

EDUCACIÓN PARA LA CUIDADANÍA

Co-generación de conocimientos y saberes con niñas/os y adolescentes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región

Centro Occidente de México.

FOP07-2021-06 número 000000000319157

Guía de planificación participativa de estudios históricos barriales con y desde

NNA

UAQ, Centro Universitario. Diciembre 2023

Redacción:

Lorena Erika Osorio Franco
Salvador Tenorio Maya
Ana Maria Méndez Puga
Ingrid Abigail Vazquez Quiroz
Ma. del Socorro Ramírez
Karina Pizarro Hernández
María de Lourdes Vargas Garduño
Alethia Dánae Vargas Silva
Rodrigo Bravo Osorio
Misael González Guzmán
Aseneth Juanillo Barajas
Gisela Soto Hernández
María Grecia Hernandez Tirado
María Teresa Trejo Guzmán

Emiliano Duering Cufre
Responsable Técnico



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS	4
Sustento teórico metodológico del proceso de co-producción con niñas, niños y adolescentes	4
Descripción teórica de los elementos históricos barriales	8
Territorio	9
Historia, memoria e identidad	11
Prácticas socioculturales.....	13
HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO CON NNA	15
Co-generación de conocimientos.....	16
Consideraciones sobre el rol de las personas adultas en un proceso de co-producción.....	16
Lectura de dinámicas barriales	17
Porteros en el barrio	18
Materiales didácticos	21
Principios para el diseño de actividades	21
Generar espacios de confianza	22
Favorecer el diálogo intergeneracional que posibilite el trabajo de la memoria colectiva.	23
Promover la reflexión de género	23
Favorecer espacios reflexivos sobre el espacio comunitario	24
Contar con experiencias/productos que permitan a los colectivos reconstruir la actividad y transformarla .	24
Metodologías de planeación participativas - didácticas.....	25
Pertinencia cultural de las actividades.....	25
Adaptación de las actividades a la vida cotidiana	25
Trabajo situado (con, y desde los barrios).....	25
Población a la cual van dirigidas	26
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	26
Diálogo reflexivo.....	27
Registro de planeaciones participativas para estudios histórico barriales	29
Elementos históricos barriales a considerar.....	31
Instrumentos para estudios históricos barriales desde la participación de las personas que integran los barrios.....	32
Integración de las escalas (Recorrido barriales y cómo se aterriza en el trabajo con niñas y niños)	32
Sistematización de experiencias en la co-producción de materiales.....	33
Elaboración de programas participativos para los cuidados y el abordaje de las violencias desde un enfoque histórico barrial con y para niñas, niños y adolescentes.	36
HERRAMIENTAS PARA ESTUDIOS HISTÓRICOS BARRIALES CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	38
A MODO DE CIERRE	39
ANEXOS	41
REFERENCIAS	44

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de procesos de co-producción con niñas, niños y adolescentes para el abordaje de los elementos históricos barriales de las violencias y de la promoción de los cuidados, representan una oportunidad para promover con ellas y ellos un sentido de pertenencia y conexión con su herencia sociocultural. De manera particular, conocer la historia de su barrio o colonia les permitirá replantearse el estigma de habitar “un barrio que se considera peligroso” y conectar con redes de cuidado, con otras formas de estar en el espacio, con historias de lucha, de organización y de resistencia que se han gestado desde los propios barrios.

Es relevante reconocer que los problemas actuales, particularmente las violencias cotidianas y los múltiples descuidos que viven NNA, tienen una lógica en su tiempo y espacio de ocurrencia es decir su específico cronotopo. Es por ello que la mirada intergeneracional (que trasciende a partir de la memoria colectiva) posibilita reconocer las manifestaciones de la violencias, no como algo del presente, sino como un palimpsesto de sucesos que se explican también por un pasado que afecta a todas las generaciones, así, la promoción de los cuidados se vuelve una tarea de corresponsabilidad entre todas y todos, no solo de adultos a niñas y niños.

La recuperación de la historia en el abordaje de las violencias cotidianas, ha sido de interés de diferentes organizaciones, instituciones y programas, en este caso la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) contempla la recuperación de las dinámicas barriales y de la historia de los barrios, como elementos clave que posibilitan pensar los problemas que se manifiestan dentro de la escuela, pero no se explican sólo por las dinámica de las escuelas, pues es necesario comprender la relevancia y el impacto de sucesos históricos en el presente.

A pesar de que la NEM propone la incorporación de la historia, no brinda una guía sobre las formas en que el profesorado, las niñas, niños, adolescentes e integrantes de la comunidad reflexionen sobre su historia y sus dinámicas barriales. Por lo anterior, desde la experiencia construida entre los cuatros estados (Querétaro, Hidalgo, Michoacán y San Luis Potosí) proponemos elementos teórico metodológicos y herramientas, que pueden utilizarse para el abordaje de estudios históricos barriales y para la sistematización de experiencias de las actividades desarrolladas. Proponemos esta guía para quienes deben incorporar la metodología de

la NEM, para educadores populares, investigadores que incentivan procesos de co-producción con niñas, niños y adolescentes, integrantes de organizaciones de la sociedad civil y personas interesadas en abordar las violencias cotidianas con NNA desde una perspectiva histórica.

Esta guía inicia con una breve fundamentación, en el apartado de bases teórico metodológicas, que busca facilitar la comprensión de toda la propuesta, a partir de algunos de los conceptos centrales que sirvieron de encuadre de las actividades que aquí se presentan; posteriormente se especifican algunas herramientas relacionadas con esas bases. Después se presentan herramientas para la sistematización de experiencias que permitan de manera intencionada mantenerla activa durante todo el proceso de co-producción del conocimiento. Finalmente, se presentan algunas propuestas de actividades específicas que pueden ser una herramienta en la implementación de estudios históricos barriales.

BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Este apartado se estructura a partir de dos subtítulos, el primero describe el sustento teórico metodológico del proceso de co-producción con niñas, niños y adolescentes y el segundo se centra en la descripción teórica de los elementos históricos barriales construidos desde la experiencia del proyecto durante los años 2022 y 2023.

Sustento teórico metodológico del proceso de co-producción con niñas, niños y adolescentes

En este estudio se privilegió la metodología de investigación acción participativa (IAP) con niños, niñas y adolescentes (NNA), cuyo fin principal es el desarrollo de las capacidades de los actores a través del diálogo sobre las problemáticas que les aquejan y la búsqueda de propuestas para mejorar la realidad en la que viven. Los sujetos con quienes se investiga tienen un lugar protagónico, no se les percibe como objetos de estudio, sino como sujetos con quienes se construye el conocimiento.

La incorporación de la metodología de IAP dentro de los estudios históricos barriales ayuda a que NNA sean actores participativos en su territorio. El diálogo horizontal entre investigadores y NNA potencia su capacidad de agencia mediante la cual indagan, reflexionan y actúan en su entorno para transformarlo sea de manera física o simbólica. Propiciar condiciones para escuchar a quienes generalmente no se les toma en cuenta en las conversaciones, permite que haya un clima en el cual se sientan escuchados en sus propios lenguajes y respetados en sus formas de pensar sobre los aspectos que les afectan. Al comprender las perspectivas de las infancias y adolescencias y reconocer sus capacidades para aportar y construir propuestas en sus territorios, se les brinda la posibilidad de ser valorados como ciudadanos activos capaces de mejorar su calidad de vida.

El diálogo es una parte fundamental del proceso de aprendizaje. En este sentido, la Teoría de la Acción Dialógica de Paulo Freire permite explicar la importancia de la experiencia comunicativa para la construcción de la curiosidad epistemológica en el acto de conocer. Para que el diálogo sea posible debe basarse en la humildad, el respeto, el amor y la fe en las personas (García y García, 2022). La metodología de la IAP con un enfoque sociocrítico y la educación popular de Paulo Freire coinciden en que presentan el diálogo con un papel fundamental para el reconocimiento de un nosotros igualitario y contra-hegemónico. Ambas teorías nos permiten

trabajar con el pueblo para que aprenda a decir su palabra y aprenda a escribir su historia. (Ghiso, 2015).

Otra perspectiva fundamental de este estudio es la “epistemología del Sur” (De Sousa, 2010), la cual ha tenido un gran auge en el contexto de descolonización de la producción del conocimiento en América Latina y es parte de los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana. Entre sus postulados está el reconocer como válidas las diversas formas de conocimiento y saberes, especialmente de las personas que sufren injusticias y desigualdades. De igual modo, coincidimos con Álvarez (2018) en que la sabiduría verdadera es la que se produce con la integración de las diferentes voces y modos de pensar, no sólo con el conocimiento hegemónico, solamente así se podrá hacer frente a los grandes desafíos de la humanidad como los derechos humanos, la justicia social, la sostenibilidad ambiental, la igualdad de género, entre otros.

