspectiva de género	61
Perspectiva lúdica.....	66
Educación en Derechos Humanos y el lugar de La Escuelita en este campo.....	74
Los saberes y vínculos posibles.....	87
Capítulo 3. Saberes compartidos	95
Metodología	96
El proceso en desarrollo.....	105
Tejiendo saberes desde las experiencias compartidas	113
Saberes que se entretajan a través de las emociones.....	122

Capítulo 4. La experiencia de la Escuelita en el año 2022	127
Sobre la pandemia de COVID-19 en México	128
Desde la observación-participación.....	134
La actualización de la propuesta político-pedagógica	136
El encuadre de la Escuelita.....	141
Desde el conocimiento mutuo y la generación de acuerdos	146
Practicando el análisis de la realidad.....	151
Los derechos humanos desde sus cuestionamientos.....	154
Derecho internacional de los derechos humanos y su aplicación.....	155
Taller de herramientas jurídicas y situación de los derechos en México	156
Derechos sobre la orientación sexual y la identidad de género	157
Comunicación intergeneracional en la comunicación popular	159
Herramientas psicosociales en contextos de violencia	160
Justicia y verdad en contextos de graves violaciones a los derechos	162
Saberes para la construcción de paz.....	166
Saberes para la exigencia y justiciabilidad de los DESCA.....	167
Saberes para la exigencia de los derechos laborales.....	171
Saberes para el cuidado de la salud.....	173
Saberes sobre la movilidad humana.....	175
Saberes para la soberanía y la seguridad alimentaria	178
Derechos de los pueblos originarios	179
Dialogando en los foros.....	181
Los cuerpos presentes en los encuentros.....	184
El cierre de un ciclo	193
Conclusiones	207

Anexo 1. Guía de entrevista para egresadas y egresados de la Escuela para Personas Defensoras de Derechos Humanos.....	216
Anexo 2. Convocatoria: Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de DH 2022	219
Anexo 3. Guía de entrevista para postulantes al proceso de la Escuelita	221
Bibliografía.....	226

Introducción

En la sociedad mexicana han existido y existen procesos de alfabetización en el área de los derechos humanos, intensamente promovidos y sostenidos por la sociedad civil, dichos procesos, han establecido una base de significaciones compartidas por amplios sectores de la sociedad que, confluyen para comprender, la relación entre saberes, experiencias y capacidades de la sociedad civil para tramitar su herencia, transmitir la cultura e imaginar el futuro de las nuevas generaciones. La Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P.A.C., a través de su esfuerzo continuado a lo largo de 23 años se conformado en un espacio de vinculación, experimentación y creación de saberes de los derechos humanos. Los diferentes equipos de trabajo que le han dado vida a éste proyecto político pedagógico, se han encargado de realizar ejercicios reflexivos sobre la experiencia de crear, construir, compartir saberes, así como, dialogar con cada generación, cada persona dispuesta a formar parte de esta colectividad.

Mi vínculo con este proceso formativo comenzó en el año 2013. En diferentes momentos he tenido la oportunidad de compartir las reflexiones y trabajos que implica poner en marcha un proyecto con éstas características. Al visitar este espacio formativo en el año 2022 surgieron nuevas interrogantes y posibilidades alrededor de la tarea de educarnos sobre los derechos humanos. El equipo que se hizo cargo del proceso al momento de la escritura de este texto, decidió ajustar el nombre, visión y perspectiva política-pedagógica, nombrándole de la siguiente forma: Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, de este modo, se resalta que cualquier persona, en cualquier condición de vida puede defender sus derechos en compañía de otras personas. Este proyecto político-pedagógico es conocido como *la Escuelita* por quienes hemos participado de él. La Escuelita es un proceso vivo, con sus fragilidades, fortalezas, contradicciones, promesas, conflictos cultivados por las personas que lo habitan en cada momento de su historia y alimentado por la diversidad de experiencias que convergen en ella.

De la mano del pensamiento de Jorge Larrosa (2004) se nutre el significado de la palabra experiencia, descolocándola del “sentido común”, para dotarla de características clarificadoras para luego utilizarla como herramienta para interrogar las diferentes dimensiones del proyecto de La Escuelita:

- a) En primera instancia la experiencia supone un **acontecimiento** o suceso ajeno a la persona o sujeto, es decir, un principio de alteridad, dado que el acontecimiento no depende en ningún sentido del sujeto. Al mismo tiempo, no hay experiencia sin la aparición de un alguien o un algo exterior al sujeto. En última instancia, el acontecimiento tiene que ser ajeno al sujeto, no puede ser propiedad del sujeto, no puede ser previamente capturado por el sujeto. Luego entonces **la alteridad, la exterioridad y la alienación** son dimensiones de un acontecimiento.
- b) El lugar de la experiencia es el **sujeto**. Un sujeto en movimiento, existe un primer desplazamiento de exteriorización, de *ida* hacia el acontecimiento; para luego *regresar*, en un movimiento de vuelta. La experiencia supone que el sujeto es afectado por el acontecimiento. Se trata de un sujeto capaz de dejar que algo le pase, es decir, abierto a su propia transformación. Luego entonces, el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia. En suma, **la reflexividad, la subjetividad y la transformación** son dimensiones del sujeto de la experiencia.
- c) La experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido; supone por tanto la salida de sí, hacia otro lugar. Al mismo tiempo, supone que algo pasa desde el acontecimiento hacia el sujeto. El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que algo pasa, luego entonces, la experiencia no se hace, sino que se padece. Así, el movimiento de la experiencia tiene cualidades de **pasaje** y de **pasión**.

Desde mi perspectiva La Escuelita ha devenido en ese acontecimiento que mantiene sus dimensiones de alteridad, exterioridad y alienación, al mismo tiempo, me posiciono como sujeto de esta experiencia para reflexionar sobre las

transformaciones, tanto de las personas, como de los saberes. Como sugiere Martínez de la Escalera (2013, p. 9) *“hay acontecimiento cuando se realiza una continuación crítica, diferenciante y multiplicadora de la transformación de lo humano, transformación que tiene lugar a través de astucias afirmativas.”* Esta consistencia crítica tiene lugar en La Escuelita, a través de este texto, argumento las astucias afirmativas de las que se vale para alcanzar las transformaciones en lo humano, al menos en lo que compete a las condiciones contingentes de las personas participantes.

Mi experiencia en La Escuelita me ayudó a reconocer las alteridades presentes en el campo de la defensa de los derechos humanos, en un ambiente pedagógico donde estaba colocado *lo afectivo, lo político, lo lúdico y lo reflexivo* en un espacio de encuentro. El encuentro con *los otros* ha sido posible gracias a un esfuerzo consiente y continuado por cultivar la escucha como la propone Lenkersdorf (2008), es decir, escuchar para participar del mundo en el que viven los demás, esas otras personas que nos pueden cuestionar e interpelar si aceptamos sus preguntas, al mismo tiempo, escuchar nos puede conducir a un diálogo por el cual se emparejan las personas dialogantes para desencadenar procesos de organización. Detonar procesos de organización entre personas jóvenes interesadas en la defensa de los derechos humanos es uno de los horizontes por los que se trabaja en La Escuelita. De esta manera, pude constatar la posibilidad de accionar, afectar la realidad, cambiarla y ser cambiado por ella, junto con otras personas para responder a los grandes o pequeños retos presentes en nuestras vidas.

A lo largo del proceso podemos encontrar acciones formativas, en donde convergen, discursos, disciplinas, saberes; al mismo tiempo se realizan tareas de cuidado colectivo, de construcción del grupo. Un botón de muestra de dichas acciones se encuentra la procuración de alimentación y cuidado para todo el grupo en cada sesión. Se trata de un ejercicio de autonomía organizativa, orientada por quienes coordinan el proceso. El grupo se distribuye las tareas para que, en cada sesión existan personas responsables de preparar y compartir alimento, bebida, nutrición acorde con las necesidades de quienes conforman cada generación de La

Escuelita. Este proceso de organización desata diálogos sobre las necesidades del grupo, sobre cómo satisfacer dichas necesidades con los recursos que se poseen, sobre quiénes tienen necesidades particulares respecto de su alimentación o alguna condición de salud que es necesario atender, incluso sobre temas de soberanía alimentaria y producción sostenible de alimentos. De esta manera, que requiere elementos mínimos para generar acuerdos, se convierte en una acción integrativa, en donde se ponen en juego los valores personales y los valores que establece el grupo, para convertirse paulatinamente en una comunidad de defensoras de derechos humanos.

En esta acción formativa se debate sobre el derecho a la alimentación sana, se estimula la capacidad de escuchar las necesidades de las otras personas, así como, la construcción de vínculos de empatía, al mismo tiempo que se pone atención a las tensiones y conflictos cuando surgen, convirtiendo una tarea logística en una posibilidad formativa. En este proceso pedagógico encontramos el reconocimiento de la alteridad constitutiva del proceso, como menciona Martínez de la Escalera (2013), se reconoce un deber de alteridad, es decir, un llamado a no cancelar la demanda que viene del otro y que nos obliga a responder. Es un llamado que surge de los intercambios públicos, de los diálogos, a no reducir al otro, a los otros, a la figura de un ego singular o colectivo paradigmático, sino mantener la radical diferencia de la alteridad.

Mi proceso reflexivo-dialógico con la Escuelita ha continuado en diferentes momentos, por lo que he podido acercarme de diferentes maneras, con diferentes perspectivas de los derechos humanos, con diferentes reflexiones sobre el activismo, el cambio social, las organizaciones de la sociedad civil y, por supuesto, diferentes escenarios de las complejas violaciones a los derechos humanos en el territorio mexicano y fuera de él, a lo largo de diez años. Con sus problemáticas, cambios y discontinuidades la Escuelita se conforma como un espacio abierto al intercambio, sin estar exento de tensiones o conflictos originados en la oposición de ideas, sentimientos o historias. El lugar que ocupa la Escuelita en el Centro Vitoria posibilita la interconexión entre las comunidades que conviven en el campo de los derechos humanos, cabe decir que, no siempre las relaciones son tersas y

solidarias, por el contrario, existe un terreno fértil para el conflicto, sin embargo, también ha existido la voluntad de convertir el conflicto en nuevas posibilidades de organización, reflexión y cambio. Este tejido de relaciones al que pertenece la Escuelita me ha permitido preguntarme por los saberes que se gestan en este entramado, los vínculos entre comunidades y personas, así como, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La primera ocasión que tuve algún conocimiento de la Escuelita, fue a través de dos compañeras que, al paso del tiempo se convertirían en buenas amigas, quienes forman parte del grupo de personas entrevistadas en esta investigación. Las dos compañeras compartieron su interés en los movimientos sociales, especialmente los que se han generado en la comunidad LGBTIQA+¹ en la Ciudad de México, así como sus intereses en el ambientalismo, la defensa de los derechos humanos y los procesos de educación popular. Al encontrar terreno común empezamos a crear un vínculo de confianza que mantendríamos a lo largo de los años.

En aquel momento, cuando empezó a sembrarse la confianza mutua, me invitaron a participar de la Escuelita del Centro Vitoria, refiriéndose a la experiencia con gran aprecio y entusiasmo, la invitación se hizo desde los afectos, como generalmente se hace. En los diferentes testimonios que existen en la sistematización del proceso de la Escuelita, se dice comúnmente que la mayoría de las personas se entera de su existencia a través de otra persona cercana, la información circula de “*boca en boca*”. La forma en la que hablaron de la experiencia vivida en la Escuelita fue suficiente para despertar mi curiosidad, para posteriormente aproximarme al proceso en un momento de experimentación, rupturas y desencuentros personales. Es justo decir que, me encontraba en un camino de búsqueda de nuevos sentidos, vínculos distintos, de otros encuentros con la realidad.

¹ Siglas que se utilizan para referirse a la comunidad compuesta por las diferentes identidades de la disidencia sexual: Lesbiana, Gay, Bisexual, Transexual, Intersexual, Queer, Asexual. A lo largo de la existencia del movimiento se han sumado o cambiado algunas de las siglas para visibilizar agendas políticas y luchas sociales.

La invitación de mis amigas, a participar de la Escuelita, dejó una impresión difícil de olvidar. Aunque conocía algunas aproximaciones a los temas de derechos humanos, generalmente habían sido desde una perspectiva más cercana al discurso legal que, para quienes somos ajenos a la disciplina del derecho, nos da una sensación de ser *letra muerta*. Mi perspectiva de los derechos humanos se transformó paulatinamente, colocando en el centro de la experiencia de su defensa, a quienes se conciben como sujetas, sujetos, sujetxs de derecho para defender lo que consideran digno, por supuesto, en el marco de las instituciones estatales. El proyecto de la Escuelita, desde sus inicios, se ha concebido como un acercamiento popular a los derechos humanos, es decir, desde las comunidades, en colaboración con las asociaciones civiles, a partir de las propuestas de educación popular, apostando por el aprendizaje situado en acción, problematizando la realidad.

Decidí iniciar el proceso de admisión a la Escuelita en el año 2013, para formar parte de la que sería la onceava generación (al momento de escribir este texto se lleva a cabo la vigésima iteración). Dentro de la Escuelita, las formas de organización del grupo y las propuestas pedagógicas del equipo que acompaña convergen para volverse acciones formativas. La formulación de acuerdos mínimos para la convivencia fue uno de los primeros momentos que compartí en este proceso. Aunque no era la primera vez que en una propuesta formativa encontraba esta posibilidad, la acción formativa desató un proceso de discusión para acordar el marco mínimo de posibilidades para vincularse con las demás personas en el espacio, fue un intenso proceso de intercambio, de escucha, formulación, resignificación de límites entre una persona y otra. En este proceso de reconocimiento del otro, de sus necesidades irreductibles, se continúa la construcción del *deber de alteridad* que Martínez de la Escalera (2013) reconoce como parte de la generación de una política en defensa de la *dignidad* de lo extranjero.

A lo largo de las sesiones, pude constatar cambios en mi perspectiva sobre los derechos humanos. Uno de estos cambios significativos estaba relacionado con la perspectiva de juventudes desde la cual se coloca la defensa de los mismos en la Escuelita. La perspectiva de juventudes ha sido adoptada como eje pedagógico

desde la concepción de este proyecto, en parte porque fueron personas jóvenes quienes habían detectado la necesidad de gestar espacios de formación política para ellas y ellos. La sesión sobre la perspectiva de juventudes fue acompañada por un colaborador del proyecto conocido por la comunidad como “*El Greñas*” quien, a su vez, había formado parte de la Escuelita, generaciones atrás. *El Greñas* expuso de manera elocuente la construcción social de la *juventud*, planteando la emergencia del término en un momento histórico determinado, sus enlaces con la modernidad y la arbitrariedad cultural alrededor de este concepto. En contraste al concepto de *juventud* opuso el concepto de *adulthood* en donde se depositan los poderes de decisión, de elección y las responsabilidades ciudadanas, de manera arbitraria, colocando a las juventudes en un lugar de subordinación, este fenómeno ha sido llamado adultocentrismo por la teoría. En este lugar de subordinación se establecen reglas, comportamientos esperados en determinados espacios sociales, al mismo tiempo se determinan vínculos cómo: con quién se negocia, se resiste o a quién se enfrenta para lograr la aceptación o tolerancia de las propias prácticas sociales². La crítica al adultocentrismo sería una pieza clave para entender la necesidad de construir espacios autónomos en donde las juventudes puedan organizarse y discutir proyectos comunes para intervenir en sus comunidades.

El entramado de la Escuelita se construye a través de la solidaridad de quienes participan o han participado en ella, de vinculaciones entre personas, comunidades y asociaciones, es pertinente decir que, con frecuencia estas relaciones tienen diversas dimensiones que atraviesan la política, los conflictos, los financiamientos, los intereses de las personas, sin embargo, la mediación del equipo acompañante ha logrado hacer confluir los esfuerzos en una propuesta pedagógica diversa, con múltiples estilos docentes, con estrategias pedagógicas variadas y multidisciplinar, al mismo tiempo es necesario reconocer la fragilidad del proyecto debido a la gran cantidad de variables y vínculos involucrados en su realización material. Generalmente quienes acompañan las sesiones lo hacen por el

² Pérez Islas, J. A. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. En *El Cotidiano*, (163), 35-44.

compromiso que existe con el proceso, muchas personas regresan, después de participar de la Escuelita, para seguir compartiendo sus saberes, a veces después de haberse especializado en algún área de defensa de los derechos humanos o con una mayor experiencia en la defensa de derechos específicos.

Por otra parte, también acompañan el espacio, personas que han aprendido la defensa de los derechos humanos en el ejercicio de defender sus propios derechos, obligadas u obligados, por circunstancias particulares de su historia personal, por ejemplo, las compañeras del movimiento ciudadano por la defensa del agua de los pedregales de Coyoacán, quienes defendían el derecho al agua, antes de que éste cobrara visibilidad política. También visitaban el espacio compañeras que tienen años de experiencia en campo de la defensa de los derechos sexuales y reproductivos, como es el caso de *Católicas por el Derecho Decidir A.C.* quienes se constituyen como una organización de creyentes que, desde una perspectiva ética, católica y feminista, se suman a la defensa de los derechos humanos de mujeres y jóvenes, incluyendo el acceso al aborto seguro y legal, así como, su vinculación con la justicia social, la democracia y la laicidad. La posibilidad de conocer a las personas que se encuentran al frente de la defensa directa, constante de los derechos, cambió mi perspectiva sobre las posibilidades de increpar a las instituciones que los violentan. Por otra parte, se generó un interés en mí, por conocer las múltiples acciones individuales y colectivas que se han emprendido, en el contexto de la Escuelita, para defender la dignidad de las personas, ya sean herramientas jurídicas, formas de expresión artística o reflexión filosófica.

A través del proyecto político-pedagógico de La Escuelita pude comprender los derechos más allá de su uso formal, como instrumento jurídico destinado a garantizar las conquistas logradas por los pueblos del mundo ante los estados-nación. Este proceso me permitió entender los derechos humanos como un referente simbólico que brinda orientación y da marco a múltiples luchas a nivel mundial, no como una herramienta mágica para alcanzar un horizonte utópico, unilateral y fantástico, en donde la convivencia entre las personas y comunidades es ideal. Por el contrario, descubrí los derechos humanos como una herramienta práctica, concreta, puntual que funciona en los contornos de un estado democrático

liberal, con sus grandes defectos e instituciones incompletas. No se trata de la bala de plata que acabará con los sistemas de opresión, sostenidos e impulsados por el capitalismo neoliberal rapaz e indiferente al sufrimiento de las personas; lo que pude encontrar en el discurso de los derechos humanos es una plataforma común para discutir cómo abordar los problemas que nos preocupan, cuáles son las herramientas más pertinentes para construir la dignidad de los pueblos, para defender lo que consideramos nuestro derecho. De Sousa Santos (2003, p. 66) dirá sobre una teoría crítica de los derechos humanos que, *“se trata de nuevas constelaciones donde se combinan ideas, emociones, sentimientos de espanto y de indignación, pasiones de sentidos inagotables. Son monogramas del espíritu puestos a la disposición de nuevas prácticas rebeldes e inconformistas.”*

En la Escuelita ha sido posible el encuentro de las personas en su circunstancia, gracias a la práctica de la escucha en el sentido que propone Lenkendorf, reconociendo esa voz irreductible que interpela nuestra perspectiva de la realidad. Se trata de un espacio para las alteridades que habitan el campo de los derechos humanos, en donde coinciden personas defensoras que viven con el virus de inmunodeficiencia adquirida (VIH), de personas con discapacidades, de personas que buscan a quienes desaparecieron, de quienes pertenecen a los pueblos originarios de este país, de los compañeros *maricas* que avientan diamantina rosa a los policías en las marchas por la libertad de expresión, de las compañeras feministas que se indignan ante cada feminicidio, de quienes defienden el bosque, el lago, el río, la montaña... el territorio, la memoria, la verdad y la vida. Se puede decir, que existe una *educación pasional* en La Escuelita, que impulsa a la creación de nuevos horizontes de sentido en donde participamos como seres racionales y pasionales, de manera que el arte y la cultura se constituyen en un campo de exploración para quienes apuestan por una transformación social en clave emancipadora. Sierra Caballero y Del Moral (2012) lo dicen de la siguiente forma: “Sabía que una de las leyes del control y la dominación es el miedo y que el arte, la cultura, es hablar y no callar, cooperar, liberar la energía libidinal de la palabra, afirmar la singularidad creativa de los sectores subalternos”. La Escuelita posee la cualidad de conectarse con otros espacios de la vida, como festejos,

aniversarios, talleres organizados de manera autónoma, charlas en la universidad, charlas de café, protestas, marchas, conmemoraciones, círculos de lectura... con frecuencia los diálogos continúan en esta diversidad de contextos, esto hace que, las reflexiones de un espacio formativo se conviertan en exploraciones continuas, en formas de experimentación. Así, se pone en juego esa superficie sensible que somos, para entender las luchas y dejarse tocar/transformar por la experiencia del otro, de la otra.

Dado que los saberes no pueden estudiarse en abstracto, cuando visibilizamos a los actores, individuales o colectivos, emergen los gestos, los soportes, las formas de “saber-hacer”. Los saberes como lazos sociales aparecen en el tejido conectivo de la Escuelita con los movimientos sociales, así, su relación con esfuerzos colectivos como la campaña *Sin maíz no hay país*³ es identificar algunos de los saberes que se intercambian entre movimientos campesinos, indígenas, trabajadoras, trabajadores de la ciencia, organizaciones de la sociedad civil, quienes se articulan desde una perspectiva crítica del sistema agroalimentario y rechazando el uso del maíz transgénico, la mercantilización de las semillas nativas, defendiendo la soberanía alimentaria y la reactivación del campo mexicano.

Mi primer acercamiento de la campaña nacional *Sin maíz no hay país* fue a través de la Escuelita, el equipo acompañante en ese momento, extendió una invitación a participar en actividades de protesta, difusión e intercambio organizadas desde la campaña, lo que permitió a las personas que formaban parte de la generación de esta versión de la Escuelita, conocer múltiples formas de protesta, dialogar acerca del ejercicio del derecho a la protesta como herramienta fundamental de los movimientos sociales, así como la necesidad de incorporar formas creativas de dialogar con las personas que forman parte o no de la protesta. Durante éstas jornadas también se participó en mesas de discusión con especialistas del sistema agroalimentario, donde se intercambiaron puntos de vista sobre la necesidad de construir soberanía alimentaria, los peligros de los

³ Campaña nacional sin maíz no hay país. En defensa de la soberanía alimentaria y la reactivación del campo mexicano. (8 de agosto de 2023). <https://sinmaiznohaypais.org/>

organismos genéticamente modificados, la opacidad de las negociaciones de los corporativos internacionales con el estado mexicano y la falta de legislación que protegiera los maíces nativos de México.

En esa misma ocasión compartimos alimentos con productores locales de hortalizas y productos agrícolas, conocimos un poco sobre sus luchas por sostener una forma agroecológica de producir alimento al mismo tiempo que se obtienen ganancias de ese trabajo y se construye comunidad. El encuentro culminó en un carnaval con todos los elementos performáticos posibles, en un intento por crear conciencia y sembrar esperanza en un mejor futuro común. Este espacio fue vital para conectar los conocimientos disciplinares de los derechos humanos, con las experiencias de carne y hueso de las personas que defienden su derecho a construir formas de soberanía alimentaria cimentadas en prácticas agroecológicas en directa relación con su identidad y comunidad. En estos procesos de compartición de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, en su contraste con éstas realidades múltiples, es donde aparecen los saberes de los derechos humanos, éstos vínculos entre personas y comunidades son constitutivas del saber.

Hacia el final del proceso de la Escuelita, como parte de la evaluación formativa se solicitaba que nos organizáramos en equipos con intereses afines para proponer un proyecto relacionado con cualquier área de la defensa de los derechos humanos. Para este momento en la Ciudad de México el problema de los feminicidios en el país tenía poca difusión mediática, el término sólo era conocido por especialistas o por familiares de las víctimas. Sin embargo, el problema era muy real, la crueldad con la que se asesinaba a mujeres de condición obrera, tanto en la frontera norte, cómo en otros espacios marginalizados de nuestro país, no tenía comparación en la historia reciente, por desgracia, al pasar de los años es un problema que se ha extendido a otras geografías. Actualmente existe mayor información y conocimiento respecto del fenómeno.

El equipo al que pertenecía todavía se encontraba trabajando en un proyecto final para la evaluación acordada, cuando en los medios de comunicación apareció un anota sobre el feminicidio de una mujer joven en la Ciudad de México, este episodio fue particularmente indignante para las compañeras, quienes convocaron

a tomar acciones de manera decidida para atender con urgencia la violencia de género y el feminicidio en la ciudad. Compañeros y compañeras decidieron unirse al esfuerzo que se articuló de manera casi inmediata, en las conversaciones del proceso organizativo se decidió utilizar la herramienta de Facebook para difundir información sobre conceptos básicos de la perspectiva de género, las desigualdades sistémicas entre mujeres y hombres, así como, algunas definiciones sobre la violencia de género, para acercar herramientas de comprensión a la población en general sobre el problema de los feminicidios. Un compañero colaboró desde sus conocimientos del diseño gráfico para crear un logotipo para la campaña de comunicación popular, una vez que decidimos nombrar la estrategia: *“Feminicidios Nunca Más”*.

Dentro de la campaña se realizaron publicaciones virtuales en Facebook, se organizó una jornada para colocar stickers o pegatinas en lugares públicos, se diseñaron talleres para hablar sobre el tema con colectivos de personas jóvenes, otros con grupos de personas universitarias, así como, con una cooperativa de productos locales que estaba interesada en la reflexión. La campaña *“Feminicidios Nunca Más”* devino en una respuesta colectiva ante un problema que lastimaba la dignidad de la comunidad. Fue también un espacio de articulación de saberes, desde quienes negociaron los espacios para realizar los talleres sobre violencia de género, hasta quienes desarrollaron los formatos de difusión de información sobre el feminicidio, pasando por quienes eligieron los lugares en donde colocar las pegatinas. No fue necesario pedir permisos a nadie, tampoco se solicitaron recursos o presupuesto; se trataba de actuar ante la indiferencia, ante la ignorancia y la crueldad.

La Escuelita ha sido un terreno fértil para la experimentación, el diálogo, la búsqueda de formas de organización, aunque éstas puedan ser frágiles, contingentes, limitadas. Se trata de emprender ese viaje de transformación, sugerido por el Dr. Jorge Larrosa, motivados por la pasión para involucrarnos en una circunstancia específica en donde se violentan los derechos humanos, para luego intentar aproximarnos a ciertas formas de afectar la realidad, nos puede llevar a equivocarnos, al mismo tiempo, y con ayuda del ejercicio reflexivo podemos

continuar gestando saberes, entendidos como formas estratégicas de accionar que contribuyen a la construcción de tejidos sociales en los que los procesos de integración y formación son posibles. Podemos decir así que, en La Escuelita se ponen en marcha procesos de alfabetización en derechos humanos, intensamente promovidos y sostenidos por la sociedad civil, para establecer una base de significaciones compartidas que, confluyen para comprender, la relación entre saberes, experiencias y capacidades de la sociedad civil para tramitar su herencia, transmitir la cultura e imaginar el futuro de las nuevas generaciones. En este sentido, la producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías.

Después de atravesar por el proceso, he seguido dialogando y reinterpretando lo acontecido cuando fui parte de la onceava generación, desde los diálogos con quienes compartí La Escuelita. Al pasar de los años, sumando nuevas experiencias, el diálogo continúa, tratando de reconocer las posibilidades, actitudes o sensibilidades necesarias para alimentar el tejido que conecta la academia, los movimientos sociales y las comunidades organizadas que se encuentran trabajando para cambiar alguna circunstancia contingente e injusta en nuestro territorio. En el presente texto me pregunto por los saberes que se constituyen y habitan la Escuelita ¿Cómo éstos saberes se hacen cuerpo y se hacen lugar de encuentro? ¿Cómo se comparten los saberes entre quienes participan de La Escuelita? ¿Cómo circulan los saberes en el tejido conectivo de la Escuelita?

El presente texto es un intento por hacer de este acontecimiento llamado La Escuelita, una experiencia, probablemente como la describe Jorge Larrosa (2004) cuando se refiere a ese pasaje de transformación; por el que una subjetividad reflexiva, una persona abierta, sensible, vulnerable, expuesta, se forma y se transforma. En otras palabras, partimos de esa superficie de sensibilidad en la que algo pasa; al pasar por mí o en mí, para luego dirigir nuestra atención a esa huella, marca, rastro, herida provocada por lo acontecido. De acuerdo con Larrosa (2004) es necesario dignificar la experiencia, eso supone, enfatizar todo aquello que

menosprecian los enfoques enfáticamente positivistas, tanto de la filosofía, como de la ciencia; es decir, la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud...

Dewey insistió en la importancia de que los procesos educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyeran experiencias para las y los estudiantes (Dewey, 1995), reinterpretao esta premisa podríamos decir que, se trata de reconocer en los procesos de enseñanza-aprendizaje todas las dimensiones del vivir, como parte de lo que se experimenta, así como la posibilidad de que ese reconocimiento pueda fundamentar una manera de procurar y centrar la propia vivencia de las relaciones educativas. La Escuelita, como otros procesos educativos, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada persona tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia.

Siguiendo las reflexiones de Contreras y Pérez (2010), desde una perspectiva fenomenológica, en la propia naturaleza de la educación no está el ser una cosa, sino una tensión: la tensión entre lo que vivimos como referente de esta palabra: las relaciones, las acciones o las prácticas que llamamos educativas; y lo que aspira a ser, reclama ser. La preocupación pedagógica por la educación estriba en preguntar por esta tensión, con el deseo de iluminar algo del sentido de la educación, algo de la forma en que las prácticas, las acciones concretas, las relaciones educativas nos conducen a preguntarnos por la cualidad educativa de las mismas, su realización o su frustración, sus posibilidades y sus límites. De este modo, podríamos decir que, la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una "realidad" en la que se dan procesos educativos, sino en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Develar la cuestión pedagógica sobre el proyecto de la Escuelita, junta con la persona lectora, nos lleva a preguntarnos: qué es lo educativo y cómo se manifiesta, qué nos revela esta experiencia; qué nos ayuda a entender, qué nos ayuda a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización.

Capítulo 1. La Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos como proyecto político-pedagógico

Para poder compartir mi experiencia en la Escuelita y preguntarnos por sus dimensiones educativas, es necesario conocer las condiciones en las cuales surge la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos como proyecto político-pedagógico dentro de los confines del Centro Vitoria, al mismo tiempo que se recupera la trayectoria del centro como parte del proceso del surgimiento del campo de la defensa de derechos humanos en México, especialmente en la Ciudad de México; por supuesto, existen convergencias en la formación del campo de la defensa de los derechos humanos, las luchas contra las dictaduras, el autoritarismo, la arbitrariedad y el despojo en Latinoamérica, así como con los proyectos político pedagógicos con paradigmas emancipadores.

A lo largo del presente capítulo se establecen las bases teórico-metodológicas con las que opera la Escuelita. Se describen: a) *la perspectiva de juventudes*, pensando las juventudes con ayuda de Rossana Reguillo, se considera un eje trascendental para la propuesta dado que, la Escuelita fue pensada por personas jóvenes para personas jóvenes cómo un espacio de formación política donde fuera posible la construcción e intercambio de saberes; b) *la perspectiva de género*, cómo necesidad surgida en la práctica de abordar las consecuencias de una sociedad patriarcal, así como las prácticas sexistas que se presentan en los procesos de organización de cualquier comunidad, incluyendo a la comunidad defensora de los derechos humanos; una larga tradición de crítica feminista al derecho nos ayuda a comprender la necesidad de utilizar la perspectiva de género para mirar y accionar ante las desigualdades sociales; c) *la perspectiva lúdica*, aunque existen discursos y discusiones teóricas que nos permiten asumir como presupuesto que el juego puede ser una herramienta pedagógica, se nos presenta una complejidad sustantiva en identificar los elementos culturales que distinguen al juego como una posible metodología, por ello se reflexiona en su naturaleza, sus

posibilidades y limitaciones, para luego acentuar el goce, la creatividad, la cooperación, las metáforas en un contexto pedagógico.

Para finalizar el capítulo se hace una reflexión epistemológica para dialogar sobre la posibilidad de convertir las experiencias pedagógicas en saberes, a través de voces como la de Marcela Gómez y Bertha Orozco, del grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) para introducir algunas discusiones centrales sobre epistemología contemporánea; a su vez, algunas ideas de Esther Charabati nos ayudan a entender las posibilidades para el intercambio de saberes que permitan articular la trama social y la construcción de proyectos colectivos.

El Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria como pionero en la creación de espacios de formación sobre derechos humanos

Existen diversos proyectos político-pedagógicos que se han originado en la sociedad civil organizada; uno de estos proyectos especialmente trascendente es la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, nombrada con cariño por quienes hemos participado de ella, como “La Escuelita” diseñada e implementada por quienes han formado parte del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C.; es un espacio construido por y desde las juventudes en el que, durante seis meses, se busca colectivizar saberes y experiencia que permitan el fortalecimiento de procesos y la elaboración de herramientas desde una aproximación crítica, transformadora de los derechos humanos en clave de educación popular (CDH Vitoria, 2021).

De distintas formas, colectivos y organizaciones sociales han creado, por décadas, procesos dirigidos al fortalecimiento de movimientos y articulaciones sociales que permitan, bajo distintas estrategias integrales de defensa, educativas y formativas, de comunicación popular y de incidencia; contribuir en la gesta de acciones emancipadoras, es decir, aquellos procesos que en su conjunto buscan transformar y erradicar las diversas formas de opresión, como el patriarcado, el colonialismo, el capitalismo y el adultocentrismo (Ventura, 2011).

Múltiples colectividades se organizan en contra de un proyecto político amplio, continuado y en expansión que puede describirse o calificarse de diversos modos, entre ellos se encuentra el apelativo de capitalismo neoliberal. Existen algunos consensos sobre sus formas y consecuencias, a continuación se mencionan algunas: sobreexplotación y flexibilización del trabajo, aceleración de flujos financieros, sobreacumulación de capital, reducción del Estado que limita la aplicación de programas sociales, privatización de bienes y servicios, restricción de funciones públicas, control del desplazamiento de personas, régimen de austeridad fiscal; acumulación por desposesión, economía estatal orientada a mantener indicadores macroeconómicos estables, firma de tratados de libre comercio en condiciones desiguales para países con economías dependientes y, finalmente, crecimiento irrefrenable del capital criminal (Appadurai, 2007; Giroux, 2002; Harvey, 2007; Piketty, 2014; Stiglitz, 2012).

De acuerdo con David Harvey (2007) el neoliberalismo es una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, radica en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. Para esta teoría, el papel del estado debe ser limitado a crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de éstas prácticas; del mismo modo, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar el correcto funcionamiento de los mercados mediante el uso de la fuerza, si fuese necesario. Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe el mercado, por ejemplo: la tierra, el agua, la educación, la tención sanitaria, la seguridad social o la contaminación ambiental; éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal; sin embargo, el estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban éstas tareas. La intervención estatal en los mercados deber ser mínima porque el estado no puede en modo alguno obtener la información necesaria para anticiparse a las señales del mercado (los precios). Este contexto hace inevitable que poderosos grupos de interés distorsionen y condicionen estas

intervenciones estatales atendiendo a su propio beneficio, en particular en los sistemas democráticos.

Durante este periodo, son las víctimas de este sistema quienes protagonizan las luchas, los movimientos sociales, en ello el trabajo de acompañamiento de las organizaciones defensoras de derechos humanos ha cobrado especial relevancia; dado que, han tomado partido por los que Franz Fanón llamó los condenados de la tierra. Desde su perspectiva, el uso crítico, transformador de las herramientas de derechos humanos *desde abajo* es una posibilidad que unida a otras estrategias hacen posible la emancipación de los pueblos y las personas. De modo que la generación de espacios de formación política es punta de lanza en el fortalecimiento y continuidad de proyectos políticos pertinentes, necesarios para las comunidades (Ventura, 2011).

Estos espacios de formación requieren de saberes, sensibilidades y convicciones políticas que permitan orientar las acciones colectivas organizadas, así como alimentar a los movimientos sociales para hallar justicia y darle vigencia al goce de los derechos humanos. La Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, es un proyecto político-pedagógico que encarna y acompaña procesos de movilización social, en un esfuerzo continuado por más de 22 años; junto con las luchas solidarias, sororas, interseccionadas y estratégicas se entretienen procesos de formación esperanzadores, que además hunden sus reflexiones en las experiencias encarnadas, directas.

De acuerdo con Nerio *et al.* (2009, p. 36) el proyecto político pedagógico de la “Escuelita” se gestó y se ha venido cultivando en el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, organización no gubernamental sin fines de lucro, creado en 1984 en México por la Provincia de Santiago de La Orden de Predicadores, en 1989 se constituye como Asociación Civil⁴. Se trata de una asociación independiente de cualquier partido político, se ubica dentro del edificio del Centro Universitario Cultural (CUC), aunque las personas colaboradoras

⁴ Nerio Monroy, A. L., Almaraz, S. y Gay, A. (2009). La Memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. CDHVitoria, México.

y sus ámbitos de trabajo son laicos, se asume como una organización de inspiración cristiana y dominicana.

El Centro Vitoria, como se le conoce coloquialmente, es una organización pionera en la defensa y promoción de los derechos humanos. Por medio de sus áreas de trabajo y de los proyectos desarrollados por éstas, ha contribuido a la educación, formación, transformación de varias generaciones de personas defensoras de derechos humanos, así como de la población en general, en la que destaca la población joven, así como, los estudiantes universitarios. El Centro Vitoria proporciona orientación legal y realiza una defensa jurídica de víctimas de violaciones a los derechos humanos. También contribuye de manera propositiva con reflexiones y análisis respecto a la situación de los derechos humanos en México, particularmente de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), al mismo tiempo que se generan propuestas en materia de políticas públicas, legislación local y nacional, a fin de que contengan la perspectiva de derechos humanos.

En materia educativa se imparten talleres, además de acompañar el proceso formativo de la Escuelita, de la cual han egresado centenares de jóvenes interesados en promover los derechos humanos. Para el trabajo del Centro Vitoria ha resultado fundamental la articulación con otras organizaciones y redes por la defensa de los derechos humanos, a fin de gestionar un apoyo mutuo, para enfrentar la compleja realidad de su defensa en México. El camino de la defensa de derechos en el contexto mexicano se ve reflejado en las dificultades que se presentan en la labor de denuncia, investigación, promoción y difusión de éstos; en cada una de éstas áreas el Centro Vitoria ha allanado el camino para otras experiencias.

Desde sus inicios, el Centro Vitoria ha tenido su inspiración en las tradiciones liberadoras de América Latina. No se explica su trabajo y modo de proceder sin la fuerte influencia del pensamiento emancipador originado desde los movimientos sociales que derrocaron las dictaduras que entre las décadas de 1960 y 1980 atormentaban a la región latinoamericana. Muchos años de trabajo respaldan a este

Centro, el cual fue una de las primeras organizaciones defensoras de derechos humanos en México a partir de la década de 1970.⁵

Hacia el final de la década de 1970 un número considerable de exiliados y familiares de desaparecidos, así como, presos políticos latinoamericanos se refugiaron en México. En 1979, El Salvador vivió un golpe de estado, cuando el general Carlos Humberto Romero fue derrocado por la junta cívico-militar encabezada por Adolfo Arnoldo Majano, quien entregó el poder a una asamblea constituyente. Este hecho, no contribuyó a la pacificación del país, que ya vivía desde años atrás problemas vinculados a la guerrilla y violencias ejercidas por el gobierno. Los asesinatos se dieron por miles, y con ellos una avalancha de violaciones a los derechos humanos, dando lugar a 12 años de guerra civil. Entre los asesinatos más emblemáticos está el del Arzobispo de San Salvador, Óscar Arnulfo Romero el 24 de marzo de 1980.⁶

Al morir Monseñor Oscar Arnulfo Romero, Arzobispo de San Salvador en 1980, el Socorro Jurídico Cristiano (SJC), institución que con otro nombre había sido creada por su antecesor Monseñor Luis Chávez y González en el Arzobispado, tuvo que abandonar su país. El SJC, coordinado por Roberto Cuellar, antiguo colaborador de Monseñor Romero en El Salvador, se trasladó a la Ciudad de México y se albergó en la Casa del Divino Redentor, donde vivía Fray Gonzalo Balderas, quien se había acercado a la problemáticas salvadoreña y guatemalteca, por lo que impulsó la acogida de estos refugiados. Varios de los oponentes a los golpistas al gobierno de derecha de este país, salieron rumbo a México para salvar sus vidas y poder formar movimientos más sólidos que ayudaran a acabar con la violencia. Desde tierras mexicanas siguieron trabajando por esclarecer los hechos de los cuales huían, tejiendo redes y construyendo estrategias de lucha al lado de otros

⁵ Concha Malo, M. (2010). Centro Fray Francisco de Vitoria: 28 años en la defensa de los derechos humanos. En *Revista Contralínea*, (310).
<https://contralinea.com.mx/opinion/centro-fray-francisco-de-vitoria-28-anos-en-la-defensa-de-los-derechos-humanos/>

⁶ Delgado de Cantú, G. (2001). *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. Editorial Prentice Hall, México, p. 425.

grupos. Algunos salvadoreños e inclusive las principales cabezas del Socorro Jurídico Cristiano (SJC) del Arzobispado de San Salvador, pidieron a los dominicos un espacio para seguir defendiendo los derechos de sus compatriotas; mismo que les fue primero otorgado en la Casa del Divino redentor de los dominicos en México, y después en el Centro Universitario Cultural (CUC), como lo conocemos hoy en día.

Su estancia en México impactó la concepción que se tenía sobre los derechos humanos, puesto que ellos y ellas mismas habían sido víctimas de violaciones a sus derechos. De acuerdo con Miguel Concha (2008, p. 12) *“Fueron ellos nuestros principales maestros en la labor de defender y promover los derechos humanos en México, y quienes nos orientaron en la primera organización de nuestro Centro”*⁷. Tiempo después, la Orden de los Dominicos en México asumiría la tarea de la defensa y protección de los derechos humanos, respondiendo además a una de las prioridades de la misión pastoral de la Orden de Predicadores que se refiere a la defensa de la dignidad humana y la promoción de los derechos de las personas, particularmente de los grupos más vulnerados. De acuerdo con Nerio *et al.* (2009, p.16) desde 1981 empezó a gestarse la idea de crear un centro de derechos humanos, que se concretó en octubre de 1984, gracias al entusiasmo de Fray Gonzalo Balderas Vega, de Fray Miguel Concha Malo y al compromiso del Consejo de la Provincia. Las oficinas del Centro Vitoria fueron establecidas dentro del Centro Universitario Cultural (CUC), ubicado a un costado de Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).⁸

Por otra parte, la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) sería fundamental para el movimiento civil de los derechos humanos, pues implicaba una forma de legitimización del discurso de los derechos humanos y su reconocimiento, al menos en el papel, por parte del gobierno. Ante los retos que se

⁷ Concha Malo, Miguel (2008). Las raíces del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P., A.C. En *Revista DFensor*, (12), 10-13, México.

⁸ Nerio Monroy, A. L., Almaraz, S. y Gay, A. (2009). La Memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. CDHVitoria, México.

presentaban a estas organizaciones y las limitaciones de recursos, tanto económicos, como humanos, se fueron creando espacios de articulación que permitieron unificar esfuerzos en puntos estratégicos, llevar adelante campañas colectivas e interpelar con mayor fuerza a las autoridades en aquellos casos en que se manifestaba una negligencia exacerbada (Nerio, Almaraz y Gay, 2009).

Surgió entonces la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia (1990), que perseguía dar una discusión de carácter estratégico, táctico sobre el quehacer de la sociedad civil popular y democrática; así como, la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “*Todos los Derechos para Todos*” (1991), concebida inicialmente como espacio de reflexión, análisis, apoyo, colaboración entre los diversos grupos dedicados a la defensa y promoción de los derechos humanos en todo el país. En este contexto empezó a hacerse visible con mayor fuerza el campo problemático de los derechos humanos en México en el ámbito internacional.

Es necesario reconocer el histórico trabajo de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), ya que tanto en México como en Latinoamérica una primera oleada de organizaciones de derechos humanos tiene su origen en el trabajo de base que hacían algunas y algunos religiosos, para quienes era importante acercarse a los grupos más desfavorecidos, discriminados de la sociedad. En varios países del territorio latinoamericano, eran las iglesias quienes brindaban refugio y ayuda, o quienes enfrentaban a los militares o a las autoridades gubernamentales frente a los atropellos que se cometían en contra de la población.

En México encontramos una fuerte presencia cristiana en muchos de los organismos civiles de derechos humanos, ya sea vinculados directamente con algunas diócesis, como parte de congregaciones u órdenes religiosas o pertenecientes a comunidades eclesiales de base y parroquias. Algunos ejemplos son: el Comité de Derechos Humanos del Ajusco, la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos (Chihuahua), el Centro de Derechos Humanos *Fray Francisco de Vitoria*, el Centro de Derechos Humanos *Miguel Agustín Pro*, el Centro Nacional de Ayuda a Misiones Indígenas, El Comité *Pueblo Nuevo*, el Comité de Derechos Humanos de Tabasco, el Centro de Derechos Humanos *Don Sergio*,

la Acción de los Cristianos por la Abolición de la Tortura (Nerio, Almaraz y Gay, 2009).

También es necesario hacer mención de instituciones de la iglesia cristiana orientadas hacia la investigación y promoción de los derechos humanos, como el Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, el Centro *Antonio Montesinos*, o las distintas actividades de los planteles del sistema educativo de la Universidad Iberoamericana. El papel que jugaron estas comunidades como espacios de ayuda, de formación, de educación y solidaridad fueron no sólo el origen de un gran número de organizaciones, sino los espacios en los que muchas personas iniciaron su trayectoria en la defensa de los derechos humanos (Nerio, Almaraz y Gay, 2009).

En los años en que surgió el Centro Vitoria no se hablaba de derechos humanos pues se consideraba que éstos eran más bien una preocupación para quienes vivían en países latinoamericanos donde existían dictaduras y abierta represión. El Centro Vitoria no contaba con referentes en México para orientar su trabajo. Eureka, el comité pro defensa de presos, perseguidos, desaparecidos y exiliados políticos, creado en 1977 por iniciativa de Rosario Ibarra de Piedra, fue una de las organizaciones pioneras; al mismo tiempo que la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH), que surgió unos meses antes que el Centro Vitoria. Esta condición, orientó el trabajo de la organización hacia la difusión de los derechos humanos, ya que se consideró prioritario sensibilizar, informar a la población mexicana, especialmente a las juventudes. La comunidad universitaria de la UNAM se presentaba como un reto para sacudir las conciencias sobre la necesidad de conversar sobre la necesidad de colocar la dignidad al centro del debate filosófico sobre la condición del ser humano en el marco de un estado democrático. Desde entonces el Centro Vitoria realiza actividades como foros, mesas de análisis, seminarios y conferencias sobre temas de derechos humanos, ahora pensados no solamente para los estudiantes universitarios sino para las personas interesadas en éstos temas.

El Área de Educación se consolidó entre los años 1991-1992, cuando se comenzó a prestar mayor atención a la labor educativa tanto de otras organizaciones como de grupos de la población que requerían una formación más

especializada y al mismo tiempo accesible e integral en torno a los derechos humanos (Nerio, Almaraz y Gay, 2009). Fue entonces cuando el trabajo del Centro Vitoria comenzó a tener una orientación educativa que se ha mantenido hasta la actualidad, siendo una de sus principales labores.

Hacia el año 1993, el trabajo educativo privilegiaba a los grupos de población a quienes atendía, por ello se trabajaba al mismo tiempo con proyectos educativos para comunidades indígenas y con el sector urbano popular. Se inició también la educación en derechos humanos al interior de los reclusorios preventivos femeniles del entonces Distrito Federal, que era la capital del país, aunque esta tarea no fue directamente asumida por el Área de Educación sino por el Área Jurídica. Esto debido a que, la gente requería de ayuda para resolver problemas específicos en materia legal con frecuencia, por lo que las propuestas educativas debieron contemplar la asesoría jurídica. Se puede destacar el proyecto “Tejiendo derechos” que coordinaba la abogada Adriana Carmona, orientado a enseñar a las reclusas a manejar sus procesos jurídicos, para defender sus derechos. Este taller se impartió en varios reclusorios del entonces Distrito Federal, así como, reclusorios federales (Nerio, Almaraz y Gay, 2009).

Posteriormente, en el año 2003 se realiza una reestructuración del Área de Educación con la que se modificaron sus planes de trabajo y con ello se redefinieron objetivos, actividades y prioridades. Se determinó que la educación en derechos humanos era una labor fundamental para la organización y se enfocaron grupos específicos. Se estableció como prioridad, el generar capacidades entre la población mexicana para conocer y defender sus derechos humanos. Esta área contaba con la participación de Miriam Silva Romero y Melissa Vértiz Hernández; Melissa contaba con experiencia previa en trabajo con jóvenes, en Amnistía Internacional sección mexicana, experiencia que se retomaría en un proyecto educativo desde el Centro Vitoria: la Escuela de Promotoras y Promotores Juveniles de Derechos Humanos (Nerio, Almaraz y Gay, 2009), hoy llamada Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, conocida también como *La Escuelita*.

El Centro Vitoria se propuso la construcción de un más justo, digno y en paz; tres décadas después se ha convertido en un *semillero* de personas comprometidas con la defensa y promoción de los derechos humanos. En ese sentido, se ha asumido como una organización con vocación educativa, con el objetivo de cultivar espacios para formar políticamente a personas jóvenes (y no tan jóvenes), capaces de acompañar movimientos, personas y organizaciones que se oponen a la opresión, a la desigualdad, a la violencia. Durante sus 38 años de existencia, una cantidad considerable de personas han formado parte de esta organización, considerada como un espacio de aprendizaje; una vez finalizada su colaboración han continuado sus estudios profesionales, en ocasiones estudios de posgrado, en México o en el extranjero, algunas personas han partido para fundar sus propias organizaciones de derechos humanos o para continuar su trabajo en otras organizaciones; para asumir cargos en el sector gubernamental y para participar en organismos públicos de derechos humanos. El Centro Vitoria puede ser considerado como un punto de encuentro en donde se tejen colaboraciones, por supuesto, no están exentas de tensiones o contradicciones, sin embargo, los vínculos permanecen.

La conformación del Centro Vitoria está directamente ligada al contexto social y político en el que surge, con el paso de los años, su cercanía con las comunidades vulneradas, su vocación educativa que se fue gestando como una necesidad a través del trabajo de defensa de los derechos. Esta tarea de defensa de los derechos humanos ha ido convirtiéndose en un oficio, a lo largo de décadas, gracias a personas y organizaciones que lograron darle significado a sus principios filosóficos, además de utilizarlos de maneras estratégicas en el contexto legal, obligando al estado mexicano a reconocer sus fallos. De este modo se ha construido un tejido social en el campo de los derechos humanos que conecta los distintos territorios latinoamericanos, sus historias, sus luchas, sus maneras de organizarse y desde luego sus proyectos político-pedagógicos. Las huellas de la educación popular han estado presentes desde la formación del Centro Vitoria, de manera que ha visto reflejada de diversas formas en sus actividades educativas; es una de sus

raíces, alimenta sus propuestas recuperando sus reivindicaciones, sus métodos, sus críticas.

La educación popular como fundamento de la Escuela para Personas Defensoras de Derechos Humanos

De acuerdo con Adriana Puiggrós (2019) el concepto de educación popular tiene origen en el liberalismo democrático del siglo XIX. En América Latina, fue sinónimo de educación común, pública, gratuita, obligatoria y laica, en menor medida. Tuvo al menos tres versiones: la de tipo liberal-conservador, la liberal-democrática y la nacional popular. En la Argentina, Chile y Uruguay, la educación popular, como educación pública, incluyó de manera decisiva a los habitantes de las provincias y a los inmigrantes, alcanzando los más altos niveles de cobertura en la región. Desde esa concepción, el concepto “*sujetos de la educación popular*” puede aplicarse al alumnado de la escuela pública, es decir, todas las personas que deben cumplir la educación obligatoria.

Durante todo el siglo XX existieron alternativas a la educación pública y a la educación privada generadas por grupos socialistas, anarquistas o liberales. No se trataba de instituciones que suplieran la acción del estado, sino de otro tipo de experiencias. Algunos ejemplos podemos encontrarlos en las sociedades populares de educación, las bibliotecas y las universidades populares. Con el avance del neoliberalismo, se produjo un fenómeno complejo: el estado se retrajo deteriorando el sistema educativo; grupos sociales y políticos organizaron espacios de «educación social» y las organizaciones no gubernamentales avanzaron sobre el terreno. Entre estas últimas se cuentan las que tienen objetivos sociales y las que representan intereses corporativos. El concepto educación popular se fue separando de la educación pública estatal, especialmente en el discurso de grupos políticos y sociales que rechazan el nacionalismo popular o experiencias democráticas, si se producen en el marco del estado (Puiggrós, 2019).

Por otra parte, Claudia Korol (2014) nos dice que la educación popular nació en Nuestra América como pedagogía “de los oprimidos”, que comprendiendo las razones de su opresión se organizan para enfrentar a la explotación capitalista e

imperialista. Al caminar se volvió una pedagogía de “las oprimidas” y de quienes, sentipensándose⁹ vulneradas por el patriarcado, enfrentan su dominación; y se entrelazó como una pedagogía de la descolonización cultural, con las experiencias diversas de más de cinco siglos de resistencia indígena, negra y popular.¹⁰

Después de la Segunda Guerra Mundial, la situación económica, política y educativa de América Latina muestra su fragilidad, así como una promesa rota de modernización; ante tal estado de cosas, diversos organismos internacionales de financiación promueven modelos desarrollistas para el “segundo” y “tercer mundo”. Para dichos organismos, el primer mundo reside en los países de economías capitalistas fuertes; el segundo, en los países socialistas; el tercero, en los países pobres de África y América; su hipótesis de trabajo consiste en enunciar que el impulso de macro proyectos educativos, de vivienda, salud o trabajo hará posible emular algún día a Norteamérica o a la Europa capitalista. De este modo, las tecnologías educativas irrumpen como método para que la educación se articule con el trabajo y con la productividad. La educación básica, la tecnología y la educación superior cambian paulatinamente sus discursos y sus prácticas pedagógicas con la quimérica intención de los gobiernos de salir del subdesarrollo tercermundista (Maldonado, 2008). A la par, en contra posición a este proyecto educativo, también se desarrollan las denominadas pedagogías críticas y la educación popular en las diversas prácticas y con diferentes matices.

En el período de la posguerra, entre los años 50 y 60, América Latina es objeto de múltiples reformas económicas, sociales y políticas provenientes de los países hegemónicos y sus organizaciones políticas que contribuyen a formar proyectos territoriales concebidos desde una idea de modernidad y desarrollo

⁹ Es un concepto que se entrelaza con la metodología que crea Orlando Fals Borda a partir de su militancia como sociólogo colombiano, que se dedicó a investigar y buscar la transformación de condiciones de grupos históricamente marginados. De acuerdo con Fals Borda (1989) “tanto investigador como investigados se perciben como seres sentipensantes que comparten sus experiencias de vida, saberes, conocimientos para construir en conjunto”.

¹⁰ Korol, C. (2014). *La educación popular en clave de debate*. Pañuelos en Rebeldía. <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educac3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf>

globalizante. Martínez Boom (2004) sitúa aquí la denominada escuela expansiva, dado que nuestros países presenciaron el crecimiento horizontal y vertical en escolaridad de los sectores marginales y con ello el empleo de las tecnologías educativas; esta situación genera diversas formas de resistencia.

A lo largo del siglo XX comienzan y continúan procesos socio-históricos en Centro, Sur América y el Caribe cuyas repercusiones continuamos conociendo: Cuba apoyada por la Unión Soviética, vive su propia guerra contra Estados Unidos; en 1979, Nicaragua ve caer la dictadura somocista implantada desde 1937 en una guerra en la que triunfa el Ejército Sandinista para la Liberación; el Salvador inicia en 1931 un largo periodo de dictadura militar, desde el momento en que el ejército controla de modo absoluto el poder hasta 1972, luego de un proceso electoral cuestionado por la oposición, en 1979 se desata una cruenta guerra entre el ejército oficial y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional con un saldo incontable de muertes y desapariciones que termina en 1992 con la firma de los Acuerdos de Paz en Chapultepec. Por su parte, Guatemala aguanta 36 años (1966 a 1982) de guerras entre el ejército oficial y grupos comunistas confrontaciones que desestabilizan al país y de las cuales no ha podido recuperarse.