La participación infantil en la investigación implica reconocer a los NNA como “expertos” en sus propias vidas y adaptar las técnicas y los enfoques de la investigación a sus características de desarrollo, de tal manera que se recojan los múltiples lenguajes de los más pequeños (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). Las entrevistas, por ejemplo, se adaptan para su aplicación a NNA de edades diversas, y se combinan con ejercicios más dinámicos que incluyan actividades como el juego, el dibujo y la discusión de imágenes.

Los métodos y técnicas participativas de investigación con NNA, se definen como un nuevo paradigma de investigación con las infancias. La investigación acción participativa con NNA engloba una serie de recursos metodológicos para involucrar de manera activa y colaborativa a la población infantil en el proceso de investigación. En este enfoque metodológico, el investigador juega un papel de “facilitador” que apoya a los NNA a producir conocimiento sobre ellos mismos y de la realidad en la que viven.

Los talleres participativos son una herramienta clave que posibilita la integración de diversas metodologías activas y dispositivos de escucha de las percepciones de NNA, favoreciendo los espacios de encuentro y un acercamiento respetuoso de su condición y de sus derechos. En esta metodología se busca que las estrategias y actividades que se diseñen sean divertidas y agradables para los NNA. De ahí la importancia de que combinen diversos enfoques y metodologías como: el juego, el dibujo la pintura, la fotografía, la cartografía social, filmaciones, contar historias

relacionadas con sus experiencias, cómics, hacer obras de teatro, elaborar carteles, utilizar herramientas digitales, redes sociales, escribir cartas, diarios, realizar entrevistas a personas adultas o a otros niños, entre otras formas de expresión que les permitan a los NNA externar de manera distinta sus puntos de vista.

Los encuentros ayudan a que se vaya construyendo progresivamente confianza y empatía en la relación entre los niños y los investigadores, aminorando el retraimiento inicial con adultos desconocidos. Se inicia con sesiones grupales utilizando dinámicas de juego y animación a fin de fomentar un buen clima de convivencia. Durante el desarrollo de las sesiones, el facilitador o facilitadora proporciona las herramientas necesarias para que el propio grupo decida lo que quiere hacer, de acuerdo a sus capacidades, motivación y tiempo previsto. La investigación permite el legítimo derecho de participar de todas las partes del proceso, sea en el diseño, la interpretación, la reflexión o la llegada a acuerdos bajo el principio de igualdad.

En los espacios de diálogo los NNA, en colaboración con los investigadores adultos, diseñan y desarrollan acciones para comprender y mejorar la realidad en la que viven, “Las prácticas discursivas y participativas son un proceso de desarrollo de la agencia de las infancias que desafían la investigación adultocéntrica.” (Tortajada, et al, 2020, p. 24), NNA e investigadores adultos se encuentran en el mismo nivel de importancia. Los investigadores son expertos en cuestiones académicas y los NNA son personas expertas en la situación o experiencia y, por tanto, generadores de cultura. De esta manera se produce la co-generación del conocimiento que es una de las categorías principales en esta investigación.

Un principio ético en la co-producción consiste en valorar a NNA como expertos del conocimiento de su vida cotidiana, con habilidad de comunicación, con derecho a ser escuchados y trabajar colaborativamente con los adultos para que puedan construir significados de sus experiencias y de sus propios saberes. Los principios para trabajar con NNA en el marco investigativo, incluyen una variedad de estrategias para adaptarse a sus formas comunicativas, no sólo a través de las palabras, sino también con actividades participativas y reflexivas enfocadas a las experiencias infantiles e integradas a la práctica; no como experiencias aisladas, sino como procesos.

Los principios del enfoque de investigación son tanto epistemológicos como éticos debido a que en los encuentros con NNA se prioriza el diálogo y el acuerdo evitando la instrucción y la obediencia. El principio ético de mayor relevancia es el derecho que tienen los NNA a ser respetados y protegidos de todo tipo de abuso o explotación (Delgado-Fuentes, 2020). Se debe partir de buscar tomar siempre en cuenta los intereses de los niños y de las niñas. También es necesario obtener autorización del cuidador principal y su consentimiento informado, así como el asentimiento del mismo niño o niña. “Consentimiento y asentimiento, son dos documentos clave como parte de un proceso ético a seguir por las investigaciones que tienen en cuenta a niñas y niños en la investigación y buscan romper barreras adultocéntricas.” (Martínez y Velázquez, 2021, p. 43)

La búsqueda del equilibrio de poderes dentro de la investigación acción participativa con NNA y el grupo de investigadores adultos, así como el respeto por la infancia, sus opiniones y culturas, el trato igualitario y la eliminación de la discriminación, constituyen un principio de simetría ética, de inclusión social y reciprocidad. El diálogo de los adultos con NNA requiere del establecimiento de relaciones cálidas, donde se manifieste el cariño, el respeto y la confianza que son básicos en la creación del vínculo. Como refieren Liebel y Markowska-Manista (2020) “sólo los estudios de las infancias realizados de esta manera participativa y solidaria crearán el entorno epistemológico necesario para hacer visible el conocimiento situado y las expectativas que las NNA asocian con sus derechos” (p. 3).

En los estudios sobre temas de relevancia social, especialmente los relacionados con violencias cotidianas experimentadas por NNA, las y los investigadores tenemos la responsabilidad de generar espacios de encuentro seguros para evitar indicios de violencia, discriminación o exclusión que puedan generarse durante el proceso de participación. La IAP exige actitudes de reflexión de los investigadores sobre el rol que desempeñan y sobre la influencia de su trato en los niños y niñas en el desarrollo de la investigación, a fin de ser congruentes con los principios del proyecto. La producción de datos puede propiciar procesos subjetivos que pueden afectar tanto a NNA como a los propios investigadores; por tanto, es necesario construir acciones de cuidados para todos los actores, que impliquen desde contar con los materiales y recursos necesarios, hasta los procedimientos para ingresar al barrio, contactos dentro del barrio que pueden ayudar ante alguna emergencia, y espacios de contención entre pares.

Al igual que la seguridad física, es importante tomar en cuenta el aspecto emocional del grupo de investigación, sobre todo por la información que se produce o los sucesos que se viven en los contextos de violencia, que son propicios a generar sentimientos de impotencia y de angustia. (Graham et al., 2013). Durante el desarrollo del trabajo no siempre se puede prever lo que pueda suceder o causar determinado sufrimiento a NNA o a los miembros del equipo de investigación. No obstante, conviene siempre tener presente las posibles dificultades y problemas que se puedan presentar y plantear con antelación algunas alternativas para esgrimirlos. También es necesario contar con espacios en donde se preste atención a las propias angustias o sufrimientos que experimentan los investigadores debido a los acontecimientos que se producen en los contextos de investigación.

Descripción teórica de los elementos históricos barriales

Para entender cómo los habitantes de los barrios construyen su sentido de pertenencia es necesario el concepto de *identidad*, que implica un autorreconocimiento como parte del grupo y una vida interna caracterizada por *prácticas socioculturales* propias. Además, dado que las relaciones no suceden en abstracto, para explicar cómo se entretajan éstas en un tiempo y en un espacio específico, se suele recurrir a la *historia* y la *memoria* que adquieren materialidad (o se materializan) en el *territorio*. Trejo cita de Park:

“Con el transcurrir del tiempo, cada sector o barrio de la ciudad va conformando algo del carácter y de las cualidades de sus habitantes. Cada parte de la ciudad se va tintando inevitablemente con los sentimientos particulares de su población. En consecuencia, aquello que al principio sólo era una simple expresión geográfica se transforma en un barrio; es decir, en una localidad con su propia sensibilidad, sus tradiciones y su historia particular” (Trejo, 2021, p. 196).

Territorio

Para Giménez (2007) uno de los beneficios que ha traído el acercamiento de las ciencias sociales con los geógrafos es la recuperación del sentido del contexto espacio-temporal o geohistórico como matriz indisociable de los hechos sociales. El autor plantea la existencia de tres dimensiones desde donde es posible relacionar la cultura y el territorio. En una primera, el territorio constituye

por sí mismo un *espacio de inscripción de la cultura* y, por tanto, equivale a una de sus formas de objetivación. Se refiere a que los territorios están en su mayoría "tatuados" por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo humano. En la segunda, el territorio puede servir como un *área de distribución* de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio. Se trata siempre de rasgos culturales objetivados tales como las pautas distintivas de comportamiento, las vestimentas peculiares, las fiestas del ciclo anual, los rituales, las danzas lugareñas, la comida tradicional, etcétera.

En una tercera, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y por ende como símbolo de pertenencia socio-territorial. En este caso los sujetos (individuales o colectivos) interiorizan el espacio integrándose a su propio sistema cultural. Con esto se pasa de una realidad territorial "externa" culturalmente marcada a una realidad territorial "interna" e invisible, resultante de la "filtración" subjetiva de la primera, con la cual coexiste. Partiendo de esta premisa, se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia. (pp. 125-127)

Para De Certeau (2007), salir de casa, caminar en la calle, es un acto cultural, no arbitrario: inscribe al habitante en una red de signos sociales cuya existencia es anterior a él (vecindad, configuración de lugares, etcétera). La práctica del barrio, los recorridos que desde la infancia la gente realiza, es una técnica de reconocimiento del espacio en calidad de espacio social.

Por otro lado, el sentido de pertenencia, como atributo de la identidad, nos remite a la subjetividad y a la experiencia tanto de un individuo como de una colectividad, se construye a través de diversas manifestaciones que podemos distinguir en un espacio dado, en un ritual, en la pervivencia de un modo de vida, en las costumbres y la cultura local. Esta construcción tiene como marco social una memoria colectiva, anclada en el pasado, que sirve de puente para entender desde dónde y cómo se construye, pero primordialmente por qué y para qué.

Para Manuel Delgado (2017) el espacio público es un nodo estructural; lo identifica como "espacio de visibilidad generalizada, en la que los copresentes forman una sociedad" (p. 29). No obstante, el espacio público es también un espacio de conflicto en donde las relaciones sociales se

encuentran "en proceso de producción y de coproducción" (Galarza y Corte, 2015, p. 323) que tiende a la mezcla social y, por tanto, a usar derechos ciudadanos fundamentales.

El espacio material (o construido) puede conceptualizarse como el territorio en donde ocurren todas las dinámicas sociales, es la vida entre los edificios la que las define. La materialidad del espacio se constituye del medio físico artificial, es decir, las infraestructuras (drenajes, alcantarillado, instalaciones, etc.), sus servicios (agua, luz, teléfono, etc.) incluso la traza urbana. Es necesario considerar las características de su medio físico natural, desde la topografía hasta el clima, incluidas las especies que habitan en el lugar.

El espacio es, además de físico o material, una extensión mental, manifestándose como "espacio vivido, marcado y reconocido" (Silva, 2000, p. 29). El espacio vivido no siempre es vivido en términos positivos pues existen diferentes elementos que lo determinan, tales como recuerdos, experiencias, olvidos, historias de vida, espacios captados por la imaginación o espacios deseados en nuestra imaginación. La dialéctica del espacio interno y externo repercute en la dialéctica de lo abierto y de lo cerrado, en la dialéctica de la casa-calle-escuela-barrio-ciudad.

En el espacio vivido se manifiestan prácticas culturales de las cuales se integran elementos cotidianos concretos, [...] dados por tradición que proporcionan visibilidad social [...] en esa porción del espacio urbano en donde las personas se sienten reconocidas (De Certeau, 2007). Por ejemplo, los grafitis y las pintas; los espacios de reunión, entre otros.

Las fronteras o límites barriales pueden transformarse en articuladores y provocar nuevas configuraciones sociales pues son dinámicas en sus relaciones, tanto al interior del grupo como con todo lo que está en su ámbito exterior; pueden reconfigurarse, incluso de manera intra e interurbana al igual que las fronteras simbólicas. De esta forma, se va construyendo el sentido "de lo propio y lo ajeno; de *nosotros* y los *otros*" (Rizo y Romeu, 2006, p. 40.).

Es justamente en el espacio imaginado en donde se generan palabras, imaginarios o mitos que llegan a tener carácter relacional con otros precedentes que serán agentes de otros que están por venir; esta relación es diálogo que ocurre en el tiempo y que, de acuerdo con Bakhtin, "expresa la indisolubilidad del espacio y el tiempo" (Trejo, 2021, p. 46).

Para Halbwachs (2004) no hay memoria que no se desarrolle dentro de un marco espacial; la mayoría de los grupos dibuja en cierto modo su forma sobre el suelo y encuentran sus recuerdos colectivos en el marco espacial así definido. En este sentido, la memoria colectiva se apoya de manera fundamental en una memoria espacial. La memoria espacial implica, según Ricoeur (2010), un vínculo entre recuerdo y lugar, entre datación y localización constituyen fenómenos solidarios que muestran el vínculo inseparable entre la problemática del tiempo y del espacio. Mientras que, respecto al lugar, se refiere a la “espacialidad vivida” como el lugar que no es indiferente a la “cosa” que lo ocupa o, más bien, lo llena. El acto de *vivir en* [...] constituye el vínculo humano más fuerte entre la fecha y el lugar. En este sentido, los lugares habitados son, por excelencia, memorables (p. 64).

Cuando un *lugar* (en el sentido antropológico de Augé[1]) deja de tener significación y relevancia en términos de referente identitario para el grupo que lo habita, pierde su fuerza. En muchos de los barrios considerados “peligrosos” esto ha sucedido por los problemas sociales que los aquejan (alcoholismo, drogadicción, violencia, delincuencia, narcomenudeo, etcétera) al grado de llevar a sus residentes a “querer salir” de ahí y dejar ese lugar. La identificación de problemas sociales es distinta según género y generación, de ahí la importancia de tener en mente esta diferencia.

Historia, memoria e identidad

En buena parte de los *espacios locales* (barrios, vecindarios) en la ciudad hay una memoria colectiva a partir de la cual se actualizan los recuerdos, la historia, los mitos y las tradiciones. Es una memoria que está “viva”, que adquiere sentido desde el pasado y se actualiza permanentemente en el presente a través de las narraciones y las prácticas.

De acuerdo con Halbwachs (2004), la memoria colectiva sólo retiene del pasado lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene y por definición no va más allá de los límites de este grupo (p. 81). Esto es lo que ocurre comúnmente entre las generaciones. Los referentes en términos de respeto y los valores que funcionan y norman las interacciones y relaciones sociales de NNA ya no operan de igual forma para las personas adultas por una razón que es la clave, de acuerdo con Halbwachs: la noción de *marco social*. Las memorias

individuales están siempre enmarcadas socialmente y estos marcos son portadores de la representación general de la comunidad, de sus necesidades y valores.

El pasado vivido, mucho más que el pasado aprendido por la historia escrita, es aquel en el que el individuo basa más tarde su memoria. Los entornos cercanos (la familia, el barrio, la escuela) contribuyen a que la memoria se refuerce dado que los recuerdos no carecen de relación con los acontecimientos que son comunes, pero cuando esos acontecimientos han quedado lejanos o en el pasado, las personas mayores funcionan como un vínculo vivo entre las generaciones. Además, como plantea Ricoeur (2010), “las ‘cosas’ recordadas están intrínsecamente asociadas a lugares” (p. 63). En este sentido, los lugares funcionan también como un “bastón” de apoyo a la memoria.

La relación entre memoria e identidad es de mutua constitución en la subjetividad, ya que “las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias” (Gillis, 1994, p. 58). De igual manera, la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, es decir, que surge de la comunicación y la interacción con los “otros” (Giménez, 2007, p. 66).

Para fijar ciertos parámetros de identidad (nacional, regional, local o barrial), el sujeto selecciona ciertas memorias que lo ponen en relación con *otros*. Estos parámetros, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias y resaltar algunos rasgos de identificación con algunos, y de diferenciación con *otros*. La memoria y la identidad ejercen una labor de mantenimiento de coherencia y unidad. Las amenazas externas o crisis internas generalmente implican reinterpretar la memoria y cuestionar la propia identidad (Jelin, 2012). Para la gente de los barrios, una amenaza externa suele ser la urbanización, la violencia o la inseguridad que viene asociada o se explica (desde la lógica de sus residentes) por la llegada de gente de “fuera”.

Prácticas socioculturales

En la Teoría de la Estructuración, Giddens (1987), define las prácticas sociales y su dimensión recursiva como un aspecto constitutivo de la vida social sobre la cual se generan y operan las estructuras sociales. Este autor conceptualiza las prácticas sociales como un constitutivo de la vida

social y las estructuras que se generan sobre ella, enfatiza la relevancia del saber práctico que se expresa en la organización socio-temporal de prácticas y en su recursividad como el origen de estructuras estables.