En Sudamérica, por su parte, también está presente el conflicto: en Brasil se instauran gobiernos militares desde 1964; Argentina vivirá dictaduras permanentemente entre 1966 y 1973, luego de 1976 a 1983, que son la prolongación de los golpes de estado iniciados en 1930; en Bolivia, desde 1939 fueron impuestos gobiernos dictatoriales, continuará con gobiernos militares entre 1964 y 1982; Uruguay sufrirá una dictadura militar entre 1973 y 1985. En Chile triunfa la izquierda por elección popular, se experimenta un proceso democrático entre 1970 y 1973, que será derrocado, con lo cual se implanta un sangriento periodo dictatorial que aún palpita en la memoria. Colombia no fue la excepción de gobiernos militares, aunque con matices muy distintos, el general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) abrió la compuerta del denominado Frente Nacional y otros trágicos acontecimientos con profundas repercusiones.

Las confrontaciones señaladas son caldo de cultivo sobre el que nacen proyectos pedagógicos y políticos; en ocasiones la participación popular será objeto

de defensa de lo hegemónico, en otras de resistencia al poder. De este modo, los discursos y las prácticas de los movimientos pedagógicos latinoamericanos emergen, en gran medida, en contextos de conflicto. En la matriz básica de la educación popular surgen resistencias a las formas que intentan reducir la educación a la escolaridad, a su vez, concebida de una única manera. Se nos ha tratado de imponer en América, un proyecto de modernidad globalizante, concebido desde una geografía europea. Sobre esa disputa se construye el marco dominante, en el cual la educación y la escuela van a cumplir un papel central para asimilar mentes, cuerpos, deseos, estéticas, éticas, realizando un encubrimiento de nuestra historia, saberes, cosmogonías, epistemologías que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como prácticas marginales, las cuales evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales, resguardando sus raíces más profundas.

La propuesta pedagógica en y desde la educación popular ha sido constituida desde las resistencias a las formas de control del poder en cada época; al pregonarse como otro camino, con otras formas y contenidos, enfrenta la materialidad de la opresión, de la dominación o hegemonía; dándole vida a ese otro que niega, enfrenta e impugna la hegemonía en educación y pedagogía, al mismo tiempo trata de visibilizarse como lo negado, lo que sobrevive en los procesos sociales y políticos, buscando darle identidad a las luchas pedagógico-políticas de estos tiempos.

Proyectos socialistas indigenistas

De acuerdo con Mattias Presiweck (2012), con José Carlos Mariátegui se inaugura una tendencia socialista indigenista que concilia la lucha de clases con la voluntad nacional popular; en esta línea podemos ubicar a Juan José Arévalo (1904-1990) en Guatemala y los fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata, Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

El 2 de agosto de 1931, en el altiplano boliviano, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, fundan la escuela *Ayllu* de Warisata, tomando como base y horizonte político

la recuperación de la organización económica y social del *ayllu*.¹¹ Según se cuenta, Avelino Siñani, indio libre del altiplano de Bolivia, había comenzado un proyecto escolar en abierta confrontación a la estructura escolar colonial (Salazar, 1997).

Desde sus inicios, Warisata se plantea la necesidad de constituirse como una escuela con una clara raíz territorial que le imprime un carácter de resistencia; un proyecto político-pedagógico que pone en cuestión la relación colonial y sus formas esclavistas, al mismo tiempo que plantea una forma de escolarización propia que responde a los ritmos de la vida del altiplano, a las formas de organización del trabajo y los saberes de las comunidades. Aquí, los saberes de la educación popular cobran nuevas dimensiones, dándole un carácter identitario al territorio y a la organización social del trabajo, poniendo la administración de los bienes comunes al centro, desde las formas de construcción de conocimiento local del pueblo *aymara*.

La escuela Ayllu de Warisata representa quizá, la experiencia de educación indígena, desde la mirada de los pueblos originarios, más radical de la época; critica el sistema de escolarización colonial que reproducía en Bolivia, las relaciones de dominación cifradas bajo el sistema de castas. El proyecto Ayllu buscaba revertir las vejaciones del modelo capitalista colonizador, a partir de la recuperación de la vida *aymara* y de la generación de una educación que emergiera desde las necesidades de los pueblos indígenas. En palabras de Elizardo Pérez (1962):

La Escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y por la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, jamás extinguidas. La Escuela era obra nacida de las propias manos del indio, era suya por completo, ajena a la acción del Estado.¹²

¹¹ Ayllu es la forma de organización económica y política de los pueblos andinos. Su base se encuentra en las agrupaciones de las unidades familiares: diez familias conforman una marka; diez markas conforman un ayllu. Territorialmente, el ayllu tiene tierras para la producción y consumo familiares; además de tierras de carácter comunitario. De esta forma, el trabajo adopta también una forma comunitaria que se traduce en la minka, pues hay porciones de tierra que demandan el trabajo del ayllu entero para beneficio de la comunidad.

¹² Pérez, E. (2023). *Warisata la Escuela-Ayllu*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, Bolivia (trabajo original publicado en 1962).

Carlos Salazar Mostajo (1997) propone una sistematización del proyecto de Warista y de su estructura. En ella ubica los siguientes fundamentos:

- Escuela libertaria, con una base ideológica y práctica;
- Fundamento sociológico: escuela colectivista, organización del trabajo, producción y reparto;
- Fundamento económico: escuela productiva, tierras y talleres;
- Fundamento pedagógico: escuela única, laica, bilingüe, con base en la co-educación;
- Fundamento cultural: educación para el arte, plástica, música, danza, texto, literatura, balance entre educar e instruir;
- Fundamento filosófico: educación del carácter (*ama sua* —no seas ladrón—, *ama llulla* —no seas mentiroso—, *ama kella* —no seas ocioso—)

Este conjunto de fundamentos con los que se construyó el proyecto de la escuela *Ayllu* de Warisata, pueden ser entendidos también como saberes de la educación popular, en los que se integra la valoración, cuidado y vinculación con el territorio, dónde se enfatiza el bienestar colectivo. Se vincula el trabajo con la escuela a través de una reflexión profunda sobre la producción de bienes, así como, el reparto de los mismos. El proyecto político-educativo tiene un claro anclaje filosófico en la cultura, el lenguaje, las tradiciones *aymara*, del mismo modo, que en las formas de habitar el altiplano boliviano. Así, la escuela de Warisata se contrapuso claramente a los sistemas de opresión colonial, racista, capitalista.

Para el final de la década de 1920, la estructura *ayllu*, que había sido desde tiempos ancestrales la base social, política y económica de la región incaica, se encontraba en un proceso avanzado de desarticulación. La avanzada de los esfuerzos colonizadores, sus formas esclavistas por 400 años perpetuadas y actualizadas por las oligarquías de principios del siglo pasado, habían minado la vida de los pueblos originarios de Bolivia. En este contexto, desde sus inicios, la escuela de Warisata batalló para constituirse como un espacio escolar que respondiera a las necesidades educativas de su entorno. El asedio del estado y de los grupos latifundistas de la región fue permanente; las demandas judiciales,

agresiones, persecuciones fueron constantes en los casi diez años que logró sobrevivir el proyecto de la escuela *ayllu*. Finalmente, estos grupos lograron desmantelarla en 1940 (Sánchez, 2016).

Para Adriana Puiggrós (1986) este periodo debe ser considerado de 1935 a 1955, se caracteriza por la emergencia de grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos: cardenismo (México); peronismo (Argentina); varguismo (Brasil); liberalismo democrático de Gaitán (Colombia); Frente Popular de Aguirre Cerda (Chile); Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia)... Si bien es cierto que, se trata de un momento histórico en el que emergen proyectos caracterizados por los impulsos nacionalistas y algunos de ellos fueron abiertamente impulsados o apoyados por los gobiernos, no todos fueron proyectos de educación popular; en tanto no fueron el resultado de la construcción del propio pueblo, en algunos casos ni siquiera fueron diseñados realmente para satisfacer las necesidades educativas del pueblo (Sánchez, 2016).

Pedagogía de la liberación o pedagogías de las y los oprimidos

La pedagogía de la liberación, es un hito en la profundización de la praxis dialógica, no sólo en términos de la metodología con la que se desarrollan los círculos de cultura —parte sustancial de las sesiones de enseñanza-aprendizaje—, sino a partir del propio diseño de los planes de estudio, las cartillas materiales y la formación de los maestros. Paulo Freire es, sin duda, el representante más reconocido de la educación liberadora en América Latina, sus trabajos y colaboraciones han tenido presencia en casi todo el continente americano, en Europa y en África; su legado es la síntesis del trabajo de cultura popular que se venía desarrollando en Recife, desde la década de 1950, con una clara influencia de los movimientos de liberación de la época.

Según Peter Mc. Laren (2011, p. 289) “El método de educación de Freire creció a partir del Movimiento por la Cultura Popular en Recife, que había establecido los *círculos culturales o círculos de cultura* (grupos de discusión con no

letrados) al final de los años cincuenta.”¹³ Estos proyectos educativos remiten a los esfuerzos de Antonio Gramsci (1935), quien desarrolló un trabajo político con los obreros a través de los consejos de fábrica, en los que precisamente se planteaba un diálogo en círculos de cultura en los que se discutieran los problemas concretos que afectaban a la clase trabajadora en la Italia de las primeras décadas del siglo XX (Sánchez, 2016). Los círculos de cultura son considerados como el espacio fundamental de encuentro, en ellos el conocimiento se construye de manera colectiva a partir del diálogo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se cultivan en estos dispositivos metodológicos, buscan suscitar un conocimiento de la realidad desde una mirada crítica y autónoma, que se construye colectivamente; este complejo proceso se asume como elemento sustancial para la concientización que, en última instancia, busca devenir en la formación de una praxis transformadora de las y los oprimidos. Este saber es trascendente, ya que recoge otras formas de saber antes mencionadas, el carácter inclusivo, constructivo y transformador de éstos dispositivos pedagógicos que recuperan los saberes locales en los territorios del pueblo marginalizado, forman parte sustantiva del cuerpo de saberes de la educación popular.

Lía Pinheiro Barbosa (2015) nos aporta un saber cardinal, cuando nos dice que “la categoría ‘oprimido’ permitió tejer una interpretación crítica de la realidad socio-política de este periodo, caracterizada por una profunda exclusión y segregación social, además del veto a una participación política legítima; a la vez, puso en el centro del debate político el tema de lo educativo y su dimensión político-ideológica.” Las coordenadas teóricas de la autora nos permiten entender que el “ser oprimido” equivale a “ser deshumanizado” por la larga y perversa tradición de explotación llevada a cabo en el continente americano. La asunción de una conciencia histórica acerca de esta realidad social pasada, que se vincula a la herencia colonial; abrió camino a un proceso dialéctico de comprensión de las contradicciones propias de la materialidad social y política del capitalismo, este

¹³ Mc. Laren, P. (2011). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Editorial Siglo XXI, México.

saber es fundamental para pensar las posibilidades de ruptura con esta ideología económica, política y social que ha sido impuesta como condición inevitable.

Para 1961, Freire ya trabajaba con un equipo de educadoras y educadores que desarrollaba proyectos de enseñanza para adultos en el marco del servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Para 1963 fue invitado a participar en la renovación de la educación de adultos a nivel nacional y para “trabajar con el Programa Nacional de Educación. Este trabajo se vio prontamente interrumpido por el golpe de estado en 1964 al gobierno del entonces presidente Goulart. Pese al breve periodo que duró, el programa logró avanzar en una propuesta nacional de educación con un carácter más popular, dirigido a las y los oprimidos del Brasil, se logró la generación de círculos de cultura en los que se impulsó el aprendizaje de la lectoescritura, con base en lo que después fue ampliamente conocido como el método de la *palabra generadora*.

En el año 2004, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), una red de organizaciones no gubernamentales de Educación Popular fundada por Paulo Freire en 1982, le solicitó a Orlando Fals Borda su opinión sobre la pertinencia de la Educación Popular, en esa oportunidad, Fals Borda expresó: “ahora se complementan mejor las enseñanzas freirianas con la Investigación Acción Participativa” (Ortiz y Borjas, 2008). Desde estos campos en convergencia disciplinaria, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el “paradigma emancipatorio”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales.

Dos ejes atraviesan esta corriente de pensamiento latinoamericano que se fue perfilando entre dictaduras, exilios, políticas desarrollistas, movimientos de renovación en la iglesia católica... por un lado, un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos se debía generar conocimiento, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen

desde su base social; por ello, Orlando Fals Borda (1980) sugiere que “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad”.

Para llevar a cabo esta tarea, se hace imprescindible acercarse a ese “conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológico ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece a la gente”, pero siempre con una intencionalidad política. De acuerdo con Rahman y Fals Borda (1989) “una tarea principal para la Investigación Acción Participativa, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y el uso de ellos”.

El otro es el eje de la acción, tal como lo indica Orlando Fals Borda cuando prefiere la sigla IAP (Investigación Acción Participativa), en lugar de IP (Investigación participativa), porque es “preferible... especificar el componente de la acción, puesto que deseamos hacer comprender que se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación que se funde con la acción (para transformar la realidad)”. Fundirse con la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una filosofía de la vida desde un saber contextualizado. “Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes.

La vinculación de estos dos ejes, conocimiento y acción, han marcado las tensiones de esta corriente del pensamiento latinoamericano sistematizadas por Fals Borda (2007) cuando hace el balance histórico de la IAP: en primer lugar, la tensión entre teoría y práctica que conduce a un diálogo entre saberes teóricos y saberes prácticos convirtiendo al investigador en un educador, desde una posición horizontal con los actores sociales, aplicando el principio freiriano de la

concientización dialógica. De esta manera, la teoría y la práctica “no van separadas como dos etapas o dos momentos distintos, sino que se hiciera un ritmo interpretativo... como un proceso común, único, pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica.

De este modo, tenemos que, en el trabajo de Freire queda finalmente explícita la intención de la educación como formación de sujetos de praxis transformadora; aquí se encuentran los saberes de la educación popular, reunidos por primera vez de manera consciente; en adelante, esta labor será profundizada por los movimientos sociales. Freire elaboró una propuesta educativa sistematizada que buscaba concretar los elementos generales de los proyectos de educación emancipadora que se habían generado en las experiencias que le antecedían (Sánchez, 2016). En la praxis educativa freiriana encontramos una permanente búsqueda por construir relaciones pedagógicas de diálogo, basadas en la horizontalidad, como un momento indispensable para desmontar las relaciones de dominación, señaladas por las ciencias sociales a lo largo de la realidad histórica. De este modo, podemos reconocer que, en cada uno de los proyectos de educación popular, emancipadora, subyacen formas de entender a las y los sujetos que deberán dar vida a los procesos de transformación de la realidad; esto debe traducirse, no sólo en formas generales de entender los saberes y métodos de la educación popular, sino que es necesario generar una praxis concreta.

Algunos movimientos sociales y su relación con la educación popular

La educación popular continuará su desarrollo de la mano de los movimientos sociales. El movimiento campesino de los Sin Tierra actúa desde 1979, en Brasil, aunque en sus inicios se mantuvo en la clandestinidad en el contexto de la dictadura militar; una vez terminado el periodo dictatorial se conformó como un movimiento social campesino que ha luchado por el derecho a la tierra. Los educadores del Movimiento de los Sin Tierra (MST) hablan de hacer una educación donde el movimiento popular mismo, sus luchas y prácticas sean un espacio pedagógico; es importante señalar que, esta aseveración, no descarta la función de la escuela como espacio de aprendizaje para la lucha campesina.

De acuerdo con Lía Piñeiro Barbosa (2015), una de las reflexiones que inspiraron la propuesta educativa del MST y la creación del “sector educación” emergió del reconocimiento de que la educación había jugado un papel fundamental en el proceso de colonización continuado por siglos, así como de la reproducción de las estructuras de dominación a lo largo de la historia. Desde esta perspectiva, la educación en el campo como herramienta del capitalismo, resultó central para la reproducción del latifundio, consolidando su reproducción material y epistemológica.

En 1989 el MST formó el “sector educación” y el “sector formación”, se trata de instancias diferenciadas dentro del propio movimiento, pero trabajan conjuntamente, de manera complementaria. El sector educación debate el marco amplio de la perspectiva educativa, tanto en el terreno conceptual, como en los proyectos concretos que desarrolla el movimiento; por su parte, el sector formación se encarga de la formación política de la militancia del MST. Entendiendo la educación en su complejidad y amplitud, el proyecto se piensa no sólo como un trabajo restringido a la escolarización, sino como un proyecto político de conformación de una conciencia política, donde la reforma agraria tiene un lugar fundamental, dado el contexto de despojo y la violencia sistemática que le articula.

En la ocupación de las tierras, comenzaron las primeras experiencias educativas del MST, con dos preocupaciones centrales: una relacionada con la propia militancia del movimiento; otra vinculada a las necesidades de educación de adultos (principalmente de alfabetización) y de escuela de las infancias. Así, se formaron las primeras escuelas itinerantes, como resultado de la necesidad de responder a las condiciones concretas del movimiento “pensar la educación donde está el proceso político, si es allí en la tierra, será allí [la educación]”¹⁴. De este modo, comienzan los planteamientos sobre la educación en movimiento como parte de lucha política por la tierra.

Una de las más significativas aportaciones del MST, son las *cirandas infantiles*, pueden ser entendidas como rondas infantiles o rondas de música popular; en estos espacios se buscó construir un lugar en donde se atendieran a las

¹⁴ *Ibíd*em

niñas y niños de 0 a 3 años, pensando al mismo tiempo en la necesidad de transformar las relaciones patriarcales, en las que mujeres quedaban relegadas de las actividades del movimiento, debido a la asignación arbitraria del cuidado de las y los más pequeños. Otro espacio relevante son las *escuelas de formación*, la más conocida de ellas es la Escuela Nacional Florestan Fernandes, que fue construida en 2005 con la participación de militantes de América, África y Asia; actualmente se constituido en un referente de la formación militante del MST, así como de otros movimientos en América Latina.

Lía Pinheiro Barbosa (2015) sintetiza los siguientes principios del MST, que atraviesan su práctica político-pedagógica: 1) Organizativos: organicidad y colectividad; 2) Filosóficos: relación trabajo-educación, como relación ontológica que parte de la negación de la noción capitalista del trabajo, al recuperar el trabajo en el campo desde una perspectiva colectivista, con miras a incidir sobre la identidad, en función del trabajo de la tierra; 3) Pedagógicos: pedagogía del movimiento, así como, la relación de la educación con la lucha.

Es necesario señalar que la propuesta del MST se ha delineado como espacio de construcción, al mismo tiempo de resistencia en contra de la propuesta de educación rural vertical, colonial que lanzó el gobierno nacional de Brasil desde 1934, en concordancia con los proyectos de educación rural que se gestaron en la región latinoamericana en aquella época. La educación del campo que construye el MST, rechaza las políticas asistencialistas, en cambio plantea que deben ser las personas del campo quienes deben conducir las escuelas, de acuerdo a sus necesidades concretas, a un proyecto de campo diferente al de los terratenientes, latifundistas y empresas agroindustriales. Desde esta perspectiva, el estado debe contribuir a la construcción de las escuelas, además proporcionar los recursos materiales para su sostenimiento, como parte de su compromiso con el derecho a la educación de su ciudadanía; pero sin intervenir en la dirección ni la gestión de los programas y contenidos. La educación del campo se plantea como un proyecto histórico, material, político y cultural propio del movimiento, es decir, un proyecto autónomo (Sánchez, 2016).

Por su parte, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN) nace como parte de la lucha de los pueblos mayas organizados, en principio, en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en el marco de la lucha por el territorio, la dignidad y la autonomía de los pueblos “indígenas” en Chiapas. En sintonía con el resto del movimiento, el SERAZ se rige por los principios zapatistas del mandar obedeciendo, a partir de la toma de decisiones comunitarias en asambleas; cada comunidad designa, por medio de su asamblea, a la persona encargada de guiar la educación de las niñas y los niños en las escuelas zapatistas, bajo un sistema de cargos. Antes, las niñas y niños zapatistas deben expresar si es su deseo o no, asistir a la escuela, permanecerán en ella sólo mientras lo decidan. De este modo, se concreta la dimensión autonómica tanto en los individuos, como en la comunidad y el movimiento.

El EZLN propone la generación del SERAZ como un sistema en el que se formará a las y los promotores, desde el propio proyecto autónomo, que se sostiene sobre la base de siete principios rectores del movimiento zapatista:

- 1) Servir y no servirse,
- 2) Representar y no suplantar,
- 3) Construir y no destruir,
- 4) Obedecer y no mandar,
- 5) Proponer y no imponer,
- 6) Convencer y no vender,
- 7) Bajar y no subir.

Estos saberes que atraviesan todas las prácticas del movimiento zapatista, pautan las formas de construir la educación en el SERAZ, de esta manera, se propone la formación de sujetos históricos en resistencia. El movimiento zapatista recupera los saberes campesinos enfatizando la necesidad y trascendencia de la colectividad, así como el vínculo con la tierra en el que se construye una identidad, en donde el elemento político se fusiona con la cultura y la historia en el papel que juegan la tierra y el maíz como precondition de articulación societal (Jiménez, 2019). Así se constituyen sujetos en resistencia a la arbitrariedad, el despojo, el racismo, la destrucción del medio ambiente.

El movimiento Zapatista de Liberación Nacional ha ido construyendo una crítica estructural propia sobre la dominación colonial capitalista que ha asesinado, mutilado y despojado con peculiar voracidad a distintos pueblos del territorio mexicano, algunos reivindicados como originarios, otros como indígenas. En consonancia con la crítica realizada por el movimiento del MST, el zapatismo considera que las formas de dominación han estado vinculadas permanentemente con procesos educativos que les corresponden, al mismo tiempo, permiten su reproducción. Así, la educación ha sido uno de los ejes del trabajo político, como un espacio que debe tomarse en las propias manos para la construcción de un proyecto autónomo, en respuesta a las imposiciones que los malos gobiernos tradicionalmente han realizado con los programas educativos. Frente a esa dominación sistemática, el movimiento zapatista piensa la educación desde una perspectiva autónoma en resistencia, desde el propio ser, hacer y entender el mundo.

En el año 1995, en algunas comunidades zapatistas comenzaron a plantearse seriamente el problema de la construcción de una educación autónoma e iniciaron el nombramiento de sus propios educadores y educadoras; poco después comienza la construcción, organización de las primeras escuelas autónomas zapatistas, en consonancia con la recuperación de la construcción política del movimiento. El SERAZ ha desarrollado Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas de los Altos de Chiapas, la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “Primero de Enero”, además del Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista, que comparte clases de tsotsil y castellano (español) en un enfoque de lengua y cultura en contexto de lucha anticapitalista.¹⁵

Enfrentando la hegemonía del modelo dominante, que tiende a la desarticulación de los lazos comunitarios, a la individualización y la instauración de la competencia como motor ideológico, el movimiento zapatista recupera las nociones de comunalidad y colectividad para pensar las relaciones de poder, que

¹⁵ Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional – Zona de los Altos de Chiapas (s.f.). Recuperado el 24 de noviembre de 2020 <https://www.serazln-altos.org/>

se concentran en las formas educativas en el campo de la escuela y fuera de ella, desde la elección por medio de la asamblea como un trabajo colectivo mediado por la realidad (Sánchez, 2016).

La propuesta política de la educación popular se teje como un asunto pedagógico, en cuanto construye un entramado de diálogo y confrontación de saberes que, además de construir autonomía, da fuerza a los procesos intra e interculturales, que nos llevan a través de su propuesta pedagógica y metodológica a construir ejes de lucha comunes que exigen ir más allá del diálogo y reconocer las diferencias que excluyen, segregan, oprimen para ser confrontadas, para construir la acción transformadora, emancipadora, sentido profundo de la educación popular, trazando caminos de negociación cultural para darle forma y construir lo común de los diferentes, y a la complementariedad de los proyectos de hoy que sueñan con otros mundos, haciendo de la pedagogía un asunto político para construir vida con sentido.

De acuerdo con Claudia Korol (2014) cuando en el ámbito de la educación popular, hablamos de paradigmas emancipadores, estamos simultáneamente haciendo mención de una dimensión gnoseológica (interpretación crítica de la realidad) y una dimensión práctica (que orienta las acciones individuales y colectivas vueltas a la transformación de la realidad). En la educación popular, como práctica social y política, la renovación de paradigmas envuelve el amplio universo subjetivo de sus actores e implica fortalecer subjetividades rebeldes e imaginarios radicales instituyentes.

El hilo conductor de la educación popular se entrelaza con la vocación educativa del Centro Vitoria para tejer propuestas educativas con diferentes alcances, en diferentes contextos, para luego proponer un proyecto político-pedagógico propio, nutrido con la historia de las comunidades que han dado origen a estas prácticas pedagógicas, reconociendo las luchas históricas en contra del autoritarismo, constituyéndose en paradigmas emancipadores capaces de reconocer los sistemas de opresión, asociada en este momento histórico con el modelo neoliberal.

Capítulo 2. El proceso de construcción pedagógica de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos

El Centro Vitoria ha acompañado diversos procesos de formación y capacitación a lo largo de su historia: entre 1991 a 1993 impartió una capacitación a comunidades indígenas; posteriormente, en 1998, se capacitaron numerosas personas para que pudieran conformar Comités de Derechos Humanos; un año después, se ofreció un programa de capacitación en reclusorios femeniles en la Ciudad de México a personas en situación de reclusión. Estos procesos estuvieron acotados en objetivos, tiempos y personas, sin embargo, comenzaba a gestarse como un espacio persistente la Cátedra de Derechos Humanos del Centro Vitoria, creada en 2002. En este espacio se impartían conferencias mensuales para reflexionar políticamente sobre los derechos humanos de los grupos en situación de vulnerabilidad para retroalimentar el diagnóstico y el programa de derechos humanos que se estaba gestando a nivel nacional.¹⁶

En el año 2002, Agnieszka Raczynska se encontraba a cargo de la coordinación general en el Centro Vitoria, en colaboración con Don Miguel Concha Malo pudieron identificar la necesidad de crear un espacio formativo desde y para las juventudes. Se llegó a esta conclusión a partir de una conferencia sobre “Jóvenes y Derechos Humanos”. Las personas jóvenes que asistieron estaban de acuerdo en que era necesario formarse en el tema de los derechos humanos. De esta forma, se decidió invitar a Melissa Angélica Vértiz Hernández, por su experiencia previa en trabajo con jóvenes, poco después, se invitó a Miriam Aidee Silva Romero para implementar el proyecto educativo.

De acuerdo con los registros del Centro Vitoria, durante el diseño y el desarrollo del proyecto se discutieron ocho aspectos principales. El primer aspecto: la *no discriminación* como el eje transversal de las distintas temáticas de los derechos humanos, dado que, permitiría abarcar un amplio espectro de

¹⁶ Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2017). *La Escuelita del Vitoria: 15 años acompañando juventudes defensoras*. México.

problemáticas y situaciones. De esta forma, la estructura básica planteada ha persistido desde 2003, estableciendo una lógica deductiva, que va de lo general a lo particular. Se comienza con los conceptos básicos, fundamentales de los derechos humanos. Posteriormente se abordan los derechos de grupos históricamente vulnerados por los sistemas de opresión e ignorados por los estados-nación, algunos de éstos son: personas adultas mayores, personas que viven con discapacidades, disidencias sexuales; personas que viven con VIH/SIDA, juventudes, infancias, mujeres, pueblos indígenas y personas en contextos de movilidad humana. En la última parte se trabaja sobre el diseño de proyectos orientados a la promoción y defensa de los derechos humanos, a través de herramientas pertinentes.

El segundo aspecto discutido fue la recuperación, así como, el manejo de metodologías participativas, lúdicas, reflexivas, dirigidas a poblaciones juveniles fundamentadas en la educación popular. Lo anterior, con la intención de propiciar un espacio en donde las juventudes pudieran compartir sus experiencias y saberes, de este modo evitar reproducir prácticas de una *educación bancaria*, en el lenguaje de Freire, en donde se presupone la sabiduría o el conocimiento de la persona docente, limitando la acción del alumnado a la escucha pasiva de un discurso determinado. De acuerdo con Miriam Aidee Silva Romero (2017), se utilizó la teoría del juego, para construir una dinámica grupal que sensibilizara a las personas, permitiéndoles reconocer el componente emocional del proceso.

El tercer aspecto discutido fue la convocatoria de un amplio sector de la juventud, es decir, estudiantes, activistas, personas interesadas habitantes de la ciudad o del área conurbada. Durante la pandemia de Covid-19, utilizando medios de telecomunicación que se volvieron comunes, de bajo costo y accesibles para algunas personas, se logró realizar una convocatoria a nivel nacional. En 2003 y 2004 se invitó a participar a jóvenes de entre 18 y 25 años, desde 2005 el límite se extiende hasta 29 años, aunque ocasionalmente se han hecho excepciones respecto del límite de edad. La concepción de Melissa Angélica Vértiz Hernández (2017) sobre las y los jóvenes, tanto una población en situación de vulnerabilidad, como catalizadores de cambio, es fundante para este proyecto. La juventud es una

población que se percibe en una situación de discriminación, en búsqueda de espacios propios, donde tengan voz y decidan, pero además donde discutan propongan estrategias para mejorar su comunidad y sus condiciones de vida. Resulta indispensable la participación de las poblaciones juveniles en la vida política de sus comunidades, así como, en la reflexión ética sobre los derechos humanos. El lugar en donde se ubica el Centro Vitoria es un espacio estratégico, está a unos cuantos metros de distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es probable que, debido a esto, una cantidad considerable de estudiantes jóvenes pertenecientes a esta institución han participado de este proyecto formativo.

El cuarto aspecto discutido fue la duración y el día en el que se realiza la formación. El transcurso de La Escuelita ha oscilado entre los seis y ocho meses de encuentros presenciales, semanales o quincenales de manera presencial o virtual. Las primeras generaciones asistieron cada 15 días, en 2006 se decide cambiar la periodicidad, de manera que se asistiera cada semana. La duración del espacio posibilita profundizar problemáticas, así como entrelazar información, circunstancias y análisis de realidades diversas. Por otra parte, se decidió que los encuentros presenciales se llevarían a cabo los sábados para que entre semana las personas jóvenes pudiesen realizar sus actividades laborales o académicas. Sólo en 2004 se decide cambiar el día a jueves. Las acompañantes del proceso reconocieron que el cambio provocó la exclusión de algunas personas participantes (Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria [CDH Vitoria], 2017). Después de esta generación se decide regresar a impartir las sesiones sabatinas, que se mantienen hasta hoy en día, incluso durante la pandemia de Covid-19.

El quinto aspecto sobre el que se discutió fue la posibilidad de encontrar un lugar para facilitar las sesiones. Desde el inicio, el proyecto de la Escuelita se ha realizado de forma continua en el Centro Universitario Cultural (CUC), hogar del Centro Vitoria desde su fundación, ha sido un espacio fundamental para el diálogo cultural de las juventudes de la zona. El CUC se encuentra ubicado en la calle de Odontología, en la colonia Copilco Universidad, Alcaldía de Coyoacán, en la Ciudad de México, como se ha mencionado con anterioridad, se encuentra a un costado de la UNAM. Las primeras generaciones de la Escuelita acudieron al sótano del CUC,

que fue donde se realizó el proceso formativo, pero a partir de la tercera, la Escuelita ocupa una de las salas denominadas “*veintitantos*”. Este dato no es menor, porque significó que el proyecto fue posicionándose dentro de la Orden de Predicadores y del Centro Vitoria como un espacio con completa legitimidad y proyección a futuro dentro de la comunidad local, así como en el campo de los derechos humanos.

El sexto aspecto discutido fue la sostenibilidad del proyecto en el tiempo. A lo largo de los años La Escuelita ha sido acompañada en un principio por financiamientos públicos. Después con apoyo financiero y político de organizaciones internacionales, desde el año 2014 el proyecto es respaldado por la Fundación Rosa Luxemburgo (CDH Vitoria, 2017). Por supuesto, todo proyecto que se extienda en el tiempo necesita de recursos materiales, humanos, institucionales para alcanzar sus fines; durante sus veintiún años de existencia, el equipo del Centro Vitoria ha tenido que buscar estrategias que permitan la sostenibilidad y continuidad de La Escuelita.

El séptimo aspecto discutido fue el cierre del proceso formativo. Las preocupaciones giraban alrededor de las capacidades del Centro Vitoria para dar seguimiento a las personas participantes una vez finalizada la formación. Del mismo modo se ponderaron los alcances y posibilidades del proceso formativo. Finalmente, se decidió para concluir el proceso, acompañar a las y los participantes en el diseño de un proyecto de difusión sobre los derechos humanos que se pudiera impulsar en otros espacios, así lo expresa Melissa Angélica Vértiz Hernández (2017) en una entrevista realizada para el texto *La Escuelita del Vitoria: 15 años acompañando juventudes defensoras*.

Sobre el octavo, y último aspecto, se discutió sobre quiénes facilitarían o acompañarían las sesiones. Melissa Angélica Vértiz Hernández (2017) mencionó, en la entrevista citada anteriormente, que se dio una amplia discusión alrededor de las personas que harían la mediación pedagógica del proceso, dado que, quienes estaban gestando el proceso en ese momento, no conocían a profundidad todas las temáticas relacionadas con los derechos humanos, ellas consideraban que no poseían un saber experto, por lo que decidieron invitar a otras organizaciones y colectivos especializados en diferentes áreas del trabajo sobre derechos humanos;

de este modo, la gestación del proyecto se convirtió también en una experiencia formativa para las organizadoras.

La estructura base de cada una de las sesiones se ha mantenido a lo largo de los años, sin embargo, cada equipo acompañante hace las modificaciones que le parecen pertinentes en el momento. Primero, hay una actividad de distensión y sensibilización a cargo de las personas participantes o de las acompañantes del proyecto que ayuda a fomentar la confianza en el grupo, fortalecer el trabajo de equipo e introducir el tema. Posteriormente se trabaja con algún saber disciplinar sobre los derechos humanos, las personas organizadoras del proyecto le han llamado *la parte teórica*, que está a cargo de una persona facilitadora, de alguna organización o colectivo, quien comparte algún tema especializado sobre los derechos humanos, además de su experiencia de trabajo; esta persona (a veces un equipo) varía de sesión a sesión dependiendo del tema a abordar. Luego se realiza una actividad propuesta por la persona o equipo acompañante para profundizar sobre el tema. Al final de cada sesión, hay espacio para la participación y diálogos, para expresar sentires, reflexiones e inquietudes. No obstante, cabe aclarar que, tanto la discusión, como la reflexión son componentes permanentes y transversales durante todas las sesiones, con el fin de promover un intercambio constante entre todas las personas (CDH Vitoria, 2017).

En sus primeros años La Escuelita trabajó con cartillas sobre los derechos de los grupos en situación de vulnerabilidad; estas cartillas eran un material de apoyo, pero no el único. También se trabajó con carpetas que contenían materiales como: una carátula, el programa, dos lecturas y la legislación pertinente en ese momento; al inicio se entregaba de manera física, ahora se comparte en forma digital. El material didáctico de apoyo se ha ampliado y modificado a lo largo de los años a través de aportaciones de personas, organizaciones, colectivos e instituciones.

En cuanto a la convocatoria de La Escuelita, en los primeros años, se hacía a través de volantes y compartiendo la información con organizaciones aliadas. Cuando se generalizó el uso de redes sociales la convocatoria llegó a más jóvenes dejando en el pasado la difusión impresa. Uno de los fenómenos que se ha

presentado desde la primera generación, es la invitación, recomendación del proceso de *boca en boca*; es decir, quienes ya egresaron invitan personalmente a otras personas jóvenes de otras redes o procesos.

En todas las generaciones ha existido un equipo acompañante formado por personas jóvenes quienes llevan el proceso, paso a paso. Ellas se encargan de generar un ambiente que propicie la integración, confianza y participación del grupo, del mismo modo, proponen dinámicas de distensión, sensibilización. Por otra parte, también se encargan de contactar a las organizaciones o instituciones que facilitan la parte teórica; además de buscar, preparar, entregar el material necesario para cada sesión; entre otras actividades logísticas, didácticas y pedagógicas.

En el proceso de construcción de La Escuelita como proyecto político-pedagógico existen algunas claves de lectura para entender los principios de los que parte, además del contexto político-social del Centro Vitoria. Algunas de esas claves se encuentran de manera tácita en los textos y formas que toma la propuesta pedagógica, así como las experiencias de quienes han sido parte del equipo acompañante, además de los saberes compartidos por las personas fundadoras del proceso. Algunas de estas claves podemos encontrarlas en las pedagogías críticas, así como, en los ejes metodológicos en la base de la propuesta: la perspectiva de juventudes, la perspectiva de género y la perspectiva lúdica.

La influencia de las pedagogías críticas en La Escuelita

Existe una variedad de interconexiones entre el desarrollo de las pedagogías críticas, la educación popular y la educación en derechos humanos que se entretajan con la propuesta de La Escuelita del Centro Vitoria, es necesario describir esos hilos conductores que repercuten con las prácticas pedagógicas actuales, para dar cuenta de las continuidades y rupturas en las propuestas educativas contra hegemónicas, al mismo tiempo que ampliamos nuestra comprensión de las reivindicaciones, las luchas, los supuestos filosóficos y pedagógicos que nutren los procesos contemporáneos.

Las pedagogías críticas pueden tener diferentes cualidades y reivindicaciones que hacen complicada la tarea de agruparles en una sola categoría,

sin embargo, Miguel Ángel Maldonado García (2008) en su libro *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*; caracteriza esta multiplicidad de propuestas pedagógicas, centrándose en los siguientes factores de convergencia: a) crítica al positivismo, b) incorporación del docente como investigador, c) confianza en la educación como un proyecto esperanzador para los sectores más pobres, d) preeminencia del ser humano, e) invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, f) resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social. Estas características descritas por Maldonado, pueden utilizarse en buena medida para describir el proyecto de la Escuelita, en especial la premisa sobre la resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, lo político y la participación social como supuesto tácito en cada tema relacionado con los derechos humanos.

Los filósofos Germán Vargas y Guillermo Hoyos (2002, p. 177 y 178), identifican los siguientes aspectos característicos de la teoría crítica de la sociedad: a) el análisis de las formas de integración de las sociedades posliberales, en especial en relación con la crítica al nacional-socialismo o nazismo; b) asuntos de socialización mediados por la estructura autoritaria de la familia y su relación con el desarrollo de la personalidad individual y de la identidad del yo; c) especial cuestionamiento a los medios de comunicación y a la cultura de masas; d) ante la cosificación de la política, la familia y la comunicación, bien podría pensarse en las posibilidades de un potencial crítico de protesta y emancipación; e) teoría del arte o teoría de las expresiones estéticas; f) crítica del pensamiento científico.

Para comprender mejor las raíces de las pedagogías críticas, es pertinente un breve recorrido histórico sobre sus formulaciones, su dimensión crítica, que está sujeta temporal y geográficamente. El primer periodo comprendido entre 1947 y 1978, esta signado por el ascendiente social y filosófico del marxismo estructuralista, producto de las tensiones experimentadas en Europa en el periodo de la posguerra se crea la teoría crítica en las escuelas de Frankfurt y Budapest que, contemplaron la posibilidad de comprender, transformar la sociedad desde la vida cotidiana, además, pusieron en cuestión la relación positivista entre sujeto y objeto de investigación (Maldonado, 2008). Los filósofos que se inscriben en estas

escuelas asentaron las bases en uno de los principios del marxismo que reclama su capacidad transmutadora, tanto a la filosofía, como a la educación para que *no sólo intenten comprender el mundo, sino para que lo transformen*. Este principio será retomado en su complejidad por el proyecto de la Escuelita.

En el año de 1947, el filósofo alemán Max Horkheimer, representante incuestionable de la Escuela de Frankfurt, publica su texto *Teoría crítica*, que logra tener un impacto significativo en Europa y América con una multiplicidad de voces y expresiones que aún siguen reinterpretando sus ideas. Algunas preocupaciones sociales, filosóficas fundadas en principios marxistas, así como, en otras corrientes filosóficas se inauguran en la teoría crítica para luego tomar cuerpo en prácticas pedagógicas de resistencia, especialmente en escenarios geográficos y políticos de tensión.

La escuela de Frankfurt tiene una importancia capital en la gestación de las pedagogías críticas; inició su desarrollo en la universidad del mismo nombre en 1923, a casi todos sus fundadores les correspondió vivir las dos guerras y debieron iniciar una diáspora a Estado Unidos y Francia, pero regresaron después de concluida la segunda guerra, influidos de los escenarios de su refugio. La escuela de Frankfurt vive diversos momentos de tensión en tanto se propone observar las ciencias desde una perspectiva neomarxista y fenomenológica, posteriormente bajo otros influjos, pero siempre con un matiz crítico. Son parte de este proceso filósofos, sociólogos y lingüistas como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y Jürgen Habermas, entre otros.

Dentro de sus principales propósitos de esta escuela de pensamiento, está la liberación del sujeto del marco clásico del saber proveniente de las ciencias empíricas o naturales, razón por la cual suele identificársele como escuela o teoría crítica. Por supuesto, su praxis crítica no sólo se despliega contra el positivismo; además asume posturas de análisis crítico y de relectura frente al marxismo, al psicoanálisis, a la hermenéutica, la lingüística y a la educación, entre otras disciplinas. Probablemente la reflexión que le confiere identidad a esta escuela sea el haber observado que la razón técnica de la ciencia se constituye en sí misma en un poder hegemónico que pone en riesgo a la sociedad y a la persona como objetos

programables y maleables. En consecuencia, apela a los filósofos griegos y a expresiones del conocimiento ajenas al capitalismo. Es importante señalar que, su reacción no es en contra de la ciencia como expresión del conocimiento sino contra las pretensiones hegemónicas de los modos y prácticas científicas que gobiernan sobre la sociedad y los sujetos (Maldonado, 2008).

Agnes Heller y Georg Lukacs, desde la Escuela de Budapest, así como Antonio Gramsci, desde su lucha política en Italia; buscan opciones esperanzadoras que cuestionan el positivismo de las ciencias sociales, al mismo tiempo que reinterpretan la ética de la investigación. Cada autora o autor en resistencia, apuesta por la formación de seres humanos capaces de cuestionar regímenes hegemónicos en pos de un proyecto común de liberación y transformación social (Maldonado, 2008). La escuela de Budapest abre un camino: comprender y actuar. Comprender lo universal e histórico y actuar en lo singular: lo macro y lo micro, lo personal y lo social para pensar, sentir, actuar adecuadamente; inducir formas democráticas de participación, interacción, lenguaje y comunicación en ambientes de aprendizajes más abiertos es parte del proyecto de ésta escuela de pensamiento.

En el segundo periodo, entre 1947 y 1990 en el proceso conocido como “*guerra fría*”, en la geografía latinoamericana, se instalan proyectos desarrollistas en formatos de planeación y tecnología educativa provenientes de organismos multilaterales de financiación que desatan resistencias tales como la investigación acción, la pedagogía de la liberación, el movimiento pedagógico colombiano y la pedagogía de lo cotidiano (Maldonado, 2008).

Aunque por diferentes causas, con diferentes discursos y prácticas, existe un mismo horizonte crítico y de emancipación entre las Escuelas de Budapest y de Frankfurt, así como de los movimientos pedagógicos latinoamericanos. Los discursos y las prácticas de los últimos emergen de diversas formas, desde la óptica de la praxis y la dialéctica, sociólogos y filósofos latinoamericanos como Paulo Freire (Brasil) y Manfred Max Neef (Chile) recrean especialmente la escuela de Frankfurt; investigadores como Orlando Fals Borda (Colombia) y Luis Eduardo Primo (México) recuperan enunciados de las escuelas señaladas. De igual manera, psicólogos, sociólogos y pedagogos estadounidenses como el

etnometodólogo neoempirista Harold Garfinkel y el psicólogo social Kurt Lewin provenientes de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia, recuperan la investigación acción participativa en su cuerpo de trabajo.

La producción discursiva de la segunda generación de la escuela de Frankfurt, que ha tenido mayor impacto en las propuestas y prácticas latinoamericanas es la de Habermas en *Conocimiento e Interés* (1968), luego con la *Teoría de la acción comunicativa* (1981) en cuyos análisis críticos arremete contra la emergencia del conocimiento positivista en el ejercicio científico, de al menos dos maneras: 1) En primer lugar, mientras procura demostrar que la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros, Habermas intenta refutar toda pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber; 2) En segundo lugar, oponiéndose a la pretensión de que la ciencia ofrece una explicación objetiva o neutral de la realidad, trata de revelar cómo los diferentes tipos de saber están configurados por el interés particular al que sirven (Maldonado, 2008). Estas premisas expuestas por Habermas darían paso una pluralización epistemológica que terminaría afectando proyectos como la Escuelita, en dónde se valoran saberes, de una manera distinta, a cómo lo hace el positivismo científico, esto quiere decir que existen saberes valiosos y útiles en fuentes poco convencionales como la protesta social, las luchas por el territorio o la defensa de la dignidad de las personas.

Uno de los autores más influyentes, no solo para las pedagogías críticas, sino para las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX, hasta nuestros días es Michel Foucault, que señala prácticas y discursos, de donde emerge aquello que la cultura occidental señala como anormal o irracional, es el caso de la locura, el crimen y la sexualidad, líneas de investigación relevantes entre sus indagaciones. Foucault llega a la filosofía y a la política cuestionando objetos construidos por disciplinas como la psiquiatría, la historia, la lingüística, la literatura. El autor francés es particularmente influyente en el análisis del discurso, la práctica, el saber pedagógico, así como en la caracterización de la pedagogía como saber y disciplina. Su trabajo representa la posibilidad, tanto de análisis arqueológicos con orientación epistemológica, como de análisis genealógicos que, pueden dar cuenta de la

formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales. Las palabras de Foucault (1994, p. 496) acerca de la crítica no han perdido su lucidez e intensidad, de manera que pueden orientarnos en el ejercicio pedagógico:

Me parece que, en una sociedad como la nuestra, la verdadera tarea política es criticar el juego de las instituciones en apariencia neutras e independientes, criticarlas y atacarlas de manera tal que la violencia política, que se ejerce oscuramente en ellas, sea desenmascarada y que se pueda luchar contra ellas.

Esta crítica y este combate me parecen esenciales por diferentes razones. Primero, porque el poder político es mucho más profundo de lo que se sospecha. Hay centros y puntos de apoyo invisibles, poco conocidos. Su verdadera resistencia, su verdadera solidez se encuentra, quizá, allí donde no lo esperamos. Puede ser que no sea suficiente con sostener que, detrás de un gobierno, detrás del aparato del Estado, hay una clase dominante. Es necesario situar el punto de actividad, los lugares y las formas en que se ejerce esta dominación. [...] Si no se logra reconocer estos puntos de apoyo del poder de clase, se corre el riesgo de permitirles continuar existiendo y ver cómo se reconstruye este poder de clase después de un proceso revolucionario aparente.¹⁷

Esta tensión que Foucault describe sobre el juego de las instituciones, esta al centro de la concepción de La Escuelita sobre los derechos humanos, sus posibilidades y funciones. Debido a su origen histórico, al menos en el estado moderno, los derechos humanos tienen una íntima vinculación con las instituciones del estado liberal democrático, operan y tienen efectos en las vidas de las comunidades fundamentalmente en este marco. Sin embargo, también se puede decir que los derechos humanos existen como herramienta ética, filosófica y social, de manera que la idea de defender algo concebido como un derecho, ha impulsado comunidades en donde este marco o esta institucionalidad no existe como tal; así, las personas y las comunidades articulan sus luchas bajo la concepción de que lo defendido es *su derecho*. Por supuesto, éstas luchas son reconocidas por el proceso de La Escuelita, un ejemplo, es el derecho al agua que, a pesar de no ser reconocido por los organismo internacionales y nacionales como un derecho humano, a través de los años se ha convertido en un derecho reconocido por las

¹⁷ Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard, París, vol. II.

comunidades (especialmente en zonas de nuestro país donde escasea el acceso al agua), al mismo tiempo se ha convertido en una forma de articulación en la cual convergen numerosas organizaciones y personas que en situaciones diversas reivindican el derecho de cada persona a tener acceso al vital líquido de manera suficiente y digna. Podemos decir entonces, que existe una tensión inherente entre la existencia de los derechos humanos dentro del marco legal de un estado-nación y su cumplimiento material, por ende, con las instituciones.

El tercer periodo puede ser situado entre 1980 y 2002, podemos resaltar la participación de autores como Giroux, Apple y McLaren, al mismo tiempo que hablamos de las resistencias, la acción política o la pedagogía radical, corresponde a la geografía de Norteamérica en el auge de la globalización educativa capitalista y las observamos desde el legado de Freire en movimientos de resistencia contra la escuela canónica y la economía de mercado, que irrumpen en las últimas dos décadas del siglo XX y continua su avance; con la integración de postulados filosóficos marxistas, sociales y multiculturales (Maldonado, 2008).

La teoría crítica y luego las pedagogías se incuban en momentos de convulsión política y social, no sólo en Europa sino en América Latina y, luego, en Norteamérica. Estas pedagogías despliegan prácticas y discursos de resistencia, que no son ajenos a la izquierda latinoamericana, a la teología de la liberación o a los movimientos pedagógicos contra las tecnologías del poder y la violencia emergente para el adiestramiento de mano de obra barata, dócil, obediente. Entre estas pedagogías encontramos: a) Pedagogías de la liberación, b) Investigación acción participativa o participante, c) Teología de la liberación, d) Educación popular, e) Movimiento pedagógico colombiano, f) una extensión radical del trabajo de Freire que traslada y se renueva su discurso revolucionario de resistencia con los norteamericanos Henry Giroux, Michael Apple y Peter Mc Laren. Este amplio bagaje pedagógico se encuentra en las bases del proyecto de La Escuelita, a través de las personas que han participado, así como de los presupuestos teóricos que dan vida a las prácticas pedagógicas que se despliegan en el proceso.

Las pedagogías críticas como se han caracterizado en este apartado se traslapan y coinciden con las propuestas de educación popular surgidas en las

geografías latinoamericanas, cada proyecto político-pedagógico se corresponde con un momento histórico, unas necesidades sociales y un espacio cultural delimitado, por lo que existen diferencias palpables en sus aproximaciones a los saberes, los sujetos pedagógicos y las instituciones educativas. Sin embargo, hemos desatacado en las pedagogías críticas, la propugna por el desvelamiento de las dimensiones explotadoras, sexistas, racistas y homofóbicas de las sociedades capitalistas en su desarrollo. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas contemporáneas, el conocimiento compele a las personas a jugar un rol activo en la transformación de las desigualdades sociales, de manera que *acción* y *conocimiento* estén fusionados permanentemente, tanto que el objeto de conocimiento es irrevocablemente conformado por el acto mismo de ser contemplado. Es el mismo acto de la contemplación, colectivo y dialógico, constitutivo del objeto de investigación. En prospectiva, las pedagogías críticas intentan de producir un exceso de conciencia por encima de nuestros condicionamientos cotidianos o nuestras perspectivas naturalizadas, para crear un desborde que exceda las condiciones históricas que buscan restringirla.

Esta visión crítica de la pedagogía, así como de los derechos humanos se complementa con tres ejes metodológicos que orientan las tareas pedagógicas en el proceso. Tanto la perspectiva de juventudes, como la perspectiva de género y la perspectiva lúdica están presentes en cada temática abordada, en los ejercicios didácticos con los que se abordan, así como en los procesos de evaluación, contención emocional y acompañamiento de las, los, les participantes.

Perspectiva de juventudes

La Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos trabaja con perspectiva de juventudes lo que posibilita el acompañamiento de diversas propuestas en construcción con las juventudes desde su presente, desde quienes son en ese momento con su identidad, creatividad, sueños, frustraciones, cuestionamientos y contradicciones (López, 2018).

Actualmente, existen en el mundo 1,200 millones de jóvenes entre los 15 y 24 años de edad. Es la población juvenil más grande de la historia; 1 de cada 10

vive en zonas de conflicto y 24 millones de ellos no asisten a la escuela. La inestabilidad política, los desafíos del mercado laboral y el limitado espacio para la participación política y cívica han llevado al aislamiento de los jóvenes de las distintas sociedades (ONU, 2021).

Existe un cierto consenso en las ciencias sociales sobre la noción de juventud como una categoría social y culturalmente construida en un marco temporal y un contexto específico¹⁸. Siguiendo a Rossana Reguillo (2000) podemos decir que las juventudes han sido importantes protagonistas de la historia del siglo XXI, su irrupción en la escena pública contemporánea de América Latina puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. Aunque entonces fueron más propiamente pensados como estudiantes, empezaba a ser claro que un actor social que tendía a ser visto con temor o con romanticismo y que había sido construido por una pujante industria cinematográfica como un “rebelde sin causa”, afirmaba, a través de sus expresiones, una voluntad de participar como actor político.

Mientras se configuraba el poder económico y político que hoy conocemos como neoliberalismo, las personas jóvenes del continente latinoamericano empezaron a ser pensados como los responsables de la violencia en las ciudades. Desmovilizados por el consumo y las drogas (desde algunas perspectivas los únicos factores aglutinantes de las culturas juveniles) las juventudes se volvieron visibles como problema social. De acuerdo con Reguillo (2000) tres procesos anudan el campo problemático de las culturas juveniles: a) la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la

¹⁸ Feixa, C. (1998). *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. D.R. Causa Joven, México, p.18; Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 131-30). Biblos, Sociedad, Buenos Aires, p.2; Nateras, A. (2010) Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. En *El cotidiano*, (163), 10-23; Pérez Islas, J. A. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso en construcción, en *El cotidiano*, (163), 35-44; Reguillo, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En R. Reguillo, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (pp. 19-47). Grupo Editorial Norma, Colombia, p.30.

organización productiva de la sociedad; b) la oferta y el consumo cultural; c) el discurso jurídico.

Es importante aclarar entonces, que la edad adquiere, a través de estos procesos una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas no sólo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que las juventudes ocupan. La edad, aunque referente importante, no es una categoría “cerrada” y transparente. Si bien es cierto que “la juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990), una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo, así como a ciertos actores sociales. Las categorías, como sistemas de calificación social, son también, productos del acuerdo social, productoras del mundo (Reguillo, 2000).

Por otra parte, José Antonio Pérez Islas (2010) advierte que la juventud, como condición social siempre está subordinada a la adultez, desde donde se establecen reglas y comportamientos esperados, en diversos espacios sociales, y con quien se negocia, se resiste, se enfrenta o se asume para lograr la aceptación o tolerancia de las propias prácticas. Esta asignación que se hace de las juventudes a espacios regidos por los adultos (las instituciones sociales) tienen como fin explícito la socialización necesaria para que se incorporen a las responsabilidades y derechos de los adultos, pero a la vez, como fin no explícito, controlar y normar su actuar; de esta manera se generan dos percepciones extremas sobre el mundo juvenil: la que le asigna las cualidades positivas (fortaleza, cambio, esperanza, etc.) y la que los identifica con un sector peligroso o en el mejor de los casos, anómico (rebelde, desinteresado, etc.). Pérez Islas (2010) afirma que la condición juvenil no sólo es cuestión de “lucha generacional”, sino es la asimilación-conflicto-negociación-resistencia en campos específicos, donde los detentadores de los distintos capitales (los adultos) ejercen su hegemonía sobre “los recién llegados”, como los llama Bourdieu. De este modo, la condición juvenil es un lugar subordinado en la estructura social (real y simbólica) con accesos desiguales a las esferas del

poder, de toma de decisiones y de oportunidades de desarrollo. Por tanto, las juventudes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, por lo que sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

México aún es un país compuesto principalmente por jóvenes: alrededor de la mitad de la población se encontrará en edad de trabajar durante los próximos 20 años. De acuerdo con el Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México (2019), la integración de los jóvenes al desarrollo del país se da en condiciones de desventaja, debido a las dificultades que enfrentan para insertarse en el mercado laboral, la desvinculación entre los jóvenes y el entorno que lo rodea, la deficiente formación y desarrollo de habilidades que permitan su desarrollo personal y la escasa educación sexual y reproductiva que conduce a un mayor incidencia de embarazos en adolescentes. Las consecuencias de la incorporación al desarrollo del país en condiciones desfavorables implican una mayor desigualdad en el acceso a las oportunidades, lo cual causa el aumento del número de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y marginación, un aumento en la informalidad laboral entre los jóvenes, una disolución del tejido social, el acceso limitado a la Seguridad Social, así como menores ingresos laborales. Todo ello se traduce en una mayor incidencia en la pobreza juvenil (IMJUVE, 2013).