En este sentido, podemos mirar las prácticas socioculturales como aquellas acciones que se entretajan y se integran en una unidad que toma forma y sentido en un contexto temporoespacial e incluyen además constitutivos como la corporeidad, la gnosis en el plano de las emociones, conocimientos prácticos y significaciones que le dan sentido a dichas acciones (Ariztía, 2017). Por ejemplo, en la mayor parte de los barrios de estudio, el culto a los santos expresado en sus fiestas patronales, conforma una de sus tradiciones más arraigadas. Los rituales en torno a los santos inscriben a los habitantes en una historia, un espacio y una cultura que viven y reconocen como propios. La devoción a los santos involucra creencias y prácticas que hacen posible la transmisión y la continuidad cultural (Acosta Márquez, 2007).

Algunos de los rasgos culturales que permean a través de las prácticas culturales y que permiten identificar los espacios locales (barrios, vecindarios, pueblos originarios) en la ciudad son: la comunalidad, los rituales, la organización comunitaria, el intercambio simbólico, la comida comunitaria, el trabajo comunitario, la memoria colectiva, los procesos de defensa del territorio, así como de tradiciones y costumbres (Romero Tovar, 2009).

En los barrios, la gente señala generalmente que la historia, los mitos, las tradiciones las conocen, en buena medida, por las charlas de la gente mayor, no sólo parientes, sino también vecinos y gente del barrio. Por las tardes, una vez terminada la jornada de trabajo, o los días de descanso, solían sentarse a platicar. Las “charlas” como un elemento sustancial de la tradición oral y de la socialización es algo que se ha ido perdiendo con el paso de los años. Lo interesante de estas formas de socialización es que no sólo los acontecimientos, sino también las formas de ser y de pensar de antaño se fijan en la memoria (Halbwachs, 2004, p. 66). Desde esta perspectiva se entiende por qué en algunos barrios no es extraño que la gente mayor constantemente haga referencia a cómo era la vida y el comportamiento de la gente en el pasado, la relación de respeto que existía y la importancia de ciertas instituciones (familia, matrimonio, compadrazgo, etcétera). A través de los testimonios es posible conocer una época, un espacio, un ambiente y los valores

que imperaban en el barrio y contrastarlos en la actualidad para entender cómo se ha transformado, no sólo en términos de su entorno físico, sino también social y cultural.

Cuando la gente habla de su barrio, lo delimita claramente a partir de fronteras (reales y simbólicas), lo que permite distinguirlo de otros espacios (colonias, vecindarios, barrios), expresan un sentimiento de pertenencia por el hecho de que la gente se conoce porque ahí nacieron y porque comparten tradiciones y costumbres.

Las personas originarias son un sector poblacional que se adjudica “por derecho de antigüedad” el barrio y que lo reconocen como tal. Desde ahí, construyen una identidad que se ancla fuertemente al territorio, el barrio representa el marco espacial y temporal a partir del cual se articulan las relaciones sociales que sustentan una historia y una cultura común, que trascienden y se reproducen en la vida cotidiana y en los rituales. En la construcción de la pertenencia intervienen aspectos esenciales como el arraigo a un territorio, la existencia de fuertes vínculos sociales y una relativa homogeneidad de valores y costumbres.

Sin embargo, como ya se mencionó, cuando los problemas sociales apremian, inciden en los sentimientos de la población y pueden provocar desarraigo y desapego. Cuando la gente deja de vivir, convivir y habitar en su barrio, lo que provoca es que el sentido colectivo (que es el sostén del tejido social), se debilite. Los cuidados colectivos de antaño ya no se realizan de la misma manera, niños y niñas podían salir a jugar a la calle porque no había peligro; la calle se percibía como extensión de la casa, espacio seguro, donde jugaban y socializaban. Hoy la calle ha quedado muy al margen de esos usos por el descuido y la inseguridad.

A pesar de lo anterior es posible observar manifestaciones y oportunidades para el cuidado colectivo como: acompañamiento de padres o abuelos que llevan y traen de la escuela a niños y niñas, les llevan el lunch durante el recreo, se organizan grupos de WhatsApp para el cuidado colectivo, apoyo entre vecinos y familiares para recoger y atender a los NNA, vecinos que promueven la enseñanza de actividades tradicionales a NNA (elaboración de gallos de papel, danza, música), atención parroquial a NNA, estrategias entre vecinos mediante gritos y chiflidos para hacer notar situaciones peligrosas.

Finalmente, para dar cuenta de las prácticas socioculturales se suele recurrir a la observación y a la conversación (a través de entrevistas, narrativas, diálogos, etcétera), la segunda es importante por el carácter social del relato. El relato, además de ser un portador de contenidos, también cumple ciertas funciones para quien lo dice: crea la representación de coherencia, que actúan como narraciones estabilizadoras que dan a la historia individual y colectiva un sentido básico de continuidad a lo largo del tiempo, y construye identidades a partir de las narrativas. Los diálogos espontáneos (como aquellos que se dieron durante las actividades y talleres) son como pequeños fragmentos de vida que nos hablan de las personas, pero también nos permite conocer sobre la vida en el interior de las estructuras, permiten conocer también la cultura, la sociedad, los valores, el imaginario simbólico de una determinada comunidad desde una mirada, desde un punto de vista, desde una trayectoria que es única, irrepetible y abierta. (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 186) A partir de un testimonio individual se puede articular la experiencia de una comunidad. Una persona que está inmersa en un territorio próximo y una cultura local no habla de ella en términos individuales, sino como miembro de una colectividad a la que pertenece y de la cual forma parte.

Con lo descrito en este apartado, referente al sustento teórico metodológico, quienes consulten esta guía, notaran que la propuesta teórica representa una posibilidad de vínculo y relación con las niñas y niños diferente a lo que la investigación occidental ha hecho tradicionalmente, por lo que le sugerimos ser muy paciente y poner atención en el proceso y no en los resultados. En los apartados siguientes de esta guía se encontrarán algunas herramientas que permitirán materializar la teoría en acciones.

[1] Augé (1993) incluye en la noción de *lugar antropológico* la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza (p. 87). Apunta que los lugares tienen tres rasgos comunes, son: 1) identificatorios, 2) relacionales e 3) históricos. Finalmente sostiene que el hombre establece con los lugares dos tipos de relaciones fundamentales: la identificación de los lugares y la apropiación de los lugares. (p. 58)

HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO CON NNA

El trabajo con niñas, niños y adolescentes desde la co-producción y la promoción de su participación, son un reto, pues tanto para las personas adultas como para las niñas y niños, resultan experiencias de relación y vínculo diferentes a las relaciones adultocéntricas que tradicionalmente se viven, por lo que, a partir de la experiencia hemos identificado una serie de consideraciones y herramientas que pueden servir a las personas que quieran incentivar procesos desde la co-producción.

A partir de la reflexión sobre la experiencia hemos estructurado los siguientes tres apartados: el primero presenta consideraciones para la realización de un proceso de coproducción sobre el abordaje de estudios históricos barriales de las violencias y promoción de los cuidados; el segundo apartado describe los principios construidos que pueden tomarse en cuenta como una herramienta para el diseño y desarrollo de las actividades y por último el tercer apartado presenta consideraciones para el desarrollo de metodologías de planeación participativas - didácticas.

Co-generación de conocimientos

Se presentan cuatro consideraciones para un proceso de coproducción sobre elementos históricos barriales, la primera es una reflexión sobre el rol que juegan las personas adultas como acompañantes de un proceso de coproducción, lo segundo es la propuesta de la cartografía social, como herramienta para la lectura de dinámicas barriales, que permite reconocer de qué maneras la dimensión temporal puede atravesar las formas de apropiación espacial por parte de diversos grupos sociales, la tercera habla de las consideraciones para la elección de porteros, que se definen como personas que facilitan el primer ingreso al campo de trabajo, en este se describen ejemplos de cómo se seleccionaron en Hidalgo, Querétaro, Michoacán y SLP. Por último y como cuarta consideración, se presentan reflexiones para pensar el diseño e incorporación de materiales que tengan pertinencia en los barrios.

Consideraciones sobre el rol de las personas adultas en un proceso de co-producción

La co-generación, como se señala en el apartado teórico del documento, implica establecer vínculos y generar diálogos con los distintos actores, convocándoles a ser agentes del proceso. Esto puede parecer un tanto complejo cuando no se ha visto así el trabajo con NNA, es decir,

cuando no se confía en la posibilidad de generar un diálogo en el que personas de todas las edades participen y contribuyan a la reflexión y a la producción de conocimiento, así como de propuestas y los mecanismos para llevarlas a cabo.

El proceso para propiciar la co-generación es en primer lugar la escucha, el compartir la información, y en segundo lugar, el conformar grupos de trabajo con diferentes intereses, las madres que están preocupadas por la crianza y que requieren de espacios para sus hijos pequeños, los adolescentes que están buscando vías de expresión, las niñas y niños que buscan espacios de expresión o de juego. De igual modo, supone la escucha de los distintos grupos del barrio que tradicionalmente han sido excluidos de las iniciativas.

Con las NNA como el centro del trabajo, el interés de ellas y ellos por colaborar en la co-generación de conocimiento que incida en la recuperación y transformación del espacio colectivo, podría surgir de la necesidad de tener espacios de juego que han ido perdiendo paulatinamente, y que se registra en la memoria colectiva. El rol de quienes están acompañando el proceso de co-generación, es de escucha, como ya se dijo, así como de mediación, que facilita el andamiaje de lo que observa, lo que escucha y lo que los participantes proponen, ofreciendo síntesis del avance, clarificando objetivos, haciendo devoluciones que vayan haciendo posible procesos autónomos, con el paso del tiempo.

Lectura de dinámicas barriales

Para la lectura de dinámicas barriales se propone el uso de la cartografía social y participativa como una herramienta fundamental para el trabajo en el barrio, ya que este acercamiento metodológico pugna y nace de la búsqueda por la participación de la diversidad y la horizontalidad de las voces. Además de ello supone un punto de encuentro que desafía los saberes y conocimientos, ya que debe proveer espacios propicios para la mediación conceptual y el entendimiento entre los grupos diversos que participen en las cartografías, reconociendo que “ni todos entendemos lo mismo” y tampoco que “todos tenemos los mismos intereses” al trabajar en las cartografías, por lo que exige ser una metodología que permite trabajar desde la perspectiva de

derechos, dando voz a quienes habitan los espacios y reconociendo los saberes locales, históricos, cotidianos de quienes habitan (Montoya y García, 2022). Desde ahí es que la cartografía social ha permitido trabajar elementos históricos, reconocer de qué formas la dimensión temporal puede atravesar las formas de apropiación espacial por parte de diversos grupos sociales y por supuesto que nos ha llevado a buscar formas de transformación física y/o simbólica en los espacios, alternativas para mejorarlos, transformarlos e intervenirlos, ya sea desde las instituciones o desde los mismos grupos sociales organizados.

A lo largo del proyecto y de los diversos equipos, las estrategias de cartografía social han sido diversas, desde la creación de mapas mentales por parte de las personas de los barrios para identificar espacios de riesgo, de descuido y de cuidado, hasta el trabajo con la impresión de los planos de los barrios en gran formato, donde se puede favorecer el diálogo intergeneracional entre los y las participantes para identificar procesos de descuido, de cuidado y lo más importante, poder pensar en alternativas de transformación del barrio, que permita identificar las necesidades de organización colectiva y los vínculos que pueden fortalecerla, como se muestra en las propuestas que se incluyen.

Porteros en el barrio

Para acceder a los espacios barriales, a sus prácticas y a sus inquietudes y preocupaciones, resulta fundamental el papel que desempeñan los denominados “porteros”, que en investigación cualitativa, se definen como personas que facilitan el primer ingreso al campo de trabajo. Taylor y Bogdan (1987) se refieren a ellos como informantes clave que facilitan el acceso al campo gracias a que lo conocen bien y gozan de cierto prestigio en su contexto. Quienes ejercen esta función, contactan a las personas que investigan con las y los posibles participantes, indicando cuáles son las mejores condiciones para investigar y conocer lo que se desea saber, o bien, para comenzar el trabajo colaborativo, en procesos de incidencia. De ahí la importancia de saberlos identificar y de saber apoyarse en ellos, puesto que pueden apoyar mucho, pero si son figuras que son reconocidas, pero no aceptadas del todo, pueden dificultar el acceso al barrio. A manera de ejemplo, se describen las y los porteros con que se pudo contar para el acercamiento a los diversos barrios que participan en el proyecto en las cuatro sedes: Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo y Querétaro.

En el caso de Michoacán, podemos identificar como el portero principal al Profr. Eduardo Altamirano, docente de la Escuela Primaria Manuel Avila Camacho; después de unos meses de colaboración, se integró al equipo investigador. Él conoce el barrio, contactó a madres y padres de familia que han apoyado el proceso en todo momento. Otros informantes que han sido porteros, son: la directora de la escuela, que ha facilitado la participación de padres y madres de familia en las actividades realizadas dentro del proyecto, así como del personal docente; y el encargado de la colonia, quien ha proporcionado alguna información sobre el barrio mismo y ha difundido invitaciones al curso de verano y a otras actividades, validando con ello, la presencia del equipo investigador en la Colonia Ventura Puente. Con respecto de la secundaria donde estudian muchos adolescentes del barrio, quien ejerció el rol de portera fue una profesora de español, Mtra. Rosy Núñez, mamá de uno de los integrantes del equipo que trabajó el año pasado en el proyecto; ella fue el contacto con la Subdirectora del turno vespertino y nos recomendó ampliamente, además de dar información útil sobre condiciones adecuadas para los talleres en los grupos.

En San Luis Potosí la Mtra. Irma Pescina Alvarado abrió la posibilidad de que las NNA de la escuela primaria “Licenciado Antonio Soto y Gama” del barrio de San Juan de Guadalupe, vivieran la experiencia de un proyecto de ciudadanía en la escuela y los bordes de la misma. Fue mediante una entrevista a distancia un 17 de febrero de 2021 que se planteó la propuesta a la maestra y expresó los beneficios que habría para la escuela: “los padres y los niños necesitan trabajar juntos actividades fuera de la escuela, en el barrio, porque esa parte la escuela no puede atenderla”. La relevancia que en aquel momento se dio a los aprendices y los padres, constituyó un parteaguas para las acciones que estaban planteadas en el proyecto. Desde entonces, la directora ha seguido apoyando las acciones que las integrantes del equipo de investigación han propuesto en el desarrollo de la primera y segunda etapa. Otras “porteras” han emergido en el desarrollo de las actividades, tal es el caso de la Sra. Mercedes, presidenta de la junta de participación ciudadana en el ciclo escolar 2022-2023. Ella fue el nexo con la comunidad, logró contactarnos con otras madres y abuelas del barrio. Su mediación permitió a las integrantes del equipo acceder a la escuela con familiaridad, de alguna manera la señora Meche dio visibilidad y abrigo al equipo de investigación.

El equipo de trabajo de la Sra. Mercedes tuvo conocimiento de cuáles eran los fines del proyecto, mostrando beneplácito y deseos de apoyar, orientar y proponer acciones. De la misma manera, la Mtra. Elvia Palomo Rangel, directora del turno vespertino de la escuela primaria “Licenciado Antonio Soto y Gama”, ha sido pieza clave para el desarrollo de la segunda etapa del proyecto, porque abrió las puertas de los grupos de la escuela que dirige para que lograran desarrollarse las actividades con y para las NNA. Desde un principio abrió la posibilidad de que los padres de familia se enteraran de las actividades a desarrollar con el envío de panfletos y difundiera la creación del Club de NNA promotores del cuidado del barrio de San Juan de Guadalupe. La directora del turno vespertino, en colaboración con la del turno matutino, han dado facilidades al personal de apoyo para abrir la escuela, apoyar en necesidades durante la actividad destinada a NNA y papás, desarrollados en el Jardín del Barrio de San Juan de Guadalupe o bien al interior de la escuela.

Por su parte, en Hidalgo, podemos identificar como principales porteros en el barrio del Arbolito a los arquitectos Ángel Alberto Aguillón López y Zaret Casandra Roque Barrera, ellos están al frente del colectivo Arbolito Cultural, su función es rehabilitar, recuperar y reactivar el barrio, con arte, cultura, música e intervenciones urbanas con ayuda de niñas, niños, adolescentes y vecinos en general. Ellos facilitaron el ingreso al barrio a través de recorridos etnográficos, haciendo que las personas nos conocieran y permitieran realizar el proceso de co-producción, así mismo dieron información clave del barrio así como difusión a las actividades del proyecto. Por otro lado, en la escuela Primaria Gral. Julián Villagrán la portera fue la directora María de la Luz Pérez Narciso quien facilitó el trabajo con madres, padres, personas cuidadoras y niñas, niños y adolescentes. En el barrio de la Raza como primer portero al Regidor Gerardo Martínez de la Cruz, mostró apoyo como enlace a las actividades y lo que se necesitaba, de igual manera la Lic. Liliana Mera Curiel quién desde presidencia municipal brindaron apoyo y difusión a las actividades, así mismo la directora de la escuela Primaria Libertadores de América Mtra. Mariana Gómez Contreras facilitó la dinámica y espacios con el profesorado y las actividades de cada semana con niñas y niños.