De acuerdo con información de la Encuesta Intercensal 2015, el monto de la población joven de 15 a 29 años de edad ascendió a 30.6 millones, que representan 25.7% de la población a nivel nacional, de la cual 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres. Por otra parte, el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), en el marco del Día Internacional de la Juventud, 2018, señaló que, del total de población de jóvenes en México, que es de aproximadamente 37.5 millones, el 44.3% vive en pobreza, es decir, 16.6 millones de jóvenes mexicanos. Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso

es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.

Resulta evidente que la realización tecnológica y los valores asociados a ella, lejos de disminuir las brechas entre los que tienen y los que no, entre los poderosos y los débiles, entre los que están dentro y los que están fuera, las han incrementado. La posibilidad de acceso a una vida digna, es para más de 209 millones de personas por debajo del umbral de la pobreza, es un espejismo. Si este dato se cruza con el perfil demográfico de nuestro país y del continente, mayoritariamente juvenil, no se requieren de grandes inferencias para entender que uno de los sectores más golpeados por el empobrecimiento estructural es precisamente el de los jóvenes.

Históricamente, las juventudes se han enfrentado a la violación sistemática de sus derechos humanos. Se les criminaliza, se les discrimina, se les excluye constantemente del espacio público, así como de oportunidades laborales y educativas. Además de estas barreras existen también estereotipos, prejuicios y estigmas que desacreditan a las juventudes, con frecuencia sus demandas son silenciadas por el estado a través del uso de la fuerza policial. A esto se suma que las personas jóvenes se enfrentan con políticas y sociedades adultocéntricas que obstaculizan la realización de sus propuestas. Si bien existen algunas políticas públicas y programas dirigidos a las personas jóvenes, muchas de estas no están pensadas desde una mirada interseccional donde se ofrezcan oportunidades a todas las diversidades de juventudes (Juárez, Meléndez y García, 2021).

Debido a que el entorno de las juventudes es de violencia generalizada, con frecuencia se enfrentan a discursos discriminatorios que hacen referencia a factores como el lugar de nacimiento, la condición social, el género, la orientación sexual, así como la perspectiva tradicional de que las y los jóvenes no deben formar parte activa de la sociedad. Este escenario social nos indica que la situación para las generaciones más jóvenes en el país es cada vez más compleja, mientras continúan impulsando movilizaciones de todo tipo para exigir el respeto de sus derechos y convirtiéndolos cada vez más en una parte medular del grito social por justicia (Juárez, Meléndez y García, 2021).

En entornos propensos a conflictos los jóvenes pueden carecer de espacios para expresarse donde puedan sentirse cómodos y libres. Del mismo modo, sin la existencia de un espacio seguro, jóvenes de diferentes orígenes, sexo, afiliación religiosa o antecedentes culturales pueden sentirse intimidados para contribuir libremente a la comunidad; cuando los jóvenes tienen espacios seguros para participar, pueden contribuir al desarrollo, la paz y la cohesión social.

En conjunto, la violencia y exclusión que sufren las personas jóvenes es generalizada. Hoy en día, con la situación de pandemia que se vive en todo el mundo, las posibilidades de las juventudes se han visto amenazadas poniendo aún más obstáculos al ejercicio de sus derechos. Existen cada vez más dificultades para que las personas jóvenes puedan encontrar un trabajo formal donde reciban prestaciones sociales, cuenten con una estabilidad laboral o se les remunere con salarios dignos. Según datos oficiales del INEGI en 2020, el porcentaje de las personas de 18 a 25 años que ejercen un trabajo informal corresponde a un porcentaje de 60.16%. Por otra parte, el 70% de las y los jóvenes que laboran en México no obtiene un ingreso económico mayor de 6 mil pesos mensuales. A raíz de la pandemia aproximadamente 440 mil personas jóvenes de 15 a 29 años perdieron su empleo y no pudieron recuperarlo. Debido a la necesidad de ingresos económicos, la pandemia ha obligado a muchos a aceptar cualquier empleo sin importar las condiciones laborales (Juárez, Meléndez y García, 2021).

De la incapacidad social para establecer condiciones donde las juventudes logren su pleno potencial y contribuyan con sus comunidades se desprende una escasa movilidad social, la ausencia de espacios para toma de decisiones y un limitado ejercicio de los derechos, es decir, una participación política escasa, al menos en las instituciones formales. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP, 2012), la mayor parte de los jóvenes no está interesado en participar en organizaciones formales; este dato concuerda con la percepción y la credibilidad de dichas instituciones que la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (ENVAJ, 2012) registró, las cuatro instituciones y actores públicos mejor calificados fueron: las universidades públicas, los maestros, el ejército y la Comisión Nacional de Derechos Humanos; y los que tienen peores

calificaciones son los diputados, los partidos políticos, la Red social Twitter, los senadores y los sindicatos.

De acuerdo a la ENVAJ (2012) el 89.6% de los encuestados manifestaron interesarse “poco o nada” en la política sin embargo el 37.4% de éstos argumenta que se debe a que “los políticos son deshonestos”; por otro lado, el 45.2% de las y los jóvenes manifiesta no identificarse con ningún partido, estos datos nos permiten afirmar que los jóvenes mexicanos no necesariamente expresan indiferencia ante la situación política sino una inconformidad, que va más allá del gobierno en turno, sino que atañe a la percepción generalizada que se tiene, tanto de los partidos políticos como de sus militantes y las instituciones que administran. El 26.4% manifiesta participar políticamente “cuando es obligación” y 20.3% “cuando se tiene información y responsabilidad”, sin embargo, el sentir como “obligatoria” una acción que es en supuesto voluntaria, se asemeja a adoptar una posición política.

De acuerdo con cifras del INEGI, 37 de cada 100 homicidios fueron en contra de personas jóvenes en 2019. A esto se suman las desapariciones, los feminicidios, la falta de oportunidades y demás violencias estructurales que están afectando en gran medida a las juventudes. Frente a este contexto de violencia generalizada las personas jóvenes se han articulado en distintos espacios para abonar a la construcción de condiciones de vida digna. Algunos de estos espacios nacen a partir de la defensa de las comunidades y los derechos humanos, desde un nivel individual, tejiendo en colectivo, en organizaciones sociales, participando en movimientos sociales y también en solidaridad con causas que les invitan a la acción (Juárez, Meléndez y García, 2021).

Otros de los derechos de las personas jóvenes que se han visto más vulnerados es el acceso a la educación. De acuerdo con el INEGI, 5.2 millones de estudiantes desertaron en el ciclo escolar 2020-21. En estos momentos de crisis sanitaria, la deserción escolar ha estado presente en todos los niveles educativos por diversos motivos, ya sea que las personas jóvenes tengan que cuidar a un familiar, no cuentan con acceso a internet o tengan que salir a buscar un trabajo para subsistir.

A pesar de los obstáculos que las personas jóvenes deben enfrentar y de la incertidumbre que representa cualquier visión de futuro, es necesario visibilizar que desde diversos espacios se están buscando vías para transformar las realidades y cerrar las brechas de las desigualdades que existen en el México. Frente a este contexto de violencia y desigualdad estructural, las juventudes participan de acciones como la protesta social, la educación popular, cursos, literatura, intercambio de saberes y experiencias en temas como los derechos sexuales y reproductivos, los estereotipos de género, la defensa de derechos humanos de las mujeres y la niñez o del medio ambiente y el territorio (Juárez, Meléndez y García, 2021).

Una de estas formas de articulación se ha construido desde el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P.A.C., que durante 36 años ha sido un semillero de juventudes defensoras. El Centro se ha encargado de colaborar en diversos procesos de acompañamiento y formación de personas jóvenes defensoras, así como a movimientos sociales y organizaciones populares lideradas por juventudes, apostando a que la perspectiva de juventudes sea transversal en el movimiento de derechos humanos. Se sigue impulsando esta labor a través de la campaña “Juventudes transformando realidades”, que tiene como objetivo fortalecer el apoyo a las juventudes defensoras en su labor para la construcción de un país digno y justo. De maneras diversas y desiguales, las juventudes han cuestionado las certezas aparentes de los sistemas políticos contemporáneos, continúan señalando que, el proyecto social privilegiado por la modernidad en América Latina ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro posible, incluyente y justo.

Perspectiva de género

La perspectiva de género es un eje transversal en la formación de las personas jóvenes defensoras de derechos humanos. Con el paso de los años en el proceso de organización, integración de la Escuelita se identificó la necesidad de que la defensa y promoción de los derechos humanos se acompañen con perspectivas que permitan a las personas identificar, criticar, modificar los sistemas de opresión

operantes en las realidades contemporáneas (López, 2018). Aquí, el concepto de género cobra especial importancia, dado que es un instrumento de análisis para explicar y describir las relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres. La idea de género ha sido construida desde una inquietud enfáticamente clara: la preocupación feminista por la condición subordinada de las mujeres, así como, sus consecuencias. Al mismo tiempo, el concepto de género tiene como punto de partida ético el cuestionamiento a la injusta e histórica subordinación de un colectivo humano: las mujeres; este cuestionamiento ha sido realizado por los feminismos, desde sus primeros antecedentes en el siglo XVII, hasta nuestros días (Serret, 2008).

El término “género” es acuñado por la antropología feminista de los setenta para expresar la idea de que las identidades, los roles y las conductas establecidas en cada sociedad como distintivas de los hombres o las mujeres, no derivan de la diferencia biológica (llamada, en un primer momento, “sexual”), sino que son producto de percepciones construidas en forma cultural, a partir de una serie de referentes simbólicos. En otras palabras, los propios contenidos asociados con el hecho de ser mujeres u hombres dependen de la cultura y no de la biología. Esta conceptualización no sólo permite observar que el género de una persona es construido, sino también que esa construcción expresa una estructura de poder. Joan Scott lo dice del siguiente modo:

(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1993, p. 289)

De acuerdo con Scott, el término género alude a las identidades personales que resultan de una resignificación simbólica de las diferencias sexuales, pero que necesariamente se estructuran como una pareja relacional; es decir, lo masculino y lo femenino, referentes de las identidades de género, no se entienden si no es en una oposición mutua (Serret, 2008).

El pensamiento académico feminista comienza a utilizar el concepto de género para oponerlo al de sexo, con el propósito de desplazar el análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, del terreno de la biología, al de la

cultura y el orden simbólico. Estas diferencias de poder, en todas las sociedades conocidas se traducen en la subordinación de estas últimas (Serret, 2008). El concepto de género enfatiza el hecho de que las mujeres y los hombres no son realidades naturales, sino culturalmente construidas, lo cual se pone de manifiesto con claridad, cuando analizamos las distintas definiciones que cada sociedad hace de esos mismos conceptos. La perspectiva feminista se torna una teoría del género, al mostrar cómo y a través de qué procesos la cultura asigna identidades diferenciadas a sujetos clasificados, según una cierta apreciación de su apariencia biológica, sexual; mismo tiempo, explica por qué esas diferencias se interpretan como desigualdades sociales.

De acuerdo con Serret (2008) existen al menos dos consideraciones básicas para que la categoría de género se efectiva en el terreno político:

- 1) La visibilización de las mujeres. Los sistemas patriarcales o androcéntricos invisibilizan a las mujeres al masculinizar el lenguaje y los sistemas de prestigio. La historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte..., en síntesis, toda actividad humana relevante, parece hecha sólo por los hombres. Cuando hacemos visibles a las mujeres en el lenguaje y en el quehacer social, transformamos de modo radical las formas de narrar, entender e interpretar la realidad.
- 2) Todas las relaciones sociales siguen atravesadas en la actualidad por un sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres en tanto que colectivo. Es importante recordar entonces que la diferencia de género no es inocua, sino que se traduce siempre en desigualdad, en el ejercicio de un poder injusto e ilegítimo.

A lo largo de los años la perspectiva de género se ha ido fortaleciendo en el proyecto de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, se han agregado paulatinamente sesiones relacionadas con la problematización que los mandatos de género imponen a las personas, al mismo tiempo se han adaptado estrategias didácticas y ejercicios de reflexión para integrar la perspectiva de género a la defensa de los derechos humanos (López, 2018).

En los manuales elaborados por el Centro Vitoria en distintos momentos de su proyecto formativo, se percibe un paulatino acercamiento a los cuestionamientos, el lenguaje y las temáticas relacionadas con la perspectiva de género. En su *Manual para promotoras y promotores juveniles en Derechos Humanos. 10 años de formar defensoras y defensores en Derechos Humanos*, publicado en 2013, se incorporan tres capítulos: 1) Capítulo 10. Derechos de las Mujeres, 2) Capítulo 11. Derechos Sexuales y Reproductivos, 3) Capítulo 12. Derechos Humanos y Diversidad Sexual; que dan cuenta de cómo el proyecto se apropia de la perspectiva de género para hacerla parte central de su propuesta. En este manual se incorpora una técnica didáctica llamada “Los muros para las mujeres” cuyo objetivo es promover la reflexión sobre la situación o situaciones de discriminación a las que se enfrentan las mujeres a lo largo de las diferentes etapas de la vida. En este mismo apartado que, refiere a los derechos de las mujeres, se define la perspectiva de género de la siguiente manera:

Es la consideración sistemática, en el conjunto de la actividad política, social, económica, profesional e institucional de las diferentes situaciones o condiciones de vida, obstáculos o limitaciones, participación, recursos, derechos, prioridades o necesidades, valores y comportamientos de hombres y mujeres, determinados por los roles tradicionales de género en la sociedad. Es un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad, que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, hombres y mujeres, en otro) (CDH Vitoria, 2013, p. 85).¹⁹

Por otra parte, en su proceso de transversalización de la perspectiva de género el Centro Vitoria ha elaborado materiales para acompañar la tarea de la defensa de los derechos humanos, una muestra de ello podemos encontrarla en su texto *Guía para la Convivencia y Construcción de Comunidad* (2020), en su cuarto apartado en donde se abordan estrategias de fortalecimiento del trabajo organizativo de manera cotidiana en los diferentes acompañamientos que realizan las organizaciones de la sociedad civil, observamos lo siguiente:

¹⁹ Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2013). *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos, 10 años formando Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos*. México.

Género: Pretende la transversalización del **enfoque de género** en las prácticas cotidianas de la organización a través de políticas organizacionales de **cero tolerancia a las violencias de género** y asumidas por todas las personas colaboradoras sin importar los niveles de responsabilidad (CDH Vitoria, 2020, p. 5).²⁰

En el quinto apartado de este mismo texto que, habla sobre las vinculaciones interorganizacionales de fortalecimiento realizadas entre 2019 y 2020 por el Centro Vitoria. Aquí, encontramos otro ejemplo de cómo la perspectiva de género también permea las alianzas, acciones colectivas y relaciones de trabajo que se establecen con otras organizaciones sociales:

Tras la vinculación en el año 2020 con Sorece A.C., la organización acompaña a quienes necesiten una atención psicoterapéutica, ya sea de forma preventiva, o bien, en atención a diversos motivos que interfieran con el propio bienestar a través de sesiones iniciales con compañeras terapeutas, grupo de psicólogas feministas con perspectiva de género, como parte fundamental de nuestra salud y bienestar. El espacio se encuentra abierto a todas las personas colaboradoras con turnos de atención de acuerdo con la priorización de las necesidades de atención que se tengan y se expresen por parte de las mismas personas colaboradoras (CDH Vitoria, 2020, p. 25).²¹

En voz de las compañeras que han participado directamente de la organización del proceso de la Escuelita, Diana López Santiago y Zuleyma Edain Ramos Valdez (2005), la perspectiva feminista y con ella el enfoque de género se han vuelto herramientas necesarias para un diálogo que nos permita arribar a consensos mínimos para alcanzar metas políticas comunes en el trabajo de promoción y defensa de los derechos humanos:

Si nos preguntan por qué ha sido crucial en los procesos históricos de los movimientos sociales y, en sí, de cualquier proceso organizativo, integrar un enfoque feminista y una perspectiva interseccional a las pedagogías de la educación popular para los derechos humanos en coyunturas locales, regionales y globales, apelaremos a que las principales afectadas de la violencia estructural por su condición de género son las mujeres; apelaremos a que no sólo han participado en el movimiento feminista por el reconocimiento y respeto de sus derechos humanos a nivel mundial, sino que son ellas quienes continúan realizando el trabajo político en las bases del movimiento obrero internacional, del movimiento contra el racismo, del movimiento

²⁰ Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2020). *Guía para la Convivencia y Construcción de Comunidad*. México.

²¹ *Ibíd.*

campesino. Apelaremos a que a las mujeres nos atraviesan características particulares que encarnamos y que en un mundo donde lo hegemónico se traduce en ser varón, adulto, blanco, europeo, heterosexual, con los medios de producción; entonces ser mujer, joven o adulta mayor, de color (prieta o amarilla, según nos reivindicamos algunas), no europea, lesbiana, trans, pobre, significa que las violencias que vivimos son múltiples; sin embargo, también las hemos resignificado, nos las hemos apropiado y las hemos convertido en categorías políticas y banderas de lucha. Apelaremos a la deuda histórica que el amplio movimiento de izquierda, con propuestas de construcción de justicia social, de vida digna, del buen vivir, tiene con las mujeres y las feministas (CDH Vitoria, 2017, p. 14-15).²²

En la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos del Centro Vitoria (La Escuelita) se ha construido un espacio en el que personas jóvenes con diversas identidades han encontrado un lugar en el cual pueden encontrarse, discutir, dialogar; para sumar fortalezas desde un enfoque liberador donde los feminismos y la educación popular se integran en la búsqueda de condiciones igualitarias para todas las personas.

Perspectiva lúdica

El manejo de metodologías participativas, lúdicas, reflexivas, dirigidas a poblaciones juveniles fundamentadas en la educación popular es uno de los ejes articuladores de la propuesta de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos. El objetivo es propiciar un espacio en donde las juventudes compartan sus experiencias y saberes, de forma espontánea, creativa; de acuerdo con Miriam Aidee Silva Romero (2017), se utilizó la teoría del juego, para propiciar una dinámica grupal en la que fuera posible sensibilizar a las personas sobre los temas de derechos humanos, dando un lugar preponderante al componente emocional del proceso.

El juego es un instrumento pedagógico idóneo, aprender de manera lúdica es una forma acertada de aprendizaje. El juego es un medio para conseguir objetivos o fines educativos; es un instrumento utilizado por educadoras y educadores cuando se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y divertido para las personas que participan, al mismo tiempo que se piensa como un elemento formativo (García, 2008).

²² Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2017). *La Escuelita del Vitoria: 15 años acompañando juventudes defensoras*. CDH Vitoria, México.

En la trama social cotidiana podemos detectar actividades que tienen una cualidad lúdica, sin embargo, algunos filósofos como Huizinga (1938) consideran que propiamente el juego se aleja de lo rutinario, en ocasiones usa parámetros especiales, tiene tiempos diferentes. Las actividades que los diversos grupos humanos consideran lúdicas pueden tener una variedad amplia de características, algunos juegos se realizan mediante reglas y normas, siguiendo un orden determinado; generalmente se les considera una actividad infantil, pero está presente perennemente en la existencia humana.

El historiador y filósofo neerlandés, Johan Huizinga en su clásico trabajo *Homo Ludens* publicado originalmente en 1938, continúa siendo un referente para reflexionar lo lúdico en la cultura, él afirma:

El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado –como un juego infantil, una partida de bolos, una carrera– o transcurrido un largo tiempo (Huizinga, 2019, p. 27).²³

Es necesario decir que el concepto de juego se entiende en su contexto, por ello autores como Daniil B. Elkonin (1978) retoman la etimología de la palabra para explicar sus acepciones y ambigüedades, de acuerdo con él, la palabra juego procede de la voz latina <<*iocus*>> que significa acción y efecto de jugar o ejercicio recreativo sujeto a ciertas reglas; para los griegos antiguos significaba las acciones propias de los niños; entre los hebreos correspondía al concepto de broma y risa; por su parte para los romanos <<*ludo*>> significaba alegría y jolgorio; en el sánscrito <<*kliada*>> era juego, alegría; para los germanos la antigua palabra <<*spilan*>> definía un movimiento ligero y suave como el péndulo que producía gran placer. Posteriormente la palabra “juego” empezó a significar en todas estas lenguas un grupo numerosos de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría, satisfacción. Así, en este amplio campo semántico, adecuado

²³ Huizinga, J. (trad. de Imaz, E.). (2019). *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid.

a los conceptos modernos, empezó a entrar todo, desde el juego pueril con un balero o trompo, hasta la representación trágica en el escenario de los teatros, desde el juego infantil de las canicas hasta el juego en el mercado bursátil, etc.

Debido a la naturaleza multívoca de la palabra “juego”, Elkonin (1978) concluye que, en sentido estricto no se trata de un concepto científico, por ello algunos investigadores han intentado encontrar características comunes entre las acciones más diversas y de distinto cariz denominadas con la palabra “juego”, por lo que probablemente no existe una delimitación satisfactoria de estas actividades y una explicación integral de las diferentes formas de juego.

En la bibliografía sobre la psicología del juego encontramos múltiples categorías y subdivisiones; se habla de juego imaginativo, individual o social, juego “turbulento y desordenado”, juego simbólico, juego cooperativo, juego de ficción, juego sociodramático, juego creativo, juego de representación de papeles o de roles. Algunos de estos términos señalan diferencias teóricas entre los autores que los utilizan. Por ejemplo, la denominación “juego simbólico” en Piaget, englobaría todos los anteriores, los realice la niña en solitario o en compañía de otros niños, porque se postula que la estructura psicológica que permite todos ellos es sustancialmente la misma. En otros casos quizás la preferencia por uno u otro término depende más de la lengua en la que originalmente se expresa el autor o autora, así como de la elección de términos que hacen las personas traductoras.

Este problema de la terminología complejiza la posibilidad misma del estudio del juego. Desde tradiciones muy distintas, autores como Schlosberg (1947), Kollartis (1940) y Blonski (1934) propucieron prescindir de tal término y estudiar las distintas conductas, englobadas bajo el concepto de “juego”, como independientes.²⁴ En la historia del estudio del fenómeno del juego existen muchos trabajos dedicados a describirlo, clasificarlo y explicarlo en las más distintas especies del reino animal, incluida la humana.

²⁴ Elkonin, D. B. (trad. de Uribes, V.) (1980). *Psicología del juego* (vol. XXII) Colección Aprendizaje, Editorial Visor Libros, Madrid.

Sin pretender un revisionismo exhaustivo sobre las perspectivas acerca del fenómeno del juego, es necesario construir un panorama general para luego relacionarlo con su función pedagógica.

Para Stanley-Hall, tendría una función de latencia, de recuperación atávica de instintos inutilizados, de actividades ancestrales; según Karl Groos, su función sería la de la complementación de unos instintos que resultan insuficientes, la de un uso por parte de la juventud para prepararse para la vida adulta jugando; según Schiller-Spencer, una función de absorción, de gasto del suplemento de energía orgánica; según F.J.J. Buytendyjh, una función de expresión del dinamismo infantil, rasgo dominante de dicha edad (Vial, 1988, p. 15).²⁵

Según el psicoanálisis, el juego puede tener una función catártica, de liberación, de expresión de instintos, de sentimientos, de actitudes condenadas por la sociedad, un medio para dominar una realidad tiránica hostil, para remodelarla según los profundos deseos de quien juega. Donald Woods Winnicott (citado en Vial, 1988), en su texto *Playing and Reality* (1971), afirma que el jugar tiene un lugar y un tiempo; no se encuentra *adentro*, tampoco está *afuera*, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer como verdaderamente exterior, fuera del alcance del domino mágico. “Para dominar lo que está afuera es preciso *hacer cosas*, no sólo pensar o desear, y *hacer cosas lleva tiempo*. Jugar es hacer.” Desde la perspectiva de Winnicott, el juego facilita el crecimiento, conduce a relaciones de grupo, puede ser una forma de comunicación en psicoterapia, de modo que el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con las demás personas.

Desde la psicología ecológica autores como Brofenbrenner (2002) o Heft (2010) enfatizan la importancia de los entornos de interacción y la sociabilidad para significar las experiencias de aprendizaje, plantean la posibilidad de desarrollar comportamientos particulares a partir de un aprendizaje situado, ya sea guiado o

²⁵ Vial, J. (trad. Bajo, E.) (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Ediciones Akal, Madrid, España, 15 pp.

tácito. El contexto físico y sociocultural en el cual ocurren los comportamientos importa. De este modo, se puede pensar que algunos entornos lúdicos por su naturaleza afectiva, colaborativa e imaginativa, pueden ser una vía pedagógica para desarrollar ciertas habilidades, en particular aquéllas consideradas benéficas o transformadoras de un determinado contexto social.

En consonancia con el filósofo Johan Huizinga (1938) podemos decir que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre situada fuera de la vida corriente pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo a la persona jugadora, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga provecho alguno, que se ejecuta dentro de un tiempo y espacio determinado, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

Al mismo tiempo, Jean Vial (1988) afirma: “*La finalidad del juego es el juego mismo*”, a través de las palabras de R. Caillois en *Les Jeux et les Hommes*. Fundamentalmente, el juego puede caracterizarse por la gratuidad de la acción. El juego solo tiene sentido en la lógica de su desarrollo y pertinencia en su conclusión, dentro del diálogo sujeto-juego que nace y muere con esta actividad. Es posible que en el origen de cada juego haya una iniciativa individual, sin embargo, el juego sólo se afirma cuando es enriquecido por otras personas, al mismo tiempo que es adoptado por un grupo.

Sin embargo, es importante señalar que todo juego ocurre en un contexto específico por lo que, la teoría del desarrollo ecológico de Brofenbrenner (2002) al situar su base explicativa en la interconexión entre los contextos sociales, nos ayuda a comprender como el desarrollo y el aprendizaje se llevan a cabo a través de las interacciones con el ambiente ecológico y sociomaterial, así como de los intercambios con las epistemologías vigentes del contexto histórico vivido. Desde esta perspectiva, se enfatiza la reflexión sobre cómo las disposiciones físicas y mentales de un individuo, aunadas a los recursos materiales y socioculturales de su entorno, pueden fomentar las capacidades y competencias que se van adquiriendo a través de las posibilidades de interacción que sujeto y contexto disponen para ello.

Las posibilidades de interacción que provee un espacio determinado, junto con aquellas características de una persona en un momento específico de su desarrollo, generan las posibilidades y desafíos que disponen del juego, y del jugar, en un determinado entorno. Así, la forma y la intensidad que adopte el juego en cada contexto, depende, por un lado, de lo que cada persona percibe, de sus conocimientos previos, de su autoconocimiento, imaginación o autorregulación de los movimientos, lo mismo que de las respuestas emocionales y prosociales que tenga desarrolladas. Los juegos posibilitan comportamientos de diversa índole, como algunas formas de regulación socioemocional, por lo que pueden ser una posibilidad para la construcción de comunidades menos agresivas y menos violentas (González-Grandón *et al.*, 2021).

Es posible construir experiencias de aprendizaje en entornos para el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas a través del juego, si esta actividad dispone de posibilidades para la cooperación, la colaboración, el diálogo, la superación de retos a través del diálogo y la negociación necesarios en el campo de los derechos humanos. Así, se favorece la generación de entornos que proporcionen objetos, lugares o personas que estén intencionadamente dispuestas para la generación de interacciones específicas; es decir, conforme a intereses e intenciones que fomenten el desarrollo de capacidades particulares (González-Grandón *et al.*, 2018). Un ambiente intercultural donde cada subjetividad se respete y los conflictos puedan resolverse de manera pacífica, en el que cada espacio del entorno de aprendizaje esté actuando como un panorama de posibilidades lúdicas, que invita a nuevas formas de gestión de las emociones, podría ser un entorno educativo ideal para construir colectivamente el bienestar socioemocional, hacia este horizonte apunta la propuesta de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos.

Podemos afirmar que jugar es una forma de aprender. Al jugar se construyen explícita e implícitamente conocimientos, actitudes y habilidades de dominio específico y para la vida; las actividades lúdicas brindan una oportunidad para desarrollar una amplia gama de aptitudes motoras, sociales, emocionales y cognitivas. En el territorio lúdico, se establecen libertades y concesiones que

permiten experimentar, ensayar y generar un espacio con permiso amplio para equivocarse y, por tanto, aprender (González-Grandón *et al.*, 2021). Existe en el juego la posibilidad de reescribir creativamente el mundo, al otro y a uno mismo se encuentran las posibilidades para la generación de bienestar socioemocional a pesar, de las adversidades del contexto real, dado que, mediante el juego las personas exploran, interpretan y comunican las características sensoriales y sociales del mundo que les rodea, adquiriendo y practicando aptitudes para alcanzar un bienestar y un desarrollo emocional saludable (González-Grandón *et al.*, 2021).

La educación puede promover la transformación de las normas sociales en las que estamos inmersos, a través del juego, cuando éste busca intencionalmente la prosocialidad y evitar la violencia, puede tener repercusiones más allá de la comunidad de aprendizaje donde se ha originado. La sociabilidad no es una característica accidental o prescindible, sino que está en la base de lo humano, de tal manera que su frustración impide el pleno desarrollo de las personas (Patiño, 2015). Todas las personas necesitamos comunicarnos, interactuar con lo otro y con el otro para poder habitar el mundo. En una perspectiva lúdica del proceso de enseñanza-aprendizaje las habilidades prosociales se ponen en práctica a través del diálogo, las interacciones grupales y cooperativas, por supuesto, desde el juego de roles, participativo e interactivo.

Un entorno de aprendizaje lúdico requiere intencionalidad, una planificación de actividades de acuerdo con los intereses y motivaciones del estudiantado, así como, de las normas y epistemes de la comunidad. Implica la consideración de comunidades de práctica que son dinámicas, donde los recién llegados tienen que ir integrándose poco a poco a la dinámica del entorno, ir prestando cada vez más atención consciente a su alrededor y hacia sí mismos (González-Grandón *et al.*, 2021).

Para que las posibilidades de aprendizaje se desplieguen en un entorno lúdico es necesario diseñar, implementar y evaluar actividades contextualizadas en el entorno de cultural que fomenten en las personas participantes procesos de autoconocimiento, juegos que inviten a presentarse ante las demás personas e ir conociéndoles para entablar, de manera paulatina, vínculos afectivos; juegos o

interacciones que expresen las propias limitaciones, las propias necesidades para potenciar la aceptación de todas las personas en un grupo y tiempo determinados. Se trata de favorecer ambientes educativos en donde prevalezca la escucha activa²⁶, se estimulen la comunicación verbal y no verbal; se disminuyan la competencia promoviendo la inclusión y la participación. La persona que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede crear, enfatizar e implementar posibilidades específicas de aprendizaje dentro de entornos lúdicos, para el desarrollo de habilidades para la defensa y promoción de los derechos humanos.

Al mismo tiempo que se exponen las virtudes de incorporar una perspectiva lúdica a un proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario advertir que el trabajo con juegos corre el riesgo de convertirse en una actividad superficial que no lleva a ningún cambio; de ahí la importancia de introducir como parte de la metodología una evaluación formativa constante (González-Granzón *et al.*, 2021). Esta evaluación debe realizarse justamente después de la actividad del juego, para promover procesos reflexivos que permitan a las personas participantes identificar las emociones vividas, socializar los aciertos y equivocaciones, de modo que sea posible procesar el aprendizaje obtenido.

Podemos concluir entonces que una perspectiva lúdica implica un aprendizaje transformador vinculado a una pedagogía crítica, donde la educación funge como vehículo para el cambio tanto personal, como comunitario, de tal manera que, el horizonte pedagógico está colocado en la construcción de una sociedad más empática, compasiva, pacífica, a partir de la exploración de las relaciones y las diversas formas de pensar, sentir, negociar significados y actuar que se disponen desde el juego. Jugamos porque ello nos permite crear,

²⁶ Cuando hablamos de escucha activa nos referimos a la capacidad de atender más allá del mensaje que la persona hablante nos retransmite, es decir, fijarnos en el cómo se dice, en el lenguaje no verbal, en los elementos paraverbales y hacerle sentir a la persona que la escuchamos. Escuchar requiere de concentración y esfuerzo, de modo que, se incrementa la capacidad de empatizar con otra persona. El componente principal de la escucha activa es el silencio, que nos ayuda a mantener una postura atenta y relajada, con una mirada hacia la persona hablante.

experimentar, explorar. Al jugar con lo inexistente, lo imposible y lo incierto, podemos imaginar mundos deseables, necesarios, posibles.

Educación en Derechos Humanos y el lugar de La Escuelita en este campo

Los procesos llevados a cabo en la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos del Centro Vitoria tienen como finalidad explícita colectivizar saberes y experiencia que permitan el fortalecimiento de procesos de lucha social y la elaboración de herramientas desde la aproximación crítica y transformadora a los derechos humanos en clave de educación popular (CDHVitoria, 2021). Una visión crítica de los derechos humanos atiende los contextos, los discursos, las representaciones desde las cuales la realidad es comprendida, analizada e intervenida; se pregunta por las formas de hacer viable un cambio cultural; procurando construir herramientas teórico-prácticas capaces de desmontar las narrativas desde las cuales la globalización neoliberal, desde las cuales se impone una visión de futuro. Adoptar una perspectiva crítica de los derechos humanos es una tarea propositiva que tiene objetivo de visibilizar, provocar, convocar y articular otros modos de ser, de significar y de transformar la realidad, poniendo a dialogar las múltiples formas socioculturales desde las cuales se intenta hacer posible un mundo más justo y digno para todas las personas (Gándara, 2019).

Los derechos humanos se originan a partir de las luchas de los pueblos en la búsqueda por lograr transferencias de poder que permitan superar las asimetrías en su distribución; son realidades políticas, no solo éticas o jurídicas, que tienen como horizonte fundamental la justicia social. Desde esta perspectiva, los derechos estarían conformados por el conjunto de prácticas tanto sociales, como simbólicas, culturales e institucionales, que buscan corregir los desequilibrios de poder que impiden a los seres humanos constituirse como sujetos (Sánchez Rubio, 2007).

De este modo, tenemos que los derechos humanos son un producto cultural, sometido a los procesos históricos, su configuración, la definición sobre qué aspectos de la vida hemos de considerar como derechos, debe permanecer necesariamente abierta y en constante cambio. No se trata por tanto de entidades puras e inmutables, sino sometidas a los procesos de búsqueda de dignidad propios

de la experiencia humana. Los derechos humanos, al igual que el resto de nuestras producciones culturales con capacidad de impactar y gestar realidades en el ámbito político y jurídico, son inventos, ficciones que formulamos desde nuestra propia experiencia en función de un ideal postulado, y desde las que intervenimos en el proceso de construcción de la realidad (Herrera Flores, 2000b).

Por otra parte, la educación en derechos humanos comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de *educación popular*, planteándose como una educación problematizadora y política. Los derechos humanos comenzaron a instalarse en muchos de los países latinoamericanos durante la década de 1980, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces se consideraba que la educación en derechos humanos debía jugar un rol central en la búsqueda de democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas; se afirmaba que los derechos humanos debían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva, a la educación en derechos humanos se le veía como reconstructora del sentido público de la educación, como una estrategia de paz y como una educación que contribuiría a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social democrática y solidaria (Magendzo y Pavéz, 2015).

Los primeros esfuerzos por articular la educación en derechos humanos en América Latina que comenzaron a desarrollarse en la década de 1980, desde los movimientos sociales: movimientos de educación popular, movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimientos de derechos de las minorías, etc. Tomaron como base el pensamiento de Paulo Freire, quien sostuvo con convicción la importancia del diálogo como vía para que las personas aprendan y tomen conciencia de que son sujetos de derecho, al mismo tiempo que inician su propio proceso de liberación de los sistemas de opresión.

Al comienzo de la década de 1990, en la totalidad de los países latinoamericanos se había recuperado la democracia y se habían reconquistado espacios importantes de libertad de expresión y de organización social, nuestras sociedades aún hoy confrontan una serie de problemáticas que la educación en

derechos humanos no puede soslayar: las desigualdades e inequidades económicas, sociales, culturales y educacionales; los altos índices de violencia y corrupción; la persistente indignación de los integrantes de los movimientos sociales ante su mínima participación en las políticas públicas que les afectan tanto individual como colectivamente. Magendzo y Pavéz (2015) proponen atender los conflictos y contradicciones desde una postura controversial con el fin de desarrollar una comprensión integral de su significado profundo.

Ana María Rodino (2008), ha identificado tres etapas en el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina:

1. La visión jurídico-política. En la década de 1980, se discute a fondo desde qué posición debe hacerse la educación en derechos humanos; quién y cómo puede conducir esta tarea en un contexto continental asediado por los totalitarismos. Se analiza y se debate cuáles son las condiciones de posibilidad de la educación en derechos humanos, así como, las características que debe tener la institución que quiera llevarlas adelante. Se establece la necesidad de garantizar al trabajo educativo en derechos humanos, la independencia institucional necesaria para que tenga credibilidad política y académica. Se llegó a la conclusión de que era importante ofrecer capacitación general a un público más amplio, interesado en el tema, que fuera o pudiese convertirse en activista, defensor y difusor de los derechos humanos a través de su militancia en entidades de la sociedad civil (ONG, iglesias, sindicatos, cooperativas, asociaciones comunitarias, entre otras).

2. La visión pedagógica. Se puede decir que fue desarrollada en la década de 1990, en donde se produjo un salto cualitativo en el desarrollo de la educación en derechos humanos en la región. El deseo por ampliar cuantitativamente la llegada del mensaje de los derechos humanos trajo consigo variaciones sustantivas en la concepción de lo que significa “educar en derechos” y los medios para hacerlo. La línea educativa con énfasis político-jurídico no desaparece, sino que sigue desarrollándose con impulso sostenido.

Emergió con fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y, con ella, la tensión entre universalidad versus particularidad de los derechos humanos. Si ya estaba claro que es necesario tratar igual a los iguales, ahora el principio se completa sosteniendo la necesidad de tratar diferente a los diferentes. Se visibilizan colectivos específicos, en particular personas vulneradas por el sistema político-económico dominante (mujeres, niños, pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, personas con alguna discapacidad) y se promueven sus derechos específicos. Se observó un mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la educación en derechos humanos, al considerarla un componente importante de los procesos de modernización de la educación y como un tema transversal de la totalidad del currículum.

Por otra parte, se constató la existencia de una multiplicidad de instituciones que abarcaron un abanico de temas y que incluyeron una concepción amplia de los derechos humanos. Además de las ONG's especializadas, se identifican otras instituciones como iglesias, gremios, asociaciones vecinales, clubes, que realizaban tareas educativas en materia de derechos humanos. Algunas instituciones abarcaban y se preocupaban por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas a sus derechos.

Es importante destacar al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) como una de las instituciones que ya desde los años ochenta ha contribuido a colocar en la agenda de la sociedad civil el tema de la educación en derechos humanos, poniendo en el debate y en los espacios de discusión latinoamericanos la relación que existe entre la educación popular y aquélla. Además, el CEAAL creó la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

3. Acercamiento entre la vertiente política y la pedagógica. Esta etapa sucede desde principios del Siglo XXI, en este periodo se produce un acercamiento y retroalimentación mutua de las dos vertientes de la educación en derechos humanos que en el pasado discurrían por caminos

separados. Algunas experiencias hablan sobre el fructífero proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica para el accionar institucional, en ocasiones, ese accionar coincide con la sinergia de otros desarrollos internacionales, de manera que impacta con más fuerza en los países de la región latinoamericana.

En esta etapa se realiza un Informe sobre la Educación en Derechos Humanos que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) lleva a cabo a partir de 2002, cuyo propósito es investigar y dar cuenta del progreso de cambios verificables en el desarrollo de la educación en derechos humanos en el sistema educacional de 19 países de la región. Los campos de investigación que se han estudiado son: la normativa en materia educativa, el currículum escolar, los libros de texto, la formación de educadores (inicial y en servicio), la planificación educativa a nivel nacional, los espacios curriculares, y los espacios extracurriculares.

En este periodo se ha ido ganando terreno en la educación superior en todos los países, en especial en las instituciones formadoras de personas educadoras. Al mismo tiempo se ha incorporado la educación en derechos humanos a los niveles superiores de enseñanza quedado consignada en diferentes artículos e investigaciones, conferencias y seminarios tanto nacionales como regionales. En lo que va del presente siglo se ha realizado una serie de encuentros, seminarios y coloquios en donde se han presentado experiencias valiosas referidas a este tema. En ellas han contribuido profesionales de ámbitos tanto académicos como de las instituciones de la sociedad civil.

Se han reforzado y creado redes de personas educadoras en derechos humanos tanto nacionales como regionales. En relación con estas últimas hay que mencionar, entre otras, la Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEPEPDH), la Red Derechos Humanos y Educación Superior (DHES), la Red Latinoamericana de Derechos Humanos (Relatad), la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Resultado de su desarrollo y resolución de los obstáculos enfrentados, actualmente en América Latina, la educación en derechos humanos, es parte integral de las políticas públicas sobre educación. Además, la educación en derechos humanos se ha diversificado, de modo que son múltiples las instituciones de la sociedad civil que han asumido la tarea de difundirla, desarrollado programas educacionales en ámbitos específicos como son: educación en perspectiva de género, educación ambiental, educación ciudadana, educación multicultural, educación en valores, educación para la paz, educación para la convivencia, la tolerancia y no la discriminación, entre otras.

Aún con los avances logrados, la educación en derechos humanos enfrenta tensiones y dilemas no resueltos. En primer lugar, existe una tensión respecto a la estrategia de inserción de los derechos humanos en el currículo: para algunos, debiera incorporarse como una asignatura más de la malla curricular, asignándole un número de horas programáticas. Pero también, hay quienes sostienen que los derechos humanos debieran ser abordados transversalmente en el currículo, incorporándolos en todas las asignaturas, dado que, los derechos humanos están vinculados y pueden enseñarse, de una u otra manera, en todas las disciplinas que aborda el currículo (Toledo y Magendzo, 2015).

La segunda tensión refiere a la contradicción existente entre un discurso ciudadano y de quienes velan por la defensa de los derechos humanos, que apunta a la formación de estudiantes respetuosos, defensores de los derechos humanos, alertas frente a su violación, alertas a la realidad social, cultural, económica y política que, con frecuencia, transgrede los derechos de las personas. Esta contradicción se reproduce en el ámbito escolar, puesto que, el currículo oficial expone un discurso articulado desde una visión democrática cercana a los conocimientos, habilidades y actitudes sobre los derechos humanos; dentro de una cultura escolar autoritaria, un reglamento disciplinario inconsulto, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, en ocasiones, intolerantes o discriminadoras, lo contradicen (Toledo y Magendzo, 2015).

Una tercera tensión refiere a la existencia de una polisemia de lenguajes y programas vinculados a los derechos humanos: las instituciones educacionales han

sido objeto de una multiplicidad de programas educativos de educación cívica, educación ética, educación sexual, educación para el desarrollo sustentable, educación para la convivencia y la no violencia, educación para la paz, etc. Pero sucede que, si bien todos estos programas se orientan a la formación de estudiantes que contribuyan a la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y humana su convergencia no es explicitada, esclarecida, ni explicada. Cada programa aparece como un compartimento aislado, desligado de los otros, generando confusiones y dificultades en su enseñanza e incluso el rechazo a tal diversidad de lenguajes (Toledo y Magendzo, 2015).

Podría considerar como una tensión adicional el hecho de que, en general, las escuelas de América Latina se han centrado preferentemente en el desarrollo de competencias cognitivas, en el aprendizaje memorístico y en contenidos desvinculados de los problemas económicos, socio-culturales y políticos contingentes a los intereses de sus estudiantes. Mientras que la educación en derechos humanos por definición es problematizadora, contextualizada, política, vinculada con las emociones, con la vida presente y futura del estudiantado, es decir, vinculada con su experiencia. Por ello, en ocasiones, aparece como disruptiva, desafiante e incluso provocadora, en otras palabras, conflictiva (Toledo y Magendzo, 2015).

Como se evidencian en las tensiones expuestas, el conflicto está presente a lo largo y ancho de los procesos educativos, en especial, los relacionados con los derechos humanos en sus diferentes facetas. De esta manera, incorporar el conflicto en la educación en derechos humanos se convierte en un imperativo ético-político, dado que, el conflicto es parte inherente a los derechos humanos, si tomamos en cuenta las historias de disputas entre grupos y pueblos, de las cuales han surgido como resultado; es precisamente esta historia de constantes conflictividades, la que nos obliga a la vigilancia de su promoción, defensa y cumplimiento.

El conflicto en educación puede ser introducido al currículo con el concepto de 'tema controversial'; estos son, como han sido definidos por Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López-Facal (2015) situaciones, temas, problemáticas sociales

sobre los cuales los grupos sociales no han logrado construir un consenso. Se trata de temas que, a nivel social, producen conflictos; estos tópicos o situaciones dividen a la sociedad, porque los diferentes grupos que la componen generan explicaciones o soluciones diferentes que son irreconciliables entre sí. Esta diferencia o diversidad de interpretaciones se funda en creencias y valores inherentes a los grupos mencionados.

En el ámbito de los derechos humanos existen conflictos en su interpretación, vulneración o aplicación. En ocasiones, las situaciones vinculadas a los derechos humanos se vuelven conflictivas porque están en juego propuestas distintas sobre su jerarquización o interpretación. Actualmente es común, tanto en la doctrina como en la jurisprudencia constitucional, que se hable de *conflicto* de derechos fundamentales; según una visión conflictivista de los derechos fundamentales, éstos son realidades que eventualmente pueden entrar en oposición entre sí (Castillo, 2005). Esto es así porque se tiene la certidumbre de que:

Al ejercer un derecho fundamental, éste se puede encontrar enfrente, en postura disconforme a la de ese ejercicio con el titular de otro derecho fundamental que pretende igualmente ejercerlo. En caso de conflicto o de antinomia subjetiva, si se permite la paradoja, quién debe ceder y quién debe continuar, cómo se construye ese límite al derecho fundamental, son preguntas claves para una teoría de los derechos fundamentales. (Peces-Barba, 1999, p. 594)

Según las *posturas conflictivistas*, los derechos fundamentales constituyen realidades jurídicas que de modo natural tienden a colisionar, siendo inevitables los conflictos, por lo que en esos casos la solución consiste en preferir un derecho y desplazar otro, es decir, se termina por colocar a uno de los derechos en conflicto por encima del otro (Castillo, 2005).

Una razón central de la controversia entre derechos se vincula estrechamente con el concepto de dignidad humana a la que refiere la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su Artículo N° 1 señala: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Al respecto, la investigadora Karen Lee (citada en Bohórquez, V. y Aguirre, J., 2009, p. 42) señala que:

A pesar de su status preeminente en el Derecho Internacional y en una gran cantidad de Constituciones Políticas, la dignidad no posee aún un significado concreto o una definición consistente. Esta falta de precisión suele llevar a que los jueces pongan sus propios estándares morales en medio de demandas opuestas de derechos que tienen posibilidades de ser consideradas como violaciones a la dignidad. La ambigua naturaleza de la dignidad humana se vuelve aún más problemática cuando se considera de forma intercultural.

En consecuencia, la noción de dignidad humana está cruzada por, al menos, tres tensiones estrechamente relacionadas:

1) Carácter natural versus carácter consensual. Aquí la tensión reside en la concepción de la dignidad como una característica *natural* con la que nacen todos los seres humanos, de modo que la dignidad aparece como elemento definitorio de la idea de naturaleza humana. Desde esta perspectiva, es la naturaleza misma, o dios, quien otorga a todo individuo perteneciente a la especie humana este atributo esencial llamado “dignidad” (Bohórquez y Aguirre, 2009). La carga metafísica de esta idea es tan evidente como problemática, en especial, en sociedades complejas y plurales en donde la idea de “una única naturaleza humana” parece insostenible.

Frente a esta concepción, se ha postulado, por otra parte, la idea de dignidad humana como una característica artificial atribuida de forma consensual a todos los seres humanos. De esta manera, no es cierto que los seres humanos nazcan con dignidad, como si se tratara de un atributo natural o esencial; sino que, se trata de una ficción moral, política y, especialmente, jurídica que se predica sobre todos los miembros de la especie humana, no una ficción en un sentido peyorativo, sino una invención colectiva sostenida en estructuras sociales. Así, son los estados, en particular los constitucionales respetuosos de los derechos y libertades, los que le dan contenido al principio jurídico-político de la dignidad humana. Esta creación se hace, en gran medida, como una manera de intentar garantizar la paz y la convivencia humana pacífica. En este polo de la tensión, la fragilidad de la argumentación es la que se revela problemática y evidente, pues el principio utilitarista podría usarse para justificar cualquier cosa (Bohórquez y Aguirre, 2009).

2) Carácter abstracto versus carácter concreto. Surge debido a que la dignidad humana ha sido concebida desde el proyecto ilustrado liderado por la filosofía práctica kantiana, como un imperativo general según el cual cada ser humano es un fin en sí mismo que, por ende, no puede ser instrumentalizado para ningún otro fin. Esto se traduce en una máxima moral según la cual, cada ser humano racional debe tratarse a sí y a todos los seres humanos que comparten tal “atributo” como un fin en sí mismo y nunca como un medio.

Uno de los problemas que posee este nivel de conceptualización resulta de la idea abstracta de dignidad, debido a que corre el riesgo de carecer de contenido práctico. Es por esto que los desacuerdos empiezan a aparecer cuando tal idea se va traduciendo en aspectos más concretos de la vida social y política como, por ejemplo, tener cierta clase de derechos y posibilidades.

Es así como, además de aceptar alguna noción abstracta de lo que es la dignidad humana, el polo opuesto de esta segunda tensión enfatiza la necesidad según la cual la dignidad requiere de aspectos más concretos que tengan un mayor nivel de verificación. Entre estos aspectos se encontrarían, entre otros, la libertad de escoger una profesión, pero también la garantía de recibir una remuneración justa por ella; la posibilidad de acceder a la educación, pero también la libertad de escoger el tipo de la misma; el goce de ciertos derechos fundamentales y definitorios de lo que es un ser humano, como por ejemplo la propiedad privada, pero también el disfrute de los medios materiales indispensables para una vida valiosa. No obstante, el riesgo que se corre por este camino es el de desfigurar a tal punto la misma idea de dignidad de tal forma que quedaría convertida en cuestiones determinadas, puntuales, cotidianas y hasta irrelevantes (Bohórquez y Aguirre, 2009).

3) Carácter universal versus carácter particular. De este modo, la dignidad humana puede ser concebida como una sola, aplicable a todo individuo de la especie humana, en cualquier momento, en todo lugar. Sin embargo, parece ser de mayor aceptación la perspectiva según la cual cada cultura ha desarrollado, en diferentes tiempos y lugares, una idea del “vivir bien”, es decir, una idea de dignidad. Entonces, se evidencia el carácter particular de la dignidad, es decir,

una multiplicidad de dignidades, cada una predicada en concreto por grupos sociales históricamente determinados.

Encontramos una tensión en la posibilidad misma de la existencia de un discurso universal que abarque a todos los seres humanos sin ninguna otra distinción; pretensión que corre el riesgo de constituirse en un discurso vacío, pues parece claro que el ser humano sufre y tiene necesidades, de acuerdo a sus condiciones de existencia. Del lado opuesto del argumento, se corre el riesgo de desintegrar por completo la idea de dignidad humana en una variedad infinita de dignidades particulares (Bohórquez y Aguirre, 2009).

Existe una crítica a las posiciones conflictivistas basada en los mecanismos de jerarquización de los derechos, debido a que, ya sea en abstracto o en concreto conducen a establecer la existencia de unos derechos de primera categoría y otros de segunda, quedando vulnerados y postergados estos últimos en su contenido jurídico. Sin embargo, aplicar una jerarquización entre derechos, un orden de superioridad o subordinación entre ellos, va en contra de una de sus principales características que es la *indivisibilidad*²⁷, de aquí la importancia de asumir una posición que permita una vigencia conjunta y armoniosa de todos los derechos reconocidos constitucionalmente a toda persona (Magendzo y Pavéz, 2015).

Además de las *posturas conflictivistas* de los derechos humanos, tenemos en contrapunto las *posiciones o interpretaciones armonizadoras* que niegan el conflicto de derechos en sí mismos, apoyándose en la exigencia de reafirmar el fundamento y la finalidad de los derechos humanos; en otras palabras, recordar su fundamento en la persona humana en su dimensión individual y social, así como, su finalidad de favorecer el pleno desarrollo de las personas en todas sus dimensiones materiales y espirituales. Castillo Córdova (2005) señala:

Los derechos son traducciones jurídicas de las exigencias de la naturaleza humana [...] La persona humana, como fundamento a partir del cual se

²⁷ Se refiere a aquella característica de los derechos humanos que los hace injerarquizables, es decir, ningún derecho puede disfrutarse a costa de otro debido a la interdependencia que existe entre ellos. Así, los derechos considerados políticos (libertades públicas) no pueden ser superiores a los derechos sociales (educación, salud y trabajo dignos); ambos son interdependientes y concomitantes.

desprenden los derechos humanos, es una realidad unitaria y coherente cuya plena realización rechaza cualquier tipo de contradicción interna. Es decir, si los derechos del hombre son desprendimientos o manifestaciones de una realidad unitaria y coherente como lo es su naturaleza humana, entonces no puede haber manera de que los derechos puedan ser contradictorios entre sí, al punto que puedan entrar en conflicto (Castillo, 2005, p. 6).

De este modo el conflicto entre derechos puede ser sólo aparente, ya que los derechos humanos no pueden contradecirse porque el interés superior es favorecer el pleno desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones y por lo tanto ellos se deben armonizar. De acuerdo con Magendzo y Pavéz (2015) “debido a la naturaleza humana unitaria, los derechos humanos que se originan son compatibles; el hecho de que existan intereses contradictorios sobre un mismo objeto no indica un conflicto entre derechos”.

Siguiendo a Toledo y Magendzo (2015) el análisis de las controversias inherentes al campo de los derechos humanos permite a las personas que se acercan a éstos saberes, desarrollar competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para la formación de una ciudadanía crítica y defensora de los derechos, capaz de participar activamente en una sociedad democrática. Por tanto, habilita a quienes forman parte del proceso, para analizar críticamente el respeto, la aplicación y la violación de los derechos humanos en situaciones en las cuales esten implicadas por proximidad territorial, social o afectiva. Simultáneamente, permite el reconocimiento de puntos de vista diferentes a los propios, desarrollar argumentaciones y tomar posición ante las situaciones analizadas.

Desde una perspectiva crítica y popular debe entenderse que, en tanto los derechos humanos son el resultado de luchas populares a favor de una vida digna que han permitido transferencias de poder tendentes a minimizar las asimetrías que posibilitan los abusos, tales derechos solo son posibles gracias a la participación de quienes reconocen en su vida circunstancias indignas; se organizan, se movilizan para superarlas, para transformar su realidad, así como inspirar otras luchas a través de sus reivindicaciones. Por lo tanto, es necesario un proceso de re-politización de los derechos, explicitando su contexto sociohistórico, en lugar de abstraer las particularidades espacio-temporales y ocultar los conflictos que atraviesan nuestras sociedades. Así, entender los derechos humanos a partir de

“los múltiples procesos dinámicos de confrontación de intereses que pugnan por ver reconocidas sus propuestas partiendo de diferentes posiciones de poder” (Herrera Flores, 2000a).

Los derechos no son el resultado de una concesión graciosa de quienes representan a las instancias de poder. Su consecución y proceso de posible universalización han de seguir una dinámica impulsada de abajo hacia arriba, de lo particular a lo general, de lo grupal a lo colectivo-público, de los sectores empobrecidos, discriminados y menos favorecidos a la población en general (Gándara, 2019). De este modo, comprendemos los derechos humanos como un sistema no solo de principios, valores y normas, sino también un sistema de prácticas sociales que hacen posible la construcción de espacios de lucha a favor de la dignidad humana. Ellos establecen un marco de relaciones sociales que posibilita alternativas de acción a favor de una vida digna para todas las personas (Herrera Flores, 2000a).

Existe una relación estrecha entre democracia y educación en derechos humanos, dado que, sólo en un régimen democrático garante, vigilante, respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias y constituir prácticas sociales que les den legitimidad. La educación en derechos humanos tiene como objetivo central crear espacios para que las personas cultiven los saberes necesarios para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa, para su posible perfeccionamiento. No es exagerado sostener que, ésta propuesta educativa nace como reacción, antídoto a las crueles dictaduras, a los conflictos bélicos y a las engañosas democracias que han vivido nuestros países latinoamericanos.