Y finalmente, en Querétaro se identificaron varios porteros que facilitaron el acceso a los barrios. En San Miguel Carrillo fue a través de tres vías: el delegado, la parroquia local y la Casa

de Vinculación. Con el primero, a partir de la Lic. Ninive Aquino (promotora que trabaja para el municipio), quien proporcionó el contacto con el delegado. La segunda fue la señora Gloria López, secretaria de la parroquia, quién permitió contactarse con las mayordomías. En concreto con dos de los mayordomos: Miguel Puga y Carlos Gasca, el primero a cargo de la capilla del Señor de las Maravillas y el segundo de la capilla de San Antonio. Ellos prestaron las capillas para las actividades con NN, también brindaron mobiliario requerido y servicios sanitarios. Ambos también apoyaron en la convocatoria avisando en sus capillas y en las casas de los alrededores. En cuanto a la Casa de la Vinculación, este espacio estuvo en comodato con la Universidad Autónoma de Querétaro (2014 a 2018), por lo que hubo un contacto previo entre Maria del Carmen Vicencio (coordinadora de la Casa) y la Dra. Lorena Osorio (investigadora de la UAQ). En este espacio también apoyaron con el mobiliario requerido y servicios sanitarios.

En el barrio del Tepe hubo dos personas que fungieron como porteros. La primera fue la Lic. Nínive Aquino, promotora local (quien trabaja para el municipio) y es originaria del barrio. Ella se encargó de gestionar el espacio dentro del mercado, así como del mobiliario y de la difusión de las actividades entre la gente del mercado. El contacto con Nínive posibilitó el acercamiento con personas locatarias del mercado. Por su parte, Emiliano Duering Cufre, responsable técnico de este proyecto PRONAI, quien ha realizado trabajo previo en el barrio, y que a través del conocimiento que tiene sobre las dinámicas barriales y relaciones de poder existentes en el lugar, puede ser considerado como un residente del barrio que fungió como portero, pues acompañó el proceso de elección de los espacios de intervención.

Materiales didácticos

Al igual que en todos los procesos de trabajo, el material didáctico es un medio, pero no el fin, de ahí que, en general, la experiencia desarrollada en los diferentes estados, contempla materiales básicos como el lápiz y papel, así como otros específicos que tengan sentido para las actividades. No obstante, el diseño de actividades para construir materiales, a partir del trabajo colectivo resultó central a las dinámicas en los diferentes estados. Tal es el caso de la producción de textos, que se constituyen en material didáctico para los propios grupos y para otros, en tanto que contemplan la reflexión de niñas y niños.

Por todo lo mencionado, se propone que los materiales didácticos tengan sentido para la actividad, emerjan de los contextos y respondan a ellos, pudiendo servir para recuperar la memoria, las narrativas, los testimonios y hacer un nuevo registro histórico con los barrios, desde NN y desde las personas con mayor arraigo en los barrios. Algunos de los materiales pueden ser videos, carteles, murales, libro cartonero, cómics, historietas, cuadernillos informativos, entre otros.

Principios para el diseño de actividades

Los principios construidos en la experiencia que pueden tomarse en cuenta para el diseño y desarrollo de las actividades para estudios históricos barriales, son cinco. El primero lo hemos denominado: “Generar espacios de confianza”; en este se propone la escuela como un espacio de encuentro de diferentes personas de los barrios, aquí se describe la experiencia de Querétaro en la elección de espacios, para ser considerada y se propone el cuestionamiento de prácticas adultocéntricas como clave para la generación de espacios de confianza entre niñas, niños, adolescentes y personas adultas. El segundo principio es “favorecer el diálogo intergeneracional”, como una forma de recuperar y construir memoria colectiva; el tercer principio es “promover la reflexión de género”, que se aplica tanto en la promoción de la participación de niñas, niños y adolescentes en las actividades como en el proceso de facilitación, ya que al observar procesos de socialización basados en los mandatos de género se busca desmontarlos y proponer otras formas de socialización. El cuarto principio es “favorecer espacios reflexivos sobre el espacio comunitario”, mismo que se refiere a incorporar el enfoque intercultural a partir del diálogo con porteros para tener pertinencia barrial en las actividades; y por último el quinto principio, “contar con experiencias/productos que permitan a los colectivos reconstruir la actividad y transformarla” refiere a dos cosas: la primera es que las diversas actividades promuevan el tejido social y el segundo a mapear estudios elaborados en el barrio que sirvan como antecedentes del trabajo a realizar. A continuación se desglosa la manera en que se implementaron estos principios en el proceso de intervención en el marco del proyecto, en cada una de las sedes.

Generar espacios de confianza

En el caso de Michoacán, San Luis Potosí e Hidalgo, la escuela fue central para hacer posible diversas interacciones, tanto las del proyecto, como aquellas que fueron surgiendo a solicitud de los y las personas participantes. Esto también fortaleció las relaciones con otros padres y

madres de familia, así como con actores clave de la comunidad. En el caso de Michoacán, la actividad “El día de la ciencia en tu escuela” también fortaleció la confianza, al observar la participación de varios talleristas y el valorar otras formas de estar y de aprender en la colonia, a partir de la escuela.

En el caso de Querétaro, el trabajo se desarrolló haciendo uso de la itinerancia que se refiere a que, el proceso de co-producción se realizó en diferentes espacios barriales (Carrillo se integra por diversos barrios). La elección de los espacios respondió a la lectura de dinámicas barriales y de relaciones de poder, en los que se reconoce la influencia que tiene la parroquia (católica), la labor de organización que tiene el delegado y el trabajo histórico de una organización de base que ha acompañado procesos de encuentro de las personas que integran el barrio. Asimismo los espacios fueron confirmados con niñas, niños y adolescentes al preguntarse, si les gustaría ir a esos lugares, con lo cual, se pudo identificar que hay espacios de encuentro donde ocurren dinámicas barriales y en donde niñas, y niños no se sienten en confianza.

Aunado, en el caso de la experiencia de los cuatro estados, se ha mantenido una reflexión constante respecto a las formas de vinculación que se tienen con las niñas, niños y adolescentes, cuestionando prácticas adultocéntricas y propiciando espacios de escucha mutua, de colaboración y solidaridad que dan estructura a espacios de confianza, en los que niñas, niños y adolescentes pueden expresarse y ser tomados en cuenta.

Favorecer el diálogo intergeneracional que posibilite el trabajo de la memoria colectiva.

Las actividades intencionadas generadas en San Luis Potosí, Michoacán, Querétaro e Hidalgo para favorecer el vínculo y diálogo intergeneracional, lograron promover dicha interacción. A manera de ejemplo, el “Día de las ciencias en la escuela” y de “Aventúrate a crear puentes comunitarios”, organizadas en Michoacán, propiciaron que abuelas y abuelos, madres y personas que tienen negocios cerca de la escuela y de la calle que se cerró, jugarán con las niñas y niños al tiempo que les compartían juegos tradicionales que se llevaban a cabo cuando eran niños. Las adulteces alentaron la participación de los niños y niñas al tiempo que ellas mismas jugaban, se fortaleció el cuidado colectivo en las actividades ya que mientras unos

jugaban otros cuidaban, asimismo fortaleció el reconocimiento colectivo de hechos históricos que influyen en el presente.

Promover la reflexión de género

Si bien el tema de género puede resultar polémico en su abordaje, las actividades se diseñaron siempre para la participación de niñas y niños. Algunas específicas implicaron que se analizaran las tareas de los padres y madres, es decir, las diferencias en casa. Esto ocurrió en los talleres en la escuela y en el barrio, en las que NN analizaron las dinámicas relacionales entre géneros. En las diversas actividades que se han desarrollado a lo largo del proyecto se ha buscado intencionalmente partir de la equidad y de la posible participación en todas las actividades sin distinción de género, favoreciendo la reflexión sobre ello.

Asimismo, durante el proceso de coproducción, las personas facilitadores y acompañantes deben prestar atención a los elementos de socialización de género, como lo son: niñas que cuidan de sus hermanos más pequeños, niños varones que se relacionan a partir de los golpes y de los apodos. Al observar estas dinámicas, se ha buscado cuestionar y propiciar formas de relación diferentes, que brindan la posibilidad de vincularse de otras maneras más allá de los mandatos de género y en el caso de los varones, propiciar formas diferentes a lo establecido por la masculinidad hegemónica.

Favorecer reflexiones sobre el espacio comunitario

La cartografía participativa propicia el análisis de situaciones, espacios y posibilidades en ellos. Querétaro e Hidalgo plantearon actividades en el barrio, con grupos de NN para favorecer la reflexión. En el caso de Michoacán, en la calle donde está ubicada la escuela y en sus alrededores, se buscó la participación de personas de diferentes edades, sexo, actividades e intereses. Este tipo de actividades propician el “reconocer el barrio o la colonia” como espacio de posibilidades para el diálogo sobre la seguridad, los juegos, las relaciones sociales y el tejido social.

Contar con experiencias/productos que permitan a los colectivos reconstruir la actividad y transformarla

Es relevante diseñar actividades que propicien la generación de experiencias y/o productos, de modo tal que permitan a las y los participantes del barrio, apropiarse paulatinamente de ellas y transformarlas para el bien del barrio mismo. En la experiencia vivida en la fase de incidencia del proyecto, las diversas actividades que se llevaron a cabo buscaron incidir en fortalecer el tejido social a partir de generar espacios y actividades donde las personas puedan reconocer sus vínculos sociales con otros desde la mirada del diálogo hacia la solución de problemas que se presentan en las actividades. Por ejemplo, la actividad de *Aventúrate a crear puentes comunitarios*, fue diseñada por el equipo de Michoacán para que, a partir del cierre de la calle por parte de quienes se aventuraron, pudieran sugerir variantes y dialogar sobre esa experiencia.

Dejar marcas en la calle implica no sólo un ejercicio de apropiación para las NNA, sino el dejar mensajes que puedan ser retomados por otros, replicarlos o transformarlos. Así que transformar el espacio público para que tenga otros sentidos y se resignifique la calle como espacio de juego y de interacción, implica que las personas vean la actividad como suya, de ahí que hayan salido con su altavoces a poner su música, hayan participado en las actividades y solicitado otras más. Aludieron a épocas pasadas en las que se podía jugar en la calle, sin el peligro de todo lo que hoy se vive.

Otro ejemplo de actividades es el “Teatro vagabundo: Un mundo para crear y soñar” que implementó Querétaro, la cual es una propuesta metodológica de co-producción que integra diferentes técnicas que posibilitan el reconocimiento del barrio, así como la realización de diálogos intergeneracionales en el proceso. Consistió en la co-producción de una obra de teatro para el aprendizaje colectivo en diferentes barrios de Carrillo. La lectura de las relaciones de poder (delegado e iglesia) definieron los lugares de intervención, el trabajo histórico realizado desde la Casa de la Vinculación Social cómo una organización de base brindó conocimiento a niñas, niños y adolescentes respecto al pasado de lucha y organización que caracteriza a Carrillo.

Estos ejemplos de actividades, representan oportunidades, para fortalecer el tejido comunitario, desde el diálogo y colaboración entre las personas que integran el barrio, de manera particular desde las opiniones de niñas, niños y adolescentes.

Metodologías de planeación participativas - didácticas

Para el desarrollo de las metodologías de planeación participativas y didácticas sobre estudios históricos barriales, se proponen cuatro consideraciones que pueden ser tomadas en cuenta para su diseño. Cada una de estas es descritas a mayor profundidad en los siguientes apartados

Pertinencia cultural de las actividades

El tema del cuidado convoca a las familias, a los colectivos y a distintos actores sociales en los barrios y colonias, sin embargo, cada contexto tiene su especificidad. Por ello, es fundamental incorporar un enfoque intercultural, que se construya a partir de las sugerencias de los porteros y de quienes tienen una mayor participación, para así generar actividades y materiales que tengan sentido (sean significativos) para los distintos grupos de edad y espacios.

Adaptación de las actividades a la vida cotidiana

Cada barrio y colonia tiene dinámicas cotidianas con mayor o menor interacción con otros barrios. El movimiento de las personas y familias en los diferentes espacios posibilita que en algunos de ellos se puedan organizar actividades en las que sea posible el diálogo con los distintos actores, sin embargo, lo que funciona para un jardín, puede no funcionar para el patio de la escuela o para el mercado, o viceversa. Por lo anterior es necesario no perder de vista las dinámicas barriales, pues posibilitan la elección de horarios, de actividades, de materiales, entre otros.

Trabajo situado (con, y desde los barrios)

Desde el proyecto se ha convocado a trabajar colectivamente entre los cuatro estados, sin embargo, no en todos los momentos del proceso es posible que esto se lleve a cabo. Por ello resulta fundamental que las actividades tengan pertinencia cultural y que contemplen lo que sucede en cada barrio, en el día a día, aún así, es fundamental que los participantes vayan dando la pauta para avanzar en los procesos. Se recomienda gestar actividades que sean cercanas a los barrios, como

lo es la música, la danza u otros y evitar actividades que le sean lejanas a las dinámicas y recursos de las personas, como lo son inteligencias artificiales, u otros.

Población a la cual van dirigidas

Para el diseño de las actividades y de las planeaciones, se recomienda partir de la edad, pues la experiencia nos ha mostrado que se requieren de actividades diferenciadas para niñas y niños y para adolescentes, pues los intereses, gustos, y formas de expresión son diferentes. Si no es posible mantener dos grupos activos, y el grupo es multigrado, integrado por adolescencias e infancias se recomienda, realizar adaptaciones de las actividades de acuerdo con las edades.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el proceso de co-producción basado en el diálogo con las niñas, niños y adolescentes, se despliegan propuestas y cambios en torno a los intereses y necesidades que se presentan en los grupos. Es importante mantener siempre una escucha activa y mediante acuerdos y procesos de negociación llegar a la co-creación y co-dirección del proceso. Dado los cambios que pueden surgir, se recomienda mantener la sistematización de experiencias como un proceso permanente e intencionado, en el que no solo se recuperen datos sino que se recuperen saberes y sentires que ha generado la participación del grupo en los procesos colectivos, es importante aclarar que “no se trata de sumar o acumular relatos, descripciones y aprendizajes sobre prácticas y proyectos” (Torres, 2018, p. 20), sino realizar un proceso reflexivo crítico con ejes de análisis acordados por el grupo, en el que se obtengan aprendizajes colectivos que contribuyan a la toma de decisiones y a la transformación de las prácticas.

Entendemos la sistematización de experiencias, de acuerdo con Torres (2018), como una herramienta metodológica, que se inscribe dentro de la propuesta de la educación popular para la reflexión y transformación de las prácticas sociales. En el caso de lo propuesto en esta guía, la sistematización de la experiencias, se debe mantener como un elemento transversal e intencionado en el desarrollo de un proceso de co-producción, de acuerdo con la experiencia construida en los años 2022 y 2023, hemos identificado los siguientes cuatro momentos, como claves para realizar una sistematización de las experiencias en un proceso de co-producción:

1. Diálogos reflexivos.
2. Registro de planeaciones participativas para estudios históricos barriales.
3. Proceso de co-producción de materiales.
4. Elaboración de programas participativos para la promoción de cuidados y el abordaje de las violencias.

En la primera (diálogos reflexivos) se presenta una propuesta para repensar los ejercicios que tradicionalmente conocemos como “devolución” y actividades de diálogo entre facilitadores como una forma intencionada de sistematización de la experiencia. En la segunda se presentan herramientas para el registro permanente de las planeaciones participativas para estudios histórico

barriales como una forma de construir experiencias y aprendizajes educativos y de proceso. En la tercera, se recomiendan herramientas que durante el proceso se pueden aplicar para realizar la sistematización de experiencias desde y con NNA, como parte del proceso de co-producción. En la cuarta, se exponen consideraciones y herramientas para la elaboración de programas participativos en los que el proceso de sistematización de experiencias se hace presente mediante la recuperación de las preocupaciones e intereses de NNA para la incidencia social y política. Cada uno de estos apartados se describe de manera más detallada a continuación.

Diálogo reflexivo

El diálogo reflexivo es una herramienta que se puede utilizar de manera intencional para la sistematización de experiencias de co-producción en las que participan niñas, niños y personas adultas. A partir del proceso desarrollado en este proyecto hemos identificado que es posible llevarlo a cabo en dos momentos particulares: el primero es al realizar un proceso de devolución y el segundo, como un dispositivo de reflexión sobre la práctica.

Con lo que respecta al proceso de devolución es importante precisar que el desarrollo de un proceso de co-producción implica disminuir la separación sujetos investigados - sujetos investigadores. Es por eso que es importante buscar formas de establecer un terreno en común a partir del cual el diálogo y la escucha activa sean posibles. Las actividades lúdicas y artísticas fueron las que mejor se adaptaron para estos fines. Una de las formas en las que se logró la articulación y disminución de las brechas entre investigadores y sujetos investigados fue a través de actividades cuyo producto fuera co-construido conjuntamente entre niñas, niños y talleristas.