La educación en derechos humanos en nuestra región tiene como cometido cuestionar críticamente, poner en entredicho las democracias tal como éstas se nos presentan, con sus grandes imperfecciones: democracias oligárquicas, construidas con bajos niveles de participación de la sociedad civil, en las que la política electoral está desacreditada, de modo que las juventudes se desentienden de ésta; democracias marginadoras, excluyentes, en las que crecen las desigualdades, en las que aún perduran las discriminaciones múltiples. Podemos decir entonces que,

en su fundamento la educación en derechos humanos es política, intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, en una más justa e igualitaria y en la cual los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana.

Para entender cómo la educación en derechos humanos construye saberes pertinentes para lograr sus objetivos es necesario visibilizar a los actores, las operaciones, los soportes, las formas de “saber-hacer” que permiten distinguir lo que es o no materia de saber en una época y en un sociedad o grupo determinados, en este caso en La Escuelita ¿Cómo los saberes se hacen cuerpo, se hacen lugar en éste proceso? ¿Cómo circulan los saberes a través de éstas redes? Para responder a éstos cuestionamientos, es necesario reflexionar sobre las cualidades y características de los saberes.

Los saberes y vínculos posibles

A la par de Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco (2013) podemos concebir la pedagogía como una disciplina comprometida con la educación como práctica, valor y bien social, para la vida pública democrática; como un posicionamiento desde América Latina y el Caribe se constituye a partir de sus particulares diferencias políticas, sociales, culturales, lingüísticas, de costumbres, de historias y proyectos educativos, de cosmovisiones y aspiraciones compartidas de justicia, paz y bienestar para sus pueblos; se desmarca y antagoniza con las posturas que asumen a la educación como mercancía.²⁸

Luego entonces podemos reconocer que la postura epistemológica, desde la cual se abordan los problemas de la educación, es decisiva para la generación de teorías pedagógicas; éstas son construcciones discursivas que organizan, consciente o inconscientemente, las prácticas educacionales, cuya importancia social, cultural y política es capital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al

²⁸ Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (2009). Manifiesto por la educación latinoamericana. En M. Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos. Contribuciones al debate* (pp. 159-166). Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional.

mismo tiempo es necesario avizorar que las perspectivas y los discursos tienen sus límites, Adriana Puiggrós (1990) apela al psicoanálisis para hacerlos visibles:

Freud admitía las dificultades para explicar el proceso de transmisión de los estados psíquicos, al mismo tiempo que consideraba dicha transmisión indispensable para que la cultura, en lugar de morir con el individuo, hallará continuidad en las series generacionales. La herencia afectiva es para Freud un hecho irremediable e irreductible por la pedagogía (Puiggrós, 1990, p 20).

En el universo psicoanalítico la persona educadora es portadora consciente de una arbitrariedad cultural, su función es represiva, la persona educadora debe resguardar el mundo de lo simbólico dominante, cubrir de lenguaje a las generaciones jóvenes, coadyuvar al establecimiento de los mitos. El pasado será tabú, creencia, olvido. El futuro inimaginable, inasible, ajeno. Para Freud no existe represión o proceso educativo alguno capaz de desaparecer los hechos psicológicos del pasado. Lo que nos precede volverá indefectiblemente. Pese al educador o educadora, el retorno de lo reprimido está garantizado por la comprensión inconsciente de las costumbres, ceremonias y prescripciones: es la garantía de la asimilación de la herencia afectiva. De modo que, la continuidad de la cultura no está garantizada por la función reproductiva de la educación, sino por su fracaso que permite el retorno de lo reprimido.

Por otra parte, cuando analizamos los hechos que se han producido en las últimas tres décadas, observamos la modificación de muchos de los símbolos que sostuvieron tradicionalmente a la sociedad. Entre otros procesos, la educación como un factor responsable de los obstáculos que enfrentamos en América Latina y de las alternativas que estamos gestando, para contestar a la hegemonía del neoliberalismo pedagógico; capaz de atender, desde la historia y la prospectiva, los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social.

Desde el grupo de trabajo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), se procura instalar una concepción alternativa a la comprensión de este problema, fuertemente centralizado por los estudios sobre competencias. Este equipo de trabajo desplegó la categoría saberes, como una puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la

cultura; los saberes se utilizaron como noción epistemológica y como un significante de un determinado enfoque sociológico de la educación. Se distinguen los saberes de la información, que es objeto de proceso de elaboración parecidos, pero que deriva de intercambios diferentes en el espacio social de comunicación. La información es especialmente valiosa en el instante en que es nueva, sólo vive en ese instante, debe entregarse totalmente a él, y en él manifestarse.

El esfuerzo por pensar los saberes no se ubica entonces en una lógica explicativa, en el sentido de establecer relaciones y determinaciones en los procesos, sino en el esfuerzo de aportar en la construcción de herramientas analíticas y metodológicas que nos permitan pensar lo social en su multiplicidad. El uso de estas herramientas apunta hacia la creación de posibilidades, de distintas perspectivas de futuro inscriptas en el presente, ofreciendo elementos para reconocer no solo sus caminos centrales sino también sus bordes, sus rutas paralelas, sus circunvalaciones, que abren itinerarios posibles.

Las categorías analíticas se construyen, cobran sentido en los contextos sociales e históricos que buscan explicar. Los saberes se habilitan o inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y crean tejido social al interactuar con otros. En el espacio micro-social se producen las condiciones socio-históricas específicas donde tiene lugar la vida cotidiana y se expresan las particularidades culturales. Nutrir las elaboraciones teóricas de la academia sobre las narrativas de las personas permite elucidar aquellos saberes que articulan la trama social y que posibilitan a las personas construir proyectos colectivos.

Es preciso tomar una postura epistemológica para analizar los saberes en su relación con las condiciones en las que éstos se producen, los actores que los generan, las formas de “saber-hacer” relacionadas con la experiencia y las prácticas que despliegan. Para abordar el tema de los saberes es pertinente acudir a las distinciones realizadas por la doctora Esther Charabati (2017) en su texto “Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación”; la autora se refiere al *conocimiento* como un acto predominantemente cognitivo y consciente

en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al sujeto.

Por otra parte, el concepto *saber* alude no sólo a una relación interna entre el individuo y el objeto, sino, principalmente, a una relación entre sujeto, su conocimiento y una realidad dada. Implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida ésta como una acción que exige reflexión e imaginación creadora, sensibilidad, objetivos conscientes y compromiso con el colectivo. El *saber* es un concepto que incluye al conocimiento, pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la contrastación con una realidad determinada. Se utiliza en plural —saberes— para dar cuenta de la multiplicidad de elementos prácticas y experiencias que confluyen en esta reflexión.

En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y el lugar de destino. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción (Gómez y Hamui, 2009: 36).

La construcción de herramientas de análisis que aporten a la comprensión de los procesos de producción, simbólica y material de los saberes y su sentido en la formación de los sujetos, así como en la generación de opciones, resulta una cuestión clave en el momento en el que nos encontramos. La noción de *saberes socialmente productivos*, propuesta por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (2009), brinda una base significativa para situar las posibilidades que el conocimiento y la experiencia pueden jugar en este proceso. Los saberes socialmente productivos, pueden ser entendidos como aquellos “saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad.” La productividad social de los saberes no es una característica

inmanente, sino que depende de la articulación de sentido en la que los mismos se inscriban.

Esa articulación es del orden de las prácticas sociales, lo que los coloca en el terreno de lo político (perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable), ya que son las necesidades sociales, comunitarias, grupales e individuales, así como su naturaleza para entender las razones por las cuales se consideran socialmente productivos algunos saberes y se desprecia, excluye o reprime a otros. Remite a saberes que aportan al conjunto, que crean trama o tejido social. La trama social no es cualquier forma de configuración de lo social, sino una forma específica: lo democrático en el sentido más movilizador del término, la posibilidad de articulación de la diferencia en forma constante y continua, por lo tanto, la aceptación de ese carácter abierto de lo social, entre lo necesario y lo contingente (Gómez y Puiggrós, 2009).

En este sentido son entendidos también como aquellos que crean tejido social, ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo, conocimientos, capacidades, experiencias distribuidas ampliamente en la sociedad, sirviendo al desarrollo del conjunto en un momento histórico determinado; es decir, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y lo simbólicos que conforman el tejido social. por ello se entienden como aquellos que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes sociales que posibilitan significativos niveles de inclusión; colaboran en la articulación de tejido social en tanto que contribuyen a fortalecer la participación de la población en los procesos de transformación social (Gómez y Puiggrós, 2009).

No cualquier saber puede pensarse como saberes socialmente productivos, sino que es necesario descubrir aquellos momentos históricos de nuestros países en donde la conformación del campo social potencie configuraciones colectivas determinadas y la producción de tramas sociales democráticas. Importan sobremanera los saberes socialmente productivos y los procesos de alfabetización económica y social, porque es desde ellos que se configuran los proyectos de significaciones compartidas (Gómez y Puiggrós, 2009). Por ello se relacionan con

los proyectos sociales: ciertos saberes pueden tornarse socialmente productivos en el marco de un proyecto. Sin él no hay modo de establecer la productividad social de los saberes. Todo proyecto puede potencialmente conformarse como una síntesis de saberes socialmente productivos vehiculizados por sujetos, grupos u organizaciones. El proyecto requiere de la voluntad de los sujetos para construir la utopía en la historia. Por otro lado, los sujetos se constituyen en el proceso de construir el proyecto y, como tal, éste juega en la generación de perspectivas de futuro que posibilitan un cierto modo de apropiación del presente.

Para ser socialmente productivos, los saberes requieren ser vividos como significativos, valiosos, necesarios o útiles por los agentes de las prácticas pedagógicas: educadores y educandos, en vínculo dialógico. Asimismo, producir saberes socialmente productivos supone transformar las experiencias subjetivas en colectivas. La experiencia es la fuerza socialmente productiva. Para que la experiencia produzca sucesión, importa que sea compatible con ambos registros, lo cual plantea restituir a la categoría experiencia su elemento performativo, restableciendo de ese modo sus dos acepciones: la que debe ser transferida en el discurso del legado y la que alude a lo nuevo, a la creación, a la actualidad. Toda experiencia toma algo de lo acontecido y modifica la calidad de lo que le sucederá. La experiencia se transmite en forma de conocimientos: discurso científico, mítico u otros lenguajes, que transportan información construida en otra circunstancia.

Los saberes socialmente productivos, entendidos como saberes estratégicos que contribuyen a la construcción de tejidos sociales en los que los procesos de integración y formación son posibles. Desde esta perspectiva histórica encontramos que los saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004; Gómez, 2009) se fueron inscribiendo en trayectos de alfabetización económico-social que permiten identificar configuraciones generacionales en sujetos individuales, grupales y colectivos. Los procesos de alfabetización económico-social, intensamente promovidos y sostenidos por la sociedad civil, establecieron una base de significaciones compartidas por amplios sectores de la sociedad que, confluyen para comprender, la relación entre saberes, experiencias y capacidades de la sociedad civil para tramitar su herencia, transmitir la cultura e imaginar el futuro de

las nuevas generaciones. Surgen en este marco numerosos intentos por tematizar nuevos contenidos y demandas que organizan espacios educativos a través de los cuales se congregan procesos de transmisión cultural inter e intrageneracionales, los cuales no son ajenos a las luchas sociales (Gómez y Hamui, 2009). En este sentido, la producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías.

Siguiendo a Charabati (2017) podemos decir que los saberes que se practican y se gestan en la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos no pueden estudiarse en abstracto, pues sólo al visibilizar a los actores sociales emergen los gestos, las operaciones, los instrumentos, los soportes, las formas de “saber-hacer”, los modos de interacción, los procesos de validación y las dinámicas de transmisión que permiten distinguir lo que es o no materia de saber en un momento y en un grupo determinado. Así, los saberes cobran sentido en función de su contexto de producción, de apropiación o de traducción. Para entender los saberes, es necesario concebirlos como empresa compartida, de este modo, explorar los vínculos que ligan a un individuo con un grupo bajo las formas de pertenencia e integración o incluso oposición, exclusión. Los saberes constituyen un lazo social que asigna posiciones y tareas, que atribuye funciones y reconoce especialidades, contribuyendo a la formación de normas y programas, a la difusión a través de la enseñanza o la transmisión. Los saberes son simultáneamente objeto simbólico, rasgo identitario, signo de reconocimiento, instrumento de poder y lazo comunitario. Nos seguimos preguntando por las formas de la inscripción social de los saberes, el espacio de interacción y de acción performativa constituida por los actores convocados por los proyectos político-pedagógicos.

Después de delimitar las coordenadas histórico-políticas en los que se inscribe el proyecto de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, hemos descrito los contornos teórico-metodológicos con los cuáles se propone construir un espacio colectivo de intercambio de saberes, tejiendo los

vínculos entre personas y comunidades. En el siguiente capítulo a través de un enfoque metodológico cualitativo, que se apoya en la narrativa, así como en técnicas de indagación como la entrevista y la observación-participante, se describen las experiencias, saberes compartidos y posibilidades de interpretación-reinterpretación de un proceso en continua transformación.

Capítulo 3. Saberes compartidos

Iniciamos el tercer capítulo con un apartado metodológico en donde se describe la aproximación utilizada por el investigador para crear un sustento empírico que pueda dar cuenta del proceso de intercambio de saberes en la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos. Se sostiene el uso de un enfoque cualitativo como aproximación para describir los saberes que se intercambian en la Escuelita, para ello se utilizan herramientas, generalmente utilizadas en la etnografía educativa, la entrevista y la observación participante. Se enfatiza la importancia de la tarea hermenéutica que implica descifrar el carácter expresivo de las acciones humanas.

En el siguiente apartado se describen los vínculos del investigador con el proyecto de la Escuelita, en una narración que pretende objetivar la experiencia de haber atravesado el proceso, analizando los intercambios, las coincidencias, las contradicciones, los discursos, los sucesos; esto permite a la persona lectora ponderar la posición del investigador respecto del objeto de estudio para alcanzar sus propias conclusiones.

En el siguiente apartado, al desarrollo del proyecto político-pedagógico de la Escuelita dinamizando los ejes teórico-metodológicos abordados en el capítulo anterior; también se agrega un diagrama elaborado por el propio equipo que ha sostenido en diferentes momentos este proyecto, a través de él se sintetiza la compleja visión multidisciplinar que se ha generado en su desarrollo, a través de las aportaciones individuales y colectivas de quienes han participado del proceso.

Una vez descrito el proceso en desarrollo se hilan las diferentes voces y discursos compilados en las entrevistas para hacer un análisis sobre los saberes gestados en la Escuelita, la dimisión subjetiva de los discursos nos permite observar la apropiación y transformación de conocimientos disciplinares en experiencias multidimensionales con matices éticos, políticos y emocionales. A su vez, podemos dar cuenta del contraste que existe de lo aprendido en la Escuelita con los problemas sociales que suceden fuera de sus contornos.

El componente emocional del proceso se pondera de manera enfática por el impacto a largo plazo que tiene en las personas participantes, para abordar este componente teóricamente lleno de complicaciones por las acepciones que se han generado al interior del cuerpo disciplinar de la psicología, se retoma el trabajo de Sara Ahmed y su análisis de las emociones en el discurso público, como parte del llamado “giro emocional” de las ciencias sociales. Se trata de una breve indagación sobre los efectos de las emociones en un proceso de formación para la defensa de los derechos humanos.

En el siguiente apartado de este capítulo se actualiza la experiencia de la Escuelita, narrando la experiencia del investigador, al realizar la observación participante en la vigésima iteración de la Escuelita, que fue llevada a cabo de manera híbrida, tanto en formato presencial, a través de algunos encuentros, como de manera virtual a través de la herramienta Zoom. En un subapartado, se describe el marco existencial de la pandemia de COVID-19 en México, exponiendo de manera sucinta su desarrollo, así como, algunas de las consecuencias que se han documentado hasta el momento de la escritura de este trabajo. Se incorporan datos oficiales, así como algunos generados por el propio Centro Vitoria, para ayudar a la persona lectora a entender las circunstancias bajo las cuales fue repensado el proceso de la Escuelita para el año 2022.

Metodología

Este trabajo se orienta hacia un paradigma de investigación cualitativa, en donde lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones. Por lo tanto, es importante que los datos sean analizados en forma inductiva, guiándonos por la bibliografía inscrita en el marco teórico de la investigación (Glasser y Strauss, 1967).

Cabe mencionar que dentro de las ciencias sociales el debate metodológico se ha extendido por años. Durante este tiempo han surgido dilemas entre las perspectivas cuantitativistas y cualitativistas debido a confusiones, malos entendidos o reduccionismos simplistas. Al respecto la Dra. María Luisa Tarrés

(2008) concluye: “Son los valores, las definiciones y convenciones implícitos en los supuestos paradigmáticos, en las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, los que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa.” Este argumento de la autora nos permite alejarnos del revisionismo metodológico para optar por una perspectiva pertinente para el problema que se planea abordar el presente trabajo.

Dicho lo anterior, pese a que no existe ninguna fórmula considerada como la mejor manera o la forma definitiva de realizar el análisis inductivo de datos cualitativos (Yin, 1994), algunos autores sugieren una serie de recomendaciones, como una manera de contribuir al desarrollo del paradigma cualitativo y suministrar una guía a las personas investigadoras interesadas en implementar ese tipo de metodología.

Las principales recomendaciones relacionadas con el análisis inductivo de datos cualitativos son:

- La lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo;
- La organización de los datos recolectados a través del uso de códigos;
- La constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la bibliografía (Glasser y Strauss, 1967), y
- La búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos.

Según Frederick Erickson, autor de escritos sobre estudios cualitativos, la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. En su texto *Qualitative Methods in Research on Teaching* (1996) define el trabajo cualitativo como el estudio de campo en el que las interpretaciones clave no son las del investigador, sino las de las personas con las que se construye el objeto de estudio.

En general, las ciencias sociales tienen un carácter empírico; trabajan a partir de observaciones. Estas pueden ser de dos tipos: observaciones de hechos y observaciones de acciones. Por ejemplo, son hechos: el número de muertes por la Covid-19 en una determinada población, el porcentaje de madres solteras que

estudia el nivel superior, el número de personas que se gradúa del nivel de educación superior en la Ciudad de México. Por el contrario, las decisiones por parte de ciertos individuos de estudiar alguna disciplina, de votar por alguna opción política, de comprar ciertos productos, son acciones. Regularmente, las investigaciones sociales están interesadas por las acciones humanas (Navarro y Díaz, 2007).

Solo podemos entender esas realidades a las que damos el nombre de acciones por medio de alguna teoría, aunque sea en formato mínimo, de los sujetos que las producen. Con vistas a elaborar esa teoría de las subjetividades que constituyen y producen un determinado sistema de acciones (o lo que es lo mismo, en un contexto interpersonal, un determinado sistema social de interacciones), quien investiga debe embarcarse en una tarea hermenéutica, una tarea interpretativa.

Se trata de construir, como sugiere Mauricio Beuchot (2017), un ejercicio hermenéutico vertebrado por la analogía para evitar los inconvenientes que tendrían una hermenéutica unívoca y una equívoca. La hermenéutica unívoca se excede en su exigencia de rigor en la interpretación, pues pretende llegar a una interpretación clara y definitiva completamente adecuada. La hermenéutica equívoca, por otro lado, se excede en la apertura, en el relativismo o falta de objetividad en la interpretación. En cambio, una hermenéutica analógica no se queda en la estrechez de la univocidad; es abierta, pero tiene límites; no cae en la deriva de la equivocidad absoluta, sino que se trata de una equivocidad limitada; es decir, una hermenéutica analógica supera el absolutismo de la unívoca y el relativismo excesivo de la equívoca. Permite varias interpretaciones como válidas, pero ordenadas y bajo cierta observación de jerarquías.

La tarea interpretativa o hermenéutica de las ciencias sociales es posible gracias al carácter expresivo de las acciones humanas. No solo actuamos, sino que, en el curso de nuestra acción, y en relación indisoluble con ella, expresamos –a nosotros mismos y a las demás personas– el sentido de la acción (Navarro y Díaz, 2007).

Los diversos modos de la expresividad humana se organizan como lenguajes, entendiendo este concepto en su sentido más amplio. Un lenguaje es un sistema de formas expresivas que pertenecen y configuran un cierto modo de la expresividad humana. Cada una de esas formas expresivas, en la medida en que se considera en su relación con las demás formas del lenguaje en cuestión, es una expresión del mismo. Desde este punto de vista, serían lenguajes no solo la expresión verbal, sino también los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, los juegos, etcétera.

En las ciencias sociales nos interesan particularmente aquellas acciones que pueden concebirse como expresiones. Las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta –ante sí mismo y ante los demás–; por ello suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de sus acciones. Así, el uso de expresiones viene a ser el instrumento que vehicula nuestra capacidad de establecer relaciones intersubjetivas, y son estas relaciones las que hacen posible la interacción social. Desde este punto de vista, cabe afirmar que las expresiones constituyen el tejido propio de la vida social.

De entre los distintos modos que adopta la expresividad humana, el más importante, desde el punto de vista de su capacidad para organizar la interacción social, es el lenguaje verbal. Las expresiones verbales pueden producirse en dos formas distintas: como expresiones orales o como expresiones escritas. Se trata de dos modos de expresión verbal que suelen originarse en contextos diferentes y que se rigen por reglas particulares; sin embargo, para poder manejarlas con comodidad como objetos de estudio, el análisis de expresiones orales se realiza frecuentemente a partir de transcripciones escritas de las mismas, es decir que se trabaja sobre textos. Todo texto con sentido (ya sea escrito en origen, ya sea una transcripción de expresiones orales) puede convertirse, en principio, en objeto de análisis sociológico. Cuando se habla del contenido de un texto, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde esta perspectiva, el contenido de un texto no es algo que esté localizado

“dentro” del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido (Navarro y Díaz, 2007).

Un texto es la cristalización de (un aspecto de) un proceso de comunicación lingüística (verbal) entre sujetos, que opera en un determinado contexto. En el proceso en cuestión los sujetos involucrados actualizan, en un cierto contexto, parte al menos de sus virtualidades comunicativas, y al hacerlo manifiestan aspectos de su subjetividad. El proceso de comunicación que subyace al texto relaciona a varios sujetos personalmente diferentes: el sujeto o sujetos productores del texto y el sujeto o sujetos a los que ese texto va dirigido.

Es en esa relación donde surgen y se organizan los efectos de sentido del texto. Se trata de una relación recursivamente reflexiva, al menos potencialmente: el sujeto productor refleja en el texto no solo su propia subjetividad, sino también la imagen que tiene del sujeto al que ese texto va dirigido, e incluso la imagen que a su juicio este sujeto tiene de sí mismo como sujeto. El propósito de un proceso de comunicación lingüística es modificar la subjetividad que es el blanco de esa comunicación. Esa modificación resulta pragmáticamente relevante por cuanto suele producir, de forma más o menos inmediata, un cierto cambio en las expectativas de acción de la referida subjetividad.

Como consecuencia del carácter reflexivo de la comunicación humana, el sujeto que comunica no solo expresa aspectos de su propia subjetividad, sino que también presupone, y en cierto modo expresa, aspectos de las subjetividades con las que se vincula en el proceso de comunicación. Este es un fenómeno que resulta esencial en la constitución de lo que se suele llamar “contexto”; en cierto modo, el contexto no sería sino la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no solo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también las características que ese sujeto atribuye a los sujetos con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación.

El proceso hermenéutico resultado del análisis puede concebirse como la producción de un meta-texto analítico en el que se presenta el corpus textual documental de manera transformada, con el objetivo de comprender una acción social determinada. El resultado de este ejercicio es una doble articulación del

sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica de quien investiga. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie por técnicas de análisis del discurso.

Esta investigación se ubica en un paradigma comprensivo, lo que equivale a plantear que el objeto de estudio es abordado a través de las posibilidades de este trabajo para recrear lo que los individuos y grupos sociales dicen, piensan, creen y sienten. Es sobre esta base y sobre el conocimiento del contexto que se puede interpretar el recorte social enfocado. Por lo que, para la búsqueda de significaciones, se tomará como base el lenguaje no solo como medio de comunicación sino como expresión de lo social, como “materia prima”. Así, la expresión de los actores sociales será el punto de partida para reconstruir sus posibles significaciones. El texto en sus diferentes formas se convierte en el objeto de análisis (Kornblit, 2007).

El análisis se orienta hacia los aspectos locales o particulares, en la medida en que nos es posible abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo más que extensivo, con lo que podría ser problemático hacer generalizaciones. Sin embargo, al establecer la significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellas y ellos pertenecen, y es posible que eso pueda extenderse a otros contextos.

Para construir la base empírica de este trabajo y enriquecer los marcos interpretativos del mismo, se utilizaron herramientas etnográficas como la observación participante, la entrevista, el diario de campo. Dadas las características del presente trabajo, bajo la perspectiva de algunos autores como Wolcott (1993), se le puede denominar cuasi-etnográfico, ya que, se trata de un estudio que adopta algunos métodos de la etnografía clásica, pero no está constreñido por los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Esta investigación, como otras, emplea conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

Podemos decir entonces que, las perspectivas etnográficas han florecido más allá del cerco que pudiera representar el lenguaje antropológico; cada disciplina reclama para sí, cierta peculiaridad, en materia educativa, Elsie Rockwell (2009) propone que el problema teórico de la investigación etnográfica en educación es el siguiente: ¿cómo lograr una descripción de la escuela como una institución articulada a la estructura de determinada formación social?

Elsie Rockwell (2009) afirmará que la etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular, por eso la comunidad, la escuela o el barrio son el universo natural de la investigación etnográfica. Según Sánchez-Candamio (1995), los estudios etnográficos han hecho posible obtener resultados y estudiar situaciones nuevas o cambiantes, difíciles de abordar desde perspectivas más tradicionales. Las técnicas propias de la etnografía permiten evaluar la intervención participativa del investigador y reflexionar al respecto, han servido de puente entre la teoría y la práctica. Desde una perspectiva etnográfica los conocimientos se construyen recurriendo al juicio crítico de quien observa y analiza las interacciones en su contexto. Por último, esta autora afirma que los resultados etnográficos benefician, directa o indirectamente, a aquellas personas que no pertenecen a la llamada comunidad científica.

En el marco de la etnografía también se utiliza la entrevista que, es concebida como un proceso comunicativo por medio del cual un investigador obtiene de una persona –“el o la informante”, término básico utilizado en la antropología cultural– información que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; aquí se entiende por biografía el conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por la persona entrevistada. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por la persona entrevistada y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia. Orientación, deformación o interpretación que con frecuencia resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales.

La subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y, a la vez, su principal limitación. La entrevista abierta de

investigación social tiene su mayor sentido por lo tanto al ser utilizada donde interesan los actos ilocutorios más expresivos, es decir, de individuos concretos que por su situación social son de interés para localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de descentramiento y diferencia expresa (Alonso, 2007).

Para efectos de esta investigación, la entrevista se construyó como una conversación entre dos personas: entrevistador e informante. Fue dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del informante sobre un tema definido en el marco de esta investigación. La entrevista es una narración conversacional, creada conjuntamente por el o la entrevistadora y el o la entrevistada, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grele, 1990).

La entrevista solo se puede juzgar por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas de ella; sobre todo por la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido contruidos por la práctica de los sujetos protagonistas de la acción. El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación será analizado a través de la experiencia que de este posee un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra (Grele, 1990).

Cabe aclarar que, al concebir la entrevista como un constructo comunicativo, se toma distancia de concepciones que la definen como un registro de discursos donde “habla el sujeto”. Los discursos no son preexistentes a la entrevista, sino que constituyen uno de los marcos sociales de la situación de la entrevista. El discurso aparece como respuesta a una interrogación en una situación dual y conversacional. Con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores co-construye en cada instante ese discurso.

La herramienta de la observación participante se utiliza en un modo similar, es decir, se realiza un ejercicio de co-construcción de los discursos, se trata de un

ejercicio epistemológico tensionado, si consideramos los supuestos tradicionales de la investigación social, es decir, conocer como distante una especie a la que se pertenece, y en virtud de esta común membresía, descubrir los marcos tan diversos de sentido con que las personas significan sus mundos particulares y comunes.

La observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; esto es que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Gubber, 2015). Por supuesto, existen diferencias entre observar y participar, principalmente en el tipo de relación cognitiva que la persona investigadora entabla con las personas o comunidades que trata de comprender, además del nivel de involucramiento que resulta de dicha relación. Existe una tensión estructurante en el ejercicio de la observación participante entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse, desde este lugar se construye, interpreta, describe y relata su experiencia la persona investigadora.

La relación de colaboración con el Centro Vitoria comenzó a construirse desde 2013, sin embargo, para esta investigación, el periodo en el que se comenzó a dialogar con el actual equipo de trabajo del centro para participar del proceso vigente de la Escuelita, realizar observación participante y comenzar un intenso intercambio de saberes, experiencias, dudas, retos y acompañamientos, va del 21 de febrero hasta el 21 de noviembre de 2022. Durante los diálogos que tuve con las compañeras coordinadoras del área de Seguimiento Procesos Organizativos y Formativos (SPOF) acordamos que mi participación sería activa en el desarrollo completo de la Escuelita, por lo que estuve presente en la preparación, implementación y evaluación de los diferentes momentos que constituyeron esta experiencia. Las adaptaciones necesarias para el proceso formativo fueron realizándose conforme cambiaron las condiciones de vida provocadas por la pandemia de Covid-19. De este modo, la observación se realizó tanto de manera presencial en los encuentros que se hicieron posibles gracias a la finalización de la pandemia, como a través de la plataforma Zoom, que es una plataforma de telecomunicaciones cuyo uso proliferó debido al aislamiento necesario para evitar

el contagio en los periodos más álgidos, del ya mencionado problema de salud pública.

En las secciones que se presentan a continuación se han utilizado los materiales transcritos de las entrevistas. Corresponden a un discurso hablado y muestran en su transcripción las características de la oralidad: vacilaciones, repeticiones, cacofonías; así mismo, el lenguaje que emplean los entrevistados es idiosincrático en muchos de sus aspectos, por lo cual se encontrarán términos del habla popular mexicana, en específico de la zona centro de México. Se utilizan citas de extensión variable, según lo amerite el análisis; de ahí que se decidiera mantener algunas citas extensas de modo íntegro.

El proceso en desarrollo

En parte, el proceso de la Escuelita comienza con la selección del grupo es una clave importante para tejer redes y saberes entre las personas de cada generación, los criterios de inclusión distan de ser meritocráticos, se trata de crear un espacio para compartir, reflexionar, encontrarse, al mismo tiempo que se cultivan las semillas para continuar el trabajo de base, comprometido con las causas y las problemáticas de las comunidades, especialmente en la Ciudad de México, pero en algunas generaciones como las décimo novena, se tuvo un alcance nacional.

Aunque el proceso está dirigido hacia las juventudes, la edad no siempre es el principio rector para decidir quiénes pueden enriquecer la compartición de saberes. Cuando participé del proceso de selección tenía 30 años cumplidos, de acuerdo con los criterios actuales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el intervalo de edad para definir a las personas jóvenes es entre 15 y 24 años. Otros criterios que han permitido ponderar la participación de las personas, están relacionados con su participación activa en asociaciones civiles, movimientos sociales, movimientos estudiantiles, procesos organizativos, comunitarios o la defensa y promoción de los derechos humanos en general; en mi caso, el trabajo realizado en el PUEG estaba íntimamente relacionado con la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres, las poblaciones LGBTIQ, así como, los derechos sexuales y reproductivos.

Por otra parte, durante el proceso de conformación del grupo también se considera central conservar la diversidad de personas, luchas, territorios, lenguajes, posiciones políticas, disciplinas. Aquí la diversidad se entiende como riqueza. Para los equipos que han acompañado el proceso de la Escuelita a través de los años ha sido importante conservar la heterogeneidad, enfatizando la disponibilidad de las personas para compartir e intercambiar saberes, de manera que, la dinámica de los grupos permita convivir, conocerse, relacionarse con distintas formas de existir, de luchar en contra de sistemas de opresión. De este modo se crea una plataforma de diálogo constante en la que caben posicionamientos múltiples, de los que se aprende y se desaprende, es un espacio para cuestionar los prejuicios a través de los cuáles nos relacionamos cotudamente, de manera que se proponen formas de comprender y problematizar la realidad, para simultáneamente accionar ante ella.

Posterior a la selección del grupo, se realizaron un par de sesiones introductorias donde el equipo acompañante del proceso de la Escuelita. Durante la primera sesión, se expuso la propuesta general de contenidos, las metodologías, la compartición de saberes, las formas de evaluación, es decir, se realizó un encuadre de la experiencia, al mismo tiempo que se trabajó con las expectativas del grupo en formación. También fue un primer encuentro para quienes participamos en la onceava generación, donde la diversidad de experiencias y opiniones estuvieron a *flor de piel*, sin embargo, la primera impresión no era suficiente para reconocer por completo a quienes formaron parte de la experiencia. Durante la sesión llamaron mi atención las compañeras y compañeros que habían participado del movimiento estudiantil #Yosoy132²⁹, quienes conservaban una cierta efervescencia política en

²⁹ Fue un movimiento compuesto de juventudes universitarias, el movimiento se gestó antes de las elecciones del 1º de julio, exigiendo la democratización de los medios y cuestionando la pretensión de imponer como presidente de la República a Enrique Peña Nieto. Es martes 3 de julio de 2012. En el entronque de Tlalpan y Periférico, en la sede del Instituto Federal Electoral en la Ciudad de México, decenas de jóvenes enseñan a los automovilistas una pancarta en la que se lee: #YoSoy132. México votó. Peña no ganó. Días antes, el lunes 25 de junio, el movimiento difundió un video en YouTube titulado *Seis días para salvar a México*, en el que pide a los ciudadanos cambiar al país. El movimiento se caracterizó por tomar sus decisiones en asambleas; no tener líderes visibles, sino representantes y voceros de sus instituciones educativas electos de manera rotativa; tomar las calles, debatir, reflexionar, organizar conciertos, protestar, denunciar y difundir sus mensajes en las redes sociales, hasta el punto de hacer de sus tuits trending topics. (Muñoz, 2011, p. 7-9)

sus participaciones. Al mismo tiempo se encontraban algunos compañeros que habían participado del complejo proceso político que se derivó de las movilizaciones de 2006, en el estado de Oaxaca y la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO).³⁰

En la segunda sesión se el equipo acompañante estableció tres perspectivas educativas interconectadas en la base del proceso de la Escuelita: la educación popular, la educación en derechos humanos y la educación para la paz. Algunas reflexiones sobre la educación popular realizadas por Laura Elena Ruiz Meza (1993), se compartieron con el grupo; esta autora considera que, en el territorio latinoamericano surgieron iniciativas independientes en la forma de Centros de Apoyo, que con rigor teórico y metodológico conjugaron acciones educativas con las políticas en apoyo a los movimientos populares, esta idea se encuentra en el centro de la iniciativa de la Escuelita.

Meza (1993) pone el acento en la potencialidad organizativa que han demostrado tener los pueblos para conducirse en torno a su proyecto histórico de transformación, en torno a su capacidad de ser sujetos de su propio desarrollo. Desde la Escuelita, la educación popular es entonces, concebida como una herramienta para que los sectores populares fortalezcan su capacidad de defender sus derechos individuales y sociales, al mismo tiempo existe una clara conciencia de que los mecanismos jurídicos no son suficientes para detener las violaciones sistemáticas a los derechos humanos o liberarse de los sistemas de opresión, por lo que el trabajo organizativo y la vinculación con colectivos, comunidades, personas se integran al intercambio de saberes.

³⁰ El contexto político en Oaxaca posterior a las movilizaciones del 2006 sufrió por varios años los vicios autoritarios que le heredó la intervención gubernamental en el conflicto. La incapacidad de las autoridades locales y federales, de los congresos estatal y federal, y de los mismos sectores populares movilizadas que conformaron la APPO para negociar una solución pacífica al conflicto y detener la impunidad, marcó una gran desilusión entre la población respecto a la clase política y las instituciones. Las secuelas de 2006, entonces, dejaron a las fuerzas de oposición principales y a los sectores populares movilizadas en el estado divididos y golpeados, lo cual dificultó la posibilidad de una reorganización política que promoviera la transformación democrática, en particular mediante la vía electoral (Ortega Bayona, 2016).

La visión de la Escuelita, sobre la educación en derechos humanos, en este momento de su historia, estaba influenciada por el trabajo de la educadora Rosa María Mujica (2002), quien plateaba un acercamiento integral a la tarea educativa de reconocer la dignidad de las personas y los colectivos para darle un sustento a los derechos fundamentales. Desde la perspectiva de Mujica (2002), para ser educadores en derechos humanos, para construir los valores democráticos en los espacios educativos, no basta tener ideas claras o conocimientos teóricos sobre éstos temas, sino que es fundamental sentirse afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana, de este modo, la educación en derechos humanos nos compromete afectivamente tanto en el proyecto de sociedad que queremos construir, como con las personas con las que trabajamos; así, es necesario creer en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; tener fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas.

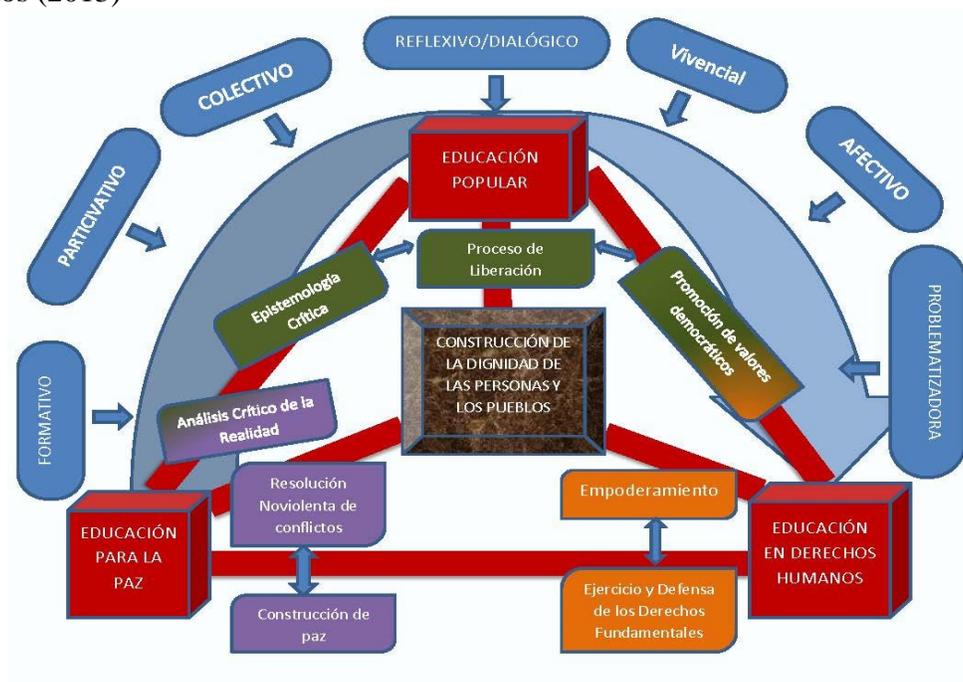
En la base de la concepción educativa de la Escuelita también se encuentra la cultura de paz, entendida como un largo proceso de reflexión-acción fruto de la actividad prolongada a favor de la paz en distintos periodos históricos en diferentes contextos, es un elemento dinamizador, abierto a las constantes y creativas aportaciones de las personas, comunidades y asociaciones (Tuvilla, 2003). La educación es un elemento central en la cultura de paz dado que es un proceso por el cual las sociedades pueden cuestionar los prejuicios, estereotipos, ideas que segregan y discriminan a las personas; a través de los procesos educativos se pueden establecer relaciones basadas en la cooperación, en la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso en el que vivimos, se desarrollan habilidades y capacidades para comunicarse libremente, se fomenta el respeto a los derechos humanos, al mismo tiempo que se enseñan y aprenden estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica.

Esta concepción que conecta metodologías y perspectivas de la educación popular, la educación en derechos humanos y la educación para la paz fue compartida con quienes conformamos la onceava generación de la Escuelita, de manera didáctica nos fue presentado el siguiente diagrama (Figura 1) ofrece un

panorama complejo desde la perspectiva educativa del equipo acompañante, en ese momento, es justo decir que, estas nociones siguen presentes en el proceso que se realiza en el año 2022, sin embargo, existen diferentes énfasis y problemáticas que han hecho necesaria la introducción de metodologías digitales desde la educación popular, algunas originadas durante la crisis de salud pública originada por la pandemia de Covid 19.

Figura 1

Concepción educativa de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de los Derechos Humanos (2013)



Nota: Este diagrama es resultado de los años de trabajo de los distintos equipos de trabajo a cargo de la coordinación de la Escuelita.

Del mismo modo que fueron compartidos los puntos de partida de la Escuelita, así como, su forma de entender los múltiples procesos que se ponen en marcha al asumir la complejidad de las propuestas educativas populares desde los pueblos latinoamericanos; se nos propuso un calendario temático que le permitía a las y los participantes de la Escuelita organizar sus compromisos personales, estudiantiles o de trabajo, de manera que la asistencia fuera continuada y creciera el compromiso entre el grupo.

Al mismo tiempo, este temario contenía información sobre el lugar, la hora donde se llevarían a cabo las sesiones, los momentos de evaluación, los momentos de creación de proyectos colectivos al interior del proceso, así como, los foros abiertos a todo el público. El arreglo temático también muestra como el equipo acompañante en un periodo específico de la Escuelita, pensaba la organización de los principios, discursos, disciplinas y saberes sobre los derechos humanos para ser compartidos con el grupo. Algunos conocimientos disciplinares están relacionados con principios generales o perspectivas transversales al ejercicio de defensa y promoción de los derechos humanos como la perspectiva de género, la perspectiva de género y el derecho a la no discriminación. Otras sesiones estaban organizadas alrededor de la coyuntura política del momento como la situación de los derechos humanos en México y los saldos de la represión, donde se cruzaban discursos políticos, información estadística, periodística y experiencias generadas por la sociedad civil organizada. Por otra parte, estaban las sesiones que están relacionadas con los saberes jurídicos y el cuerpo disciplinar de los derechos humanos como la sesión sobre qué son los derechos humanos, el derecho internacional de los derechos humanos, la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos económicos, sociales, culturales en México.

En este momento de la Escuelita, el equipo acompañante, agrupó algunos derechos que históricamente se han defendido en comunidades o poblaciones específicas, como los derechos de las infancias, de los adultos mayores, de las mujeres, las personas callejeras o en situación de calle, personas con discapacidad, personas indígenas o pueblos originarios, así como, personas migrantes que posteriormente han sido entendidas como personas en situación de movilidad humana; en un subgrupo encontramos también los derechos sexuales y reproductivos, de las comunidades de la diversidad sexual (LGBTIQ), de las personas con VIH.

Aunque todos los derechos humanos están conectados, dado el principio de interdependencia, es necesario organizar las luchas, experiencias y saberes para que las personas puedan entender las necesidades, potencialidades, historias, contradicciones en la defensa de los derechos. Estas formas de organizar saberes,

contenidos, experiencias han cambiado a lo largo de veinte años, de acuerdo, con las reflexiones y prioridades que los equipos acompañantes; así como, de los vínculos que ellas y ellos desarrollan con comunidades, asociaciones o personas que participa de la experiencia de la Escuelita, compartiendo saberes específicos relacionados con algún aspecto de la defensa o promoción de los derechos, además de las propias necesidades de las personas que conforman cada generación.

Tabla 1

Calendarización y estructura formal de la Escuelita (2013)



	Fecha	Tema	Horario	Sala
1.	16 de marzo	Encuadre de la EPJDH	10-15	I
2.	23 de marzo	Tres escuelas	10-15	I
30 Marzo Asueto				
3.	6 de abril	Enfoque género y de juventudes	10-15	I
4.	13 de abril	Qué son los DDHH	10-15	I
5.	20 abril	Derecho Internacional de DDHH	10-15	I
6.	27 de abril	Foro: Desca exigibilidad y justiciabilidad en México	11-15	22
7.	4 de mayo	Derecho Humano al agua	10-15	I
8.	11 de mayo	Derecho a la no discriminación	10-15	I
9.	18 de mayo	Situación de los DDHH en México	10-15	I
10.	25 de mayo	1ª evaluación	10-15	I
11.	1 de junio	Derechos de la Infancias	10-15	I
12.	8 de junio	Derechos de las Juventudes	10-15	I
13.	15 de junio	Derechos de las personas Adultas Mayores	10-15	I
14.	22 de junio	Derechos de las Mujeres	10-15	I
15.	29 de junio	Foro: Masculinidades	11-15	22
16.	6 de julio	Derechos sexuales y reproductivos	10-15	I
17.	13 de julio	Derechos Humanos y Diversidad sexual	10-15	I

	Fecha	Tema	Horario	Sala
18.	20 de julio	Derechos de las Personas con VIH	10-15	I
19.	27 de julio	Foro: Derechos de las personas en situación de calle	11-15	22
20.	3 de agosto	Derechos de las Personas con discapacidad	10-15	I
21.	10 de agosto	Derechos de los Pueblos indígenas	10-15	I
22.	17 de agosto	Derechos de las Personas Migrantes	10-15	I
23.	24 de agosto	1ra sesión de formulación de proyectos	10-15	I
24.	31 de agosto	Foro: derecho a la alimentación	11-15	22
25.	7 de septiembre	Saludos de la represión	10-15	I
26.	14 de septiembre	Defensores de DH	10-15	I
27.	21 de septiembre	Documentación de casos de violación a DDHH	10-15	I
28.	28 de septiembre	2ª evaluación	10-15	22
29.	5 de octubre	Sesión de análisis de proyectos	10-15	I
30.	12 de octubre	Proyección de propuestas	10-15	I
31.	19 de octubre	Evaluación de proyectos	10-15	I
32.	26 de octubre	Cierre	10-15	I

La Escuelita es un espacio de intercambio que se ha enriquecido con la participación de diversas personas con trayectorias únicas y perspectivas nutridas por su experiencia en la defensa y promoción de los derechos humanos; en otros casos, se convierte en su primer acercamiento a este campo de acción y producción de conocimiento. Probablemente está fuera de las posibilidades de este trabajo, dar cuenta de cada uno de los saberes que se han compartido a lo largo de veinte años de experiencia, sin embargo, se ha intentado identificar algunos de los procesos de compartición-construcción de saberes a través de las narraciones de algunas de las compañeras con las que viví esta experiencia.

Tejiendo saberes desde las experiencias compartidas

Para comprender los saberes que se fueron tejiendo a lo largo del proceso, es necesario conocer otras experiencias que se construyeron junto a la mía, por ello el punto de partida éstas compañeras es fundamental: Estefani, estudió la licenciatura en economía en la UNAM, en su paso por la facultad de economía participó con algunos grupos organizados de estudiantes, es egresada del proceso de la Escuelita, colaboramos en algunos proyectos dirigidos a la comunidad con el objetivo de prevenir la violencia de género. Angie, es una profesional de la psicología social comunitaria, integrante de Aluna Acompañamiento Psicosocial A.C., egresada del proceso de la Escuelita, después regresó al proceso en seis ocasiones diferentes como facilitadora en temas de seguridad. Tanto Estefani, como Angie participaron de la onceava generación de la Escuelita, donde nos conocimos y entablamos una relación de amistad que hemos seguido cultivando.

Por otra parte, encontramos el testimonio de la compañera Silvia que, participó en la octava generación de la Escuelita como parte del alumnado, regresó al proceso en diferentes ocasiones a lo largo de 12 años, en ocasiones para facilitar sesiones con temáticas específicas como las relacionadas con derechos de las mujeres, derechos de la comunidad LGBTIQ, derechos sexuales y reproductivos. En el año 2020, colaboró en el Centro Vitoria en el área de Educación junto a otras compañeras que acompañaron el proceso de la Escuelita en ese momento; me invitó a facilitar la sesión de Nuevas Masculinidades en el momento de su colaboración con el Centro Vitoria. En este apartado también se encuentra la perspectiva de la compañera Joselin, quien es una profesional de la psicología, con especialización en diferentes temáticas medio ambientales, con relación a los derechos humanos especialmente de la comunidad LBGTIQ, participó en la coordinación del Closet de Sor Juana A. C.; es egresada del proceso de la Escuelita, participó como parte del alumnado en la décima generación, después regresó al proceso en diferentes ocasiones como facilitadora en temas de género y diversidad sexual. Estefani relata de la siguiente manera su llegada a la Escuelita:

Yo estaba, como en un proceso personal de muchas rupturas, con mi familia... en un rollo, también desempleada, bla, bla, bla [...] estaba todavía

en la Facultad de Economía y una muy buena amiga, Deyanira, que formó parte unas generaciones previas, de pronto, me vio cómo que estaba perdida en la vida... o esa es mi percepción ¿no? porque así estaba, y me dijo: “Oye, ¡Mira es que esta este proyecto! ¡Está bien interesante! ¡Hay muchos compas!” Y yo: “Bueno, pero, de pronto, no veo cómo encajo yo” y me dijo: “No, sí, tienes la experiencia del cineclub, y como todas estas inquietudes feministas, y hay mucho que aportar” [...] creo que era algo que si necesitaba mucho en ese momento, la posibilidad de tejer redes con otras personas, sobretodo que no fueran del mismo círculo en el que yo me movía [...] yo sí me sentía con esa necesidad de conocer a otras personas y otras experiencias y estar en... en un proyecto, como de ser parte de algo, creo que justo por todas las rupturas en las que estaba, familiares y personales, como que eso fue lo que dije: “No manches, sí, vamos a ver qué pasa ¿no?”

En la narración podemos encontrar algunos de los hilos que se van tejiendo para gestar los saberes compartidos en la Escuelita. Un momento fundamental de este tejido es *la invitación* generalmente hecha por una persona o varias con las que se comparte un lazo afectivo, cercano; quienes, en un ejercicio importante de empatía, reconocen en quien recibe la invitación, la necesidad o interés de formar parte del intercambio propuesto en la Escuelita. Por otro lado, también podemos hablar sobre *una búsqueda* de personas y experiencias diversas con otras formas de saber, al mismo tiempo personas para compartir afinidades y complicidades, frecuentemente con matices políticos, de manera que se abra la posibilidad de esbozar un proyecto colectivo al cual pertenecer, tal vez por ello el proyecto de la Escuelita ha logrado generar procesos profundos de identificación en quienes han egresado de sus veinte generaciones.

Las trayectorias de las personas que se unen al proceso de la Escuelita son múltiples, tan únicas como cada persona, sin embargo, con frecuencia se observa en las narraciones puntos de convergencia con otros procesos formativos con temáticas o propósitos similares, lo que permite a quien narra, establecer comparaciones para luego generar una perspectiva sobre el *campo* de los derechos humanos, su defensa y promoción, tanto en la Ciudad de México, como a nivel nacional. Podemos observar estos elementos en la narración de la compañera Angie:

Yaz me... comenzó a platicar del espacio de la Escuelita, y me invitaron a un proceso de formación en herramientas para el trabajo comunitario del colectivo Babel Sur [...] y pues era un proceso de formación que también era... pues, más o menos similar, aunque era

un poquito más corto. Y pues, esta banda que era bien de carrera larga, se aventaba el sábado en la mañana la Escuelita y el sábado en la tarde el de comunitaria [...] En ese grupo pues ya estaba Silvia, estaba Yaz, estaba Jose... eh Dianita. Entonces, cómo que ahí empecé a conectar con ellas, que estaban en ese momento, en esa generación, que era la novena, creo [...] Entonces después, pues a partir de ese proceso nos empezamos a involucrar en un proceso de defensa que había en San Pedro Mártir [...] Y después, en 2012, cuando empezó lo del 132, eh... más bien fue como con el Comité Cerezo³¹, que empecé a... pues a acercarme a la formación ya más en derechos humanos. Y allí, pues viví el contraste... de la vida ¿no? **[Risas de Angie]** en las perspectivas, o sea, tanto de los derechos humanos, como en las perspectivas pedagógicas, en el lenguaje. Todo eso. Y entonces, a partir de ese contraste, pues me empezó a parecer... muy tentador entrar al proceso de la Escuelita, pues porque veía que era... otra forma de enseñar sobre los derechos humanos... me parecía mucho más completo, porque... creo que, en el enfoque de los Cerezo, era cómo más hacía los derechos políticos y el enfoque de la Escuelita del Vitoria se me hacía mucho más integral, la experiencia pues era otra.

Esta convergencia de personas y procesos que a primera vista podría parecer azarosa, es parte del tejido social en donde se construyen proyectos, coinciden intereses, se discute sobre las problemáticas sociales y cómo abordarlas, se trata de un terreno fértil para cultivar la organización social, así como para la compartición de saberes que con frecuencia no se encuentran en los espacios educativos formales, esos saberes que se descubren en la movilización o en la protesta, para entender el entorno, fomentar la empatía e indignarse ante lo inaceptable. En la narración también puede leerse el camino que de manera intuitiva construye la narradora en diversos espacios de saber, ya sea en el colectivo Babel Sur, en la comunidad de San Pedro Mártir, en el Comité Cerezo o la propia Escuelita. Este bagaje, matizado por la propia subjetivación del proceso de conocer, luego será socializado en los espacios de la Escuelita, mediados por su perspectiva metodológica.

³¹ El Comité Cerezo México surge el 13 de agosto de 2001, a raíz de la detención arbitraria, tortura y prisión de los hermanos Alejandro, Héctor y Antonio Cerezo Contreras y coacusados, Pablo Alvarado Flores y otra persona, en penales de Alta Seguridad en México. Inició como un colectivo de trabajo solidario y voluntario integrado por Francisco y Emiliana Cerezo Contreras (hermanos) y amigos de los hermanos presos de conciencia. Actualmente, está integrado por personas sensibles y solidarias; víctimas de hostigamiento y amenazas por parte del estado y, sobrevivientes de tortura y encarcelamiento ilegal e injusto. Son una organización de trabajo, solidario y voluntario, dedicado a la defensa y promoción de los derechos humanos de víctimas de la represión por motivos políticos en México, con un carácter civil, autónomo, laico e independiente.

Fuente: <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article25> Consultado el 23 de abril de 2024.

En el segundo capítulo de este trabajo se han descrito los ejes en los que se sostiene la Escuelita como proyecto pedagógico, éstos han sido reinterpretados y puestos en marcha por cada equipo de trabajo del Centro Vitoria, de manera que atraviesan la organización de los contenidos disciplinares, el uso de diferentes formatos de exposición, diferentes formas de intercambio de saberes como: conferencias, mesas de trabajo, talleres, ejercicios didácticos lúdico-pedagógicos; al mismo tiempo que, diversos métodos de evaluación en concordancia con la metodología.

Para realizar todas estas tareas se conforma un equipo de docentes-acompañantes tan diverso como las personas participantes, de hecho, un número importante de quienes suelen conformar el equipo hemos sido parte de la Escuelita. De este modo, sucede que hay puestos en marcha una serie de saberes disciplinares con los que las personas acompañantes del proceso están o han estado en contacto en los ámbitos universitarios, como: el derecho, la sociología, la historia, la comunicación, la psicología, las ciencias políticas, la pedagogía, la economía, la filosofía, el periodismo, el internacionalismo y en ocasiones la teología, especialmente la corriente de pensamiento conocida como teología de la liberación.

Dichos saberes que se cultivan tradicionalmente en espacios escolarizados, se combinan con las experiencias de trabajo con las comunidades, las personas, los casos y las violaciones a los derechos humanos; así como, con las experiencias laborales desde el campo de la sociedad civil organizada y algunos colectivos independientes que han encontrado posibilidades de organización autónoma lejos de las instituciones estatales. De manera que, las perspectivas compartidas por las personas acompañantes tienen una cualidad pragmática, problematizadora de la realidad, cualquiera que esta sea en el momento del proceso.

Por supuesto, la puesta en marcha de la multiplicidad de saberes con diferentes lenguajes, tradiciones y corrientes de pensamiento no puede ser menos que compleja, por lo que es necesaria una guía que permita a los grupos discutir e intercambiar reflexiones de la manera más sencilla posible, para luego complejizar, analizar y re-nombrar la realidad. El hilo conductor o guía de la experiencia de la

Escuelita son las problemáticas que viven las diferentes comunidades en México (a veces en otras geografías también) en clave de violaciones a los derechos humanos, aunque en ocasiones se hable de derechos no reconocidos en los instrumentos internacionales o nacionales, como es el caso del derecho al agua o el derecho a la memoria, la verdad y la justicia. Esta perspectiva permite contrastar el discurso sobre los derechos humanos y sus mecanismos, con las experiencias de vida de las personas en la defensa de sus derechos individuales y colectivos.

Con frecuencia uno de los puntos de tensión entre el equipo acompañante del Centro Vitoria y la personas que acompañan cada tema, es la incorporación de los ejes metodológicos de la propuesta pedagógica de la Escuelita a cada sesión, tanto en las herramientas didácticas que se utilizan, como en las discusiones y reflexiones sobre cada tema particular. Por otra parte, esta tensión posibilita la creación de nuevas formas de abordar aspectos generalmente ignorados por otras instituciones escolares, como las afectividades involucradas en los procesos de defensa de los derechos humanos, la necesidad de llevar a cabo acciones de cuidado personal y colectivo, la incorporación de las propias experiencias pasadas o presentes de discriminación o formas de resistencia pacífica a la represión del derecho a la protesta; por mencionar algunos.

Cabe señalar, el gran compromiso que de manera general presentan las personas acompañantes, tanto del equipo del Centro Vitoria como quienes proponen las formas de abordar cada tema, además de ser una tarea pedagógica considerable, no se recibe una remuneración económica por realizarla, sin embargo, quienes participan en el proceso de la Escuelita lo hacen con la convicción de que es necesario compartir, discutir y reflexionar con las juventudes defensoras de derechos humanos para abonar al complejo tejido social que realiza esta labor. Como resultado de esta convicción y de los procesos que se inician en la Escuelita con frecuencia se crean vínculos significativos entre las personas participantes, por lo que es común coincidir en otros espacios relacionados con la defensa de los derechos humanos, ya sean proyectos, foros, mesas de trabajo, congresos, marchas o manifestaciones públicas, incluso en el servicio público.

Las herramientas pedagógicas que hemos venido mencionando hasta este punto, producen experiencias distintivas en sus participantes, en consecuencia, los saberes que cada persona reconoce como propios poseen particularidades relacionadas con su formación disciplinar, su historia escolar y su acercamiento a los derechos humanos. Estas formas de saber son las que tratamos de explorar a través de los testimonios como el siguiente:

Para empezar, había discusiones que no había en los grupos de la escuela, por ejemplo, lo relacionado a la diversidad sexual. De pronto, recuerdo mucho, por ejemplo, Tadeo... o sea, que Tasi... que sí es cómo muy: “¡Aquí estoy! ¡Véanme! ¡Y tengo que decir esto!” y tenía reflexiones también muy interesantes, las sigue teniendo, pero que eran discusiones que, o sea, pero ¡ni en pedo! se tocaban nunca en grupo de estos de la escuela, de la facultad ¡Jamás en la vida! Creo que nunca escuche con ellos la palabra... que la palabra “puto” más que como un insulto y aquí en la Escuelita si había esa reflexión, acerca de: “Bueno, pero ¿de qué estamos hablando cuando dices eso?” cómo estás reflexiones acerca del lenguaje, pero no sólo en este tono marxista del que yo estaba acostumbrada a escuchar las discusiones “¡En contra de las autoridades que...! Bla, bla, bla” **[Estefani en tono irónico]** como toda esa verborrea. Y en la Escuelita si estaban presentes otro tipo de discusiones, digo eso de la cuestión sexual es la que primero se me viene a la mente, porque es disruptiva.

En la experiencia de que relata Estefani podemos apreciar algunas de las razones por las cuales el proceso de la Escuelita hace un gran énfasis en la diversidad de las personas que participan, así como, en fomentar metodológicamente la escucha. Cuando esta diversidad de personas se pone en contacto e intercambia sus experiencias de vida, sus reflexiones, sus formas de estar en el mundo; se abren oportunidades para problematizar fenómenos que nos afectan como sociedad, en lo cotidiano; al mismo tiempo se reflexiona sobre cómo aproximarse a esta radical diferencia del otro que menciona Boaventura de Souza Santos (2014). Se trata de temas cercanos y significativos, relacionados con la identidad, en muchas ocasiones también de la perspectiva política de las personas. Por supuesto, los encuentros con la otredad no están exentos de tensiones, aquí, interviene la mediación de las personas acompañantes, tanto de la sesión, cómo del proceso; facilitando espacios de intercambio intelectual y emocional. La compañera Angie

señala algunas de las ventajas de coincidir con personas que trabajan con diferentes agendas de la defensa de los derechos humanos:

[...] creo que era un poco más transparente, este... pues que no se jugaba tanto... lo que sí, se juega en las organizaciones y a veces en los colectivos, de que, pus hay quien manda más... pues sí, el adultocentrismo, entonces creo que la Escuelita permitía ese tipo de articulación. Este... también... yo creo que estratégicamente permitía cruzar los temas [...] pues que no se quedara cada quien, con su agenda, sino que de pronto, al poder generar proyectos juntos o poder trabajar en equipo o tal, pues hacíamos cruces y podíamos hacer análisis, pues más... más complejos y más integrales, porque estábamos haciendo cosas muy distintas cada quien.

En el mismo sentido la compañera Silvia comenta sobre la forma en que sus perspectivas se fueron modificando en su experiencia con la Escuelita:

[...] yo ya hacía activismo de diversidad sexual, pero yo no era sensible a otras causas a otros movimientos, estaba... muy enfrascada en lo que yo hacía y a partir, de mi experiencia en la Escuelita es que, ya no miraba el árbol, miraba el bosque. Estaba entendiendo que... había muchos problemas que yo no estaba tomando en cuenta, más allá de las poblaciones LGBT y creo que eso debe de ser lo que nos pasa a muchas personas... porque al final... todo mundo llega con cierta “expertise”, ya se sabe que: “Nadie sabe más que nadie”, pero... todo mundo llegamos sabiendo algo de algún tema en particular, y allí en la Escuelita pues, te abre mucho el panorama a otras realidades, a otros derechos que no necesariamente conoces y que además con el tiempo empiezas a trabajar.

Cabe señalar que no se trata de ocurrencias espontáneas ni de procesos inmediatos, sino que ocurren en el marco de una propuesta pedagógica, con personas acompañantes presentes en cada momento, orientadas por las premisas fundamentales de atender las tensiones presentes en el grupo, ayudar a la solución de conflictos, fomentar espacios para la contención emocional y la compartición de lo afectivo, así como ofrecer una visión empírica, cercana, encarnada de la defensa y promoción de los derechos humanos. El siguiente extracto nos muestra cómo ocurren algunos de estos procesos en la Escuelita:

Cuando llegué trabajaba mucho sobre derechos humanos LGBT y ese era mi énfasis, yo me acuerdo que cuando estaba ahí en esos espacios de diversidad sexual, en la UNAM, que venía a la marcha LGBT, y que hubo una discusión, porque unos compañeros más grandes, como con... otro tipo de experiencias, pero sobretodo creo que era el asunto generacional, querían ir con unos machetes, con plumas y con elementos así, muy de cultura gay, haciendo

referencia a Atenco³², y entonces, ahí se generó un debate, me acuerdo muy bien que yo todavía no entraba a la Escuelita, pero que había un debate de quienes decían : “¡Qué violento! Llevar un arma” y “pues que la marcha era de lo LGBT que Atenco ¡¿qué?! ¿no?” Y a mí se me quedó muy grabado esa reflexión. Al final los compañeros si llevaron esos machetes, y si se hizo un escándalo pues, entre quien estaba de acuerdo y quien no, y quien se les hacía en términos de “performance”, cómo así “muy exageradito” Y me acuerdo que se me quedó como... ese viaje. Ya después cuando entré a la Escuelita, ya me empezaron a “caer muchos veintes”: “¡Ah, Claro! Si somos lesbianas, si somos gays, pero pues mira que lo que pasó en Atenco no nos es ajeno ¡no nos tendría que ser ajeno!” Entonces, creo que sí... a mí me cambio mucho la perspectiva. Entender la integralidad de los derechos humanos es el regalo que a mí me dio la Escuelita. La necesidad de trabajar otras luchas, de la importancia de ser sensible, de ser solidaria con otros espacios, fue muy importante para mí, porque yo después, de hecho, seguí trabajando en sociedad civil y trabajé mucho tiempo en espacios de prevención de VIH, LGBT, lesbianas; pero, por ejemplo, ya actualmente no me veo necesariamente trabajando en eso como que ya me agotó un poco, pero, además, si pienso pues que quisiera trabajar en amplio otros temas, más con mujeres, más entendiendo el cambio social, el cambio cultural, la dignidad humana.

Podemos observar en el testimonio de la compañera Silvia, lo que mencionan distintas corrientes de educación en derechos humanos, a saber, la necesidad de considerar en las metodologías de enseñanza los principios fundantes de los derechos humanos como es la noción de interdependencia e indivisibilidad, no sólo porque nos clarifican teóricamente los alcances que pueden tener como herramienta para buscar mayores condiciones de igualdad social, sino porque, las problemáticas sociales no están seccionadas en elementos disciplinares o pequeños cotos de lenguaje especializado, se trata de fenómenos multidimensionales que es necesario abordar en su complejidad, de modo que las personas defensoras se ven impulsadas a construir puentes de entendimiento con

³² De acuerdo a la crónica de Humberto Robles (2010) durante los días 3 y 4 de mayo de 2006, el poblado de San Salvador Atenco ubicado en el Estado de México, aledaño a ciudad capital, vivió actos de violencia de estado en el intento de reprimir a sus pobladores de manera brutal, al ejercer su derecho a la protesta social. Más de 3.500 efectivos de la policía atacaron a los pobladores, dejando un saldo de dos jóvenes asesinados y 207 detenciones. De ellas, 47 eran mujeres de las cuales 26 denunciaron haber sufrido torturas y agresiones sexuales por parte de algunos miembros del cuerpo de policía; asimismo, cinco extranjeros fueron expulsados de México, entre ellos dos ciudadanas españolas.

sus colaboradoras o colaboradores especialistas, así como a comprender distintos campos de saber. La compañera Joselyn lo dice de la siguiente manera:

Creo que, la Escuelita me ayudo a ordenar mis ideas en relación a los derechos humanos, justo como de manera muy esquemática, pero al mismo tiempo de cómo relacionaban como unos con otros, porque eso sí te lo daba el intercambio con los distintos espacios, decías: “¡Ah! Pero mira, esto tiene que ver con esto ¡Ah esto!” Eso me parece que... como que me ayudo... formalmente la estructura de la Escuela me parecía que me ayudo a darle como cierto orden... al tema de los derechos humanos en general, y luego, como la experiencia con los compañeros a entrelazarlos, a entrelazar cada una de las cosas; eso creo que es algo de lo más chido que yo me llevé de la Escuelita, pensarlos de distinta manera pues también fue muy contextual, a mí me toco 2012, y estaba toda la urgencia pues de Peña Nieto; y justo durante todo el proceso hubo muchísima movilización social, pero, además, hubo mucha discusión alrededor de los procesos electorales. Y también creo que esa fue otra cosa que, pues a nosotros nos atravesó, atravesó el proceso, porque siempre había algo por lo cual... cuestionar qué era más importante: si la formación o la acción, creo que eso fue una cosa que me pareció... ¡Importante! ¡Relevante! Esas discusiones alrededor de eso, que no sé si estaban intencionadas o no en el proceso, pero nos tocó vivirlas porque simplemente estábamos atravesando por eso; entonces, pues la mayoría de los compas ahí, y de las compas, pues eran parte... (yo, no) pero eran parte de distintos procesos organizativos de protesta.

Estas tensiones ético-políticas que acompañan la formación sobre la praxis de los derechos humanos permite a las personas defensoras sensibilizarse sobre los retos de realizar acciones organizadas para atender una o varias problemáticas sociales en una coyuntura determinada. No son asuntos que se puedan dirimir de antemano, a través de premisas *a priori* plasmadas en un manual, sino que es necesario tomar el tiempo para discutir, intercambiar, escuchar, sentir, conocer y contrastar. Por otra parte, tampoco se puede disponer en cada situación de las condiciones ideales para transformar el conflicto en una posibilidad pedagógica, a menudo la Escuelita se ha visto enfrentada a estas circunstancias, por lo que cada equipo acompañante ha utilizado su creatividad para orientar y contener los efectos de las tensiones sociales que impactan el proceso pedagógico. Este contraste con la realidad social le da un carácter eminentemente empírico al saber que se construye en la Escuelita. Si seguimos las reflexiones de Magendzo (2015) respecto de la necesidad de abordar la conflictividad de la historia sobre los derechos humanos y los principios éticos

que les subyacen, tal vez podamos concebir la teoría como una herramienta de precisión, no como un discurso universalizante para la solución de cada problema social.

Saberes que se entretajan a través de las emociones

Las dimensiones y complejidades de lo afectivo no escapan a la reflexión tanto de los equipos acompañantes como de las personas participantes de la Escuelita, están presentes en los saberes que se gestan. No existe una sola visión o incluso una sola intuición de cómo abordar las emociones presentes en los diferentes momentos del proceso, pero existen propuestas didácticas, técnicas de contención grupal o individual, acciones performáticas, a través de las cuales se puede elaborar un discurso de eso que “se dice” sentimos, de manera subjetiva, aunque también se traslapen discursos sobre el sentir colectivo.

Escapa a este trabajo hacer un compendio sobre las múltiples formas de abordaje de las diferentes disciplinas sociales acerca de las emociones, sin embargo, podemos seguir algunas de las ideas de la académica Sara Ahmed (2015) para orientarnos, ella sugiere que las emociones moldean las superficies mismas de los cuerpos, que toman forma a través de la repetición de acciones a lo largo del tiempo, así como, a través de las orientaciones de acercamiento o alejamiento de los otros, citando al filósofo Spinoza, nos invita a pensar que las emociones moldean las capacidades de los cuerpos, es decir, "las modificaciones del cuerpo mediante las cuales el poder de acción sobre el cuerpo aumenta o disminuye". Desde una perspectiva situada en el campo de las ciencias sociales, las emociones constituyen un sistema comunicativo integrado por elementos expresivos, fisiológicos, conductuales y cognitivos construido culturalmente (Greco y Stenner 2008: 7). En su construcción habría que tomar en cuenta la intersección de múltiples variables sociales (género, sexualidad, raza, clase) y condiciones espacio-temporales que explican la gran diferencia sincrónica y diacrónica de experiencias de miedo, alegría, nostalgia, compromiso u otras concebibles a través del lenguaje.

Yo me acuerdo mucho un ejercicio que... fue difícil para mí hacer, y lo sigo pensando así de: ¡Oig! El de... (no me acuerdo quién facilitó esa sesión) pero

era de escribir un texto sin género, y ese me pareció rudo, pues porque me confrontaba con que... era un momento de mi vida en donde estaba intentando defender mi ser mujer, entonces, se me hizo muy rudo que te pidieran quitarle el género, aunque entendía el porqué de la reflexión y fue rico, y todo, pues si era confrontativo, al menos para ese momento de mi vida, y bueno, la dificultad de por sí que hay en eso, en el ejercicio... que pues era la intención para detonar la reflexión [...] pero creo que en diferentes momentos yo veía que le pasaba eso a otra banda, pues que de repente dejaban de ir... o no sé... o se quebraban...nos quebrábamos en el camino de la sesión... ¡era intensa! Dedicarle toda tu mañana del sábado, cuando eres joven, no es fácil.

Estas proposiciones confrontadoras se presentan a una distancia cercana, en el cuerpo, en este caso allí donde nos identificamos o no con nuestro ser hombre o ser mujer, con esas experiencias que nos llevan a interpretar, entender los fenómenos de la vida desde unas coordenadas culturales particulares, como lo sugiere la perspectiva de género. Probablemente no se pueden predecir desde un diseño didáctico todas las consecuencias que una proposición reflexiva tendrá en las subjetividades de las y los participantes, sin embargo, a través del testimonio podemos conocer los efectos de las emociones en el cuerpo subjetivo, como lo sugiere Ahmed (2015), los desplazamientos en los discursos nos hablan, tanto de lo que se *quebranta*, como de lo que se *teje* en los cuerpos con los saberes y las emociones.

[...] creo que tiene mucho que ver con poder entender y también interiorizar...qué es eso de los derechos humanos, o sea, yo creo que pasa cómo por ahí. Porque creo que no hay manera de poder aprender eso intensamente, interiorizarlo sin que te confronte afectivamente, porque pues es una cosa muy fundamental.

Recordemos también que en el cuerpo teórico de este trabajo hemos propuesto considerar la teoría de los derechos humanos, desde su dimensión histórica, con sus contradicciones y dificultades, con las profundas heridas que se conservan en la memoria de los pueblos y las personas, esas narrativas que hoy se siguen constituyendo, se reinterpretan para afrontar los procesos de olvido impuestos por la violencia de los sistemas de opresión patriarcales, coloniales y capitalistas. Estas narrativas de resistencia histórica están dotadas de un fuerte componente

emocional que impacta los cuerpos de las personas dispuestas a formarse como defensoras.

Yo creo que ese proceso me ayudo a entender, y a interiorizar, y a... conectar más con el asunto de la dignidad, lo empecé a pensar como algo no tan ajeno, como algo más presente en mi historia también

— ¿Cómo?... ¿Cómo un discurso? o ¿cómo algo que es parte de tu identidad?

— Como... una... práctica

— ¿Cómo una práctica?

— Como una práctica, o sea, sí, la dignidad como práctica

Cuando se intersecciona la reflexión filosófica sobre los fundamentos de los derechos humanos articulando la historicidad de su lucha, es posible entretejer las fibras emocionales de estos discursos, dándole cohesión tanto a las resistencias del pasado como a las del presente, acuerpándolas. Es una acción unificadora que permite acercar los momentos, los territorios y los cuerpos a través de las emociones, de modo que es posible conectar la narrativa histórica construida por los proyectos y propuestas pedagógicas latinoamericanas con la Escuela de derechos humanos del Centro Vitoria. Podemos sugerir que se trata de saberes de integración, que habilitan la recuperación histórica de los grupos, la defensa de sus derechos, la participación comunitaria y ciudadana, la equidad de género y la creación de políticas públicas (Gómez y Corenstein, 2017).

No sólo se trata de los saberes que han gestado quienes se han indignado ante el autoritarismo, la tortura, la desaparición forzada y la ejecución extrajudicial que han plagado las geografías del llamado sur global. Se trata también de los saberes de quienes actualmente responden a las complejidades que se viven en el territorio nacional: los diferentes grupos de mujeres organizadas en contra la violencia de género, especialmente el feminicidio; la articulación de los grupos de madres y padres que buscan a las personas desaparecidas; quienes se mantienen vigilantes ante las vejaciones que sufren las personas en situación de movilidad a lo largo de las fronteras o quienes se enfrentan a la codicia corporativa en aquiescencia con la corrupción estatal para despojar a las comunidades de sus derechos más básicos. Para entender las circunstancias de quienes viven la violación de sus derechos es necesario reconocer los efectos de nuestras

emociones, para luego movilizarse a la acción articulada, reflexiva y constante que exige la defensa de los derechos, *la dignidad como práctica*.

[...] lo entiendo como el... ese estado, en el que puedes acceder a todo lo mínimamente básico para sobrevivir... y vivir satisfactoriamente, que puedas disfrutar de la vida, además, también lo entiendo como un impulso para cuestionarte y plantearte eso que te podría hacer sentir... o vivir satisfactoriamente... y no sólo como lo que mínimamente necesitas para sobrevivir, sino, pues creo que también esta parte como del disfrute, del gozo... de la plenitud... de lo que lo hace valioso, disfrutable... lo que te impulsa incluso después a que eso lo quieras defender ¡Ah bueno! Y también creo que está ahí en lo de dignidad, lo que le da sentido... a la vida y a la existencia, o sea, que no es nada más... flotar por el mundo, sino que... tenga un sentido... en el sentido de orientación, pero también de inspiración, de... deseo, eso se articula todo ahí, en la dignidad.

Este tejido entre el conocimiento disciplinario del derecho, la reflexión filosófica sobre la dignidad, las emociones que compelen a la defensa de los derechos; se contrasta con la experiencia, entendida como legado, de lo que significa defender los derechos humanos en el territorio mexicano, con sus múltiples matices y contradicciones; en esta intersección, es donde encontramos un saber puntual en el marco de la Escuelita. En este espacio micro-social se producen las condiciones socio-históricas específicas donde se habilita la posibilidad de articularse con otras y otros para defender la vida, *lo que da sentido*.

[...] justo esta sesión de las infancias, los afectos fueron bien importantes, como el no hacer a un lado que nos sentíamos... tristes o con añoranza de algo, recordar la infancia siempre es... nunca es tan fácil. Y el permitirnos eso, mostrar el montón de cosas que estaban ahí presentes, pues permitía: “¿A ver qué dice este compa? ¡Ah, claro!” Entonces, esto, y el adultocentrismo... y de eso también salían reflexiones, pues porque tampoco era solo como la catarsis, era: “Bueno, a partir de esto ¿qué estas sintiendo?” Pero que te da la posibilidad de que lo expreses, y a partir de eso, puedes o no... pero generalmente si pasaba que había reflexiones en torno a eso; y eso permitía también hacer un cierre en el que no te sentías ya solo todo descolocado, sino lo llevabas también a otro lado, es una parte importante pues, la reflexión. Yo lo contrapongo muy cabrón como cuando estaba en el proceso de la maestría, en el que yo me encontré con testimonios muy fuertes de personas que estuvieron presas, hombres y mujeres, y no porque fueran hombres o mujeres es que fuera inválido lo que sintieron, en un proceso tan duro como es la prisión, y cada uno lo expresaba de diferente manera, y eso a mí, pues claro que *me pegó*. Yo estuve... me sentía... mal, anímicamente, o sea, no tenía fuerzas ni nada y la respuesta, por ejemplo, de mis tutoras, fue: “¡Ay! Bueno,

o sea, sí... pero ¿esto qué?!” era cómo: “¡No sé! Estos... estos... testimonios me están... están haciendo algo muy cabrón en mí, no puedo con el testimonio de una persona, un hombre que violó o no puedo con el testimonio de esta otra señora que tal...” o sea, y como la exigencia de: “Bueno, o sea, sí, pero a ver ¡Necesitamos aquí el escrito! ¡Eso necesito que lo plasmes!” es cómo: “¡No soy capaz de hacerlo porque ni siquiera puedo digerirlo!” En la Escuelita era cómo ¡lo contrario! Claro, estaba ahí haciendo una tesis de maestría, pero también se planteaban cosas muy cabronas, también escuchábamos testimonios de los compañeros u otras personas que iban exponer otras realidades que también eran muy duras, no eran fáciles de procesar, pero creo que justo como había esta apertura: “¡Es válido lo que estás sintiendo a partir de esto! ¡Siéntelo! Vamos a procesarlo, vamos a acompañarnos, y ya que esto esté un poco más aclarado, un poco más acomodado en algún lugar, de alguna manera; podemos o no, pasar a una reflexión”.

Las impresiones que dejan las emociones en los cuerpos, como propone Ahmed (2015), tienen efectos duraderos en nuestras formas de interpretar los procesos pedagógicos en los que participamos, pueden ayudarnos a tejer las formas de saber que concebimos al interactuar con otras personas o pueden detener nuestros procesos de indagación y cuestionamiento cuando no es posible asimilar las experiencias que suceden a nuestro alrededor, al mismo tiempo que se lesionan los lazos comunitarios al disminuir las capacidades de los cuerpos. No sólo son relevantes las metodologías utilizadas para arribar a los fines pedagógicos propuestos, también son clave las sensibilidades de las personas que colaboran para intercambiar o construir formas de saber.

Los saberes no son fragmentos, operan en redes, en sistemas dinámicos, cambiantes, que modifican lo viejo y lo nuevo. De ahí que pueden o no estar en tensión con el contexto. La transmisión de los saberes no es lineal, los mensajes son diversos y muchas veces contradictorios, cada sujeto toma los que considera son importantes para darle sentido a su existencia, por ello las historias de vida son especialmente significativas para comprender la toma de decisiones de las personas y la manera en que ponen en juego sus saberes (Gómez y Corenstein, 2017).

Capítulo 4. La experiencia de la Escuelita en el año 2022

Para contrastar y tener un panorama más amplio de las experiencias sobre el proyecto de la Escuela para Personas Defensoras de Derechos Humanos era necesario explorar las formas contemporáneas en las que este proyecto formativo responde a las necesidades educativas, problemáticas sociales y condiciones del propio Centro Vitoria. Para ello utilicé la herramienta de la observación participante recuperando las reflexiones aportadas por la doctora Rosana Guber (2015). Como mencione en el apartado metodológico, la relación de colaboración con el Centro Vitoria comenzó a construirse desde el año 2013, cuando participe por primera vez del proceso de la Escuelita, al mismo tiempo esa relación se ha ido modificando con el paso del tiempo, para el momento en el que se realizó esta investigación fue necesario alternar los papeles de observador y participante dadas las circunstancias del proceso, por supuesto son roles que se tensionan e interrumpen para dar paso al texto, a la narración de este momento de mi experiencia con la Escuelita.

En el año 2019, comencé a tener algunos diálogos aislados sobre la posibilidad de realizar una investigación de corte etnometodológico con el equipo acompañante de la Escuelita en ese momento, estos intercambios se vieron interrumpidos por las condiciones globales que se suscitaron a partir de la pandemia provocada por el virus SARS- Cov-2, conocida comúnmente como COVID-19. Durante la pandemia de COVID-19 se vivieron circunstancias sin precedentes, mientras los servicios de salud se veían rebasados por la cantidad de personas enfermas, todas las demás actividades estaban afectadas por el aislamiento social mandado por los gobiernos a nivel mundial, por supuesto, la Ciudad de México no fue la excepción, todas las actividades sociales e individuales que se realizaban cotidianamente cambiaron, incluyendo las actividades educativas, por supuesto, la forma de trabajo del Centro Vitoria en su tarea de defensa de los derechos humanos.

Sobre la pandemia de COVID-19 en México

El primer caso de COVID-19 en el país se registró el 27 de febrero de 2020, y la primera muerte causada por esta enfermedad el 18 de marzo de 2020.³³ Posterior a esta fecha, el país aplicó diversas estrategias lideradas por los gobiernos federal y locales para contener la propagación del virus:

- La primera estrategia fue la Jornada Nacional de Sana Distancia, implementada del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020, cuyo objetivo era contener la pandemia del COVID-19
- El cierre de escuelas fue obligatorio a nivel nacional, seguido de otras medidas que incluían:
 - a) la promoción de medidas preventivas básicas entre la población (lavado frecuente de manos, estornudo de etiqueta, distanciamiento social y aislamiento en caso de síntomas);
 - b) la suspensión temporal de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social;
 - c) la cancelación de eventos masivos con más de 5,000 personas;
 - d) la protección de las personas adultas mayores, y la reorganización del sistema de salud para aumentar la capacidad de atención a pacientes con COVID-19 severo (Secretaría de Salud, 2020).
- Se fomentó el uso de cubrebocas principalmente en espacios cerrados.

Debido a los efectos previsibles de estas medidas en el acceso a los servicios de salud, de manera simultánea el gobierno puso en marcha políticas para mitigar las barreras, como la implementación de líneas telefónicas para apoyar a las y los pacientes con información sobre la COVID-19, además de remitirlos a los servicios de salud, de apoyo/prevención de la violencia y de atención a la salud mental.

³³ Larrea-Schiavon, S., López-Lalinde, L., Vieitez, I., Regules, R. y Gutiérrez, J. P. (2021). *Resultados del estudio sobre violencia en la era COVID-19 (VoCes-19): Línea base reporte*. Population Council México, IMJUVE, Secretaría de Salud, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva,

https://knowledgecommons.popcouncil.org/departments_sbsr-pgy/1523/

En junio de 2020, el gobierno federal implementó un sistema de monitoreo con el nombre de "semáforo de riesgo epidemiológico" de cuatro colores, para alertar a las personas sobre los riesgos epidemiológicos en cada una de las 32 entidades federativas del país y orientar sobre la posibilidad de permitir ciertas actividades sociales y económicas. Esto incluía la reapertura de escuelas, que se permitía en los municipios coloreados en verde, ya que se consideraban de bajo riesgo epidemiológico (Secretaría de Educación Pública, 2021). La estrategia federal del semáforo de riesgo epidemiológico orientó las medidas de mitigación del COVID-19, el grado de implementación varió entre los municipios y los estados. El gobierno federal y algunos gobiernos locales realizaron una amplia cobertura por parte en los medios de comunicación en relación con la pandemia de COVID-19. Se realizaron conferencias de prensa diarias en la televisión de acceso público para informar al público sobre la progresión de la pandemia en el país.³⁴

El 23 de agosto de 2021 se reanudaron las clases presenciales en las escuelas públicas a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública, 2021). Como ejemplo del impacto de las medidas de mitigación en la educación, del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2020-2021, el 2.2% abandonó la escuela; el 58.9% de ellos mencionó la pandemia del COVID-19 como razón para abandonar la escuela y el 8.9% señaló la falta de recursos (INEGI, 2020).

Algunos de los reportes que se han generado hasta el momento indican que las poblaciones ya vulnerables antes de la pandemia han sido especialmente afectadas y aún más vulneradas. De acuerdo con UNICEF (2020), la pandemia de COVID-19, ha tenido efectos directos e indirectos y contribuyen a perpetuar los ciclos de pobreza y desigualdad que por años se ha buscado reducir.³⁵ En julio de 2020, como consecuencia de la pandemia, la desocupación (población desempleada, descansada o que no puede salir a buscar trabajo en la CDMX) llegó

³⁴ *Ibíd*em

³⁵ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (04 de noviembre de 2020). *Genera Ciudad de México datos sobre COVID-19 y los impactos en la infancia*. Recuperado el 7 de marzo de 2023,

<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/genera-ciudad-de-m%C3%A9xico-datos-sobre-covid-19-y-los-impactos-en-la-infancia>

a 10.2%, una mayor proporción que el 8.3% a nivel nacional; esta afectación fue superior en el sector informal, con desocupación de 14.3% y frente al empleo formal de 6.6%.³⁶El 71% de las personas participantes en VoCes-19³⁷ (un estudio realizado por el Population Council México y otras dependencias de gobierno mexicano como el Instituto Nacional de la Juventud) consideraron que era algo probable o muy probable que su hogar recibiera menos ingresos en el año en 2020-2021 en comparación con el año 2019. Estas preocupaciones económicas fueron señaladas con mayor frecuencia por las mujeres en comparación con los hombres, por las personas participantes indígenas y afrodescendientes en comparación con aquellas no lo son, y por las personas con menores ingresos en comparación con las personas con mayores ingresos.

La pandemia de COVID-19 aumentó el ejercicio de la violencia en contra de las personas jóvenes en México. El 28% de las personas participantes reportaron que habían experimentado violencia interpersonal en el hogar, informaron que la gravedad o la frecuencia de la violencia había aumentado desde el comienzo de la pandemia.³⁸ La mitad (51%) de las personas participantes en el estudio VoCes-2019, que habían sufrido acoso en línea informaron de un incremento en la frecuencia y/o severidad de estos actos desde el inicio de la pandemia. Las personas jóvenes que se autoidentificaron como indígenas o afrodescendientes, así como las personas participantes de hogares con bajos ingresos, reportaron los mayores aumentos en las experiencias de violencia. Las personas participantes, especialmente las niñas/mujeres, indígenas o afrodescendientes, y las que viven en hogares más pobres también informaron que se sentían menos seguras en sus barrios en comparación con antes de la pandemia.³⁹

³⁶ *Ibíd*em

³⁷ Los datos se recogieron mediante encuestas en línea entre noviembre de 2020 y febrero de 2021. Durante este período, más de 120.000 jóvenes accedieron a la plataforma de la encuesta, y un total de 55.692 adolescentes y personas adultas jóvenes de los 32 estados de México completaron el cuestionario.

³⁸ *Op. Cit.* 35

³⁹ *Ibíd*em

En el sistema de salud mexicano existe una severa preocupación sobre las consecuencias de la pandemia, en especial, en la salud mental. Los resultados obtenidos por el Population Council México (2021) muestran que el 69% de las y los personas jóvenes experimentaron síntomas asociados con depresión, mientras que 62% experimentó síntomas asociados con ansiedad. El 57% de las personas participantes informó haber experimentado ambos. La prevalencia de síntomas asociados a depresión y ansiedad fue significativamente mayor entre mujeres jóvenes y personas no binarias, que entre los hombres jóvenes. Los resultados también ilustran algunas diferencias basadas en la etnicidad y la riqueza en el uso de ciertas estrategias de afrontamiento para lidiar con sentimientos problemáticos que han surgido desde el comienzo de la pandemia.

El INEGI (2022) a través de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) genera información estratégica con el objetivo de sensibilizar sobre la necesidad de reducir la brecha digital a largo plazo y emplear las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como medios de desarrollo integral material y humano. Dicha encuesta nos presenta algunos datos generales para entender el uso de las llamadas TICs en México, sabemos entonces que, en el año 2021, 75.6% de la población mexicana (88.6 millones de personas) usó internet, de modo que, el 60.6% de los hogares en México contó con acceso a internet (un total de 21.8 millones de hogares).

Por otra parte, el 96.0% de las y los usuarios de internet utilizó un *smartphone* como equipo más frecuente para conectarse a internet, el segundo dispositivo más usado fue una computadora portátil con un porcentaje del 28.3%. El grupo que concentró el mayor porcentaje de personas usuarias de internet fue el de 18 a 24 años, con una participación de 93.4%. Le siguieron los grupos de 12 a 17 y de 25 a 34 años, ambos, con 90.0%. En tercer lugar, se ubicó el grupo de las y los usuarios de 35 a 44 años, quienes registraron 82.7%. El menor uso de internet se registró en las personas de 55 y más años, con una participación de 42.4%. Entre 2017 y 2021, la tendencia se mantuvo al alza en todos los grupos de edad y destacó el de 6 a 11 años; este aumentó su participación en 20.3 puntos porcentuales de 2017 a 2021. El 81.6 % de la población usuaria de internet de seis años o más se concentró en la

zona urbana y 56.5 %, en la rural. Además, las personas adolescentes y jóvenes percibieron que a lo largo de la pandemia pasaron más tiempo en las redes sociales que antes (55%) y que mantuvieron menos contacto con sus amigos que antes (51%).⁴⁰ Estos datos nos hablan sobre la brecha digital como marco de posibilidad para la utilización de plataformas virtuales en la tarea educativa, que a su vez han afectado esfuerzos de proyectos formativos como la Escuelita.

Las herramientas digitales para realizar video llamadas, conferencias y telecomunicaciones en general; plataformas como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams, se popularizaron rápidamente entre el sector de la población que podía tener acceso a ellas, ya que, permiten la comunicación entre comunidades a través del audio y video de dispositivos diversos como computadoras personales, celulares o tablets. Tras el cierre de las escuelas en todo el país en marzo de 2020, el 99% de las personas participantes de VoCes-19 inscritas en la escuela recibieron sus clases a distancia a través de una plataforma en línea, y muy pocas declararon haber recibido sus clases a través de la radio, la televisión o cuadernillos para llevar a casa. Aunque la mayoría de las personas participantes coincidieron en que disponían de los medios necesarios para acceder a las tareas en línea y presentarlas a lo largo de la pandemia, existen grandes desigualdades basadas en el ingreso y la etnicidad para estos indicadores. Por ejemplo, las personas del quintil socioeconómico más alto fueron 48 puntos porcentuales más propensas a reportar que podían acceder a sus tareas durante la pandemia comparadas con sus pares del quintil más bajo (79% frente al 31%).

En el año 2020, el Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. realizó una investigación con el objetivo de analizar y visibilizar los principales impactos de la COVID-19 en juventudes en México, además de conocer los retos que las juventudes han enfrentado para el pleno ejercicio del derecho a la educación.⁴¹ Algunos de los datos más relevantes arrojados por este estudio nos

⁴⁰ Op. Cit. 35

⁴¹ Se construyó un instrumento de medición en línea en el cual participaron 205 jóvenes de 18 a 29 años, pertenecientes a 27 estados de la república mexicana, una gran parte de las

dicen que del total de participantes en la investigación, el 31.7% estudia actualmente y el 28.8% estudia y trabaja; de la suma de estos dos grupos, el 12.7% mencionó que tuvo que detener sus estudios por un período de tiempo a causa de la pandemia de COVID-19, y el 2.9% tuvieron que dejarlos, al momento de realización de la investigación no los han retomado. Algunas de las principales causas por las que tuvieron que detener sus estudios de manera parcial o total a causa de la pandemia son:

- a) Problemas para tomar clases debido a la falta de acceso a internet.
- b) La necesidad de asumir labores domésticas y/o de cuidado del hogar.
- c) Problemas de salud (incluyendo por contagio de la COVID-19).
- d) Problemas económicos que permitieran solventar sus gastos académicos.
- e) Falta de interés y de tiempo.

Este estudio realizado por el Centro Vitoria les permitió realizar una interesante ponderación del uso de los medios digitales para fines educativos por parte de las poblaciones jóvenes en México, principalmente en la Ciudad de México, las juventudes que pudieron continuar sus estudios a partir de una modalidad en línea señalan haber experimentado en mayor medida las siguientes situaciones:

participaciones provino de personas jóvenes con estudios de licenciatura y, en mayor medida, mujeres.

Tabla 2

Beneficios y dificultades de la educación en línea

Principales beneficios de la modalidad de educación en línea	Principales dificultades de la modalidad de educación en línea
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de gastos en transporte y alimentación. • Reducción en el riesgo de contagio por COVID-19 a nivel personal y familiar. • No se recorren largas distancias para acudir a las escuelas. • Aumento del tiempo de convivencia con las personas con las que se vive. • Reducción del riesgo de ser víctima de discriminación, robo y/o acoso, entre otras situaciones, en el trayecto a la escuela o dentro de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de interés y motivación para cursar las clases. • Mayor carga académica (más horas de clase, más tareas y/o evaluaciones con mayor frecuencia). • Clases fuera del horario habitual. • Impactos a la salud física y mental (dolores musculares, estrés, cansancio constante, ansiedad, etc.). • Falta de interacción con profesorado y estudiantado.

Los resultados obtenidos en la investigación han permitido al equipo acompañante de la Escuelita, y en general, al Centro Vitoria tomar decisiones sobre cómo abordar las propuestas pedagógicas de la mejor manera, manteniendo sus bases metodológicas y conceptuales, al mismo tiempo que se atienden las necesidades de las comunidades al exterior del Centro y de las personas participantes al interior de los procesos. Del mismo modo, les ha permitido hacer un balance sobre los propios esfuerzos que realizaron durante los años 2019 y 2020, cuando las medidas para evitar el contagio de COVID-19 incluían el confinamiento en casa. En este trabajo no se incluyen las valoraciones que el equipo realizó sobre las versiones virtuales de la Escuelita, en dónde trataron de adaptar los principios de la educación popular a propuestas pedagógicas que utilizaran las TICs como herramientas formativas antisistémicas y liberadoras, sin embargo, para la vigésima versión de la Escuelita en la que colaboré como observador-participante se establecería un proceso híbrido, entre lo presencial y lo digital, sobre el cuál narro mi experiencia.

Desde la observación-participación

Para finales del año 2021 retomé la comunicación con el equipo coordinador del Centro Vitoria y posteriormente con el equipo del área de Seguimiento a Procesos Organizativos y Formativos (SPOF), estas conversaciones abrirían eventualmente

la posibilidad de participar en la vigésima generación de la Escuelita que se realizaría en el año 2022, el periodo que se documenta en este trabajo va del 21 de febrero hasta el 21 de noviembre de 2022. Para este momento de la evolución de la pandemia de COVID-19 todavía no era claro cómo evolucionarían las medidas de desconfiamento o si habrían de implementarse nuevas medidas que implicarían el confinamiento a nivel local o federal. Paulatinamente muchas de las actividades económicas y sociales fueron regulándose, aunque con reservas, siguiendo las medidas de cuidado personal y social que, se generalizaron durante el periodo más álgido de los contagios como el lavado de manos continuo, el uso de cubre bocas y, en algunos casos, mantener al menos un metro de distancia en espacios sin ventilación adecuada.

Durante los diálogos que tuve con las compañeras coordinadoras del área de Seguimiento a Procesos Organizativos y Formativos (SPOF) acordamos que mi participación sería activa en el desarrollo completo de la Escuelita, por lo que estuve presente en la preparación, implementación y evaluación de los diferentes momentos que constituyeron esta experiencia. Al mismo tiempo, acordamos con el equipo coordinador del Centro Vitoria que participaría de algunas actividades relacionadas con temas de género, como la realización de un taller sobre las masculinidades críticas y su relación con la defensa de los derechos humanos, así como algunas asesorías sobre posibles hechos de violencia de género, dada mi experiencia en este campo.

Además de las condiciones generales de incertidumbre que provocó la pandemia de COVID-19, el Centro Vitoria se encontraba reestructurándose y valorando los cambios necesarios para continuar con su trabajo en la defensa de los derechos humanos, en este proceso algunas de las compañeras decidieron terminar su colaboración en el área de SPOF por lo que la compañera Yoxmara González Tapia quedaría a cargo de la coordinación de las tareas designadas a esta área. La compañera Yermara, mejor conocida como Yox, tanto por el equipo del Centro Vitoria, cómo por las personas participantes en la Escuelita; sería fundamental para la realización de la vigésima iteración de la Escuelita, en parte por su experiencia como participante del proceso en su formato virtual, su posterior

colaboración con el área de SPOF, sus afinidades con el equipo de trabajo y su sistematicidad para organizar las herramientas utilizadas en las versiones virtuales de los procesos formativos; todo ello hizo posible pensar una experiencia que mantuviera las bases metodológicas y conceptuales, al mismo tiempo que se adaptara a las circunstancias de incertidumbre del momento.

Durante el proceso, por supuesto, fue necesario realizar ajustes derivados de las cambiantes circunstancias, aunque también se modificaron las condiciones de vida provocadas por la pandemia de COVID-19, por lo que el calendario para el desarrollo de las actividades se adaptó en más de una ocasión. De este modo, la observación se realizó tanto de manera presencial en los encuentros que se hicieron posibles gracias al cambio en las directrices establecidas por las autoridades al cuidado de salud pública para el desconfinamiento paulatino, como a través de la plataforma digital de telecomunicaciones Zoom, cuyo uso proliferó debido al aislamiento necesario para evitar el contagio en los periodos más álgidos del ya mencionado problema de salud pública.

La actualización de la propuesta político-pedagógica

La propuesta pedagógica que se llevó a cabo en 2022, se muestra en las siguientes tablas. Es importante mencionar que, sí la comparamos con el proceso realizado en 2013, podemos encontrar concepciones pedagógicamente consistentes, pero al mismo tiempo distintas. En la vigésima generación de la Escuelita la organización temática se modifica para agruparla por bloques de sentido, que dan un valor distinto a los derechos humanos, concibiéndolos como vínculos, procesos de lucha, retomando una visión socio-histórica de los mismos. Al mismo tiempo, se piensan los saberes compartidos desde la integralidad, al colocarlos en las corporalidades y los territorios de quienes defienden los derechos humanos.

Tabla 3

Calendarización y estructura de la Escuelita (2022)

Sesiones	Bloque Temático	Intenciones
1-7	Encuadre y piso mínimo	Identificar algunos principios que fortalecen los procesos de educación popular, así como iniciar la reflexión sobre lo que son los DDHH desde una mirada crítica.
8-12	Repensando relaciones para construir pilares que inspiren nuestros procesos	Reconocer(nos) desde nuestras y las diversas corporalidades los caminos que se construyen por la defensa de DDHH
13-18	Cuidados y herramientas para la defensa de DDHH	Adoptar herramientas y cuidados que se incorporen en nuestro hacer como defensores y/o promotores de DDHH
19-25	Hilando y comprendiendo necesidades desde algunas resistencias	Dialogar entre distintos territorios para imaginar rutas posibles que posibiliten vidas dignas desde horizontes comunes

#	Fecha	Temática
0	29 abril	Sesiones introductorias
	30 abril	
	26 y 27 abril	
1	7 de mayo	Encuadre de la EPJDH
2	14 de mayo	Análisis de la realidad
3	21 mayo	Qué son los derechos humanos
4	28 mayo	Situación de los DDHH en México
5	4 de junio	Derecho Internacional de los DDHH
6	11 de junio	1er espacio de apreciación y recuperación de saberes y experiencias/taller en herramientas jurídicas
7	18 junio	Masculinidades críticas
8	25 junio	Luchas y derechos de las mujeres
9	2 de julio	Derechos sexuales y reproductivos
10	9 de julio	Derechos a la orientación sexual y la identidad de género
11	16 julio	Comunicación popular (Estrategias de comunicación popular y herramientas para la seguridad digital)
12	23 julio	Foro educación popular 20 años

#	Fecha	Temática
13	30 julio	Herramientas psicosociales en contextos de violencia sociopolítica
14	6 de agosto	Herramientas para la búsqueda de Justicia y verdad para víctimas de violencia sociopolítica y de graves violaciones a DDHH
15	13 agosto	Estrategias para la seguridad y protección integral para personas defensoras (herramientas para la documentación para la incidencia, capacidades, herramientas, y otras)
16	20 agosto	No Violencia Activa y Resistencias Civiles
17	27 agosto	Segundo espacio de recuperación y apreciación de saberes y experiencias/taller de herramientas
18	3 de septiembre	Retos y desafíos que emprenden corporalidades y territorios en la exigencia y justiciabilidad de los DESCAs
19	10 septiembre	Semillas rebeldes: Procesos en defensa del derecho a la Alimentación (Soberanía y seguridad alimentaria)
20	17 septiembre	Derecho a la salud
21	24 septiembre	Acciones por la defensa de los derechos laborales
22	1 de octubre	Habitar y transitar las geografías: Derechos de las personas en movilidad humana
23	8 de octubre	Otros mundos posibles: Derechos de los pueblos originarios /Defensa de la tierra y territorios
24	15 de octubre	Foro educación popular 20 años/Presencial
25	22 de octubre	Cierre

La tabla anterior muestra una perspectiva global del proceso de la Escuelita, en su vigésima generación. Se pueden distinguir diversas herramientas para construir espacios de compartición de los saberes como: foros, encuentros presenciales, momentos de evaluación colectiva del proceso, momentos de organización logística, aperturas para la contención emocional del grupo, reflexiones, saberes y conceptos fundamentales de los derechos humanos.

Las conversaciones con el equipo de SPOF dieron como resultado una propuesta con diferentes posibilidades de aproximación a las tareas pedagógicas, tanto en lo logístico, como en lo didáctico. Una vez que la compañera Yo, asumí las tareas de coordinación del área se aterrizó un calendario para realizar la convocatoria, selección de participantes, sesiones digitales y encuentros presenciales. Cada una de estos procesos se realizó con el apoyo de compañeros

y compañeras voluntarias o que se encontraban realizando su servicio social, el propio Centro Vitoria fue ajustando las tareas de sus colaboradoras y colaboradores para administrar su capital humano disponible para cada una de las actividades que se realizan en el Centro. Es justo decir además que, una buena parte de las herramientas y el diseño pedagógico utilizado en las versiones digitales de la Escuelita fueron reconcebidas para la vigésima versión. El equipo conformado por Viridiana Martínez Ortiz, Beatriz Nallely Rivero Martínez y Yoxmara González Tapia realizó un esfuerzo considerable por traducir los principios de la educación popular con raíces emancipadoras hundidas en las experiencias latinoamericanas, a las posibilidades o limitaciones de las herramientas digitales disponibles, en muchos casos de uso comunitario y gratuito.

El proceso de convocatoria comenzó el 17 de marzo del 2022, utilizando diversas plataformas digitales en las que el Centro Vitoria tiene presencia, como Facebook, Instagram, Twitter, además de las invitaciones de *“boca en boca”*. En el Anexo 2 se agrega la información de la convocatoria colocada en el sitio web del Centro Vitoria en donde se describe de manera general el proceso, enfatizando los pasos a seguir para la admisión, los compromisos adquiridos al participar, las vías de comunicación para resolver dudas, así como, fuentes de información sobre las diferentes generaciones de la Escuelita.

El siguiente paso como posible participante es registrarse a través de un formulario realizado en línea con la herramienta de Google, se solicita información en general de la persona postulante, algunos datos demográficos, sus intereses e intenciones al formar parte de la Escuelita; esta información permite al equipo acompañante, tomar decisiones sobre la composición del grupo y anticipar posibles tensiones o cuidados necesarios para el proceso, además de poder establecer fecha y hora para realizar una entrevista en la que se conoce a cada postulante, para conversar sobre su formación, su experiencia o falta de ella en la defensa de los derechos humanos, sus posibles aportaciones, su participación en movimientos sociales, su compromiso para participar activamente.

En el Anexo 3, se incorpora una guía utilizada por el equipo acompañante para sistematizar la información vertida en la entrevista, esta información luego

servirá para construir más elementos en la toma de decisiones en la conformación de un grupo diverso que se sostenga y acompañe. Es importante subrayar que, para este momento en el año 2022, no era posible saber si las disposiciones oficiales para el cuidado de la salud pública cambiarían y se mantendría tendientes a un progresivo desconfinamiento o habría más periodos de confinamiento alternados, por ello se utilizó la herramienta de Zoom para realizar video llamadas en la que se entrevistó a cada postulante. Por supuesto, cada entrevista esta sesgada por las subjetividades participantes, por ello se sistematizan las impresiones de las personas entrevistadoras con el instrumento ya mencionado, para luego discutir las con el resto del equipo acompañante, de manera que, se colectiviza la decisión sobre quienes son parte de cada generación. Para la vigésima generación, participé de este proceso, así como, de la realización de entrevistas, para luego discutir principalmente con la compañera Yox, intercambiamos impresiones por alrededor de 3 horas y media, sobre las entrevistas realizadas, quienes podían aportar elementos interesantes al proceso o quienes esperaban una formación que sobrepasa las posibilidades de la Escuelita.

Después del proceso de selección el grupo quedó conformado por 33 personas: 28 mujeres, 4 hombres y una persona que se identifica con la categoría *no binaria*; el rango de edad se mantuvo entre los 21 y los 30 años. Dada la naturaleza híbrida del proceso fue posible integrar personas que residían en lugares como Tlaxcala, Guerrero, Querétaro, Morelos, Sinaloa, el Estado de México, aunque la mayoría de las personas participantes pertenecen a la Ciudad de México. Como se ha mencionado con anterioridad es deseable en el proceso, el encuentro e intercambio de saberes de distintas disciplinas, en esta ocasión participaron personas con formación en la psicología, el trabajo social, ciencias políticas, comunicación, derecho, música, relaciones internacionales, criminología, arte y patrimonio cultural, literatura dramática y teatro, políticas públicas, filosofía, administración y pedagogía.

El encuadre de la Escuelita

Para el 29 de abril del 2022 se realiza la primera sesión introductoria a la Escuelita, previamente agendada en el proceso de entrevista con las personas postulantes. Se utiliza la plataforma Zoom como medio de comunicación, al principio se percibe nerviosismo por ambas partes, quienes coordinan la sesión y quienes asisten, algunas cámaras se encuentran apagadas por lo que es difícil reconocer a todo el grupo, sin embargo, se enfatiza la importancia de hacer contacto y utilizar la herramienta digital de Zoom como una posibilidad para la educación popular en dónde es necesario participar para aprender, se contextualiza el cambio en las formas de comunicación debido a la pandemia de COVID-19, de esta manera, se invita a las personas participantes a hacer del espacio virtual de Zoom un ambiente propositivo para el aprendizaje y la compartición.

Una vez hecha la presentación del equipo coordinador de la sesión, la compañera Yox, con ayuda de una herramienta virtual para la presentación de diapositivas dentro del espacio de Zoom, procede a presentar al Centro Vitoria, especificando la división de áreas que existe en ese momento, presentando brevemente a quiénes colaboran con el Centro en ese momento, contextualizando la trayectoria histórica del fundador del centro, Don Miguel Concha Malo. Después, se centra en los objetivos y la visión del área de Seguimiento a Procesos Organizativos y Formativos (SPOF), desde donde se acompaña la Escuelita, al respecto la compañera Yox explica que se consideran acompañantes y no facilitadoras, dado que no están al frente del proceso sino al lado del grupo, recuperando así los presupuestos freirianos sobre la educación popular.

Dentro de esta presentación se mencionan lazos significativos que, en ese momento permitían establecer diversas formas de acompañamiento a colectivos y asociaciones civiles como:

- La cooperativa Tosepan Pajti (Salud es vida para todos)⁴², es parte de un conjunto de cooperativas que durante 11 años desde su formación, han

⁴² Taewaloni (s.f.). *Tosepan Pajti Cooperativas (Salud es vida para todos)*. <https://taewaloni.net/cooperativa/tosepan-pajti-salud-es-vida-para-todos/>

realizado un trabajo colaborativo en 97 comunidades indígenas de Cuetzalan, Puebla. Su objetivo es la prevención y promoción de la salud; sus acciones están encaminadas a lograr ese ideal en cada hogar y comunidad de su zona de influencia. Todas sus recetas están basadas en la medicina tradicional indígena de la Sierra Norte de Puebla, llevan en su composición, no sólo las plantas que crecen en su tierra, sino que, además, son el resultado de muchos años de observación y aplicación de saberes ancestrales. Cuando las familias de la comunidad tienen un excedente en sus cultivos de plantas medicinales, la cooperativa las adquiere para darles un valor agregado, transformándolas en diferentes productos herbolarios que integran la experiencia, identidad e historia de los pueblos de la Sierra Norte de Puebla; así como la estrecha y ancestral relación del ser humano con la naturaleza.

- El Instituto Superior Intercultural Ayuuk⁴³, es un proyecto del Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA A.C) que inicia sus operaciones académicas en el año 2006 en modalidad de diplomado en la comunidad indígena de Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca. Es una institución privada de acceso público, ya que, procura subsidiar la beca de colegiatura de todos sus estudiantes que proceden de pueblos indígenas y no indígenas a través de donativos. Su planta docente está conformada por profesores indígenas y de otros orígenes, forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ); logrando así una formación integral e intercultural.
- El Centro de Derechos de las Víctimas de Violencia “Minerva Bello”⁴⁴; fundado en Chilpancingo, capital del Estado de Guerrero, en el verano de 2018 por su actual director, José Filiberto Velázquez Florencio, junto a una serie de personas expertas y organizaciones de derechos humanos locales y nacionales aliadas. Tiene como objetivo, contribuir a que se cumplan los

⁴³ Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (S.F.). *Acerca de ISIA*. <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia>

⁴⁴ Centro Minerva Bello (s.f.). *Nosotros*. <https://www.dhminervabello.org/about>

derechos de las víctimas a la justicia, la verdad, la memoria, así como a obtener garantías de no repetición. Su misión es brindar acompañamiento integral a las víctimas, protegiendo y defendiendo sus derechos humanos. Tomó su nombre de Minerva Bello, mujer guerrerense, madre de Everardo Rodríguez Bello, estudiante de la Escuela Normal de Ayotzinapa desaparecido en la ciudad de Iguala en septiembre de 2014.

- Radio Huayacocotla, La voz campesina⁴⁵, de acuerdo con su propia descripción, nació en un cambio de época, el 16 de julio de 1969. Entre las utopías de la época apareció el luminoso deseo de la comunicación popular; pero en México la radio comercial se apoderó desde el principio del espectro radio-eléctrico, convirtió las oficinas de la Secretaría de Comunicaciones en propiedad privada y al país en uno de los más atrasados en experiencias de radio educativa y comunitaria. En el vasto territorio mexicano, durante los años 70 y 80, solamente Radio Huayacocotla y Radio Teocelo habían logrado precarios permisos de radiodifusión en Onda Corta y AM respectivamente. Por eso Radio Huaya pertenece desde sus inicios a la Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), mediante la cual armoniza a nivel continental.

Treinta años de transmisión paciente, adaptando los aparatos receptores de muchas familias serranas para que pudieran sintonizar la radio con esos extraños ruidos de la onda corta; treinta años de lucha conjunta exigiendo el derecho a la libre comunicación, hasta que en 2005 llegó la licencia para transmitir en el 105.5 de FM, en el marco de la movilización de los pueblos indígenas reclamando frecuencias para radios comunitarias. El gobierno mexicano hubo de ceder 27 permisos, por primera vez en 40 años. En 2019, tras el primer estudio profesional para la medición de audiencias radiofónicas realizado en 65 municipios de la sierra y la huasteca, Radio Huaya apareció en la preferencia del 30% de la población, cerca de 600 mil personas más la audiencia por internet vía Streaming a todo el mundo.

⁴⁵ Radio Huaya a donde vaya (s.f.). *Historia* <http://radiohuaya.iberopuebla.mx/historia/>

Estos lazos de comunicación entre la sociedad civil serán fundamentales vías para la transmisión y cultivo de saberes. En esta generación de la Escuelita se interactuó directamente con la cooperativa Tosepan Pajti en una de las sesiones, en donde una compañera perteneciente a la cooperativa expuso la historia del proyecto, el trabajo que realizan actualmente en su comunidad y los vínculos colaborativos que han logrado establecer con otros proyectos cooperativos.

Durante la presentación, la compañera Yo explicó las condiciones para construir una relación de trabajo colaborativo con Radio Huaya, con quienes se compartió un espacio radiofónico para hablar sobre derechos humanos. Se trató de un lugar en su programación de los días viernes que se fueron apropiando las personas participantes de la Escuelita, intentando concretar un ejercicio de comunicación popular que permitiera transmitir conceptos básicos, cuestionamientos comunes y problemas prácticos de la defensa de los derechos. En cada transmisión, se abarcó un grupo específico de derechos relacionado con el temario y programación de la Escuelita; poniendo en práctica saberes de la comunicación popular, para traducir el lenguaje especializado del derecho a un lenguaje cotidiano pertinente para las personas oyentes de Radio Huaya. A través del uso de nuevas tecnologías fue posible grabar cápsulas informativas sobre temas puntuales como los derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres o derechos internacional de los derechos humanos. También se realizaron enlaces en vivo para que quién participaba pudiera hablar sobre su experiencia respecto de la defensa de los derechos.

La colaboración entre el proyecto de La Escuelita y Radio Huaya fue un terreno fértil para cultivar los saberes de esta generación, dado que, permitió el intercambio, el acercamiento, la interlocución y el contraste con un esfuerzo histórico y popular por ejercer el derecho a utilizar el espectro radio eléctrico como medio de comunicación local, además de estimular a las personas participantes para conocer la historia del movimiento de radios comunitarias en el territorio mexicano. En este singular espacio se pudieron entretrejer las narrativas y trayectorias del Centro Vitoria y Radio Huayacocotla como parte fundamental de la lucha popular por la defensa de los derechos.

Una vez aclaradas las dudas alrededor de la colaboración con Radio Huaya, la compañera Yox, procedió a exponer de manera sintética los principales presupuestos pedagógicos-políticos de La Escuelita, por supuesto, el énfasis en ciertos aspectos y conceptos fue actualizado, retomando las bases que otros equipos acompañantes han construido para este proyecto. Algunas de los principios fundamentales para esta generación de La Escuelita, nombrados como desafíos e implicaciones por la compañera Yox, son los siguientes:

- La Escuelita es un proceso de Educación Popular;
- Vinculada con sectores populares, la justicia y la transformación social;
- Articula elementos educativos que requiere el avance de las organizaciones populares;
- Involucra una posición política y político-pedagógica, que no se reduce a los contenidos —el “qué”—, sino al “cómo” construimos los contenidos (saberes, actitudes, afectividades) y el “para qué”;
- Se construye colectivamente, de manera corresponsable;
- Es necesaria la participación activa, así como, la disciplina y la autogestión de saberes;
- Es necesario seguir un principio de horizontalidad, es decir, de equivalencia entre las personas participantes;
- Los acuerdos y los disensos se dialogan comunitariamente.

Estos principios pedagógicos permitieron conocer con certeza el posicionamiento del equipo acompañante ante la educación popular y sus consecuencias como abordaje metodológico en un proyecto político-pedagógico sobre derechos humanos. Las personas participantes tuvieron la oportunidad de plantear sus dudas al respecto, al mismo tiempo que afirmaron la voluntad de participar del proyecto asumiendo los principios expuestos, de este modo, se colocaron las bases que más tarde harían posible la implementación y desarrollo de la Escuelita. Al mismo tiempo, esta síntesis, es una muestra de cómo se han asumido las perspectivas de educación popular latinoamericanas mencionada anteriormente en el presente

trabajo, así como, los énfasis metodológicos que, el equipo acompañante hace para el trabajo pedagógico con esta generación.

Hacia el final de la sesión la compañera Yox, hizo un breve resumen de su trayectoria en la defensa de los derechos humanos, así como su formación académica, su experiencia en los movimientos populares, su especial interés en los movimientos organizados para la defensa del territorio, así como, su voluntad y entusiasmo por acompañar el proyecto de la Escuelita. Después de presentarse, habló sobre mi participación activa como investigador en esta generación de la Escuelita, para después compartir conmigo el uso de la palabra, lo que me dio la oportunidad de explicar el carácter de mi participación en el proceso, también compartí parte de mi experiencia en la colaboración con el Centro Vitoria, así como, mi participación en la onceava generación. La sesión terminó resolviendo algunas dudas sobre la logística del proceso, fechas de las próximas sesiones y posibles formas de resolver algunos problemas técnicos sobre la estabilidad de la señal de internet o el uso de la plataforma Zoom.

En una siguiente sesión de presentación estuvo la compañera coordinadora del Centro Vitoria, en ese momento Mariana Bermúdez, quien realizó una breve presentación del Centro Vitoria, resumiendo sus actividades, áreas de trabajo y su trayectoria; enfatizó la importancia de la Escuelita como propuesta de formación de las juventudes para la defensa y promoción de los derechos humanos, para luego referirse a su propia experiencia como participante. Una vez finalizada la participación de la coordinadora, la compañera Yox tomó la palabra para explicar las generalidades del proyecto, como se hizo en la sesión anterior; de este modo, quienes no habían podido atender a esa sesión, pudieron conocer todos los pormenores ya mencionados.

Desde el conocimiento mutuo y la generación de acuerdos

La primera sesión de esta generación fue especialmente significativa, se utilizó la plataforma Zoom como medio de comunicación y herramienta pedagógica. La compañera Yox, abrió la llamada, para luego admitir en el espacio de reunión a todas las personas, se dio la bienvenida al grupo, se explicaron las intenciones

generales del proceso. La coordinadora del centro Vitoria también dio la bienvenida a la nueva generación enfatizando la importancia de la Escuelita, finalizó su intervención celebrando la posibilidad de impulsar el trabajo de nuevas defensoras o posibles nuevas defensoras de los derechos humanos. La presencia de Miguel Concha Malo, fundador del Centro Vitoria y figura prominente en la historia de la defensa de los derechos en México, se hizo posible gracias a la producción de un video realizado por el equipo del centro, en el video Don Miguel explicó la importancia de la Escuelita y la diversidad de personas que le han dado vida al proyecto. No pudo estar presente en la sesión de Zoom, debido a problemas de salud, un año más tarde la comunidad se vería impactada por su fallecimiento. La presencia de Miguel Concha en la Escuelita fue un hilo conductor que unió generaciones de personas defensoras, así como, luchas, procesos y alianzas que le han dado forma al actual contexto de la defensa de los derechos humanos en México; su fallecimiento significó una pérdida sensible, compleja, de la que continuamos conociendo sus repercusiones.

Posterior a la intervención videográfica de Miguel Concha, se proyectaron algunos videos realizados por los equipos de las áreas del Centro Vitoria. En los videos se explicaron los objetivos y tareas que realizan, siguiendo un formato específico, por lo que se distingue un discurso homogéneo sobre el trabajo del Vitoria. También se habla sobre las luchas de las comunidades en México, las formas comunicativas de estos fenómenos organizativos particulares, las sensibilidades necesarias para acompañar y conocer a las comunidades, así como, la necesidad de involucrarse en estos procesos. Una vez realizada la presentación formal del Centro Vitoria, la compañera Yox procedió a colocar las bases del trabajo pedagógico, para ello se solicitó con antelación a la sesión, que las personas participantes tuvieran a la mano una maceta, tierra y una semilla; con este material se hizo una metáfora del trabajo campesino vinculándolo con el trabajo pedagógico a realizar en la Escuelita, de este modo se inició el trabajo en equipos pequeños a través de la herramienta Breakout Rooms de Zoom, se solicitó a los equipos dialogar sobre la pregunta: ¿Qué me motivo a para estar aquí? Posteriormente se hizo la recuperación en plenaria, es decir, en la sesión principal de Zoom. Este ejercicio

permitió recuperar el trabajo realizado por las personas participantes en defensa de los derechos, al mismo tiempo se construyó un panorama general de los saberes gestados en la experiencia de cada persona.

En esta generación formaron parte del grupo personas defensoras del bosque y el agua de San Francisco Magú en el Estado de México, defensoras de las comunidades de Tlaxcala, Guerrero, Cuernavaca; compañeros afines a las luchas de las comunidades en contra de los proyectos eólicos en el territorio mexicano; compañeras abogadas especializadas en derecho agrario, derecho laboral; compañeras interesadas en la cultura de paz, la resolución noviolenta de los conflictos y visiones alternativas a la perspectiva liberal de los derechos humanos; compañeras que desde disciplinas como el teatro y el arte generan medios para sanar y buscar justicia; algunas de las personas participantes poseían una experiencia considerable en el campo de la defensa de los derechos, mientras que otras personas iniciaban su camino en el mismo; se insistió en la importancia de crear redes, así como hacer comunidad entre personas defensoras como estrategia a largo plazo para poder seguir realizando el trabajo de defensa de los derechos.

Este primer acercamiento entre las personas participantes constituyó una base importante de reconocimiento de su diversidad, sus experiencias, los lenguajes, las perspectivas sobre los derechos humanos y su defensa; sobre esta base se continuarían construyendo los vínculos que darían paso al intercambio de sus saberes. Para finalizar este primer acercamiento se utilizó la herramienta de *Jam Board*, que es un pizarrón digital en el que se puede escribir simultáneamente y se observan las participaciones en tiempo real, de este modo se creó un documento colectivo en el que quedarón las primeras intenciones y los nombres de las personas participantes.

Durante la primera sesión, unos de los momentos especialmente constructivos en la metodología de la Escuelita tiene por objetivo tomar acuerdos mínimos para generar un terreno fértil para el aprendizaje y el intercambio de saberes. En esta ocasión, tomando en cuenta las limitaciones de las herramientas digitales, el proceso de discusión se realizó en equipos pequeños, solicitando que

en cada equipo se designara a una persona que recogiera los acuerdos logrados, para luego ponerlos a discusión en amplio con todo el grupo. Esta técnica permitió que la discusión se autocontuviera, de manera que se lograron con fluidez algunos acuerdos.

Cada generación enfatiza las necesidades de su comunidad, en esta ocasión se priorizó el uso de *Whats App* como herramienta de comunicación abierta, responsable, sensible y eficaz para el grupo; además, del uso de herramientas para el lenguaje incluyente; se acordó evitar a toda costa el uso de algún tipo de discurso de odio; de manera reiterada se utilizaron conceptos como: “escucha activa” y “comunicación asertiva”; de manera unánime se acordó construir un espacio en dónde todas las personas se sintieran seguras. Los acuerdos fueron plasmados en un documento generado a través del procesador de palabra de Google que permite realizar documentos colectivos en tiempo real, por lo que todo el grupo puede leer y revisar los acuerdos tomados. El carácter interactivo y colaborativo de estos procesos fue una clave para la creación colectiva, para construir la comunidad de la vigésima generación de la Escuelita, en un momento en dónde el distanciamiento social seguía siendo una herramienta necesaria para mantener la salud individual y colectiva; hacia el final de la experiencia de la Escuelita algunos participantes declararon que fue una forma importante de romper el aislamiento vivido en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Para finalizar la primera sesión, la compañera Yox, hizo la relación entre lo trabajado en la sesión y el trabajo agrario, la preparación de la tierra, la elección de la semilla, la intervención de los elementos químicos, la simbolización del cultivo por los pueblos originarios y su centralidad en la forma de constituir los significados. Todo ello asociado con las intenciones colocadas en una semilla, la semilla como posibilidad pedagógica, como horizonte colectivo, como símbolo de transformación, pero no una transformación automática, sino un esfuerzo continuado, consistente, esperanzado. Este discurso fue acompañado de la siembra de la semilla en la maceta con tierra solicitada con antelación, se dieron indicaciones básicas para la siembra de la semilla: sembrarla con suficiente profundidad, en tierra suficientemente húmeda, poner atención a las particularidades de su semilla para

cuidar de las necesidades de su planta. Para el cierre de la vigésima generación de la Escuelita se regresaría a esta metáfora de la siembra, en algunos casos fue especialmente fructífera, se pudieron observar plantas, frutos, algunas hortalizas, leguminosas, plantas ornamentales. Algunas compañeras participantes integraron su siembra al trabajo final que sumaría su paso por este espacio. El ejercicio de la siembra se convirtió en una forma de tejer los significados generados a través de la experiencia de intercambio en la Escuelita, asociando los ciclos, la transformación, los cambios, el aprendizaje, los saberes.

Es importante mencionar que, si bien fue posible llevar a cabo este proyecto educativo, en un entorno todavía incierto debido a la pandemia de COVID-19, gracias a las tecnologías digitales de comunicación como *Zoom*, *Jam Board*, *Whats App*, *Canva*, *Prezi*, *las aplicaciones de Google* y otras disponibles en línea de manera gratuita; dichas herramientas rápidamente mostraron sus limitaciones materiales. Durante las primeras sesiones del proceso, dada la variedad de dispositivos y condiciones en las que se encontraban las personas participantes; la comunicación en general, la participación, podía verse limitada, ya sea, por el mal estado de los dispositivos desde los cuales se conectaban a la sesión o por la fluctuación de la señal de internet u otros problemas técnicos. Aunque era posible mantener contacto a través de la herramienta de *Chat de Whats App*, el aprendizaje podía verse severamente obstaculizado, por tanto, las posibilidades de diálogo e intercambio, se reducían drásticamente.

La disposición del equipo acompañante ayudó a reducir la ansiedad de las personas participantes, en casos donde alguna avería de su dispositivo o algún problema técnico les impedía participar de manera integral en la sesión. En el grupo se generó una comprensión y apoyo mutuo para resolver algunas de las problemáticas de comunicación, aunque en algunos casos no se pudieran solucionar. Por supuesto, los problemas técnicos no fueron exclusivos de los participantes, también las ponentes, facilitadoras, personas acompañantes y personas invitadas sufrieron este tipo de dificultades, para lo cual fue necesario mantener una comunicación continua a través de varios dispositivos, tanto computadoras personales, como teléfonos celulares; para sostener el trabajo

docente con un grupo pequeño de personas colaboradoras, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se viera interrumpido por éstos obstáculos.

Practicando el análisis de la realidad

En la segunda sesión se llevó cabo un “análisis de la realidad” de acuerdo con metodologías de la teología de la liberación, asociadas con la educación popular. Esta metodología implica una reflexión del contexto que nos rodea, en este caso una breve problematización del estado del arte de los derechos humanos en México. Antes de realizar este ejercicio, la compañera Sinayini Ruiz, exalumna de la Escuelita, parte de la asociación civil JASS⁴⁶, realizó un ejercicio introductorio para que el grupo continuara conociéndose y familiarizándose con las metodologías de la Escuelita. Este ejercicio consistió en un memorama realizado en la plataforma para crear presentaciones con diapositivas de Google, con preguntas sobre los intereses, los pasatiempos, las experiencias en la defensa de los derechos humanos, los gustos musicales, los gustos culinarios, etc. de las personas participantes. El ejercicio siguió los principios lúdicos en la base metodológica de la Escuelita, logrando una mayor integración en el grupo, además de gestar un ambiente participativo para el resto de la sesión. Al finalizar el ejercicio, la compañera Sinayini hizo patente la importancia de compartir un conocimiento mínimo sobre las personas participantes, cultivando así, la escucha y el intercambio de saberes. Este tipo de ejercicios didácticos basados en un principio lúdico ayudarían a tejer los saberes a lo largo del proceso, saberes relacionados con sus capacidades organizativas, de modo que las personas posteriormente decidirían participar activamente, además de comprometerse con el grupo de la Escuelita para conformar una comunidad capaz de colaborar y tomar iniciativas propias.

Para el siguiente momento de la segunda sesión la otra compañera de la asociación JASS, Miriam León, acompañó al grupo en una reflexión sobre la

⁴⁶ JASS Poder Colectivo, es una asociación civil de apoyo al movimiento feminista establecida en el Sur Global, dedicadas a fortalecer y amplificar la voz, la visibilidad y el poder colectivo de las mujeres por un mundo justo y sostenible. Fuente: JASS Poder colectivo (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://justassociates.org/es/quienes-somos/>

superposición de identidades, cruces, categorías e intersecciones de los sistemas de opresión a través de una metodología desarrollada por las compañeras de JASS llamada “La flor del poder”. Las y los participantes fueron capaces de cuestionar su posición en el mundo, cuestionando el lugar desde dónde toman la palabra y se enuncian como personas defensoras de derechos. La compañera Miriam, puso sintetizar las reflexiones vertidas por el grupo, aportando al mismo tiempo algunas consideraciones de la filósofa estadounidense Donna Haraway, acerca de los lugares de enunciación, las formas de explicitar dichos lugares y la apertura al diálogo a partir de éstos posicionamientos.

Después de un breve descanso comenzó la segunda mitad de la sesión, aperturando la construcción de una narrativa conjunta del trabajo de defensa de derechos humanos en la Ciudad de México y a lo largo del territorio mexicano. Dicho trabajo fue iniciado por la compañera Orfe Castillo Osorio, actual coordinadora de JASS México, quien inició su activismo feminista como defensora del movimiento urbano popular de la Ciudad de México en 1985. Comenzó su exposición presentándose como filósofa feminista, para entablar una conversación con el grupo a través de preguntas clave que le permitieron poner al centro el diálogo intergeneracional. Al mismo tiempo logró explicitar su lugar de enunciación como activista en el proceso de transformación de la Ciudad de México, hiló su participación en el movimiento de vivienda y reconstrucción de la Merced, con el hito histórico vivido en 1985; para luego narrar su proceso de politización en el Partido Revolucionario del Trabajo (PRT), la naturaleza trotskista de esta asociación política y sus puntos de encuentro con la teoría y el movimiento feminista.

Su experiencia en la coordinación de Vinculación con la Sociedad Civil y Políticas Públicas en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), entre otras, le permitió narrar el proceso de evolución de la legislación en derechos humanos en la Ciudad de México, explicitó los puntos de acuerdo y discusión del proceso de conformación de la constitución de la Ciudad, así como los retrocesos sufridos en administraciones adversas al compromiso necesario para impulsar una legislación efectiva al respecto. La compañera Orfe, habló desde lo personal y lo íntimo tomando como referencia el conocido principio feminista, logró

colocar al centro de la narración las relaciones afectivas que ha ido cultivando en su trayectoria, así como, los logros colectivos en el avance de derechos fundamentales para las mujeres, como la irrupción legal del embarazo. Cerró su exposición apoyándose en una presentación con diapositivas, se enfocó en la noción de poder como terreno de disputa política, para luego apuntar algunas consideraciones para la acción colectiva organizada. Enriqueció sus conclusiones con el pensamiento de la activista Srilatha Batliwala, quien ha desarrollado múltiples escritos acerca del empoderamiento de las mujeres.

Esta segunda sesión fue particularmente relevante porque comenzó a establecerse una dinámica en el grupo para el trabajo pedagógico que permitiría a las personas participantes aproximarse al proceso en su complejidad. Comenzaron a ponerse en juego las diversas dimensiones que hemos venido explicitando en este texto, de manera que las compañeras acompañantes de la sesión se enunciaron desde lo personal, lo afectivo y lo político a través de lo lúdico, lo vivencial y lo pedagógico. Las experiencias colocadas en la narración de la compañera Orfe Castillo, le dan perspectiva al trabajo de derechos humanos en la Ciudad de México a lo largo de los años, de este modo se entrelazan las actuales agendas para la defensa de los derechos con los efectos, consecuencias, contradicciones, acciones del pasado, convirtiendo narraciones y experiencias en saberes, en vínculos entre generaciones.

Este ejercicio sería un esfuerzo persistente a través de las sesiones virtuales y los encuentros presenciales. El espacio de encuentro generado en la Escuelita, está profundamente enraizado en los vínculos de colaboración cultivados en la trayectoria de defensa de los derechos del Centro Vitoria, así como, las relaciones interpersonales sostenidas por las personas que conforman el equipo acompañante, este tejido comunitario hace del proceso de enseñanza-aprendizaje un terreno fértil para el intercambio de saberes entre el ámbito académico y la sociedad civil organizada. En las siguientes sesiones también se abrirían espacios de organización para los encuentros presenciales, así como, para monitorear el proceso del grupo; tanto en el sentido de asimilación de conocimientos disciplinares, cómo en su estado de ánimo y el contexto social en el que se encuentran en ese

momento. A través de la mediación de la compañera Yo, se continúan las intervenciones radiofónicas de la Escuelita en radio Huayacocotla.

Los derechos humanos desde sus cuestionamientos

Para hablar sobre: qué son los derechos humanos, se contó con la presencia de la Dra. Alicia Hopkins Moreno⁴⁷, profesora del Claustro de Sor Juana en ese momento, articuló una nutrida recapitulación histórica de los derechos humanos y su ambivalencia sociopolítica como productos de la convergencia entre el liberalismo económico y el liberalismo político. Esbozó argumentos del texto *El derecho y el ascenso del capitalismo*, de Michel Tigar y Madelaine Levy; para luego entretelar el pensamiento de C.R.L. James, vertido en su texto *Los jacobinos negros: Toussaint L'Overture y la revolución de Saint-Domingue*. De este modo, la Dra. Hopkins argumentaría la exclusión histórica de sujetos específicos de la construcción oficial de los derechos humanos, para luego, bajo éstos argumentos justificar el colonialismo de los países del norte global. Por otra parte, también apunto la importancia de las luchas colectivas en el siglo XX y XXI, por el reconocimiento de la plurinacionalidad y la autodeterminación como hitos en la elaboración de regímenes de derecho, afectando la teoría de los derechos humanos y modificándola en adelante. En las conclusiones de su exposición dejó clara la ambivalencia del discurso histórico de los derechos humanos, sus omisiones, sus fallos y contradicciones; así como, su utilidad como herramientas de emancipación cuando se aplican de manera contextualizada, su reinterpretación a través de las

⁴⁷ Doctora en Estudios Latinoamericanos en el área de Filosofía. Docente y feminista dedicada al estudio de la Filosofía Política, en específico a la latinoamericana. Forma parte de la escuela de pensamiento y de la Asociación de la Filosofía de la Liberación (AFyL) participa en el Seminario AFyL/Mx "Filosofía de la Liberación. Perspectivas y prospectivas" y en el Grupo de estudio "Mujer, género y feminismos desde la Filosofía de la Liberación". Ha publicado artículos en revistas especializadas y apartados de libros sobre Filosofía de la Liberación, pensamiento latinoamericano, feminismo y justicia comunitaria. Ha participado en decenas de congresos nacionales e internacionales y ha ofrecido conferencias y cursos en distintas universidades de México, Colombia y Perú.

Fuente: Academia (s.f.). *Alicia Hopkins Moreno*. Recuperado el 7 de enero de 2024 <https://unam.academia.edu/AliciaHopkins>

luchas colectivas por la autonomía. Durante la sesión hubo un vigoroso intercambio del grupo lo que permitió, aclarar dudas y nutrir reflexiones.

Derecho internacional de los derechos humanos y su aplicación

La compañera Ximena Ugarte Trangallo⁴⁸ acompañaría la sesión sobre derecho internacional de los derechos humanos, en la cual ponderó la utilidad y las dificultades de accionar los sistemas de derecho internacional. Al inicio de su exposición diferencio del campo del derecho internacional público y el derecho internacional de los derechos humanos. La ponente asumió una postura crítica ante la pretensión de universalidad de los sistemas de derecho internacional y las organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Explicitó las raíces del derecho internacional en el derecho romano, denunciando al mismo tiempo el narcisismo jurídico estadounidense. Posteriormente se refirió a los sistemas regionales de derechos humanos, enfocándose en el sistema interamericano, el cuál considero como fruto de las luchas populares regionales. Tomó tiempo de su exposición para referirse a la invasión rusa a Ucrania, como un fallo flagrante de los sistemas de derecho internacional; además de criticar las sanciones económicas que en realidad violentan los derechos de la ciudadanía rusa.

Después, reorientó la charla para hablar de las características formales del derecho internacional y los compromisos que adquieren los estados al formar parte de dichos sistemas. La compañera habló desde su experiencia en la defensa de los derechos, por lo que pudo compartir información de primera mano para quienes se

⁴⁸ Ximena Ugarte Trangay es abogada por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Maestra en Derechos Humanos por la FLACSO México. Su trabajo se ha enfocado en la defensa y acompañamiento integral a mujeres, pueblos y comunidades indígenas, grupos de trabajadoras(es) y colectivos. Cuenta con experiencia en litigio en materia ambiental, laboral y actualmente, violaciones graves de derechos humanos, en particular feminicidio y desaparición forzada. Actualmente colabora en el Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia, A.C. (IMDHD) en el proyecto «Familiares de desaparecidos como actores clave en la mejora institucional de la investigación de desaparición forzada». Fuente: Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A.C. (s.f.). *Litigio estratégico, Ximena Ugarte Tangray*. Recuperado el 8 de enero de 2024. <https://www.imdhd.org/nuestro-equipo/ximena-ugarte-trangay/>

están formando como defensoras o defensores, de modo que, el conocimiento disciplinar del derecho internacional de los derechos humanos se fue asimilando a través de la experiencia relatada por la especialista. La compañera terminó su exposición con una nota crítica: “Debo decir que hay un cierto desencanto sobre las posibilidades del derecho internacional y el cumplimiento de los derechos humanos, su justiciabilidad”. Por supuesto, el lenguaje jurídico puede ser inaccesible para quienes no han tenido contacto con él, por lo que el mismo grupo sugirió hacer un glosario de términos jurídicos para facilitar la asimilación de las temáticas.

Taller de herramientas jurídicas y situación de los derechos en México

Para la sexta sesión del proceso el compañero Marcos Zavala, abogado del área jurídica del Centro Vitoria en ese momento, se dio a la tarea de acercar algunas herramientas de índole jurídica de la manera más amable posible para quienes no habían tenido contacto con esta disciplina o lenguaje, por supuesto, no fue un ejercicio sencillo de completar dado que los procedimientos, las formas jurídicas son lejanas para las personas de a pie, en parte porque el lenguaje que se utiliza, intenta distanciarse del lenguaje cotidiano. Dada esta condición, fue necesario incorporar un lenguaje técnico para comprender herramientas como las denuncias, las quejas y el amparo. Una vez colocado el lenguaje, se compartieron algunos ejemplos del uso de éstas, de manera que, se comprendiera el contexto en el que se utiliza cada herramienta y cuáles son sus alcances, para ello se hizo referencia al marco legislativo local en materia de derechos humanos. Por otra parte, también se enfatizó la importancia capital de la organización política y social para alcanzar objetivos relacionados con la defensa de los derechos.

En la segunda parte de la sexta sesión el compañero Carlos Ventura, coordinador del área de verdad, justicia y desaparición en Serapaz A.C.⁴⁹, compartió

⁴⁹ SERAPAZ es una organización civil, mexicana, independiente y no lucrativa, fundada e inspirada por Don Samuel Ruiz. Brinda servicios para la Paz, la justicia y la dignidad a través del fortalecimiento de actores sociales mediante el acompañamiento y la articulación de procesos e iniciativas locales en conflicto. Servicios y Asesoría para la Paz surge como un mecanismo de apoyo a la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI), organismo presidido por el entonces obispo de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, Samuel Ruiz

una visión panorámica sobre el estado de los derechos humanos en México en ese momento, comenzó su charla reflexionando sobre la agencia de las víctimas de violaciones a sus derechos, para luego enlazar algunas ideas centrales sobre el papel del estado y quienes se reconocen como defensoras o defensores de derechos humanos. Habló de tres áreas de impacto o dimensiones en las que los derechos humanos pueden incidir: la cotidianidad, la coyuntura y las estructuras. Cuestionando al grupo, apeló por un espectro de emancipación completa en donde “todo lo personal es político”. Concluyó junto con el grupo que, los derechos humanos pueden ser herramientas para el cambio social, si se utilizan de una manera crítica y alternativa, poniendo la dignidad de la gente al centro, así como el cuidado del ambiente.

Derechos sobre la orientación sexual y la identidad de género

Más tarde en el proceso, regresaría la compañera Sinayini Ruiz de la asociación civil JASS Poder Colectivo para compartir sus saberes sobre los temas de la orientación sexual y la identidad de género. Como exalumna de la Escuelita y excolaboradora del Centro Vitoria su aproximación a las metodologías, a los temas y las personas fue emotiva, multidimensional e informada. Comenzó la sesión con un juego de memorama para introducir conceptos básicos de género, orientación o preferencia sexual e identidad, el juego le permitió conocer qué tanto el grupo estaba familiarizado con los temas. Posterior al memorama, la compañera Sinayini desde su experiencia con la discriminación como mujer lesbiana feminista, así como de proceso constante de “salir del closet”; este complejo proceso de revelación ante la comunidad, reconocimiento y autoconocimiento conectó de maneras profundas con el colectivo, dado que es común atravesarlo para las personas LGBTIQ, de hecho, es un proceso que se repite en varios escenarios y no siempre tiene

García. En el proceso de diálogo establecido entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno Federal, la CONAI fungió como organismo mediador entre ambos actores. Fuente: Servicios y Asesoría para la Paz A.C. (s.f.). *Quiénes somos, Sobre SERAPAZ A.C.* <https://serapaz.org.mx/quienes-somos/>

connotaciones positivas, el grupo se interrogó acerca de éstas complejidades, así como, por los orígenes de la discriminación hacia los grupos de la diversidad sexual.

Para explorar a profundidad el problema de la discriminación la compañera Sinayini utilizó la técnica conocida como el *árbol de los problemas* que a través de la figura de un árbol permite asociar algunas metáforas sobre la causa (las raíces), la problemática (el tronco) y los efectos (el follaje) de la discriminación en casos específicos, este trabajo se realizó en equipos, permitiendo a cada equipo discutir con profundidad acerca de las raíces y los efectos de la discriminación en contra de las personas que conforman la diversidad sexual. Después de un receso, la compañera Sinayini procedió a exponer de manera concisa el significado de términos básicos como: identidad de género, expresión de género, orientación sexual, identidad cultural. También dedicó una parte de su exposición a ofrecer algunos elementos para comprender las complejidades de la identidad transexual, así como, la utilización de banderas que representan a las diferentes comunidades del colectivo LGBTIQA.

Posteriormente hizo un breve, pero denso recuento sobre los movimientos de liberación LGBTIQA y su intersección con otros movimientos de reivindicación de los derechos humanos; para luego aterrizar algunas ideas sobre las condiciones actuales de discriminación que viven las comunidades de la diversidad sexual en México y en el mundo. Hacia el final de la sesión se enfocó en los diferentes mecanismos internacionales y nacionales que existen para hacer efectivos los derechos de las personas de la diversidad sexual, al mismo tiempo invitó al grupo a conocer los datos generados por la ILGA que es la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex. Por último, habló sobre los tres puntos fundamentales en la agenda LGBTIQA de la sociedad civil organizada en México: el primero, relacionado con el acceso a la salud de personas infectadas con VIH, así como personas transexuales; el segundo, con el acceso a la justicia ante crímenes de odio; el tercero, la prohibición de las llamadas “terapias de conversión” que suponen a las personas de la comunidad LGBTIQA como enfermas y pretenden convertirlas en heterosexuales a través de métodos que se equiparan con la tortura.

Comunicación intergeneracional en la comunicación popular

Una de las sesiones en las que se crearon verdaderos vínculos intergeneracionales, fue la sesión dedicada al tema de la comunicación popular en donde participaron las programadoras en ese momento de Radio Huayacocotla. Las compañeras hicieron mención del arduo trabajo que se realiza hasta la fecha, en uno de los primeros proyectos de radio comunitaria en el país y que con grandes esfuerzos continúa conectando comunidades en lenguajes como el tepehua y el otomí en estados como Puebla, Veracruz, Hidalgo, Tamaulipas. Radio Huaya posee 57 años de trayectoria en la que se ha enfocado en temas como: tierra y territorio, migración, derechos de las mujeres, justicia. Han emprendido esfuerzos pioneros incorporando a las infancias de las comunidades en la programación, organización y producción de la radio.

Históricamente la radio comunitaria ha sido un mecanismo utilizado por los pueblos originarios para conectar unos con otros, con un enfoque local se difunde la información pertinente para la comunidad en los lenguajes nativos. Su inclinación por la justicia social permitió a esta generación de la Escuelita conocer una perspectiva distinta de cómo opera la defensa de los derechos en los territorios, además, de conocer esfuerzos que se han mantenido a pesar de las adversas circunstancias políticas, económicas y sociales, en gran medida, porque la radio comunitaria provee de un servicio esencial a las comunidades: la comunicación.

El coordinador de la radio, Sergio Cobo, compartió con la comunidad de la Escuelita parte de la historia del proyecto, deteniéndose en las preguntas que el grupo le hizo, creando lazos entre generaciones completamente diferentes y distantes, incluso en lo que la radio significa en una época, en donde las formas de comunicación se transforman continuamente. Esta intervención del equipo de Radio Huayacocotla en el proceso de la Escuelita, logró entusiasmar a algunas de las personas participantes, de manera que posteriormente participaron en el festejo de los 57 años de transmisión realizado en Huayacocotla, Veracruz.

Herramientas psicosociales en contextos de violencia

Más adelante en el proceso vendría una de las sesiones que se ha agregado en las últimas versiones de la Escuelita, sobre el tema del acompañamiento psicosocial, impartida por la compañera Sofía Silva y Axel Hernández de la asociación civil ALUNA⁵⁰, dicha asociación es pionera en este enfoque sobre la defensa de los derechos en México. La compañera Sofía Silva estaba familiarizada con las metodologías y contenidos de la Escuelita, dado que fue parte de la onceava generación. Una de las reflexiones centrales en la sesión fue la posibilidad de realizar el trabajo de defensa de los derechos humanos y transformación social a lo largo del tiempo con dignidad, salud y alegría. Se presentó ALUNA como una organización interesada en acompañar la labor de defensa de los derechos a través de acciones formativas, de incidencia y de acompañamiento psicosocial.

La compañera Sofía inicio la sesión con un pequeño juego que implicaba la utilización de la cámara de cada dispositivo e invitaba a las personas participantes a moverse de su lugar para dar respuesta a algunas preguntas sobre el cuidado personal, sus hábitos de descanso, alimentación, sus procesos de estrés o enfermedad; para luego relacionar estos aspectos con la defensa de los derechos, la atención a las emociones, las relaciones interpersonales sus colectivos o

⁵⁰ ALUNA Acompañamiento psicosocial, es una organización de la sociedad civil mexicana de derechos humanos, creada en 2013 por profesionales en salud mental y derechos humanos. Parte de la experiencia de su fundadora y directora, Clemencia Correa, de más de tres décadas en trabajo psicosocial en contextos de violencia. Su objetivo es fortalecer a organizaciones y personas frente a los impactos que genera la violencia sociopolítica para que desarrollen formas de afrontamiento y continúen con su labor de defensa de derechos humanos y transformación social. Realizan su labor desde el *enfoque psicosocial*, perspectiva desarrollada a partir de la década de 1980 en América Latina en el marco de resistencias frente a los aparatos de dominación en el Sur Global. El enfoque psicosocial es una forma de ver, interpretar y comprender aquellos daños personales, colectivos y sociales que se manifiestan en contextos de violencia sociopolítica, para así establecer estrategias y métodos que permitan tratarlos mediante herramientas políticas, psicoemocionales y de seguridad. ALUNA contribuye al fortalecimiento de sujetos políticos afectados por la violencia sociopolítica, a través del acompañamiento psicosocial, procesos formativos e incidencia social, para la construcción de condiciones de justicia social y vida digna.

Fuente: ALUNA Acompañamiento psicosocial (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado el 5 de febrero de 2024 <https://www.alunapsicosocial.org/aluna>

asociaciones de pertenencia, así como, las relaciones con las personas que conviven en ese momento.

Una vez, terminado el ejercicio se relacionaron todos estos aspectos con el enfoque psicosocial, la integralidad de su aproximación y la necesidad de considerar en múltiples dimensiones el trabajo de defensa de los derechos, para ello se llevó la reflexión a pequeños equipos donde se discutió este trabajo en su complejidad, algunas de las reflexiones luego vertidas en plenaria fueron: existe un aspecto emocional central en los procesos de acompañamiento, es necesario elaborar emocionalmente los acontecimientos o sucesos alrededor de los acompañamientos, es necesario acuerpar procesos y movimientos, “es necesario pausar el movimiento para reconocer lo que siento”, es necesario cuidar del equipo de trabajo y tener prácticas de autocuidado.

En este espacio fue posible construir un saber que en otras generaciones no estaba presente: la necesidad del cuidado, su concepción como un proceso necesario para la defensa de los derechos, no sólo en un sentido individual, sino en una corresponsabilidad colectiva, de manera que se parte estructural de las asociaciones y colectivos en los que se colabora con fines de alcanzar una transformación social. Una vez asentada esta reflexión, la compañera Sofía estableció algunas de las bases teóricas del enfoque psicosocial haciendo mención de autores como: Ignacio Martín Baró, Elizabeth Lira, Marie Langer, Diana Kardon y Lucila Edelman. Posteriormente, el compañero Axel, continuó ampliando la conversación sobre el enfoque psicosocial, enfatizando su posición en contra de los sistemas de opresión; para luego mencionar la variedad de herramientas psicoemocionales, de seguridad y políticas que se utilizan para salvaguardar la integridad de los sujetos políticos. También, reconoció las raíces del enfoque en la educación popular y la teología de la liberación. Se explicitaron los ejes de trabajo del enfoque psicosocial para tener una perspectiva más completa de su impacto: salud mental, violencia socio-política, derechos humanos, impactos y afrontamientos del trauma psicosocial.

Justicia y verdad en contextos de graves violaciones a los derechos

Una de las colaboraciones que continuó la creación de lazos, no sólo entre procesos de defensa de derechos humanos, sino entre generaciones de personas defensoras; fue la colaboración de la abogada Laura Patricia Rodríguez Martínez, en ese momento, formaba parte del equipo del Centro de Derechos Humanos Fray Juan de Larios⁵¹, ubicado en Saltillo, Coahuila. La compañera Laura Patricia fue invitada a la Escuelita para compartir herramientas para la búsqueda de justicia y verdad, dada la experiencia que encabezó el Centro Fray Juan de Larios acompañando a las familias que buscaban a sus desaparecidos a partir del año 2009. Se construyó una narración que partió de su experiencia personal con las historias de las familias que buscaban a sus desaparecidos, profundamente afectadas por la violencia sistémica que, vivida en ese momento, concluyó que su acercamiento con los casos le permitió sensibilizarse para ir más allá del lenguaje y las prácticas jurídicas.

⁵¹ El Centro de Derechos Humanos Fray Juan de Larios, es una organización civil fundada por el obispo Raúl Vera López en el año 2001, y se constituye legalmente en septiembre del 2004. Nace de la necesidad por atender la problemática migrante, durante sus primeros años atiende demandas de obreros, mineros, comunidad LGTB, pero pocos años después, se enfrenta con el drama de la desaparición forzada, y se aboca a ésta. Otros actores relevantes como “Casa Migrante” enfrentan y contribuyen ejemplarmente a la compleja circunstancia de las personas migrantes. Ambos centros han sido aliados-compañeros en los tiempos más difíciles de la llamada “guerra contra el narcotráfico”. La labor del Centro Fray Juan de Larios se trenza, compromete y alimenta de las históricas luchas sociales de ésta violentada región del noroeste mexicano. No es un proyecto aislado; es y debe ser eco, continuidad en la búsqueda de justicia. En el año 2009, algunas familias de personas desaparecidas tocaron las puertas del centro, por lo que desde entonces se ha forjado un comprometido camino de lucha frente a la desaparición. La contribución en este terreno no ha sido menor: aglutinaron y reunieron el dolor de las familias dispersas; para transformarlo en esperanza y solidaridad entre las víctimas. Esta unidad entre las víctimas, soporta la ausencia de quienes han desaparecido. Al mismo tiempo se ha buscado y construido una propuesta legal y un método para enfrentar esta problemática; presionado a las autoridades para la construcción de leyes y mecanismos de búsqueda. El centro y las familias se han vuelto expertas en el tortuoso camino de buscar a quienes han desaparecido.

Fuente: Centro para los Derechos Humanos Fray Juan de Larios (s.f.). *Nuestra Historia, Nuestras Raíces* <https://frayjuandelarios.mx/2020/12/05/historia-del-cddh-fray-juan-de-larios/>

Al iniciar su narración con un testimonio propio permitió al grupo conectar con su experiencia como defensora y profesional del área jurídica, al mismo tiempo permitió hilar la narración con lo acontecido en Coahuila durante la administración del presidente Felipe Calderón, especialmente las consecuencias de su política antidrogas, coloquialmente conocida como “guerra contra el narco”. De acuerdo, con la compañera el estado de Coahuila fue tomado por el grupo criminal conocido como “los Zetas”, lo que dio lugar a un agudo problema de desapariciones en el año 2011, como consecuencia, las familias de las personas desaparecidas comenzaron a buscar respuestas y caminos múltiples para encontrarles; este proceso dio paso a la colectivización del problema de las desapariciones, al cual dio acompañamiento el centro Fray Juan de Larios, en principio se utilizó como estrategia la revisión de caso. Por supuesto, se trata de un problema con múltiples aristas, en el que las tensiones entre las personas, las familias y los colectivos fueron altas, continuas; era necesario discutir, dialogar sobre: ¿quiénes pueden buscar a las personas desaparecidas? ¿quiénes deben buscarles? ¿bajo qué condiciones? Las condiciones sociales dieron paso a la creación del primer colectivo de familias buscando a sus personas desaparecidas en Coahuila: *Fuerzas Unidas por Nuestros Desaparecidos*.

En poco tiempo el fenómeno de las personas desaparecidas creció exponencialmente, con ello se multiplicaron los colectivos de personas buscadoras, en un ambiente de inseguridad generalizada las dinámicas entre las autoridades, las asociaciones y los colectivos se complejizó. El centro Fray Juan de Larios formó parte de los esfuerzos por impulsar la *ley general en materia de desaparición forzada, desaparición cometida por particulares y del sistema nacional de búsqueda de personas*, que entraría en vigencia en el año 2017, con ello se generarían nuevas herramientas jurídicas para lidiar con esta problemática. Para el año 2018, el equipo del Centro Fray Juan de Larios notó un cambio en la dinámica social alrededor de las desapariciones, de manera que, la violencia sistémica comenzó a tener connotaciones diferentes a las que existieron durante el periodo de “la guerra contra el narco”. Para el año 2020, se comenzó a trabajar el tema de la trata, al mismo tiempo, se comenzó a expresar violencia feminicida asociada a casos de

desaparición forzada. La compañera Laura Patricia, se apoyó en el “caso Gaby” para ilustrar los cambios acontecidos en el fenómeno de la desaparición forzada: en el “caso Gaby” se intersectan la desaparición forzada y el feminicidio, en un contexto familiar, sin las características sistémicas y organizativas de las desapariciones acontecidas durante el periodo de “la guerra contra el narco”. De acuerdo, con el testimonio de la compañera, para el año 2022 se vivió una nueva oleada de violencia, no solo en Coahuila, sino en otras geografías del país. Concluyó, al respecto, que en ese momento no se podía distinguir un patrón específico en las desapariciones, pero si existían características comunes en la intervención de la policía de investigación.

Después de plantear con amplitud las dimensiones del problema de la desaparición forzada en Coahuila, la compañera Laura Patricia procedió a ofrecer algunas de las herramientas utilizadas a lo largo de los años por el equipo del centro Fray Juan de Larios, por ejemplo, la presión mediática en algunos casos organizada por el área de comunicación. Explicó con detenimiento las diferentes formas en las que el centro Fray Juan de Larios ha aprendido a negociar con las autoridades locales para lograr avances en los casos, como primer mecanismo de interlocución con el estado mencionó *las exigencias*, dada la gravedad de los derechos violados en el contexto de la desaparición forzada. Por otra parte, se mencionaron los diferentes tipos de *amparo* utilizados a lo largo de los años por el equipo jurídico, así como, las *acciones urgentes* convocadas en colaboración con otras asociaciones civiles. Se mencionó también la importancia del litigio internacional utilizando los mecanismos de derechos humanos locales; se dio importancia al litigio en materia penal cuando fuese necesario y el agotamiento de todas las vías administrativas.

Uno de los ejes centrales en la estrategia del centro Fray Juan de Larios ha sido el impulso del proyecto “Fiscalía que sirva”, dado que los años de experiencia trabajando con violaciones graves a derechos humanos han evidenciado las faltas y omisiones de esta institución, entre ellas se mencionó: la no investigación de los casos, revictimización de las familias de las personas desaparecidas, la sobrecarga de trabajo, falta de educación de temas de derechos humanos, actitudes

discriminatorias, malas prácticas en su desempeño profesional, la falta de sanciones para quienes cometen errores graves en los procedimientos. Ante la constante ineficacia de la fiscalía, los colectivos de búsqueda se movilizan para realizar operativos con quipos de peritos avalados jurídicamente con ayuda de las asociaciones civiles, incluyendo al centro Fray Juan de Larios.

La compañera Laura Patricia terminó su charla con algunas notas personales de optimismo ante los desbordantes retos que enfrenta el estado de Coahuila, se refirió a su trabajo con orgullo diciendo — ¡Puedo hacer algo! — respecto de las graves violaciones a derechos humanos en el contexto de la desaparición forzada. También hizo referencia a todo el trabajo realizado por distintas generaciones de personas defensoras de los derechos humanos, entre ellas el obispo Raúl Vera, como base para transformar las condiciones de vida de las personas. Por último, enfatizó la importancia de sembrar posibilidades para que otras personas puedan continuar luchando por transformar las condiciones de injusticia.

Durante la segunda parte de esta sesión, la compañera Yox realizó un trabajo de contención emocional, permitiendo al grupo reconocer el desgaste que puede provocar el trabajo de defensa de los derechos, dadas las condiciones de violencia sistémica bajo las cuáles se realizan los acompañamientos a las víctimas, el caso de Coahuila ilustró este proceso de manera contundente. A través del trabajo en equipos pequeños llevó a las participantes a reflexionar sobre aquello que les da tranquilidad en momentos de agobio, los mecanismos que les ayudan a enfrentar el desgaste, las personas y los grupos que los cuidan, así como, las necesarias prácticas de cuidado personal para continuar con el trabajo de defensa de los derechos. Esta compartición fue especialmente significativa, ya que, se lograron identificar las vulnerabilidades personales, al mismo tiempo que, se reconocieron acciones sencillas pero necesarias para el cuidado personal y colectivo. Dichas estrategias de cuidado pueden considerarse una forma de saber que, hace posible la defensa de los derechos en el largo plazo.

Saberes para la construcción de paz

La educación para la paz y la educación en derechos humanos han tenido puntos de encuentro en los proyectos latinoamericanos de educación popular, además de, compartir reflexiones éticas y algunos presupuestos teóricos. En algunos periodos de la Escuelita, la educación para la paz ha sido uno de los pilares en los que se cimienta la propuesta pedagógica, sin embargo, en otros momentos no ha tenido tal relevancia, dado que, el equipo acompañante considera necesario enfatizar otros aspectos del proyecto político-pedagógico. Para esta versión, se consideró necesario abordar el tema de la resistencia civil noviolenta y la búsqueda de la paz, esta sesión estuvo acompañada por el compañero Pietro Ameglio Patella⁵², quien ha participado en múltiples versiones de la Escuelita, conserva una relación cercana con el Centro Vitoria y fue compañero de lucha de Don Miguel Concha Malo.

La sesión comenzó con la construcción colectiva de un principio de realidad, para ello el compañero Pietro solicitó a las personas participantes que comentaran algunas generalidades de los conflictos que estaban viviendo en su ejercicio de defensa de los derechos. Aunque la participación fue lenta en el comienzo, el grupo paulatinamente habló de las comunidades, personas y conflictos atravesados por las violencias: una compañera habló de la falta de pollo en el estado de Guerrero, provocada por la creciente ambición de los grupos criminales, al mismo tiempo se preguntaba cómo generar procesos de paz en este contexto; otra compañera habló sobre la historia de su localidad al oriente de Tlaxcala, los procesos de migración que vivió su familia, el acompañamiento a las comunidades con plaga de gusano de escarabajo descortezador, su propia movilización política y la persecución del estado, en ese momento se encontraba trabajando con el impacto socioambiental que provocaba una enfermedad renal crónica, debido a la contaminación de las fuentes de agua con arsénico; otra compañera habló desde su experiencia con

⁵² Nacido en Uruguay y nacionalizado mexicano, historiador (UNAM), académico y activista social en temas de resistencia civil noviolenta, construcción y epistemología de paz, procesos de lucha y violencia social. Fuente: Academia (s.f.) *Pietro Ameglio Patella*. Recuperado el 14 de febrero de 2024.

<https://unam1.academia.edu/JuanCarlosMar%C3%ADnServicioPazyJusticiaSERPAJ>

proyectos artísticos que invitan al cambio social, para exponer la necesidad de incluir metodologías para la construcción de paz.

Al finalizar la compartición, el compañero Pietro retomó las participaciones para integrar reflexiones sobre las teorías de construcción de paz, la necesidad de aumentar la capacidad conceptual para ganar perspectiva y claridad, así mismo, habló sobre la transformación del conocimiento en acciones, para — ¡dejar de padecer la realidad y cambiar algo de ella! —. Posteriormente enfatizó la utilidad de la educación para la paz y la investigación-acción como herramientas de lucha social, reflexionando al mismo tiempo sobre las motivaciones para involucrarse, tanto en la problematización de algún acontecimiento, como en las posibles acciones dirigidas a su transformación. Citando a la filósofa Hannah Arendt cuestionó la indiferencia ante el dolor de otras personas, en contraste, reivindicó la rabia ante la miseria y el sufrimiento.

Al mismo tiempo, compartió algunos principios sobre la acción directa noviolenta, algunas formas de analizar los diferentes tipos de violencias, así como, la importancia de buscar la coherencia entre los fines políticos y los medios para conseguirlos, recurriendo a ejemplos sobre la trayectoria política de Gandhi. Concluyó que “luchar da felicidad”, motivando al grupo a continuar formándose e involucrándose en la transformación de la realidad. Durante la sesión invitó al grupo a participar en un programa de radio sobre temas de noviolencia y resistencia civil llamado “Altavoz radio”, también extendió al grupo, la posibilidad de asistir a su clase sobre cultura de paz en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Saberes para la exigencia y justiciabilidad de los DESCAs

Para hablar sobre los desafíos que emprenden las personas que colocan su cuerpo en la lucha por exigencia y la justiciabilidad de los DESCAs, se realizó una colaboración con la compañera Marlene Rodríguez Atriano de la organización civil conocida como ProDESC⁵³, Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y

⁵³ Es una organización feminista con alcance transnacional y visión interseccional de la defensa de los derechos humanos, fundada en 2005 por la abogada y defensora Alejandra Ancheita. Con la implementación del **método de defensa integral**, diseñado bajo una serie

Culturales. La compañera Marlene, es abogada de formación, especializada en derecho internacional; comenzó la sesión explicando los términos de justiciabilidad y exigibilidad, que pertenecen al lenguaje jurídico, por lo que no son de uso común fuera de estos espacios. De este modo, se refirió al cumplimiento material de los derechos, las diferentes vías para exigirlos y los mitos más comunes alrededor de esta tarea; para ello utilizó como punto de partida la labor que realiza ProDESC, apoyándose en algunas diapositivas, explicó las áreas de trabajo y el funcionamiento de la organización.

Haciendo un breve análisis del contexto mexicano, habló de los cambios estructurales plasmados en la ley e impulsados por la agenda política impuesta a partir de 2013, impulsada por la coalición conocida como “Pacto por México”. El régimen jurídico bajo el cual se encuentra la comunidad de Unión Hidalgo, fue afectado por las reformas realizadas en 2013, concibe tres formas de propiedad: propiedad pública, propiedad agraria o social y propiedad privada. Este marco legal ha sido la fuente de diversos conflictos entre las comunidades del Istmo y la empresa transnacional Électricité de France; la bibliografía especializada señala que existe un acceso desregularizado a los territorios, debilitamiento de la propiedad social de la tierra y conflictividad política. La compañera Marlene, compartió su experiencia colaborando con la evaluación del impacto ambiental y desplazamientos forzados de los pobladores. Posteriormente procedió a explicar las violaciones a derechos que el equipo de ProDESC ha podido documentar:

- Violación del derecho al consentimiento previo, libre e informado.
- Violación del derecho a la seguridad jurídica en la tenencia de sus tierras comunales.
- Violación del derecho de las mujeres indígenas por su condición de etnia, raza y clase.
- Violación del derecho al acceso a la información pública.

de líneas estratégicas, el equipo de **ProDESC** defiende y acompaña procesos comunitarios atendiendo 3 derechos fundamentales: 1) Derecho a la tierra y el territorio, 2) Derechos humanos laborales, 3) Derecho a defender derechos.

Fuente: ProDESC (s.f.). *Nuestra Historia* <https://prodesc.org.mx/sobre-nosotros/>

- Violación del derecho a la propiedad comunitaria.
- Violación del derecho a la integridad personal.

Una vez establecidas las violaciones a derechos humanos que, el método de defensa integral utilizado en ProDESC, les arrojó; la compañera Marlene compartió su experiencia en el litigio en jurisdicciones del Istmo, en este caso la jurisdicción a la que pertenece la comunidad de Unión Hidalgo. Criticó enfáticamente la falta de preparación de los jueces, así como, su ignorancia de los instrumentos legales internacionales firmados por el estado mexicano, además de los endémicos problemas de corrupción. Este ejemplo le permitió regresar a la reflexión inicial sobre la justiciabilidad y exigibilidad de los derechos, concluyendo que es necesario desplegar múltiples estrategias, no sólo jurídicas, para lograr su cabal cumplimiento, además de un intenso trabajo de colaboración con las comunidades afectadas por las violaciones a sus derechos.

El ejemplo de la comunidad de Unión Hidalgo le permitió a la compañera Marlene, mostrar un panorama general del fenómeno del neo-extractivismo en México, en dónde se presentan estrategias como la captura corporativa de autoridades locales, violencia sistémica en contra de las comunidades, discriminación estructural en contra de campesinos y comunidades indígenas. Por otra parte, criticó el inefectivo acceso a la justicia, para el cuál diagnosticó una fuerte revisión judicial, así como, litigio estratégico preventivo para alcanzar proceso de responsabilidad empresarial. Al terminar su exposición, recibió preguntas concretas especialmente de compañeras y compañeros abogados sobre la utilización de herramientas jurídicas y su efectividad en el acompañamiento de casos de defensa de DESCA. Un compañero del grupo recomendó el documental “La energía de los pueblos” para quienes decidieran profundizar en éstos temas.

Después de un necesario descanso, para la segunda parte de esta sesión, se contó con la participación de la compañera Emilia Arroyo, participante del proyecto “Mujeres Tejiendo y Bordando Nuestra Historia” a su vez, parte de

Tosepan Pajti⁵⁴, uno de las uniones cooperativas más importantes en México, ubicada en la comunidad de Cuetzalan, Puebla. La compañera Emilia se apoyó, en una presentación con diapositivas para hablar en rasgos generales de Tosepan, un poco de su historia, las múltiples actividades que realizan en las cooperativas, entre ellas: el tejido en telar de cintura, la elaboración de medicamentos herbolarios, la administración del hotel Tazelotzin, gestión de procesos de turismo comunitario, el cuidado del medio ambiente, específicamente la conservación de la corteza de “*jonote*”... Emilia describió con amplitud los principios en los que se fundó la unión de cooperativas y que continúa fortaleciendo en las comunidades; en la base se encuentra la identidad cultural de los pueblos nahuas de la zona, una gran apreciación de las tradiciones, saberes e historias de sus antepasados; por otra parte, también habló sobre la implementación de políticas para establecer un precio justo a los diferentes productos de las cooperativas, además del establecimiento y gestión de un fondo colectivo.

Una vez establecido el panorama general de la unión cooperativa Tosepan, Emilia se refirió a su experiencia y aprendizaje en el trabajo cooperativo, narrando la transformación de las mujeres, sus comunidades, el trabajo en las cooperativas y fuera de ellas. Habló de las mujeres fundadoras de las cooperativas, de su aventura al desafiar los mandatos de género que existían en la comunidad, respecto

⁵⁴ La Unión de Cooperativas Tosepan agrupa a ocho cooperativas y tres asociaciones civiles que han sido el resultado de casi cuatro décadas de lucha en la Sierra Nororiental del estado de Puebla. Cada una de las cooperativas está legalmente constituida, tiene su Consejo Directivo y lleva su contabilidad por separado. La sede de la Unión se encuentra en Cuetzalan, Puebla. Actualmente son 30,540 los socios cooperativistas quienes viven en 395 comunidades pertenecientes a 26 municipios. Internamente la Unión reconoce a los socios que viven en cada comunidad como integrantes de una cooperativa local. Quien desea incorporarse como socio, solicita su ingreso en la asamblea comunitaria de alguna de las 395 cooperativas locales. Además, la Unión cuenta con un cuerpo asesor conformado por 5 profesionistas y 60 promotores comunitarios que asumen la asistencia técnica. La mayoría de los socios (73%) son indígenas, de los grupos náhuatl y totonaco. El 64% de quienes forman parte de las cooperativas locales son mujeres y cerca de 9,000 niños se han incorporado a las actividades de la Tosepan como ahorradores.

Fuente: Producción Social del Hábitat, Grupo de trabajo abierto-América Latina (s.f.). *Unión de Cooperativas Tosepan* <https://produccionsocialhabitat.wordpress.com/galeria-de-casos/tosepan/>

del lugar, las actividades y actitudes que debían tener; sin embargo, éstas mujeres decidieron modificar ese entorno cultural de manera que sus hijas tuvieran mayores posibilidades de incidir en la comunidad, así como, en las cooperativas. Comparó las condiciones a las que se enfrentaron las mujeres fundadoras con las mujeres que ahora forman parte de la unión cooperativa compartiendo con el grupo el camino recorrido; las adversidades enfrentadas al concebirse como mujeres nahuas en un contexto que las mira como sujetas en desventaja, en ocasiones las juzga tan solo por la forma en la que visten.

La compañera Emilia logró conmover al grupo invitándoles a: *Afrontar los retos del sistema sin miedo, con ganas de aprender*” a lo que agregó —“*No somos contadoras, pero somos inteligentes*”— para referirse a los retos de administrar la unión cooperativa responsablemente en pro del bien común. La perspectiva y el trabajo compartido por la compañera Emilia, le dieron balance a la sesión, permitiendo al grupo ponderar las condiciones en las que las comunidades, personas, asociaciones se organizan para responder a problemas concretos. Por otra parte, este encuentro con Tosepan permitió seguir tejiendo vínculos entre el Centro Vitoria, los centros de defensa de derechos humanos y los esfuerzos exitosos de economía cooperativa que forman parte de Tosepan. Algunas de las personas participantes de la Escuelita, visitaron posteriormente Cuetzalan y conocieron la amplitud la unión cooperativa Tosepan Pajti, colaborando en su fortalecimiento.

Saberes para la exigencia de los derechos laborales

Para esta versión de la Escuelita se incorporó una sesión para hablar sobre la defensa de los derechos laborales, esta adición fue dialogada por el quipo acompañante y muy bien recibida por el grupo. La compañera Cristina Hernández del Centro de Reflexión y Acción Laboral, A.C. (CEREAL) dirigió las reflexiones, apoyándose en una presentación con diapositivas, comenzó presentando el trabajo que CEREAL realiza con comunidades de personas trabajadores principalmente en Guadalajara, pero también en otros estados de la república, señaló como uno de sus objetivos principales el transformar a las personas en agentes de cambio desde

los derechos humanos laborales. Como abogada, señaló la importancia de conocer los derechos enunciados en instrumentos tan fundamentales, como: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal del Trabajo y la Ley del Seguro Social. Haciendo un breve recuento histórico, sostuvo que las demandas del sector laboral constituyen uno de los pilares de la lucha por hacer realidad los derechos humanos, estableciendo una relación directa entre éstos y los derechos laborales. Compartió ejemplos sobre la actual disputa por conseguir mayores condiciones de igualdad en los centros de trabajo. Enfatizó la importancia de considerar los derechos laborales como un mínimo indispensable para que haya condiciones para una vida digna, al mismo tiempo aclaró que éstos derechos son exigibles mientras una persona dependa del salario. En su exposición enlistó diez derechos humanos laborales que es necesario conocer:

- Empleo estable
- Salario suficiente
- Condiciones de trabajo satisfactorias
- Libertad sindical
- Contratación colectiva
- Huelga
- Derecho de igualdad de condiciones
- Protección en el trabajo de menores
- Irrenunciabilidad de los derechos adquiridos
- Justicia laboral

Mientras explicaba cada uno de estos derechos fue compartiendo su experiencia en el acompañamiento de personas cuyos derechos humanos laborales habían sido violentados. Habló del miedo de las personas a demandar sus derechos, así como de los riesgos al hacer dichas demandas. Con firmeza sostuvo como una de las herramientas principales, la organización colectiva de las personas trabajadoras ante las violaciones sistemáticas a sus derechos como motor de lucha, para luego utilizar los mecanismos legales correspondientes y lograr avances o negociaciones con las empresas.

En este punto de la charla el grupo comenzó a realizar preguntas sobre los temas expuestos, lo que rápidamente derivó en el análisis de casos sobre mujeres embarazadas, despidos injustificados, explotación laboral de las personas jóvenes, así como, de personas de la tercera edad. Una compañera en el grupo sostuvo con firmeza — ¡Nos da miedo enfrentar las condiciones más precarias! — hablando sobre su experiencia laboral hasta ese momento. Otra compañera especializada en esta área de los derechos humanos laborales aprovechó para profundizar en las problemáticas del momento, se refirió a la falta de diálogo generacional sobre el cambio en las condiciones de trabajo, afirmó que las juventudes no están accediendo a sus derechos básicos; señaló ventanas de oportunidad con los sindicatos y las personas trabajadoras temporales; denunció una constante simulación de los empleadores que, al mismo tiempo, obstaculizan la organización y promueven o imponen contratos de protección patronal. En este espacio se expresaron ansiedades, preocupaciones, obstáculos, experiencias y alternativas en un esfuerzo por alcanzar las condiciones mínimas para una vida digna, como lo señaló la compañera Cristina. Se concluyó la sesión hablando de las formas en las que se termina una relación laboral, ya sea de manera justificada, injustificada, por común acuerdo o por renuncia; al respecto, se explicaron las consecuencias y responsabilidades en cada caso, aclarando las dudas del grupo. La compañera Cristina cerró su participación en la Escuelita con una frase contundente —¡Nadie defiende lo que no conoce! —.

Saberes para el cuidado de la salud

Para la sesión sobre los derechos relacionados con la salud, se invitó a la compañera Fabiola de la Cruz Allende, perteneciente a la unión de cooperativas Tosepan. Habló desde su experiencia en la puesta en marcha de iniciativas de la cooperativa para promover la salud, especialmente por la falta de servicios del estado accesibles y sensibles a las necesidades de las comunidades nahuas y totonacas de la sierra norte de Puebla. La atención a la salud desde la perspectiva de Tosepan tiene raíces en la comunidad, las tradiciones y el bienestar común, surge de la necesidad de crear un espacio para la atención de la salud sin

discriminación, que respete la dignidad de todas las personas, al mismo tiempo es una denuncia clara sobre las condiciones y el trato que reciben las personas nahuas y totonacas en los centros de salud del estado.

Se explicó que en la cooperativa contaban con servicios de salud primarios, por lo que estaban en busca de especialistas, para atender casos más complicados; enfatizó su aproximación al cuidado de la salud como una combinación de la medicina preventiva, la medicina tradicional y herbolaría, así como, la medicina “*que venden en las farmacias*”, según palabras de la compañera Fabiola. Posteriormente, de las formas en las que la cooperativa financia este proyecto, de algunas de las cuotas establecidas para los socios de la cooperativa, así como, para sus familias y, por supuesto, los servicios a los que pueden acceder a través de su membresía, como: análisis periódicos, atención médica oportuna, programas de alimentación saludable y local, educación para mantener una higiene familiar y un entorno saludable, medicina tradicional preventiva y curativa, programas para hacer sustentable su hogar y espacios de recreación para sus comunidades.

La compañera Fabiola también compartió algunas fotos, en una presentación con diapositivas, sobre la producción de sus medicamentos herbolarios elaborados con enotecnias, lo que les permitía etiquetar sus productos como orgánicos, éstos productos se venden al público en general a precios accesibles, dada la política de “*precio justo*” de la cooperativa. Se habló un poco sobre el programa “Guardianas de la salud”, que se propuso formar mujeres de las comunidades para acercar, tanto los servicios, como los saberes necesarios, para gestar una concepción de salud cercana al buen trato, la vida digna y el bienestar colectivo.

En este momento, después de la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, la salud mental se volvió una prioridad no sólo en la Sierra Norte de Puebla, sino a nivel mundial. La compañera Fabiola hizo referencia al trabajo realizado por una compañera voluntaria, para trabajar con este aspecto de la salud, apoyando el programa de formación de promotoras de la salud, de manera que existiera un apoyo básico para el trabajo con problemas de depresión, ansiedad, adicciones y violencia doméstica. Al mismo tiempo, se habló del trabajo realizado durante la pandemia de COVID-19, en términos de medicina preventiva y

respondiendo, dentro de las capacidades de la cooperativa, a las emergencias surgidas durante ese periodo.

Al final de la sesión, el grupo se percibió realmente interesado en el uso de medicina tradicional y en los productos elaborados por la cooperativa, algunas personas le preguntaron a la compañera Fabiola por datos y formas de obtener los medicamentos, alimentos orgánicos elaborados por Tosepan Pajtí, en la Ciudad de México; se invitó al grupo a buscar los productos en Tienda UNAM, Huerto Roma Verde, Tienda Obvio y a visitar la Unión de Cooperativas Tose pan en Cuetzalan, Puebla.

Saberes sobre la movilidad humana

En esta sesión, se aprovechó la larga relación que el Centro Vitoria ha entablado con el Centro de Derechos Humanos Fray Matías de Córdoba, A.C.⁵⁵, en su trayectoria en este campo, para invitar al entonces coordinador del área de defensa integral, Guillermo Naranjo. El Centro Fray Matías se encuentra en Tapachula, Chiapas, surge de la pastoral social practicada en esa región, pero se aleja de la iglesia por diferencias en su perspectiva sobre la interrupción legal del embarazo; con el paso de los años se ha especializado en violaciones a los derechos de las personas en situación de movilidad humana en el territorio de la frontera sur de México.

El compañero Guillermo introdujo brevemente el trabajo que realiza el Centro Fray Matías, describió la geografía en la que interviene como una zona de paso de migrantes, en donde se ponen en marcha procesos de inserción social. Se habló de

⁵⁵ Es un referente en la defensa de los derechos humanos de las personas en diversos contextos de movilidad, especialmente en la frontera sur del territorio mexicano, que promueve la participación comunitaria impulsando cambios sociales y políticos que permitan una vida digna y libre de violencias; a partir de procesos sustentables y sostenibles con enfoque de género, intercultural, interseccional y psicosocial. Se defienden y promueven los derechos humanos a través de procesos de acompañamiento individuales y colectivos, integración comunitaria e incidencia política, con la finalidad de afirmar y garantizar el ejercicio pleno de los derechos.

Fuente: Centro de Derechos Humanos Fray Matías (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://cdhfraymatias.org/nosotrxs/>

las condiciones recientes de la migración en la frontera sur, del crimen organizado como factor desestabilizador en los países centroamericanos, de las continuas crisis económicas y de las crisis ocasionadas por la pandemia de COVID-19. Estas condiciones llevaron al Centro Fray Matías a adoptar en enfoque psicosocial en su aproximación a la defensa de los derechos, de modo que se realizó un mayor número de acompañamientos colectivos y acompañamientos de caso, con una combinación de herramientas de trabajo social, apoyo psicológico y orientación jurídica.

Se profundizó en los temas de xenofobia y discriminación, abundando en ejemplos de interacciones cotidianas en la frontera sur, el grupo se mostró especialmente interesado en la migración de personas haitianas o provenientes del continente africano. El compañero Guillermo se refirió a éste fenómeno desde una perspectiva interseccional; habló de las barreras basadas en el idioma, para el caso de las personas haitianas, el uso del *creole*⁵⁶ como un obstáculo significativo en su camino. Se denunciaron los esfuerzos caricaturescos de las instituciones estatales por integrar a las personas haitianas en situación de movilidad, proponiendo programas desde la ignorancia, el prejuicio y el racismo; mostró un ejemplo a través de un video, en donde se observaban a estos migrantes en puesto de tacos establecido con “ayuda” del gobierno, que al mismo tiempo presentaba la identidad mexicana en la iconografía del puesto de tacos, desde los estereotipos del zarape, el sombrero y los huaraches, es decir, una indumentaria descontextualizada y ridícula para quienes habitan la región.

Por otra parte, se habló del choque cultural sufrido entre las personas haitianas en situación de movilidad y en las personas a cargo de los servicios de salud estatales; desde el lenguaje, como se mencionó antes, pero también desde sus prácticas religiosas y espirituales que sostienen su identidad como colectivo. En específico la práctica del vudú, según explicó el compañero Guillermo, resulta peligrosa, ajena, misteriosa para los habitantes de Tapachula y otras regiones de Chiapas. Empatar éstas prácticas religiosas, con el sistema de salud estatal

⁵⁶ Variante dialectal del francés que se habla en Haití.

representa uno de los retos más complejos para hacer valer los derechos de las personas.

Algunas compañeras del grupo expresaron su creciente preocupación por la militarización de las fronteras mexicanas, así como, por el traslado de menores de edad. El compañero Guillermo respondió, describiendo las dinámicas que se viven en la zona del Soconusco⁵⁷, de este modo, narró las consecuencias de una política enfática de militarización a partir del 2016. Al mismo tiempo, se establecen sistemas de corrupción para el paso de personas por la frontera, creando un estado paralelo o instituciones paralelas al estado, en las aduanas; por lo que, el paso fronterizo legal se desincentiva, en favor del paso ilegal.

Se aprovecharon algunas dudas del grupo para establecer la diferencia entre el concepto “*migrante*” y el enfoque de movilidad humana. El compañero Guillermo, de profesión abogado, aclaró que el concepto “*migrante*” en términos legales solo refiere a los motivos económicos por los que las personas deciden partir de su lugar de origen; mientras que, el enfoque de movilidad humana refiere a una gama de condiciones y motivos para el desplazamiento de las personas, además de que, se reconocen los derechos humanos de las personas, entre ellos, el derecho a migrar.

Más tarde, se denunció la actuación del Instituto Nacional de Migración (INM) ante la pandemia de COVID-19, de acuerdo con lo documentado por el Centro Fray Matías, se criminalizó a las personas que intentaron cruzar la frontera. También se denunció a la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) por negar refugio por motivos discriminatorios. Hacia el final de la sesión se profundizó en las razones estructurales y contextuales que subyacen al desplazamiento de las personas de su lugar de origen, se habló sobre la concentración de la riqueza en Latinoamérica, el capitalismo voraz, el neo-extractivismo y el neo-colonialismo. Se reivindicaron los derechos humanos como herramientas populares para la defensa de la dignidad, que son capaces de generar sinergia y organización entre las comunidades. Por último, se compartió un ejemplo de uno de los proyectos

⁵⁷ El Soconusco es una región histórica, cultural, económica y actualmente, de manera oficial, una región económica que pertenece al estado mexicano de Chiapas; se localiza en el extremo sur del estado, en la frontera con la República de Guatemala.

realizados en el centro comunitario del Fray Matías, en donde, se realiza un intercambio de saberes a través del arte con el objetivo de lograr integración en la comunidad.

Saberes para la soberanía y la seguridad alimentaria

Para esta sesión, se invitó a las personas participantes de la Escuelita a formar parte de la protesta, reivindicación y celebración que se congregó en el Zócalo de la Ciudad de México en el marco de la *Campaña Sin Maíz No Hay País*, articulando la celebración del día nacional del maíz en México. Como se ha comentado antes, esta campaña reúne a una red de asociaciones civiles, productoras locales, activistas, artistas, investigadores e investigadores de distintos campos científicos, en esta particular ocasión, también participaron algunas instancias de gobierno.

La jornada de actividades se llevó a cabo en tres días: 29 y 30 de septiembre, 1° de octubre. Todo el equipo del Centro Vitoria colaboró en los diferentes aspectos organizativos de la celebración del día nacional del maíz. En su trayectoria el Centro Vitoria ha acompañado causas y luchas relacionadas con la soberanía alimentaria, la conservación e intercambio de semillas nativas, así como, procesos educativos en donde se trabajan con los vínculos culturales, económicos y espirituales del maíz. El Centro Vitoria también ha colaborado en la gestación de iniciativas de ley para la protección de las variedades de maíces nativos, impulsando las propuestas desde la sociedad civil.

Durante la celebración del día nacional de maíz, se organizaron bailes tradicionales, conciertos, conversatorios, venta de productores y productoras locales, talleres, degustaciones y aproximaciones múltiples a los temas de la soberanía alimentaria. Los eventos realizados no tuvieron ningún costo, se permitió la entrada a todo público, se realizó un gran trabajo de difusión, de manera que, los temas complejos estuvieran al alcance de todas las personas asistentes, por ejemplo, la reforma a la Ley de Variedades Vegetales se discutió en uno de los conversatorios, cuya mesa estuvo compuesta por activistas de asociaciones civiles, científicos dedicados al estudio de las variedades nativas del maíz y productores de semillas locales, en este evento se respondieron las preguntas del público de

manera accesible, se hicieron denuncias sobre el uso de organismos genéticamente modificados en la siembra de maíz y se invitó a las personas a continuar informándose sobre los temas.

A través de la jornada, las participantes de la Escuelita pudieron conocer la gran red que compone la campaña Sin Maíz No hay País, las complejidades de organizar un evento como este; las personas, asociaciones, colectivos involucrado en la lucha por defender la soberanía y seguridad alimentaria en México, las dimensiones, tensiones, ritmos de la lucha; así como, la importancia de este tema dentro del campo de los derechos humanos. Este tipo de encuentros también permite el encuentro con la gran variedad de personas que habitan la ciudad, por lo que se convierte en una oportunidad de diálogo intensivo sobre éstos temas que nos incuben como habitantes de este territorio.

Derechos de los pueblos originarios

La primera intervención en la sesión la realizó el Dr. Carlos Salvador Ordoñez Mazariegos⁵⁸, invitado por la compañera Yox; para su exposición se apoyó en una presentación con diapositivas, apoyándose en este recurso pedagógico articuló un discurso sobre la historia de los derechos humanos, su valor y necesidad ante las problemáticas actuales. Comenzó hablando de los derechos de los pueblos del Abya Ayala, para luego establecer una relación histórica entre los pueblos indígenas y las órdenes religiosas desde la época colonial. De esta manera, estableció una línea de continuidad entre la orden religiosa de los dominicos, la defensa de los pueblos originarios y la defensa de los derechos humanos. Estableció como punto de inflexión *El debate de Valladolid* en donde el imperio español discutió sobre la

⁵⁸ Licenciado en Antropología Social por la BUAP y Doctor en Antropología por la UNAM, UNAM. Postdoctorado en el CIALC-UNAM. Profesor-Investigador de la Academia de Ciencias Sociales desde 2007 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Profesor en los Posgrados en Antropología y Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Coordinador de las Jornadas Lascasianas Internacionales y Miembro de Crítica Jurídica Latinoamericana. Fuente: Universidad Autónoma de la Ciudad de México (s.f.). Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Ordóñez Mazariegos Carlos Salvador,

<https://directorioprofesores.uacm.edu.mx/profesor.html?key=2007100322>

humanidad de los pueblos originarios, es decir, se dirimió desde una perspectiva teológica, si era posible que las personas nativas de la Nueva España poseían un alma. Posteriormente, habló sobre el desarrollo del derecho, algunos conceptos clave como “*la persona*” y “*los objetos*”, para dar cuenta de cómo se empezó a concebir a las personas indígenas como sujetos de derecho. Al mismo tiempo, señaló la constante lucha de los pueblos originarios por establecer la propiedad de sus tierras. Cerró su exposición hablando sobre el núcleo duro de los derechos humanos desde una perspectiva de la filosofía del derecho.

Se regreso a la segunda parte de la sesión, después de un receso. Se incorporó el maestro Pedro Regalado Uc Be⁵⁹, originario de Yucatán, según relató vive en un poblado que se encuentra cerca de un cenote dentro de una cueva conocida como “*la casa del murciélago*”. El maestro Pedro Uc, habló desde su experiencia como activista, inició la conversación con el cambio legislativo en la propiedad de la tierra, realizado en 1993, que afectó directamente su comunidad. Posteriormente, problematizó la agro-industria, describiendo algunas de las consecuencias del monocultivo, el uso de maíz y soya transgénica, así como, el uso extensivo del glifosfato. Por otra parte, denunció la contaminación de fuentes de agua potable por la industria porcícola que se extiende en la región, donde se encuentran más de 250 granjas.

Más tarde, explicó las consecuencias que ha traído para su comunidad la construcción el proyecto de estado, conocido como el “*Tren Maya*”, denunció el despojo y arrebato de territorios mayas, la precarización de las comunidades, el aumento en los índices de suicidio y de violencia dentro de los hogares. Describió desde su perspectiva, el proceso de división de su comunidad, cuestionando al

⁵⁹ Pedro Uc Be es campesino, poeta, traductor, docente, promotor y activista maya; es hijo de campesinos y su primera lengua es el maya. También es Licenciado en Educación Media en el área de Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Campeche; es egresado de la carrera de Teología del Seminario Teológico Presbiteriano San Pablo en 1985 en la ciudad de Mérida, Yucatán. Es parte de los escritores de Literatura Indígena, especialmente, de la Literatura Maya Contemporánea.

Fuente: Enciclopedia de Literatura Indígena (s.f.). *Pedro Uc Be*
<https://www.encyclopediaindigena.com/pedro-uc-be/>

mismo tiempo, el uso de la palabra “*Maya*” para promover un proyecto cuyos beneficios para los pueblos originarios, están entredicho. También habló del debilitamiento del movimiento social que denunciaba las injusticias a partir de la llegada del gobierno autodenominado como “Cuarta Transformación”. En este proceso los abogados de las asambleas comunitarias se fueron a trabajar al gobierno, por lo que las comunidades mayas perdieron capital social. Esto ha provocado que las comunidades mayas suspendan el diálogo con los partidos políticos.

El testimonio del maestro Pedro Uc, fue especialmente significativo para el grupo, compartieron sus dudas acerca de las condiciones que enfrentan las comunidades mayas de Yucatán, además de profundizar en los conflictos con la administración gubernamental en este momento de la historia. El análisis de los procesos descritos por el maestro Pedro Uc, permitió al grupo concluir que los procesos y proyectos coloniales siguen en marcha, por lo que es necesario tener una mirada interseccional para responder a las arbitrariedades y violaciones a los derechos, siempre con el interés de promover la autonomía de las comunidades.

Dialogando en los foros

Además de las sesiones virtuales que combinaban estrategias participativas con formas de exposición e intercambio se utilizó la modalidad de foro para discutir sobre algunos los temas con personas profesionales quienes se han especializado en un área particular de los derechos humanos. Para el 18 de junio de 2022 se llevó a cabo el primero de estos foros para socializar temas de género, en particularmente relacionados con las masculinidades críticas, participaron:

- a) el maestro Ernesto Silva Hernández quien colaboró en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM, ha participado en diversos programas para la eliminación de la violencia de género dentro y fuera de la universidad, también ha organizado grupos de reflexión dirigidos a hombres en el marco de la asociación civil The ManKind Project México, exalumno de la Escuelita;

- b) el compañero Aarón Andrade exalumno de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, parte de la Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia, quien inicio en las reflexiones sobre las masculinidades buscando atender los problemas de violencia de género. Participante también del Diplomado de Formación de Facilitadores para el Programa Integral de Trabajo con Hombres de la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM;
- c) el maestro Hugo Cruz Reyes quien se ha especializado en temas de violencia de género a través de su colaboración con el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM, así como, con la asociación civil Caleidoscopia A.C., en dónde se organizaron grupos de reflexión para hombres adaptando, aumentando y modificando el programa establecido en los años 90 por el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias (CORIAC).

El foro fue moderado por la compañera Yox, quien preparó algunas preguntas previamente, para guiar el intercambio con el grupo, se exploraron las nociones básicas de la teoría de género para luego poder contextualizar algunas reflexiones sobre las masculinidades y el carácter crítico que se puede imprimir en la exploración de la experiencia de ser hombre en la Ciudad de México, por supuesto, fue trabajo de los participantes relacionar el trabajo sobre las masculinidades críticas con el trabajo de defensa de los derechos humanos. El formato de foro permitió mayor interacción con el grupo, a través de espacios para preguntas y respuestas directas, sin embargo, no fue posible profundizar en los temas teóricos, mucha de la exploración fue sobre las experiencias de quienes se han profesionalizado en esta área de estudio.

Para el segundo foro, se abordó el tema de la educación popular como parte integral del proceso reflexivo de defender los derechos. El diálogo que se entabló en el grupo tuvo como ejes: el carácter político de la educación, la cualidad liberadora que pueden tener algunos enfoques pedagógicos, la necesidad de establecer mecanismos participativos y espacios para la reflexión colectiva, la posibilidad de concebir a los movimientos sociales como pedagogías, la necesidad

de construir nuevas posibilidades de vinculación desde las juventudes y con las juventudes. Se enfatizaron las raíces freirianas de las propuestas de educación popular presentes, especialmente reafirmando la idea de que “los sujetos se forman entre sí a través de la mediación del mundo”. Las compañeras participantes también compartieron su experiencia ante la pandemia de COVID-19, las dificultades experimentadas al intentar adaptar las propuestas de educación popular de manera integra a las plataformas digitales disponibles, así como, la constatación de las brechas digitales presentes en la sociedad mexicana. Las compañeras admitieron no haber estado listas para este cambio en las propuestas educativas, también admitieron haber sentido una profunda angustia ante el desconocimiento de los dispositivos, las aplicaciones y sus posibilidades. En este foro participaron:

- a) la compañera Diana Isabel Lepe Sánchez, directora ejecutiva de Servicios y Asesoría para la Paz, A.C. (SERAPAZ).
- b) la compañera Karina Ramírez García, colaboradora en el centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos y Desarrollo Local⁶⁰, asociación civil.
- c) la compañera Yoxmara González Tapia por parte del Centro Vitoria.

En este foro, el grupo de la Escuelita pudo conocer los diferentes esfuerzos que se realizan en la sociedad civil para fortalecer el carácter ciudadano de las personas defensoras de derechos, al mismo tiempo se presentaron una variedad de herramientas necesarias para realizar este trabajo, además de los ejes teóricos y metodológicos bajo los cuales se llevan a cabo proyectos político educativos que permiten establecer vínculos entre las comunidades, las personas defensoras y viceversa.

⁶⁰ El Centro Fray Julián Garcés es una asociación civil sin fines de lucro. Surgió en el año 2001, constituyéndose como asociación civil en 2002, como respuesta a las comunidades congregadas en la Pastoral Social, ahora Pastoral de Derechos Humanos, a partir de los resultados del diagnóstico que realizaron sobre la situación de violaciones de derechos humanos en el Estado de Tlaxcala. Acompañan a grupos comunitarios para fortalecer sus procesos organizativos, de denuncia e incidencia comunitaria, legislativa y de política pública con el fin de generar cambios frente a las problemáticas de trata de mujeres y niñas para la explotación sexual y la devastación socio ambiental.

Fuente: Centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos y Desarrollo Local (2001). *¿Quiénes somos?* <https://www.centrofrayjuliangarces.org.mx/nosotros>

Los cuerpos presentes en los encuentros

Otra de las estrategias pedagógicas utilizadas en esta versión de la Escuelita, fueron los encuentros presenciales, que le dieron a este proceso una cualidad híbrida. Para este momento del año, existía un ambiente de incertidumbre respecto de la pandemia de COVID-19 y el paulatino regreso a las actividades sociales, algunas de las tensiones estaban relacionadas con las medidas de cuidado que era necesario continuar para mayor seguridad del grupo. Se solicitó que el uso de cubrebocas continuara siendo obligatorio, hubo acceso a espacios en donde las personas pudieran lavar sus manos con agua y jabón cuando fuera necesario, se mantuvo una distancia adecuada entre las personas en los espacios interiores, se realizaron actividades en los espacios exteriores. El equipo acompañante atendió las necesidades particulares o peticiones que hicieron algunas participantes para poder sentirse seguras en el espacio y poder disfrutar plenamente la experiencia. A la par, el grupo asumió la responsabilidad de cuidarse, cuidando su salud, quienes tenían algún síntoma de resfriado o que indicará la presencia de una infección respiratoria, decidieron no asistir. La presencia de las personas en el mismo espacio, después de un periodo complejo de confinamiento, le proporcionó cualidades distintas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las personas tuvieron la oportunidad de conocerse de otro modo, las comparaciones con la modalidad virtual fueron inevitables.

En cada uno de los encuentros las personas participantes se volvían a presentar, a conocerse de otros modos, se repetían preguntas hechas en las sesiones virtuales al momento de presentarse, de manera que, esta generación de la Escuelita continuó conociéndose y reconociéndose en todo el proceso, incluso en la última sesión. El primer encuentro presencial dio inicio a la posibilidad de perder el miedo a estar juntos de nuevo y a aprender poniendo el cuerpo en comunicación con las otras personas. Los encuentros presenciales también permitieron estrechar lazos con otras defensoras y defensores de diferentes generaciones de la Escuelita,

así como, asociaciones civiles, entre ellas, el Centro Madre Antonia⁶¹. Para incorporar a las personas visitantes en los encuentros presenciales se llevaron a cabo ejercicios que permitieran conocer a cada participante, clarificando sus propósitos e intereses al comenzar la jornada de trabajo.

El primer encuentro presencial se dividió en dos momentos simultáneas, en el primero se realizó un charlatorio sobre racismo con el colectivo Afrochingonas⁶², junto con la compañera Elisa Candela del comité local México Negro, a lo largo del charlatorio se exploró la intersección entre la categoría de género y la raza, colocando algunos conceptos centrales en las ciencias sociales para entender la complejidad de los sistemas de opresión. En el segundo, compañeras del Centro Vitoria realizaron un taller sobre Autocuidado, a través de un sensorama, re-explorando los sentidos se construyó una reflexión colectiva sobre la importancia de reconocer la integralidad de nuestro cuerpo comenzando por los sentidos, además de la centralidad del cuerpo para el trabajo de defensa de los derechos. En las sesiones virtuales posteriores a los encuentros se revisaba la experiencia, evaluándola, dialogándola, de manera que, se pudieran visibilizar los aspectos a mejorar, así como, el intercambio de saberes acontecido en cada espacio. Cada uno de los encuentros posibilitó la extensión de las redes, tanto del Centro Vitoria,

⁶¹ El Centro Madre Antonia es parte de la organización religiosa de las Hermanas Oblatas del Santísimo Redentor, son un grupo de mujeres convocadas en comunidad y de inspiración cristiana, su trabajo está enfocado en compartir la *buena noticia del reino* (de acuerdo a su concepción religiosa) con las mujeres que ejercen prostitución y/o son víctimas de trata para la explotación sexual. Su compromiso de vida es en favor de la igualdad, la justicia, la liberación y la vida. Este proyecto fue iniciado fundado por José María Benito Serra y Antonia María de la Misericordia, se desarrolla en misión compartida con toda la “Familia oblata”, desde las diferentes formas de colaboración, miradas, experiencias vitales y perfiles profesionales.

Fuente: <https://hermanasoblatas.org/conocenos/quienes-somos> Consultado el 24 de enero de 2024.

⁶² Afrochingonas es un proyecto interdisciplinario de creación, comunicación e investigación antirracista donde las fundadoras del proyecto comparten sus experiencias para sanar juntas y reflexionar sobre las posiciones que ocupan en esta estructura racista, patriarcal y capitalista. Este proyecto, genera conocimiento fuera de lo académico para construir el mundo que quieren habitar a través de una “alegre rebeldía”.

Fuente: <https://afrochingonas.com/conocenos/> Consultado el 27 de enero de 2024.

como del grupo de la Escuelita, contribuyendo a expandir el campo de acción de la defensa de los derechos humanos.

Para el segundo encuentro, realizado en agosto, se continuó con los ejercicios de presentación para que todas las personas participantes estuvieran familiarizadas tanto con las formas pedagógicas, como con sus compañeras, compañeros, compañeres de jornada. Al inicio, se utilizó la metáfora del estambre y el tejido en un ejercicio para presentarse y compartir los intereses que llevaron a las personas participantes al encuentro, al final del ejercicio se obtiene un tejido colectivo como base para el trabajo del día. Posterior a la presentación se realizó un foro en donde se ponderaron los mecanismos por la protección de las personas defensoras, se expusieron casos, se denunciaron autoridades enfáticamente, especialmente compañeras que se encontraban en ese momento dentro del mecanismo para la protección de personas defensoras. Los testimonios hablaron de la violencia de estado vivida al acompañar casos y causas, además de, dinámicas de discriminación institucional en razón de género, raza y clase. Después de compartir un descanso, junto algunos alimentos proporcionados por las personas asistentes, así como, por el Centro Vitoria; las personas asistentes generaron un mayor espacio de confianza en el cuál compartir, para la segunda parte del encuentro se llevaron a cabo talleres simultáneos. Las compañeras organizadoras me solicitaron acompañar el taller realizado por las compañeras de la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos en México (RNDDHM)⁶³, parte de la red interamericana, comenzaron el taller presentándose y compartiendo la perspectiva

⁶³ Son una red de mujeres defensoras y periodistas con rostros diversos: mujeres urbanas, de comunidades rurales, campesinas, estudiantes, trabajadoras, profesionistas, indígenas, mestizas, jóvenes, mayores, feministas, lesbianas, transexuales, etc. Todas comprometidas en la defensa de los derechos humanos. Surgieron en 2010, con el objetivo de responder de manera articulada a las violencias que enfrentan las mujeres defensoras y periodistas por la labor que realizan y por su condición de género, para así contribuir a la continuidad de sus luchas y su labor en condiciones de igualdad y seguridad. Al incorporar el enfoque de protección integral feminista prevalece su principio de protección desde, para y con las compañeras defensoras y periodistas: **las redes salvan.**

Fuente: IM-Defensoras, Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos en México (s.f.). *Sobre IM-Defensoras* <https://im-defensoras.org/2015/02/red-nacional-de-defensoras-de-derechos-humanos-en-mexico/>

de la protección integral feminista, bajo la cual llevan a cabo sus acciones. Este enfoque incorpora tres dimensiones: el cuidado, el autocuidado y la sanación. La sesión se trabajó con diversos elementos rituales, conformando lo que llamaron el *Oráculo de las Defensoras* construido con cartas que contienen propuestas de las compañeras que componen la red de defensoras, para practicar la protección integral feminista. A continuación, se muestra en las imágenes:

Figura 2

Oráculo de las defensoras encendido



Figura 3

Oráculo de las defensoras apagado



El centro del Oráculo de encuentra una veladora que simboliza la luz sanadora que fuimos pasando y compartiendo en un círculo al dar inicio a la sesión. Dentro de los significados incorporados al Oráculo a través de las generaciones en encuentran, las cuatro direcciones del universo de la tradición religiosa maya-quiche, al mismo tiempo se incorporan maíces de múltiples colores, esencias aromáticas, algunas rocas minerales y agua, antes de comenzar el trabajo con las personas participantes, se reconocieron la diversidad de espiritualidad existentes, para luego invocar a la sanación, a las sanadoras que estuvieran antes, a las ancestras. En este marco de ritualidad se enfatizó la importancia de la respiración, para ello se realizó un ejercicio de respiración guiada para darle el lugar central al cuerpo y al descanso necesario para continuar la jornada.

Al terminar los ejercicios de respiración, una de las compañeras de la red hizo un recuento de su experiencia en el activismo, hablo del papel de las mujeres

en los movimientos sociales, de los estereotipos de género que perviven en el activismo, de las demandas sociales hacia las mujeres activistas, de las complejidades en las relaciones de pareja. Luego, oriento su charla a los encuentros y desencuentros en compañía de otras mujeres defensoras de derechos humanos, concluyendo que “el autocuidado no es posible si no hay cuidado colectivo”. Desde la perspectiva de la compañera, el modelo de autocuidado propuesto por la red de defensoras desafía el modelo capitalista, colonial de autocuidado, se nutre de los saberes de las mujeres defensoras para hacer un activismo sostenible y gozoso; se mencionaron algunas de las actividades que organiza la red, con estos objetivos como: jornadas colectivas de autocuidado, espacios de descanso y sanación como “la Serena” y “la Sihuata” en donde las compañeras pueden realizar estancias.

La sanación tiene una dimensión histórica, ancestral contenida en el principio: “Si, sanas tú; sano yo”. Estos saberes cultivados por las compañeras han logrado una reinterpretación del activismo, sus objetivos y tareas. Desde la red, se impulsa un cambio cultural en donde el tema del cuidado sea central, en donde las personas puedan reflexionar en: ¿Cuándo es necesario detenerse?, ¿Cómo organizamos las tareas de cuidado colectivo? y cuando sea necesario ¿cómo las modificamos?, ¿Cómo generamos una cultura de respeto para los horarios dentro y fuera del trabajo?, ¿Cómo nos acompañamos unas a otros y viceversa?

Para finalizar el taller, una de las compañeras de la red dirigió un ejercicio llamado “La mochila de la confianza” en donde a través de una mediación gráfica, un dibujo de una mochila, se les solicitó a las personas participantes reconocer aquellos elementos que generan lazos de confianza y contribuyen a la protección de la integridad personal. Para ello se propusieron las siguientes preguntas guía: ¿Qué me hace sentir protegida en momentos de riesgo?, ¿Qué me ayuda a descansar y enfrentar el desgaste?, ¿Quiénes me cuidan? Después de un breve tiempo para responder de manera personal a las preguntas y colocarlas en la mochila dibujada, se compartió en pequeños grupos, esta compartición se convirtió en una pléyade de acciones, objetos, personas interrelacionadas en el cuidado de las personas, lo que llevo al grupo a reconocer la fortaleza e importancia de las

redes de cuidado. El taller cerró con una sensación colectiva de cercanía, confianza y agradecimiento por lo compartido por las compañeras de la red de defensoras.

En la siguiente sesión a cada encuentro se realizó una recuperación pedagógica para integrar las reflexiones vertidas en cada espacio, dado que existió una variedad de experiencias de las personas participantes porque se llevaron a cabo actividades simultáneas; esto permitió darle consistencia a la multiplicidad de perspectivas sobre lo vivido en cada espacio, desde las emociones no asimiladas, hasta las reflexiones más informadas. En estas sesiones de recuperación se utilizaron técnicas pedagógicas que apelaban a la creatividad, las artes plásticas y todo aquello que se pudiera compartir a través de medios digitales. El lenguaje artístico permitió hacer metáforas para la integración de las experiencias, algunas personas acudieron a imágenes como el bosque y su fortaleza en la diversidad de especies para hablar de la importancia de la diversidad de las personas en el trabajo de defensa de los derechos; otras personas acudieron a figuras más abstractas como círculos o donas para hablar de ciclos, encuentros, unión y vinculación; otras personas recurrieron a las figuras florales para hablar de su propio florecimiento en el terreno del activismo y la defensa de los derechos humanos; del mismo modo se utilizaron elementos como el fuego para hablar de su fuerza y motivación en la defensa de la dignidad humana.

El último encuentro se llevó a cabo el 15 de octubre de 2022, se reunieron diversas propuestas pedagógicas cercanas al Centro Vitoria. Las actividades se realizaron de manera simultánea; la jornada se dividió en dos momentos, con un intermedio para convivir y compartir alimentos. Para este momento del año, la pandemia de COVID-19 parecía un evento lejano, se redujeron considerablemente las medidas de seguridad y cuidado colectivo, aunque se anticipó que las personas participantes tuvieran acceso a cubre bocas, así como, a desinfectante para quienes lo desearan. Al mismo tiempo, el deseo generalizado de reunirse, convivir, compartir se manifestó efusivamente en el grupo. Se comenzó con una dinámica de presentación formando un círculo en el patio del Centro Universitario Cultural, asistieron personas de diferentes generaciones de la Escuelita, algunas personas de las comunidades eclesiales de base, de las comunidades indígenas de San

Pedro Tlaxcuapa, en Tlaxcala; mujeres mediadoras de paz y no violencia pertenecientes a los grupos de trabajo de la Facultad de Filosofía de la UNAM.

Posteriormente se iniciaron los talleres, dividiendo al grupo en dos: una parte del grupo participó de un taller sobre cultura de paz y no violencia; el resto del grupo se incorporó a un espacio diseñado para hablar sobre prácticas artísticas autónomas desde la educación popular. El taller de prácticas artísticas fue acompañado por Yolo y el Luis del colectivo “*Sueña Dignidad*”, quienes han trabajado desde las artes plásticas, especialmente el grabado, para acompañar desde la educación popular procesos de despojo de la tierra, violencia de estado y violencia contra las mujeres. Durante su presentación, relataron también el trabajo que han realizado con infancias para hacer comprensible los procesos de contaminación de áreas naturales protegidas o las consecuencias de la tala ilegal de los bosques.

Posteriormente, invitaron al grupo a presentarse y hablar sobre su experiencia en la defensa de los derechos: Se habló de como el bosque de la malinche está siendo devastado por el escarabajo de la corteza que, se ha convertido en una plaga en los últimos años, la lucha por atender este problema ha creado tensiones con el gobierno local, por lo que se han documentado detenciones arbitrarias, manifestaciones, intimidación y violencia directa; al mismo tiempo, se describió el proceso identitario de las comunidades que crecen a las orillas del bosque, su lucha por defender el lugar al que pertenecen y las dificultades que enfrentan para dar a conocer este conflicto. Otra compañera habló sobre su apuesta por las artes teatrales, durante la pandemia, en conjunto con otras personas afines, crearon una obra de teatro dirigida a jóvenes utilizando la aplicación de *WhatsApp*, para hablar sobre la seguridad digital. Otras compañeras del estado de Tlaxcala, compartieron un panorama general de las problemáticas con las que trabajan, entre ellas: la contaminación por agroquímicos, niños y niñas que desarrollan enfermedades asociadas a ésta contaminación, el uso de semillas transgénicas en el cultivo local y la contaminación del agua. Otro compañero habló sobre la tala en Puebla, así como, la intubación de un río para proveer de agua a la capital del estado.

Una vez que todo el grupo pudo compartir un poco sobre las luchas y tensiones que han encontrado en la defensa de los derechos se propuso realizar una composición en un trozo de linóleo, en el que, de manera libre, las personas participantes dibujaron alguna imagen que les representara. Se logró una composición colectiva para luego trabajar con las gubias y retirar el material sobrante para después realizar una impresión del trabajo. Por cuestiones de tiempo, no se terminó el trabajo sobre el linóleo, pero el compañero Luis se comprometió a terminar e imprimir el trabajo colectivo que, una semana más tarde envió al Centro Vitoria.

Después de una pausa para descansar, compartir alimentos y convivir con las personas participantes, comenzó la segunda etapa del encuentro en la que se llevaron a cabo dos talleres simultáneos acompañados por el equipo del Centro Vitoria, uno de los talleres se centró en el uso de la fotografía y el fotoperiodismo para la expresión, la denuncia contra la violencia hacia las mujeres, la defensa de los derechos, así como, los puntos de encuentro entre el periodismo y la organización social. El otro taller, acompañado por Yo y Viridiana Martínez, propuso una reflexión sobre el trabajo con las infancias sus derechos, las posibilidades de acompañamiento desde las instituciones, así como, la relación de las infancias con el territorio, la comunidad y el cuidado. Tuve la oportunidad de participar en este último, las compañeras utilizaron algunas técnicas pedagógicas propias de la educación popular para presentarse, presentar la propuesta y presentar a las personas participantes.

Posteriormente se realizó una evocación a las niñeces de las personas participantes a través de una imaginaria, para luego trabajar en una dinámica que llamaron "*Café Popular*", en donde el grupo se dividió en cuatro estaciones con un tema específico sobre el cuál dialogar, en cada estación se encontraba un material en el que los equipos podían anotar sus conclusiones, que luego se compartieron en plenaria, para discutir las a profundidad. En las estaciones se reflexionó sobre las siguientes preguntas: 1) ¿Qué lugar ocupan las niñeces en mi entorno?, 2) ¿Qué problemáticas puedo identificar que viven las niñeces?, 3) ¿Por qué consideran clave la educación popular para visibilizar y generar narrativas sobre las niñeces?,

4) ¿Cuáles son algunas de las dificultades y esperanzas de construir procesos de enseñanza-aprendizaje con niñas y niños? En cada estación se discutió alrededor de 10 minutos, los equipos fueron rotando de manera que, todo el grupo tuvo la oportunidad de dialogar sobre todos los temas.

Para cerrar la sesión se invitó a las personas participantes a trabajar en la construcción de una narrativa con la modalidad de fanzine, sobre su experiencia en la infancia, la instrucción dada fue: *“Narra una historia a través de la niña, niño o niño que fuiste”*. El grupo compartió algunas de sus historias de forma conmovedora, lo que estrechó los lazos de confianza. Las acompañantes del taller cerraron el espacio desde los afectos, conteniendo lo vertido por el grupo, al mismo tiempo que, elaboraron conclusiones sobre la autonomía de las niñas y niños, su diversidad, autenticidad y contexto, las responsabilidades por guiarles, acompañarles y aprender de ellas, ellos, ellos. La compañera Viridiana concluyó con la siguiente frase — Cada espacio educativo es una forma de construir la esperanza y motivación para seguir explorando procesos de educación popular —.

El cierre de un ciclo

La conclusión del proceso de la Escuelita fue preparada con antelación por el equipo acompañante, desde la procuración de los materiales necesarios, hasta el diseño pedagógico necesario cerrar las metáforas, temas, dudas y la dinámica de trabajo establecida. Se solicitaron fotografías del grupo para hacer una retrospectiva visual del proceso, con el mismo cuidado se preparó cada momento de la sesión. Uno de los momentos que requirió de un impulso particular del equipo acompañante, fue la evaluación sumatoria, para la cual se propuso un **“Laboratorio creativo”** en donde el grupo pudiera: *“Expresarse y construir narrativas- herramientas creativas que den cuenta de su transitar, de los sentipensares contruidos/procesados a lo largo de las 25 sesiones de reflexión, cuestionamientos, aprendizajes y desaprendizajes elaborados desde lo personal y colectivo.”* De acuerdo con el equipo acompañante, este ejercicio tuvo por objeto apoyarse en el lenguaje más cómodo, íntimo y creativo, que pudiese reflejarse mediante la creación de algún relato bajo un formato deseado: escrito, audiovisual, poesía, grabado, animación, vídeo, relato sonoro,

fotografía o algún otro, de forma que su creatividad les condujera a responder las siguientes preguntas:

- ¿Quién soy?
- ¿Cómo viví el proceso de la Escuelita?
- ¿Qué implicaciones tienen que asumirse como persona joven activista, militante, defensora en contextos de pandemia y de recrudescimiento de la vida?
- ¿Cómo percibiste este espacio de formación política y de qué manera podemos enriquecerlo para procurar su vitalidad?
- ¿De qué maneras puedo entretener lo vivido en este proceso de formación con el cotidiano inmediato?

Se propusieron también cuatro ejes temáticos en los que se podría guiar este trabajo: 1) Cuerpos-territorios ante la violencia y precarización, 2) Sueños y esperanzas que hagan frente a la grave crisis de derechos humanos en México, 3) Vínculos personales y colectivos que nos afecten, nos conecten, nos encuentren, 4) Educación popular.

Los proyectos se elaboraron, tanto de manera individual, como de manera colectiva, este laboratorio creativo formó parte de los criterios de evaluación y acreditación del proceso. Se incluyó en la ficha técnica del proceso, que fue compartida al inicio, a través del correo electrónico y de las charlas introductorias. Los trabajos elaborados, se presentaron en la sesión de cierre, por lo que dispusieron de alrededor de un mes para cumplir con las condiciones de la evaluación. Los trabajos del laboratorio creativo se visibilizaron en el micro sitio audiovisual de la generación.

El día del cierre del proceso, 22 de octubre de 2022, la jornada comenzó temprano para el equipo acompañante, ya que, era necesario alistar el espacio, los materiales, el equipo de audio y video necesario para las actividades planeadas, colocar a disposición algunos alimentos para completar el desayuno. El equipo acompañante me pidió dar inicio con un ejercicio de bienvenida, un juego para entrar en confianza, disponer el cuerpo y la intención al aprendizaje; este juego, conocido como “*canasta de frutas*” ayudo al grupo a continuar el largo proceso de des

confinamiento, después de la pandemia de COVID-19, nos hizo recordar, cómo se siente estar presente con otras personas en movimiento, en contacto, divirtiéndose en un espacio al aire libre.

Posterior al ejercicio de bienvenida, el grupo se trasladó a la sala 21 del Centro Universitario Cultural (CUC) que se dispuso para las actividades de este día. Mientras el grupo se acomodaba en el espacio, el equipo acompañante me pidió apoyar a un par de asistentes, Emiliano y Sebastián, a quienes, debido a problemas de discapacidad física, se les dificultaba la movilidad en el espacio del CUC, por lo que se habilitó el elevador del edificio para ayudarles a trasladarse, los compañeros estaban asistidos por una mujer cuidadora, quien estuvo presente durante toda la sesión de cierre, apoyando su participación e integración a la sesión, así como, su salud. Es importante decir que, el propio grupo de la Escuelita integró en cada paso, en cada actividad, a los compañeros Emiliano y Sebastián, como lo hicieron con todas las personas participantes.

Una vez que el grupo se acomodó en el espacio, la compañera Yox, procedió a realizar un ejercicio de recuperación a través de las imágenes solicitadas con anterioridad. Este momento de la sesión permitió expresar libremente el sentir de las personas participantes sobre el proceso de la Escuelita, en general: una de las compañeras estaba pasando por un periodo en el que le era necesario tomar decisiones respecto de su carrera profesional, balanceando su quehacer activista; otra compañera habló sobre dificultades personales que había atravesado de manera paralela a la Escuelita y del cobijo que sintió en el espacio; También se habló de la persistencia para seguir luchando, la importancia de defender la vida en compañía de otras personas, la posibilidad de encontrarse con otras personas defensoras de derechos humanos, la gran cantidad de mujeres que se encuentran defendiendo los territorios, la conexión entre el activismo y el arte; la dificultad de atravesar la pandemia, el aislamiento, los malestares relacionados con la ansiedad, en contraste, con la posibilidad de encontrarse con personas solidarias, vulnerables, con ganas de aprender.

Cuando el grupo terminó de compartir, la compañera Yox, guio un ejercicio de imaginería, haciendo una relación entre los sentimientos surgidos durante el

proceso y el cuerpo. Socilitó al grupo, mientras ponían atención en su respiración con los ojos cerrados, con un ritmo pausado, identificar en los cuerpos, el dolor, la tristeza, la rabia, la nostalgia... para luego trabajar con la alegría, el cariño, la plenitud a través de las manos para luego esparcirlo por todo el cuerpo, recordando al mismo tiempo la presencia de quienes nos acompañaron en este ciclo. Posteriormente, pidió al grupo frotarse las manos para generar calidez, energía que acercaron al corazón, para luego cerrar el momento con la canción "*Vengo a ofrecer mi corazón*" de la canta-autora Mercedes Sosa; continuando con el ejercicio en silencio, el grupo se tomó las manos en señal de acompañamiento, cercanía. La compañera Yox, terminó este momento, haciendo una reflexión sobre las condiciones materiales y emocionales en las que cada uno, cada una, llegó a la Escuelita; habló de rupturas, heridas y pérdidas que fueron sanando a lo largo de este complejo proceso de transformación, en compañía de quienes decidieron apostar por la defensa de los derechos humanos.

En el siguiente momento de la sesión de cierre, se propuso al grupo pensar en los significados alrededor de la veinteava generación de la Escuelita, a través de imágenes y territorios, para ello se utilizaron recortes de revistas y un mapa, el material para trabajar se colocó al centro del espacio. De inmediato la dinámica se convirtió en un reencuentro en donde las personas participantes seguían presentándose, relatando historias sobre su trabajo en la defensa de los derechos, porque algunas no habían tenido la oportunidad de interactuar directamente. Se tomaron las siguientes imágenes que ilustran el trabajo realizado:

Figura 4

Trabajo colectivo sobre imágenes y territorios de la Escuelita



Figura 5

Conversaciones y encuentros durante la actividad



Figura 6

Collage, resultado de la actividad



El producto final de ésta actividad fue un collage que representa las historias personales, las historias de sus comunidades, de las comunidades con las que trabajan, los territorios, los cuerpos, la indignación, la solidaridad, las luchas, las posibilidades, las aspiraciones, dificultades, aprendizajes de la vigésima generación de la Escuelita que, en el proceso de construir esta pieza final, fue reconstruyendo su experiencia colectiva.

Al finalizar el collage, se decidió tomar un descanso, donde además de compartir alimentos elaborados por las personas participantes, se continuó el diálogo sobre las historias personales, dentro y fuera del trabajo de defensa de los derechos; también permitió al grupo cambiar de ritmo, dado que la primera parte de la sesión fue intensa narrativa, emocionalmente. Una vez recuperadas las energías, se inició la puesta en común de los trabajos generados en el “Laboratorio creativo”, denominado de esta manera por el equipo acompañante. Éste ejercicio de

evaluación sumatoria, permitió diferentes formas de expresión en el grupo, por motivos de tiempo, se solicitó solo a quienes quisieran compartir con todas las personas presentes el trabajo realizado.

En este marco, algunas de las compañeras participantes dieron lectura a sus ensayos; algunos compañeros realizaron un breve video ensayo que fue proyectado a través del equipo de cómputo utilizado en la sesión; otra compañera realizó una infografía sobre el proceso de defensa del bosque en San Francisco Mangú en el Estado de México; otras compañeras lanzaron, en ese momento, una campaña informativa en la plataforma virtual Instagram con el hashtag #SiSoy, sobre los diferentes esfuerzos de defensa de los derechos realizado por las personas participantes a la vigésima generación de la Escuelita. Por motivos de espacio, en este trabajo no se puede mostrar la variedad de expresiones sucitadas por el “Laboratorio creativo”, sin embargo, las siguientes imágenes muestran algunas de las formas en las que se los trabajos integraron las sensibilidades, saberes, experiencias vividas en la Escuelita:

Figura 7

Uno de los trabajos resultado del Laboratorio Creativo



Figura 8

Parte del collage que integra el trabajo final



Figura 9

Combinación de técnicas plásticas en el mismo trabajo final



Figura 10

Perspectiva del trabajo final desde un costado



En la pieza elaborada podemos apreciar imágenes relacionadas con la sororidad entre mujeres, con la posibilidad de alcanzar sueños, con las luchas por la defensa de los derechos en México, algunos de los logotipos de las asociaciones civiles que colaboraron con la Escuelita en esta generación, también existen elementos que aluden al proceso de transformación, como la semilla que se sembró en el inicio del proceso, donde la compañera Yox realizó una metáfora asociando con el trabajo agrario con el trabajo realizado en la Escuelita. Para esta generación, fueron especialmente significativos el territorio, la tierra, el cuerpo como parte de los elementos asociados a la defensa de los derechos humanos.

Desde mi perspectiva el texto que mejor integra los discursos, saberes, sensibilidades, luchas que conformaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de la vigésima generación de la Escuelita, lo escribió la compañera Alejandra Elizabeth Herrera López quien, de manera cercana y sensible, dio lectura a su texto durante

la sesión de cierre, dando pie a uno de los momentos con mayor carga emocional. A continuación, se reproduce dicho escrito:

Carta a quien resiste y a quien resistirá

Me gustaría decirte que ya por fin vivimos en ese lugar idílico donde no hay más violencia. ¡Que lo logramos y que todos los derechos de las personas ya son reconocidos y respetados!

Que la tierra y el territorio son de las y los campesinos, que el maíz es nuestro, que hoy todos los pueblos deciden cómo producen, comercializan y consumen su comida.

Me gustaría decirte que todas las niñas, niños y niños son cuidados, escuchados y respetados desde la paciencia y comprensión. Que la educación popular ya llegó a las comunidades más recónditas en nuestro país y las niñas pueden ser eso, niñas que disfrutan de conocerse y aprender, que son libres, que ellos y ellas no han oído palabras como violencia, migración, inseguridad, ellas y ellos no tienen miedo.

También, me gustaría contarte que hoy ningún trabajador es vulnerado dentro de su jornada laboral, que las mujeres somos igual de importantes dentro de cada organización e institución, que ningún niño, mujer y hombre es obligado a trabajar en contra de su voluntad y en condiciones que vulneran sus derechos humanos.

Que ya no existe un solo megaproyecto que nos invada y despoje de nuestro territorio, que ya ningún cenote está contaminado, ningún árbol es talado, ningún animal es maltratado.

Que ya hemos encontrado a todas, que ninguna madre o familia llora la desaparición de su hija, que Maricela Escobedo, Ingrid, Lesby están con nosotras, que hoy todas las niñas son cuidadas y respetadas. Que ya por fin hoy la policía sí nos cuida.

Que hoy nadie es acosado o acosada por su orientación sexual y/o identidad de género, que de hecho convergemos con nuestras diferencias y nutrimos nuestras almas con la compañía de todas, todes y todas sin prejuicios. Moriría por decirte que no hay más fosas, que encontramos a los 43 y que hoy

activistas, defensores y periodistas no corren ningún riesgo por hacer lo que les apasiona, por alzar la voz.

Me gustaría explicarte que rompimos con todas esas estructuras que generan desigualdad y exclusión, se acabó el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo. Que ya por fin llegamos a la paz a través del diálogo y que articulamos ese movimiento que transforma al conflicto en resolución.

Pero lo cierto es que hoy todavía luchamos, y parte de reconocer nuestra historia es traer cada memoria de la lucha al presente, sí nuestras luchas, y las luchas de los que hoy no están y de los que mañana no estarán.

Pero no te pongas triste, cuando tu corazón se agobie te pido que vuelvas a eso que te sostiene, a eso que te hizo querer luchar, a eso que te aterriza, a tus motivos. Te pido agradecer por quienes nos toman de la mano para combatir, resistir y acuerpar.

Te pido seguir soñando porque hoy resistes tú y mañana seguirán resistiendo los y las nuestras para construir, transformar y encontrar esas soluciones y alternativa de paz. Sé que eso en lo que crees, vale la pena, porque hoy has caminado hasta aquí, hoy esos motivos llenan de brillo tus ojos, y aunque también te hacen sentir ira, indignación y enojo vienen desde el conocimiento de saber que esos actos son inhumanos, y sé que vale la pena porque hoy todas y todos estamos luchando.

Y si para resistir hay que incendiarlo, entonces te pido ser esa chispa que detone revolución y rebelión, siempre desde la audacia y creatividad. Se esa chispa que acuerpa con el alma, que acompaña y transforma con calidez. Y desde tu lucha conviértete en ese cálido refugio que a ti te gustaría encontrar en los días más grises.

Lo sé, aún no estamos en ese mundo idílico con el que al menos tú y yo hemos soñado, pero sí estamos en ese camino que recorreremos juntas y juntos; por defensa del territorio, la soberanía alimentaria, la educación popular, la noviolencia, la igualdad, la inclusión, la seguridad y la paz.

Cuando flaquees, vuelve aquí y recuerda que el conocimiento y la investigación es un arma de lucha social, que no caminas ni transitas esta lucha

sola ni solo, que eso que te arde en el pecho y te mueve, lo sentimos más de uno y que si lo reunimos en un abrazo se convierte en combustible para tomar impulso.

Y cuando te sientas derrotada o derrotado, se vale hacer una tregua para descansar, se vale pedir un abrazo de caracol, se vale procurar tu autocuidado y autorreflexión para redescubrir desde dónde luchas. Porque ya nos dijo un día Pietro Ameglio que luchar da felicidad, así que te pido siempre volver al centro, tomar un respiro y seguir luchando, porque también Pedro Uc nos enseñó que no hay revolución sin baile.

Te pido que hoy seamos un puño más que se suma a esa red que sigue luchando por los sueños y esperanzas para hacer frente a la grave crisis de derechos humanos que vivimos en México, en Latinoamérica y el mundo.

Porque ya decía bien Facundo Cabral que *“El bien es mayoría, pero no se nota porque es silencioso. Una bomba hace más ruido que una caricia, pero por cada bomba que destruye, hay millones de caricias que alimentan a la vida. Vale la pena, ¿verdad?”*.

El texto de la compañera Alejandra, logra hacer un recorrido por los temas, las problemáticas, las comunidades, los territorios en donde se disputa el cumplimiento de los derechos, dando un panorama general sobre las discusiones realizadas en la Escuelita; al mismo tiempo que, invita a la persona lectora a continuar el esfuerzo, la lucha ante la injusticia, la violencia, la opresión. En el texto encontramos posicionamientos éticos, valores que fueron discutidos en la Escuelita, dentro y fuera del aula virtual, en los encuentros, los festejos, las conversaciones informales. Se utilizan conceptos y lenguaje relacionado con la defensa de los derechos, combinándolo con imágenes líricas e incluyendo algunas de las experiencias vividas por la compañera en su transitar por este proyecto político-pedagógico.

Una vez compartidos los trabajos del “Laboratorio creativo”, se inició una actividad diseñada por conectar las generaciones de la Escuelita en una forma explícita y deliberada. Se utilizaron unas pequeñas esferas de palma, para simular unas semillas, en donde se pidió a las personas participantes colocar un mensaje para la siguiente generación de la Escuelita, escrito en pequeños papeles de

colores. Después de escribir los mensajes pertinentes, los papeles se colocaron al interior de las esferas de palma, haciendo la metáfora de una semilla para sembrar intenciones en la siguiente generación.

Hacia el final de la sesión se regaló cada persona un jarrito de barro con flores siemprevivas, con este gesto el equipo acompañante dio un mensaje de aliento a la nueva generación de personas defensoras de derechos humanos ante las dificultades experimentadas en esta tarea. La compañera Yox, habló de las propiedades del barro, del valor de la tierra y la necesidad de defender los territorios; luego se refirió a las siemprevivas como flores que mantienen su color, su fortaleza y pidió a la generación de la Escuelita, ser como las siemprevivas. Con este mensaje cerró su participación en el proceso.

El cierre institucional del proceso vino con algunas palabras de la coordinadora general del Centro Vitoria en ese momento, Mariana Bermúdez, quien hizo memoria de la tradición de la Escuelita en la formación de personas jóvenes defensoras de los derechos, las complejidades de poner en marcha un proyecto político-pedagógico de esta envergadura, así como, la importancia de continuar luchando por hacer realidad los derechos humanos de todas las personas. De inmediato, se realizó la ceremonia de entrega de los reconocimientos correspondientes a la vigésima generación de la Escuelita, que venían acompañados con una bolsa de material reciclable que en su interior contenía una libreta y un vaso para bebidas calientes, ambos con la leyenda “Cultivar la Otra Escuela desde las Resistencias”, así como, los logotipos del Centro Vitoria.

Una vez finalizada la sesión se compartieron alimentos proporcionados por el Centro Vitoria, así como, por las personas integrantes de la Escuelita, una vez más la alimentación respetó las necesidades y condiciones de salud de las personas presentes. Al finalizar el espacio destinado a la alimentación se solicitó a las personas presentes que colaboraran con la limpieza del espacio y el lavado de los utensilios ocupados para la alimentación. La jornada llegó a su fin con un abrazo entre quienes participaron de la sesión; las compañeras, compañeros, compañeres de la vigésima generación de la Escuelita acordaron juntarse en otros momentos, tanto para festejar, como para continuar el trabajo, además de sumarse a la

campaña de medios propuesta por las compañeras que mostraron su trabajo en el espacio del “Laboratorio creativo”. El trabajo de sistematización de todo el proceso quedaría pendiente para el equipo acompañante y para el Centro Vitoria.

Conclusiones

El profesor Jorge Larrosa (2004) nos propone una visión crítica de ciencia moderna en donde la experiencia es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. Así, la ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora, la expone desde un punto de vista objetivo con pretensiones de universalidad. Por ello, desde su perspectiva, se hace necesario desempirizar la experiencia afirmando su dimensión subjetiva, es decir, si suponemos un experimento como homogéneo y con un significado unívoco para todo el mundo, la experiencia siempre se puede plantear como un evento singular, es decir, “*para cada quien la suya*”. Esto es cierto, particularmente para el presente escrito, dado que se ha intentado describir minuciosamente un acontecimiento educativo, como la Escuelita, para luego reflexionar sobre el pasaje de transformación de quienes hemos construido parte de nuestra subjetividad en relación con este proceso.

Si un experimento tiene que ser repetible y significar lo mismo en cada una de sus ocurrencias, una experiencia es por definición, irrepetible. Tomando en cuenta la singularidad de cada experiencia, en este trabajo se han recuperado éstos procesos, a través de los relatos, discursos, memorias, de quienes han cultivado en la Escuelita la posibilidad de compartir saberes, se trata de una experiencia plural; dado que, ante el mismo acontecimiento, siempre hay una pluralidad de experiencias; así, la experiencia es el espacio donde se despliega la pluralidad.

Recordemos que la categoría “saberes”, se utiliza en este trabajo como una puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura; los saberes se utilizaron como noción epistemológica y como un significante de un determinado enfoque sociológico de la educación. El esfuerzo por pensar los saberes, es un esfuerzo por aportar en la construcción de herramientas analíticas y metodológicas que nos permitan pensar lo social en su pluralidad. El uso de estas herramientas apunta hacia la creación de posibilidades en la defensa de los derechos humanos, desde distintas prospectivas en el presente.

Los saberes, como hemos dicho, se habilitan o inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y crean tejido social al interactuar con otros. Para el caso de la defensa de derechos humanos, éstos saberes se presentan de manera imperante para quienes han padecido una vulneración a sus derechos. En el caso de la Escuelita, el campo de los derechos humanos permite la convergencia de personas, comunidades, asociaciones que se enfrentan a la violación de sus derechos debido a circunstancias sistémicas, por ejemplo, las compañeras de la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos en México (RNDDHM); miembros de la comunidad de San Francisco Magú que protegen el bosque; el profesor Pedro Uc, miembro de las comunidades *mayas* afectadas por el proyecto de infraestructura ferroviaria conocido como *el Tren Maya*; compañeras del colectivo *Afrochingonas*, proyecto interdisciplinario de creación, comunicación e investigación antirracista; entre otros. Este tejido que, habilita saberes para responder a los problemas identificados por las personas involucradas en cada proyecto, se ha construido a lo largo de 23 años, gracias al esfuerzo sostenido del Centro Vitoria como terreno fértil para la educación popular y la construcción de vínculos entre éstos actores sociales.

El concepto *saber*, utilizado en este trabajo, nos refiere a una relación entre un sujeto, su conocimiento y una realidad dada, es decir, el contexto particular el que se lleva a cabo el proceso de la Escuelita. El saber implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida como una acción que exige reflexión e imaginación creadora, sensibilidad, objetivos conscientes y compromiso con el colectivo. Dicha práctica es la que se intenta construir en cada generación de la Escuelita a través de los conversatorios, los encuentros, la participación en la protesta social, las sesiones, los ejercicios lúdicos, los debates, las metáforas, la historización de fenómenos sociales, los casos concretos sobre la defensa de los derechos, las conversaciones informales sobre “*lo que se siente*” ser parte de esta defensa. El *saber* implica la confrontación con otros sujetos, esta confrontación nos obliga a reconocer la radical diferencia de la alteridad, aquello que no es parte de nosotros, para luego, en el espacio público, ese que compartimos, poder escuchar con atención las demandas que vienen del otro.

La Escuelita puede ser un primer acercamiento a este campo de acción y producción de conocimiento, así como, una oportunidad para la reconsideración, la exploración de argumentos e ideas acerca de las problemáticas contingentes de las juventudes en la Ciudad de México o en el territorio mexicano, especialmente para aquellas juventudes cercanas a la UNAM. Del mismo modo, puede ser una oportunidad de pertenecer a una comunidad de referencia, en donde se aprecia la diversidad entre las personas y existe la oportunidad de dirimir los conflictos a través de la mediación del equipo que acompaña el proceso, aunque no siempre se logre alcanzar un consenso sobre la resolución de un conflicto particular.

A través de las generaciones los equipos de trabajo del Centro Vitoria, discuten y actualizan las formas de organizar los contenidos disciplinares, el uso de diferentes formatos de exposición, las estrategias para llevar a cabo el intercambio de saberes como: conferencias, mesas de trabajo, talleres, ejercicios didácticos lúdico-pedagógicos; al mismo tiempo que, diversos métodos de evaluación en concordancia con la metodología. Para realizar todas estas tareas es indispensable la participación de docentes-acompañantes que comparten el entusiasmo y el compromiso por la defensa de los derechos, es importante decir que, un número importante de docentes hemos sido parte del alumnado de la Escuelita; por lo que, en buena medida, el trabajo es voluntario. Luego entonces, hay puestos en marcha, una serie de conocimientos disciplinares con los que las personas acompañantes del proceso están o han estado en contacto en los ámbitos universitarios, como: el derecho, la sociología, la historia, la comunicación, la psicología, las ciencias políticas, la pedagogía, la economía, la filosofía, el periodismo, el internacionalismo y en ocasiones la teología, especialmente la corriente de pensamiento conocida como teología de la liberación. Poniendo éstos conocimientos disciplinares en contacto con experiencias diversas sobre la defensa de los derechos se pretende generar una práctica reflexiva, para finalmente cultivar saberes particulares de los derechos humanos.

En los testimonios de las compañeras partícipes de la Escuelita, encontramos reflexiones sobre la posibilidad de tejer agendas políticas, de trabajar en equipo para generar proyectos conjuntos; al mismo tiempo, ganar perspectiva

sobre cómo abordar estratégicamente la defensa de los derechos, generando un análisis complejo, más integral de la realidad y simultáneamente reconociendo las diferentes prácticas de resistencia de cada persona. Durante el proceso, se desarrolla una forma de escucha de las demandas de las otras personas, de sus respuestas políticas a los problemas que les son relevantes, se atiende a lo que Ana María Martínez (2013) llama *deber de alteridad*. Las personas participantes de la Escuelita, abren su panorama a otras realidades, optan por conocer derechos o circunstancias que no tenían en cuenta, para luego, desde su contexto, comenzar a integrar la experiencia de aprendizaje en su trabajo de defensa.

La puesta en marcha de diferentes áreas del conocimiento con diferentes lenguajes, tradiciones y corrientes de pensamiento no puede ser menos que compleja, por lo que el hilo conductor de la Escuelita se teje con las problemáticas que viven las diferentes comunidades en México en clave de violaciones a los derechos humanos. Esta brújula permite a los grupos intercambiar reflexiones de la manera más sencilla posible, para luego complejizar, analizar y re-nombrar experiencias. Esta perspectiva permite a las personas participantes, contrastar el discurso sobre los derechos humanos y sus mecanismos nacionales e internacionales, con las experiencias de vida de las personas en la defensa de sus derechos individuales y colectivos.

El proceso de la Escuelita encuentra sus puntos de tensión en la dinámica de trabajo construida entre el equipo acompañante del Centro Vitoria y las personas que acompañan cada sesión, conversatorio o encuentro. La incorporación de los ejes metodológicos de la propuesta pedagógica de la Escuelita a cada sesión representa un reto constante, tanto en las herramientas didácticas que se utilizan, como en las discusiones y reflexiones sobre cada tema particular. Por otra parte, esta tensión, cuando es posible resolverla, habilita la creación de nuevas formas de abordar aspectos generalmente ignorados por otras instituciones o entidades en el campo de los derechos humanos. Algunas de las conflictividades están centradas en las afectividades involucradas en los procesos de defensa de los derechos, la necesidad de llevar a cabo acciones de cuidado personal y colectivo, la

incorporación de las propias experiencias pasadas o presentes de discriminación o formas de resistencia pacífica o violenta ante la represión del derecho a la protesta.

A través de los testimonios encontramos la necesidad de considerar en las metodologías de enseñanza de los derechos humanos, sus principios fundantes, como el principio de interdependencia e indivisibilidad, ya que, a través de ellos podemos visibilizar teóricamente sus alcances, como herramienta para buscar condiciones de igualdad social. Por otra parte, cuando incorporamos los principios de los derechos humanos a las metodologías educativas, podemos apreciar que los fenómenos sociales no están organizados en elementos disciplinares o pequeñas parcelas de lenguaje especializado, se trata de problemas multidimensionales que es necesario abordar en su complejidad, por lo que las personas defensoras se ven impulsadas a construir puentes de entendimiento con sus colaboradoras o colaboradores especialistas, así como, a explorar distintos campos de saber. Esta condición puede ser una oportunidad para realizar ejercicios de traducción cultural, en el sentido propuesto por Boaventura de Sousa (2020):

“La traducción es un ejercicio de desplazamiento, político, epistemológico y ontológico, que genera intercambios entre diferentes, lugares, saberes y luchas. Obliga a abordar lo que se ignora o se conoce mal, condición esencial para generar una solidaridad amplia articulando varias escalas (locales, nacionales, regionales, globales).” (p.13).

Para realizar los desplazamientos requeridos en los procesos de traducción es necesario abordar las tensiones ético-políticas que acompañan la formación sobre la praxis de los derechos humanos, esto permite a las personas defensoras sensibilizarse sobre los retos de realizar acciones organizadas para atender una o varias problemáticas sociales en una coyuntura determinada. El camino o la metodología para abordar dichos asuntos no siempre puede ser determinada de antemano, es decir, las experiencias pasadas pueden orientarnos ante las circunstancias contingentes, pero es necesario poner en contexto los conocimientos disciplinares, para luego, tomar el tiempo necesario para discutir, intercambiar, escuchar, sentir, conocer y contrastar. De este modo, Magendzo (2015) nos invita a abordar la conflictividad teórica y metodológicamente en la enseñanza de los

derechos humanos, enfatizando sus principios éticos para luego convertir la teoría una herramienta de precisión en la transformación de la realidad.

Desde algunas perspectivas sociológicas, como la de Sara Ahmed (2015), podemos decir que, las emociones moldean la superficie de los cuerpos, que toman forma a través de la repetición de acciones, así como, a través de las orientaciones de acercamiento o alejamiento de los otros. Desde esta visión, las emociones constituyen un sistema comunicativo integrado por elementos expresivos, fisiológicos, conductuales y cognitivos construidos culturalmente. Los desplazamientos en los discursos sobre los saberes gestados en la Escuelita, nos hablan de la dinámica de dichos sistemas comunicativos, por ello podemos hablar, tanto de lo que se *quebranta* durante la experiencia, como de lo que se *teje* en los cuerpos a través de las emociones.

Cuando se entreteje, la reflexión respecto de los derechos humanos, con la historicidad de su lucha, es posible distinguir la fibra emocional de éstos discursos, acuerpando las resistencias del pasado y del presente. Se trata de una acción unificadora que permite acercar los momentos, los territorios y los cuerpos a través de las emociones, de modo que es posible conectar la narrativa histórica construida por los proyectos y propuestas pedagógicas latinoamericanas con la Escuelita. Podemos sugerir que se trata de saberes de integración, que habilitan la recuperación histórica de los grupos, la defensa de sus derechos, la participación comunitaria y ciudadana, la equidad de género y la creación de políticas públicas (Gómez y Corenstein, 2017).

En conversación con el testimonio de las participantes de la Escuelita, podemos decir que, no hay manera de aprender sobre los derechos humanos intensamente, interiorizarlos, *sin que te confronte afectivamente*. Para comprender las circunstancias de quienes viven la violación de sus derechos es necesario reconocer las afectividades involucradas en la asimilación y narración de este acontecimiento, para luego movilizarnos a la acción articulada, reflexiva y constante que exige la defensa de los derechos, que exige la construcción de la dignidad como práctica, no solo como perspectiva.

Las impresiones que dejan las emociones en los cuerpos, como propone Ahmed (2015), tienen efectos duraderos en nuestras formas de interpretar los procesos pedagógicos en los que participamos: pueden ayudarnos a tejer las formas de saber junto con otras personas o pueden detener nuestros procesos de indagación cuando no es posible asimilar las experiencias a nuestro alrededor, al mismo tiempo que, se lesionan los lazos comunitarios cuando disminuyen nuestras capacidades para acercarnos a otros. El reconocimiento de la convergencia entre la dimensión afectiva y la dimensión política del ejercicio de defensa de los derechos, nos permite habilitar posibilidades en los sistemas de comunicación de las comunidades para encontrar espacios para la salud mental. De este modo, la incorporación de mecanismos de contención y soporte emocional en los espacios de formación para la defensa de los derechos permite avizorar un ejercicio profesional saludable y continuado a largo plazo.

La estructura pedagógica y el equipo acompañante de la Escuelita han permitido que el esfuerzo continuado de esta experiencia de aprendizaje se adapte a las condiciones sociales que le rodean, en este contexto, habría que incluir la pandemia de COVID-19. Esta emergencia de proporciones desconocidas hasta ese momento, fue un reto significativo para el equipo acompañante que se aproximó a la tarea de continuar la encomienda de la Escuelita con pasión y compromiso por los procesos de educación popular. Si bien el uso de tecnologías emergentes de comunicación y su accesibilidad, para cierto estrato de la población, permitió la conexión y comunicación de las personas para conformar un proceso formativo en derechos humanos, los propósitos pedagógicos y los fines políticos de la Escuelita no se podían adaptar de forma automática a plataformas como Zoom, Google Classroom o Google Meet, por mencionar algunas herramientas. Fue necesaria una mayor exploración de herramientas digitales por parte del equipo acompañante, para ajustar las formas de interacción entre las personas participantes y el equipo docente, además de repensar los principios asociados con la educación popular.

Para la generación del año 2022, en donde participé como observador, se diseñó una experiencia híbrida de aprendizaje contemplando reuniones presenciales que considerarán las medidas sanitarias establecidas en ese

momento, del mismo modo, se consideraron sesiones virtuales a través de la plataforma Zoom, además de utilizar otras herramientas como Google Drive, Google Meet, Jam Board, Prezi, Canva, WhatsApp, entre otros. En el diseño pedagógico se incluyen herramientas para construir espacios de compartición de los saberes como: foros, encuentros presenciales, momentos de evaluación colectiva del proceso, momentos de organización logística, aperturas para la contención emocional del grupo, reflexiones, saberes y conceptos fundamentales de los derechos humanos. Las herramientas digitales de comunicación habilitaron el intercambio y colaboración de asociaciones civiles, personas defensoras, docentes y participantes situadas dentro y fuera de la Ciudad de México, enriqueciendo el proceso. Sin embargo, los problemas técnicos como: las condiciones variadas de los dispositivos digitales (laptops, tablets, teléfono celulares, etc.), la falta de conexión a internet o la fluctuación en la señal, las condiciones de precariedad generadas por la pandemia de COVID-19, el desconocimiento de las herramientas digitales para el aprendizaje, así como, la falta de modelos de educación popular basados en el uso de plataformas digitales de telecomunicación; fueron retos importantes en el desarrollo de esta generación.

La Escuelita como proyecto político-pedagógico, continúa en desarrollo, se contrae o se expande en respuesta a las condiciones sociales en las que se gesta; ha surgido como respuesta a la necesidad de las juventudes para formarse en el ejercicio de defensa de sus derechos, para luego conformar un nudo de relaciones entre comunidades, asociaciones y personas convocadas al diálogo para la transformación, para el aprendizaje. La participación en un proceso con estas características exige compromiso, constancia y reflexión, así como, el reconocimiento de las faltas, las fallas, las ausencias, en nuestros argumentos, en nuestras acciones, en nuestras intenciones y deseos, para mirar en conjunto los horizontes posibles en medio de las condiciones de conflictividad en nuestros contextos.

La Escuelita es un espacio para la resignificación de la defensa de los derechos, de sus posibilidades y derroteros, de sus consecuencias. La concurrencia de leguajes disciplinares como el derecho, la filosofía, la sociología, la psicología

pueden enriquecer, al mismo tiempo que, pueden obstruir perspectivas sobre el alcance de los derechos humanos como herramientas de cambio social; las traducciones entre éstos lenguajes no son automáticas, pero son posibles, sí cultivamos la escucha y el intercambio en un marco que reconozca la alteridad de quienes participan del proceso. Al mismo tiempo que, la Escuelita puede pensarse como un proyecto pedagógico ambicioso, es un proyecto político vulnerable a los cambios en la red de relaciones que se hace posible este esfuerzo; desde las fuentes de financiamiento, hasta la conformación de un equipo acompañante en sintonía con la propuesta teórico-metodológica, así como, las necesidades y sensibilidades de las personas jóvenes que se interesan por el campo de los derechos humanos. Una perspectiva psicoanalítica de la educación, nos recuerda que los sujetos que formamos parte de un proyecto político-pedagógico estamos inacabados, incompletos, insatisfechos y somos deseantes, es decir, la falta nos convoca a la acción, a la creación de una realidad distinta a la que experimentamos.

Recordando las reflexiones de Contreras y Pérez (2010), podemos recuperar la posibilidad de comprender la educación como una tensión entre lo que vivimos como referente de esta palabra y lo que aspira a ser; este contraste nos lleva a concluir que, la preocupación pedagógica por la educación estriba en indagar sobre esta tensión, con el deseo de iluminar su sentido. Así, el presente esfuerzo en investigación educativa, se ha interesado por revelar, suscitar la cuestión pedagógica dentro del proyecto de la Escuelita, para abreviar de sus experiencias y seguir estimulando la curiosidad de aquellas personas interesadas en hacer de los derechos humanos una realidad material.

Anexo 1. Guía de entrevista para egresadas y egresados de la Escuela para Personas Defensoras de Derechos Humanos

Hipótesis

- Los saberes que se cultivan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, son especialmente significativos dada su capacidad de tejer vínculos entre los actores sociales.
- Las intervenciones educativas alternativas con poblaciones juveniles son necesarias para encontrar nuevas rutas para la organización política ante las dificultades que enfrentan.
- Quienes han formado parte de un proceso de formación política en su juventud continúan participando de la vida política de su comunidad, dándole continuidad a su proceso de formación ciudadana.
- Las juventudes tienen necesidades específicas de organización política que las instituciones formales no han podido satisfacer.
- Hay contenidos disciplinares específicos con gente joven para entender la organización política y la defensa de los derechos humanos, como un ejercicio ciudadanizante y necesario para la intervención en problemas sociales.
- Existen ejes metodológicos específicos y por delimitar dialógicamente que pueden beneficiar la experiencia pedagógica y tener un efecto duradero en la experiencia de organización política de las y los jóvenes.

Objetivos

- Identificar los saberes que se cultivan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos.
- Comprender y describir los vínculos que se tejen desde los saberes en el proceso de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos.
- Identificar elementos pedagógicos que facilitan la organización política de las poblaciones juveniles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos.
- Reconocer los vínculos en el tejido social que se estimulan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos.

Actores clave: Egresadas y egresados

- Personas que han participado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de Derechos Humanos, a lo largo de sus 20 años de trayectoria

Temas por explorar:

- Espacio y tiempo en que se unió al proyecto de la Escuelita
- Proceso por el que llegó a la Escuelita
- Experiencias o anécdotas significativas sobre el proceso
- Relación con otras personas defensoras de derechos humanos
 - Relaciones de poder y conflictos en el aula
 - Contradicciones y tensiones
- Relación con las personas facilitadoras del proceso
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Saberes profesionales
 - Saberes para la vida
 - Saberes sobre los derechos humanos
 - Saberes disciplinares
 - Aquellos que son relevantes
 - Aquellos que no le interesaron
 - El centro Vitoria como espacio de aprendizaje y conexión
- Aprendizajes más relevantes

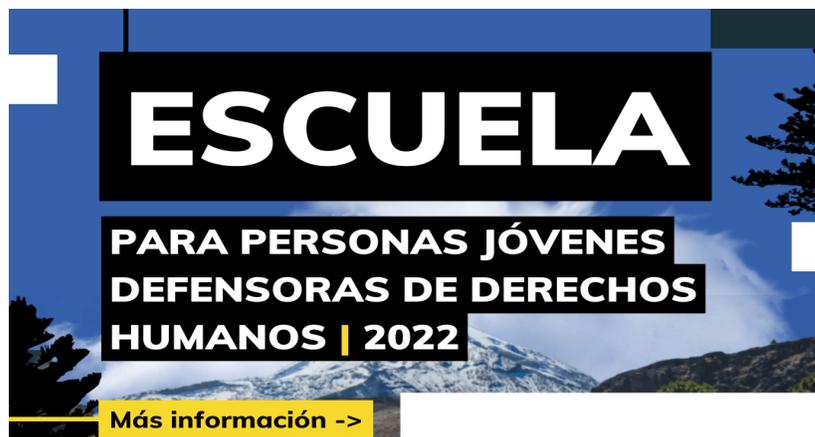
Preguntas provocadoras:

- ¿Cómo llegaste al proyecto de la Escuelita?
- ¿Conoces otros proyectos de educación popular en derechos humanos dirigidos a las juventudes?
- ¿Existe alguna anécdota sobre la Escuelita que te sea especialmente significativa?
- ¿Cómo fue tu relación con tus compañerxs en aquel momento?
- ¿Puedes describir la relación que mantienes con personas con las que viviste el proceso de la Escuelita? En el caso de que sostengas un vínculo con tus ex compañerxs.
- ¿Qué aprendiste en la Escuelita?
- De lo que aprendiste en la Escuelita ¿Existe algo que apliques en tu desempeño profesional actual?

- ¿Qué perspectiva construiste sobre los derechos humanos en el proceso de la Escuelita?
- ¿Puedes describir cómo fue el espacio de aprendizaje vivido en aquel momento?
- ¿Cuál es tu balance hoy en día sobre el proceso de la Escuelita?

Anexo 2. Convocatoria: Escuela para Personas Jóvenes Defensoras de DH 2022

Mar 17, 2022 | [Convocatorias](#), [Defensa](#)



La Escuelita del Centro Vitoria es un proceso colectivo de formación política dirigido a juventudes, que abreva de la educación popular, educación para la paz y en derechos humanos, con el objetivo de facilitar herramientas teóricas y prácticas encaminadas a construir saberes, actitudes, habilidades y experiencias con respecto a los derechos humanos desde una aproximación crítica y transformadora.

En su vigésima generación se encuentra todavía frente a un contexto sanitario desafiante donde los procesos organizativos continúan su labor retomando las presencias cercanas desde la construcción del cuidado en las luchas, en esta emisión, el proceso busca responder a estas necesidades de mantener **encuentros presenciales** de manera estratégica en combinación con estrategias y aprendizajes de la **educación popular a la distancia**, ejercitadas en las dos generaciones anteriores.

Si quieres conocer más del proceso, da clic aquí: <https://cutt.ly/JzcdMLD>

Si quieres conocer a las diversas generaciones que han participado a lo largo de estos casi 20 años, da clic aquí: <https://derechoshumanos.org.mx/sitio-la-escuelita-del-vitoria/>

¿A quiénes va dirigido?

Juventudes de entre 19 y 30 años provenientes de diferentes realidades, de la región centro del país, que se encuentren interesadas en aproximarse a una perspectiva crítica de los derechos humanos desde el compromiso político, y/o vinculadas a: procesos organizativos, organizaciones sociales, comunidades de base, movimientos populares, activismos, colectividades y de lucha social, que tengan interés en fortalecer saberes y herramientas en derechos humanos.

Consideraciones:

- Formato híbrido con 22 sesiones virtuales y 3 encuentros presenciales (CDMX).
- Disponibilidad de tiempo los sábados de 10:00 a 14:00 hrs. entre abril y octubre de 2022.
- Compromiso y participación activa durante el proceso.
- Tener acceso a dispositivos móviles o equipo de cómputo, con cámara y micrófono funcionales.

Proceso de postulación:

- PRIMER ETAPA: Llenar la ficha de registro antes del **24 de abril**.
- SEGUNDA ETAPA: Participar en una entrevista a distancia vía internet con el equipo acompañante (se acordará vía correo electrónico fecha y horario).
- TERCER ETAPA: Participar en una de las sesiones informativas a distancia: 29 o 30 de abril.
- **Es necesario cumplir en su totalidad las tres etapas del proceso para seguir en el proceso.**

Si deseas contactar con el equipo del CDH Vitoria, puedes hacerlo a través de cualquiera de los canales disponibles:

Correo : formacion.cdhvitoria@gmail.com

WhatsApp: [525611862472](https://wa.me/525611862472)

[FICHA DE REGISTRO \(Se abrirá una pestaña nueva\)](#)

Anexo 3. Guía de entrevista para postulantes al proceso de la Escuelita

EPJDDH 2022 | 20ma Generación GUÍA DE ENTREVISTA

El presente formato servirá de apoyo para detallar y reunir información de la persona postulante.

Entrevistadora	
Ficha de identificación. Llenar antes de iniciar y Revisar el Formato de Postulación	
Nombre y pronombre	
Fecha y horario	
Observaciones de su formato de postulación	

Momentos de la entrevista

- Bienvenida y ruptura del hielo:** presentarse cálidamente y tratar de construir un espacio virtual de confianza y ameno que resulte favorable para la charla.
** Se recomienda tomar notas y registrar actitudes, situaciones y detalles del contexto que complementen la información obtenida en la entrevista.
- Planteamiento del objetivo de la entrevista:** Comentar que se disponen de 30 min para el desarrollo de la entrevista, cuya intención es conocer algunas de sus experiencias y opiniones respecto a algunos temas, así como resolver dudas respecto al proceso en general.

****Informarle a la persona entrevistada que se realizarán algunas anotaciones las cuales servirán meramente para fines del proceso de selección.**

Se debe enfatizar la importancia de disponer, durante el encuentro, de opiniones espontáneas, pues no se trata de valorar sus respuestas, si están bien o mal. Dado que deseamos saber quién es, qué interés y experiencias tiene en lo cotidiano.

3. **Información previa del CDHV:** conoces a alguna persona colaboradora, sabes de las tareas que realizamos, cómo te enteraste de la convocatoria.

****Se sugiere encuadrar brevemente la historia del CDH Vitoria para dar cuenta de los procesos que se acompañan actualmente.**

4. Cuéntame brevemente sobre alguna experiencia significativa de tipo comunitaria, colectiva u organizativa que hayas tenido o que conozcas.

5.-Retomando la vivencia anterior. Cuéntanos qué aprendizajes personales y/o colectivos construiste o reafirmaste

--

6.- Desde tu corporalidad y sentires ¿Cuál es tu experiencia de habitar y ocupar los distintos espacios y territorios como una persona joven?

--

7.- Tema a elaborar (entre 1 y 2 por persona según el perfil) 1) La pandemia develó una serie de necesidades a nivel global urgentes de resolver:
1) ¿Qué elementos consideras se deben priorizar?, 2) ¿Qué herramientas consideras indispensables para contribuir a la lucha social emprendida por movimientos sociales, colectivos y organizaciones?, 3) ¿Qué opinas de las formas de protesta social que emprenden las mujeres y la disidencia sexual?, 4) ¿Cuáles son los retos que hay frente al escenario de los actuales megaproyectos?

--

8.- Dado que la Escuelita es un proceso que contempla la esfera socioemocional, qué puedes comentar sobre tu disposición a mover tus creencias, prejuicios y hacer trabajo afectivo grupal. Qué fortalezas emocionales tienes que puedan ayudarte en dicho proceso y qué podrías ofrecer de ti para acompañar a las personas del grupo en dicho proceso.

9.- Sabemos que la pandemia ha sido una situación que ha trastocado todas las dimensiones de nuestras vidas, y que frente a una incertidumbre latente, nos gustaría saber sobre tu situación de vida durante esta pandemia, cómo visualizas que serán estos 6 meses próximos; cómo te has sentido, cuál es la situación respecto de tus horarios, actividades, distancias, traslados, escuela, trabajo, posibilidades económicas, etc.

A) *Requieres de apoyo para pago de internet y/o saldo: _____

*Pendiente: no se tienen los recursos para brindar el apoyo a todos

B) **Selección de fecha de sesión introductoria:** 22 de abril 3:00 pm-5:00 p.m. (GMT-6 CDMX, HORA CENTRO) _____ 23 de abril 11:00 a.m.-1:00 p.m. (GMT-6 CDMX, HORA CENTRO) _____

9.- Cierre: preguntar si hay algún comentario adicional, duda o comentario.

Resolver dudas sobre el proceso de selección e indagar si hay algún comentario sobre la ficha técnica de la escuelita. Preguntar cómo se siente después de la entrevista. Agradecer el tiempo e informar sobre el siguiente momento del proceso.

10. Comentarios generales y observaciones subjetivas (personalidad, vibra, lenguaje corporal etc.)

Perfil A)

Perfil B)

Perfil C)

Bibliografía

- Abad, M. L. *et al.* (2002). *Género y educación: la escuela co-educativa*. Barcelona: Graó.
- Academia (s.f.). *Alicia Hopkins Moreno*. Recuperado el 7 de enero de 2024 <https://unam.academia.edu/AliciaHopkins>
- Academia (s.f.) *Pietro Ameglio Patella*. Recuperado el 14 de febrero de 2024. <https://unam1.academia.edu/JuanCarlosMar%C3%ADnServicioPazyJusticiaSERPAJ>
- Acosta, E. (2012). Schiller y el reconocimiento del Otro en su otredad, el desafío de pensar la intersubjetividad a partir de una lógica de la diferencia. *PENSAMIENTO*, 68 (256), 225-247.
- Ahmed, S. (trad. de Olivares, C.) (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alonso, I. (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Siglo XXI, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Alonso, L. E. (2007). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240), Editorial Síntesis, S.A, Madrid.
- Altable, R. *et al.* (1993). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. La Morada, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (2009). Manifiesto por la educación latinoamericana. En M. Gómez Sollano, coord., *Saberes socialmente productivos. Contribuciones al debate* (pp. 159-166). Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional.
- ALUNA Acompañamiento psicosocial (s.f.). *Quienes somos*. Recuperado el 5 de febrero de 2024 <https://www.alunapsicosocial.org/aluna>

- Amorim, M. (2007). *Raconter, démontrer... survivre. Former de savoir et de discours dans la culture contemporaine*. Eres, Paris.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías: ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets Editores, S.A, Barcelona.
- Arriaga Lemus, M. L. B. (2011). *Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en Educación Básica (procesos y resistencias)* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI*. Periodo extraordinario Beijing +5. <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174.
- Bauman, Z. (trad. de Lazcano, P.) (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bergman, M. (2012). La violencia en México: algunas aproximaciones académicas. *Desacatos*, 40, septiembre-diciembre, pp. 65-76. México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13925007005>.
- Bercovich, S. (2008). La performance pedagógica. *Ethos Educativo*, 43, septiembre-diciembre, 174-184.
- Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Beuchot, M. (2017). *Perspectivas Hermenéuticas*. Siglo XXI Editores, México.
- Bohórquez, V. y Aguirre, J. (2009). Las tensiones de la dignidad humana: conceptualización y aplicación en el derecho internacional de los derechos humanos. En *Revista SUR*, 6 (11), 41-63.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Minuit, París.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona.

- Bourdieu, P. (trad. de Jorda, J.) (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty first century: The research challenge. En J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young y T. B. Brazelton (eds.), *The infant and family in the twenty-first century*, (pp. 45–54), Editorial Brunner-Routledge, Nueva York.
- Campaña nacional sin maíz no hay país. En defensa de la soberanía alimentaria y la reactivación del campo mexicano. (8 de agosto de 2023). <https://sinmaiznohaypais.org/>
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (1999). Representación y construcción de conocimiento. *Perfiles Educativos*, 21 (83-84), 27-49. <http://iisue.unam.mx/publicaciones>.
- Carabantes, E. y Contreras, S. (2017). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de Formación en Derechos Humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de Pedagogía de una Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 83-101.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos: reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios Sobre Educación*, 7, 129-142.
- Casali, A., Lima, L. y Nuñez, C. (coords.) (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CEPAL), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), México.
- Castillo Cordova, L. F. (2005). ¿Existen los llamados conflictos entre derechos fundamentales? *Cuestiones Constitucionales*, 12, enero-junio, 99-129.
- Castro, F. (1983). *Educación y Revolución*. Editorial Nuestro Tiempo, México.
- Centro para los Derechos Humano Fray Juan de Larios (s.f.). *Nuestra Historia, Nuestras Raíces* <https://frayjuandelarios.mx/2020/12/05/historia-del-cddh-fray-juan-de-larios/>

- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2013). *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos, 10 años formando Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos*. México.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2017). *La Escuelita del Vitoria: 15 años acompañando juventudes defensoras*. México.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2020). *Guía de Autocuidado y Cuidado Colectivo*. México.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2020). *Guía para la Convivencia y Construcción de Comunidad*. México.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. (2021). *Informe sobre los impactos de la COVID-19 en las juventudes de México*. México.
- Centro de Derechos Humanos Fray Matías (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://cdhfraymatias.org/nosotrxs/>
- Centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos y Desarrollo Local (2001). *¿Quiénes somos?* <https://www.centrofrayjuliangarcés.org.mx/nosotros>
- Centro Minerva Bello (s.f.). *Nosotros*. <https://www.dhminervabello.org/about>
- Círculo Literario Vertedero Satélite, Alfaro, E., Barquero, S., Guzmán, S. E. y Valverde, M. (2019). Liberando Ecos: una propuesta metodológica contrahegemónica, colectiva y performática para la construcción de una dignidad en resistencia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30 (1), 195-224.
- Consejo Nacional de Población (2000). *Situación Actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*. Primera Edición, México. [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion actual de las y los jovenes en Mexico Diagnostico sociodemografico](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion_actual_de_las_y_los_jovenes_en_Mexico_Diagnostico_sociodemografico)
- Concha Malo, M. (2010). Centro Fray Francisco de Vitoria: 28 años en la defensa de los derechos humanos. En *Revista Contralínea*, (310). <https://contralinea.com.mx/opinion/centro-fray-francisco-de-vitoria-28-anos-en-la-defensa-de-los-derechos-humanos/>
- Concha Malo, Miguel (2008). Las raíces del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P., A.C. En *Revista DFensor*, (12), 10-13, México.

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata, Madrid.
- Coombs, P. H. (1978). *La Crisis mundial de la educación*. Editorial Península, Barcelona, pp. 9-11.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En *Revista de educación*, (338), 9-22.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Editorial Sage, California.
- Charabati Nehmad, E. (2014). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coord.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-60), Conacyt-UNAM, México.
- Chiara Conidi, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Delgado de Cantú, G. (2001). *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. Editorial Prentice Hall, México.
- De Sousa Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Primera edición, Colección en Clave de Sur, ILSA, Bogotá.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (trad. de Aguiló, A.). (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal, Madrid.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2020). *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Ediciones Akal, México.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Morata, Madrid. (trabajo original publicado en 1916).
- Elkonin, D. B. (trad. de Uribe, V.) (1980). *Psicología del juego* (vol. XXII) Colección Aprendizaje, Editorial Visor Libros, Madrid.
- Enciclopedia de Literatura Indígena (s.f.). *Pedro Uc Be*
<https://www.enciclopediaindigena.com/pedro-uc-be/>

- Erickson, Frederick. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. Wittrockk (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161), MacMillan, New York.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. D.R. Causa Joven, México.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 21-45.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (04 de noviembre de 2020). *Genera Ciudad de México datos sobre COVID-19 y los impactos en la infancia*. Recuperado el 7 de marzo de 2023, <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/genera-ciudad-de-m%C3%A9xico-datos-sobre-covid-19-y-los-impactos-en-la-infancia>
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard, París, vol. II.
- Foucault, M. (2016). *El Orden del discurso*. Tusquets, México.
- Freire, P. (trad. de Palacio, G.) (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI, México.
- Gándara, M. E. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO, Buenos Aires.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior den el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. En *Revista española de pedagogía*, 61 (224), 115-130.
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y Resistencia en Michel Foucault. En *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Giroux, H. A. (2002). Global capitalism and the return of the Garrison state: rethinking hope in the age of insecurity. En *Arena Journal*, (19), 141-160.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1995). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aladine Publishing Company, Chicago (trabajo original publicado en 1967).

- Gómez Sollano, M. (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades), México.
- Gómez Sollano, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 193-218) Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Juan Pablos, Cuadernos DeConstrucción en Educación, México.
- Gómez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (2009). Saberes de integración. Elaboración conceptual. En M. Gómez Sollano et al. (coords.) *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina* (pp. 33-59) Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González Casanova, P. (1990). *Imperialismo y liberación: una introducción a la historia contemporánea de América Latina*. Editorial Siglo XXI, 8ª edición, México.
- González Casanova, P. y Roitman, M. (1996), *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. La Jornada, CII CH, 1ª edición, México.
- González Casanova, P. y Samir, A. (1995). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur*. CII CH, UNAM, Editorial Anthropos, Barcelona.
- González-Grandón, X., Chao, C. y Patiño, Hilda (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. En *Horizonte educativo*, 51 (2), 233-270.
- González Orellana, C. (1984). La educación durante la dictadura ubiquista. 1931-1944. En Ma. T. Gutiérrez, *Experiencias educativas revolucionarias (Nicaragua y Guatemala)*, El Caballito-SEP, México.
- Greco, M. y Stenner, P. (eds.) (2008). Introduction: Emotion and Social Science. En *Emotions. A Social Science Reader* (pp. 1-21), Routledge, Londres.

- Grele, R.J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. En *Historia y fuente oral*, (5), 106-127.
- Guevara Niebla, G. (ant.) (1985). *La educación socialista en México: 1934-1945*. Eds. El Caballito, SEP, México.
- Habermas, J. (trad. de Jiménez Redondo, M.) (1996). *Conocimiento e Interés*. Universitat de Valencia.
- Habermas, J. (trad. de Jiménez Redondo, M.) (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Grupo Santillana de Ediciones, Madrid.
- Harvey, D. (trad. de Mateos, A. V.) (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Ediciones Akal, Madrid.
- Heft, H. (2010). Affordances and the Perception of Landscape: An Inquiry into Environmental Perception and Aesthetics. En C.W. Thompson, P. Aspinall y S. Bell (eds.), *Innovative Approaches to Researching Landscape and Health* (pp. 9-32) Routledge, Nueva York.
- Herrera Farfán, N. A. y Guzmán López, L. (comps.). (2012). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*. El Colectivo Lanzas y Letras, Extensión Libros, Buenos Aires.
- Herrera Flores, J. (2000a) Hacia una visión compleja de los derechos humanos. En Herrera Flores, J. (ed.) *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal* (pp. 19-78). Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Herrera Flores, J. (2000b). La riqueza humana como criterio de valor. En Herrera Flores, J. (ed.) *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal* (pp. 245-266) Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Hevia Rivas, R. (2010). El derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el Contexto Internacional. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25-39.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>

- Hoyos, G. y Vargas, G. (2002). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Icfes, Bogotá, pp. 177 y 178.
- Huizinga, J. (trad. de Imaz, E.). (2019). *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid.
- Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A.C. (s.f.). *Litigio estratégico*, Ximena Ugarte Tangray. Recuperado el 8 de enero de 2024. <https://www.imdhd.org/nuestro-equipo/ximena-ugarte-trangay/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, primer trimestre*, <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Encuesta Intercensal EIC 2015. Base de datos*, <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*, <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de las Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUHTI)*, <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7435>
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (S.F.). *Acerca de ISIA*. <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia>
- IM-Defensoras, Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos en México (s.f.). *Sobre IM-Defensoras* <https://im-defensoras.org/2015/02/red-nacional-de-defensoras-de-derechos-humanos-en-mexico/>
- JASS Poder colectivo (s.f.) *¿Quiénes somos?* <https://justassociates.org/es/quienes-somos/>
- Jiménez Luna, B. M. (2019). *Recuperación y construcción de saberes en el marco de los contenidos de enseñanza de los promotores de la educación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional*

- (2016-2017) [Tesis de maestría no publicada] Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juárez, D., Meléndez, C. y García, M. (2021). *Juventudes y la Defensa de los Derechos Humanos*. Editoriales, Blog La dignidad en nuestras manos del Plumaje de Animal Político,
<https://derechoshumanos.org.mx/juventudes-y-la-defensa-de-los-derechos-humanos/>
- Korol, C. (2014). *La educación popular en clave de debate*. Pañuelos en Rebeldía.
<https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educac3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf>
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 206 pp.
- Larrea-Schiavon, S., López-Lalinde, L., Vieitez, I., Regules, R. y Gutiérrez, J. P. (2021). *Resultados del estudio sobre violencia en la era COVID-19 (VoCes-19): Línea base reporte*. Population Council Mexico, IMJUVE, Secretaría de Salud, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva,
https://knowledgecommons.popcouncil.org/departments_sbsr-pgy/1523/
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Sklier y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44) Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Le Boterf, G. (1986). La investigación participativa: una aproximación para el desarrollo local. En J. M. Quintana (coord.) *Investigación participativa. Educación en Adultos* (pp. 24-36) Narcea S.A. Ediciones, Madrid, 288 pp.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Váldes, México.
- Magendzo, A. y Pávez, J. M. (2015). *Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.

- Maldonado García, M. A. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 131-30). Biblos, Sociedad, Buenos Aires.
- Martí, J. (1985). El sentido de la educación. En J. M. De la Serna (antología), *Ideas pedagógicas en el Caribe* (pp. 50-51), Editorial El Caballito-SEP.
- Martínez de la Escalera, A. M. y Lindig Cisneros, E. (coords.) (2013). *Alteridad y exclusiones: Vocabulario para el debate social y político*. Facultad de Filosofía y Letras: Juan Pablos Editor, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mc. Laren, P. (2011). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Editorial Siglo XXI, México.
- Mejía Jiménez, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En *Educación en Revista*, (61), 37-53.
- Méndez, M. V. (2012). Educación en derechos humanos en universidades públicas costarricenses: posibilidades y necesidades. En *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7 (1), 145-171.
- Menke, C. y Pollmann, A. (trad. de Capdevilla, R.). (2010). *Filosofía de los Derechos Humanos*. Herder Editorial, México.
- Mujica, R. M. (1999). Práctica docente y educación en derechos humanos. En *Estudios básicos de derechos humanos*, (9), 187-223.
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. En *Revista IIDH*, 36, 341-364.
- Muñoz, G. (prólogo de Hernández, L.). (2011). *#Yo soy 132 Voces del movimiento*, Ediciones Bola de Cristal, México.
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de Contenido. En *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales* (pp. 177- 221), Editorial Síntesis, España.

- Nerio Monroy, A. L., Almaraz, S. y Gay, A. (2009). *La Memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P."* A.C., CDH Vitoria, México.
- Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Día Internacional de la Juventud 12 de agosto. De los clics al progreso: Vías digitales de los jóvenes para el desarrollo sostenible*. <http://www.un.org/es/events/youthday/>
- Orozco, B. (2013). La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 555-580). Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM, (Colección Seminario), México.
- Ortega Bayona, B. (2016). La APPO y el proceso de democratización en Oaxaca: cambios, retos y continuidades. En *POLIS*, 12 (1), 11-44.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En *Revista Española de Pedagogía*, 59 (220), 525-544.
- Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. Universidad Iberoamericana, México.
- Peces-Barba, G. (1999). *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*. Universidad Carlos-III de Madrid y Boletín Oficial del Estado.
- Pérez Islas, J. A. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. En *El Cotidiano*, (163), 35-44.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Ediciones Traficantes de Sueños, Madrid.
- Pérez, E. (2023). *Warisata la Escuela-Ayllu*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, Bolivia (trabajo original publicado en 1962).
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Pinheiro Barbosa, L. (2015). *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de Los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piña, J.M. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prado, M. (2007). Limitación de los derechos humanos. Algunas consideraciones teóricas. En *Revista Chilena de Derecho*, 34 (1), 61-90.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372007000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Preiswerk, M. (2012). Raíces y plataformas de la educación popular. En M. Delgado, M. I. Romero y J. R. Vidal (comps.) *¿Qué es la educación popular?* (pp. 31-52), Editorial Caminos, La Habana.
- ProDESC (s.f.). *Nuestra Historia* <https://prodesc.org.mx/sobre-nosotros/>
- Producción Social del Hábitat, Grupo de trabajo abierto-América Latina (s.f.). *Unión de Cooperativas Tosepan*,
<https://produccionsocialhabitat.wordpress.com/galeria-de-casos/tosepan/>
- Puiggrós, A. (1990). La educación latinoamericana como campo problemático. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (11-49). CNCA, Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, A. (1998). Educación Neoliberal y alternativas. En Alcántara, A., Pozas, R. y Torres, A. (coords.) *Educación, Democracia y Desarrollo, en el fin de siglo* (pp. 46-56). Editorial Siglo XXI, México.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (ant.) (1986). *Educación popular en América Latina*. Tomo II, SEP-Caballito, México.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-37) Universidad Nacional Autónoma de México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades.

- Puiggrós, A. (2019). Sujetos I y Sujetos II. En *La escuela, plataforma de la patria*. (pp. 55-76). CLACSO, Universidad Pedagógica-Editorial Universidad, Buenos Aires.
- Quiroga, A. (coord.) (trad. Romero, B.) (1997). *El Proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere*. Editorial Plaza y Valdés, México.
- Radio Huaya a donde vaya (s.f.). *Historia* <http://radiohuaya.iberopuebla.mx/historia/>
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1989) La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar (ed.) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 205-230). Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad Nacional de Colombia, Editorial popular, OEI, Quinto Centenario, Madrid.
- Ramírez Mercado, S. (1986). El proyecto político-educativo de la revolución popular sandinista. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 (4), 133-158.
- Reguillo, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En R. Reguillo, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (pp. 19-47). Grupo Editorial Norma, Colombia.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Robles, H. (2010). Atenco: un caso de terrorismo de estado. En *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (112), 131-140.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- Rodino, A. M. (2008). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional. En A. Magendzo (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 134-166), SM, UNESCO, OEI, Santiago.
- Salazar Mostajo, C. (1997). *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. Editorial Juventud, La Paz, Bolivia.

- Sánchez-Candamio, M. (1995). La etnografía en Psicología Social. En *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1/2), 27-40.
- Sánchez Pacheco, R. M. (2016). *Hacia la construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: la experiencia de los bachilleratos latinoamericanos en Argentina* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Rubio, D. (2007) *Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia*. MAD, España.
- Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2021). Diario Oficial de la Federación. Consultado en ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0
- Secretaría de Salud. (24 de agosto de 2020). Sana Distancia COVID-19.
<https://www.gob.mx/salud/documentos/sana-distancia>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2008). *Índice de vulnerabilidad laboral*. Recuperado el 22 de mayo de 2018.
http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/evaluaciones_externas/internas/evaluaciones1/pdf/IVL%20DOCUMENTO%20FINAL%20151008.pdf
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué sirve la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género*, en Educación Superior, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, en la Colección Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones, serie Buenas Prácticas, Oaxaca, México.
- Servicios y Asesoría para la Paz A.C. (s.f.). *Quiénes somos, Sobre SERAPAZ A.C.*
<https://serapaz.org.mx/quienes-somos/>
- Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional – Zona de los Altos de Chiapas (s.f.). Recuperado el 24 de noviembre de 2020
<https://www.serazln-altos.org/>

- Sierra Caballero, F. y Del Moral, L. (2012). Cultura de paz y biopolítica. Pensar los derechos humanos desde un nuevo pensamiento antagonista de lo procomún. En J. Abellán (comp.) *Las praxis de la paz y los Derechos Humanos. Joaquín Herrera Flores In memoriam* (pp. 109-120). Universidad de Granada.
- Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (comp.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (pp. 405-436), Tomo IV, Taurus, Madrid.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The Price of inequality. How today divided society endangers our future*, W.W. Norton and Company, New York, London.
- Taewaloni (s.f.). *Tosepan Pají Cooperativas (Salud es vida para todos)*. <https://taewaloni.net/cooperativa/tosepan-pajti-salud-es-vida-para-todos/>
- Tarrés, M. L. (2008). Lo cualitativo como tradición. En M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender* (pp. 35-60). Flacso, El Colegio de México, Porrúa.
- Toledo-Jofré, M. I. y Magendzo-Kolstrein, A. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógico-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-16.
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Editorial Siglo XXI, México.
- Tünnermann, C. (1980). *Hacia una nueva Educación en Nicaragua*. Ministerio de Educación, Managua, Nicaragua.
- Tuvilla, J. (2003). Valores máximos para crear en la escuela, espacios de paz. En B. Molina (coord.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de paz* (pp. 459-469), España.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México (s.f.). Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Ordóñez Mazariegos Carlos Salvador, <https://directorioprofesores.uacm.edu.mx/profesor.html?key=2007100322>
- Vasco, C. E. (1989). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas. *Documentos ocasionales*, (54), 3-33.

- Vial, J. (trad. Bajo, E.) (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Ediciones Akal, Madrid, España.
- Weller, J. (2003). *La problemática, inserción laboral de los y las jóvenes*. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5391/1/S0312870_es.pdf
- Winnicott, D. W. (trad. de Mazía, F.). (1993). *Realidad y juego*. Gedisa, España.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F.J. García y Á. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-145), Editorial Trota, Madrid.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage, California.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. Sage, California.