Así, la co-construcción de obras de teatro, la producción de textos, elaboración de historietas, diálogos intergeneracionales, entre otras, son actividades que sirven para conglomerar imaginarios sobre violencias y formar un terreno fértil para la reflexión. En este sentido la “devolución” son los resultados de las actividades co construidas con las niñas y los niños. no un ejercicio de análisis desde afuera y desde arriba, como tradicionalmente se realiza en el que el grupo de facilitadores e investigadores interpreta la realidad, sino producto de un cuestionamiento común y compartido entre niñas, niños y facilitadores. Se recomienda realizar sesiones de

presentación de lo co-construido en el proceso, en el que a través de preguntas detonadoras se realice un diálogo, en el que se platique la experiencia y principales aprendizajes.

Con relación al diálogo como dispositivo de reflexión sobre la práctica, se propone que pueda ser utilizado de manera intencional por el grupo de facilitadores como una herramienta de sistematización de la experiencia en dos momentos clave: Al terminar las sesiones y cada tres o cuatro sesiones. Para el primer momento, se recomienda sea guiado por preguntas que permitan conocer la experiencia de las y los facilitadores respecto al desarrollo de actividades, la dinámica grupal y el cómo se sintieron en el proceso de co producción con las niñas y niños, esto también puede ser una oportunidad para reflexionar respecto a actitudes o formas de relación adultocéntrica que se hayan tenido con las niñas, niños y adolescentes.

La aplicación de esta herramienta, al cierre de todas las sesiones cumple con varios propósitos. Por una parte, permite dar unidad al trabajo realizado en sesión, de forma que los eventos significativos son comunicados dentro del equipo de trabajo de manera más inmediata; asimismo, funciona como un dispositivo de cuidado entre los miembros del equipo, en tanto que también se da la apertura para hablar sobre las dificultades personales para realizar el trabajo. Es necesario aclarar que esta herramienta no es solo decir cómo se sintieron o fungir como un espacio de cuidado entre pares, sino, reflexionar la práctica asociada al desarrollo de las actividades y la vinculación con niñas, niños y adolescentes.

El uso del diálogo como dispositivo de reflexión implementado cada tres o cuatro sesiones, posibilita una actividad de sistematización de la experiencia en la que a partir de preguntas se profundiza en aspectos grupales, en elementos facilitadores y obstaculizadores de las sesiones, en elementos de seguridad del equipo y profundización de la reflexión colectiva entorno a las formas de relación con las niñas y niños. Este diálogo posibilita realizar adecuaciones al plan de trabajo, ampliar el panorama de posibilidades en las próximas sesiones de co-producción y tener secuencia en el proceso de trabajo con niñas, niños y adolescentes, de tal forma que es una herramienta que permite a facilitadores e investigadores no sentirse perdidos con acontecimientos relevantes y fortalecer los vínculos de confianza con el grupo de niñas y niños.

Para el registro de esta actividad, se pueden grabar audios o videos (Se recomienda tener en cuenta la privacidad y solicitar autorización expresa de las y los participantes). También es imprescindible mantener un ambiente de respeto ante las opiniones de todas y todos, así como incentivar la inclusión y participación, sin imposiciones, ni prejuicios, procurando la expresión abierta, la conversación y el respeto. Es preciso resguardar estas grabaciones o audios, pues permitirán la reconstrucción histórica de los hechos y si es el caso la escritura crítica y reflexiva del proceso de las y los facilitadores, estos dos últimos se recomienda realizarlos en colectivo y recuperar las voces para la redacción de múltiples escritos.

Registro de planeaciones participativas para estudios histórico barriales

Durante el desarrollo de las planeaciones en un proceso de co-producción, dados los cambios que pueden existir y las adecuaciones didácticas para el abordaje de elementos históricos barriales, se recomienda mantener la sistematización de experiencias como un elemento transversal que permita construir experiencias y aprendizajes educativos y de proceso, en este sentido, aunque existen los diálogos reflexivos, se recomienda mantener un proceso de reflexión intencionado por el cual se adapte la estructura de las planeaciones, se facilite la elección de actividades y materiales, entre otros.

Identificamos que para la sistematización de experiencias de un proceso de co-producción con niñas, niños y adolescentes en estudios histórico barriales se pueden seguir los siguientes cinco pasos.

1. Elección de elementos históricos barriales
2. Recorrido barrial
3. Diseño de planeaciones
4. Reflexión por actividades de planeaciones
5. Adecuación de planeaciones

El primero se refiere a la elección de los elementos históricos barriales que se quieren sistematizar (en el subtítulo elementos históricos barriales a contemplar, podrá encontrar opciones), recomendamos elegir los que se acomoden a sus intereses y necesidades de acuerdo al proceso de coproducción que acompañe. El punto dos es la propuesta de una actividad que puede

incentivar para el reconocimiento de dichos elementos históricos barriales (en el subtítulo; Integración de las escalas: en recorridos barriales podrá encontrar más información de cómo llevarla a cabo), si bien esta es una actividad que corresponde al proceso, el proceso de sistematización de lo vivido, lo sentido y los intereses expresados en dichos recorridos, dan elementos para iniciar y dar pertinencia al diseño de las planeaciones, lo cual es el paso tres.

El diseño de planeaciones como punto tres, es un producto en el que se aterrizan elementos aprendidos y compartidos de los elementos históricos barriales revisados en los recorridos, que dan pie al desarrollo de las sesiones. El punto cuatro es un espacio de reflexión por cada actividad plasmada en la planeación, si bien existen los diálogos reflexivos al terminar las sesiones, este espacio está solo enfocado a reflexionar las actividades y materiales, así como las adecuaciones que debe haber en el diseño de la siguiente planeación que corresponde la punto cinco. Los puntos tres, cuatro y cinco, se mantienen activos de manera permanente mientras se esté desarrollando un proceso de co-producción sin perder de vista la recuperación de elementos históricos barriales.

Para el registro del proceso, se recomienda que en el punto uno y dos, utilizar la bitácora de recorrido barrial (Anexo 1), en el que en la parte superior podrá colocar los elementos históricos barriales seleccionados y posteriormente lo observado y vivido en el barrio. En cuanto al punto tres, se recomienda utilizar un formato de planeación, en el anexo 2 podrá encontrar un ejemplo, para el punto cinco y seis se recomienda realizar grabaciones de audio o video que permitan registrar las opiniones del grupo de facilitadores, realizar una reconstrucción histórica de los hechos y en su momento, si es de su interés construir experiencia con relación a las actividades, materiales y adecuaciones del proceso de co producción en el abordaje de estudios histórico barriales.

Elementos históricos barriales a considerar

1. Territorio. *Espacio material*: ubicación geográfica, perfil sociodemográfico, tipo de asentamiento, traza indígena o colonial-, tipologías arquitectónicas, sensorialidad (colores, olores, háptica, tectónica, sonoridad, humedad, iluminación), actividades económicas, servicios básicos, servicios de transporte, uso de suelo, vialidades, equipamiento urbano y servicios comunitarios (mercado, escuela, clínicas), valor patrimonial histórico y/o grado de conservación (declaratoria

UNESCO), políticas públicas y programas de atención al barrio (plan delegacional o municipal de desarrollo), procesos de gentrificación (barrios mágicos). *Espacio imaginado y practicado*: la vida entre los edificios, uso del espacio, prácticas cotidianas, recorridos, fronteras (físicas y simbólicas), percepción sensible, evocaciones e imaginarios (espacios seguros e inseguros).

2. *Historia, memoria e identidad*. **Origen del barrio**, su historia (cómo se fundó, cuándo, quién, relato histórico vinculado con la memoria colectiva), **Cambios sociales** (¿cómo ha cambiado el barrio? -el antes y después-, ¿cuáles han sido los cambios más significativos para los residentes?), **Identidades sociales y étnicas** (barrio obrero, campesino, minero, indígena), **Personajes** (que ellos identifican y que identifican al barrio).

3. *Prácticas socioculturales*. **Tradiciones y costumbres** (fiestas cívicas anuales, tradiciones artísticas, autoridades tradicionales o locales), **Religiosidad y creencias** (fiestas religiosas católicas /otras religiones, sistemas de cargos, liderazgos, sanadores y curanderos, parteras), **Familias** (estructura, tipos y dinámicas familiares, ciclo de vida, división sexual del trabajo, roles y mandatos de género), **Problemas sociales y violencias** (los problemas son tanto de orden material como social. Los materiales tienen que ver con la dificultad para contar o acceder a una vivienda de buena calidad, equipamientos y servicios urbanos, transporte y espacios públicos; los segundos son de orden más estructural, como la pobreza, la desigualdad social y de género. En cuanto a la violencia, identificar tipos de violencias que prevalecen -física, simbólica, patrimonial, etcétera- y expresiones de violencia: cómo eran antes y cómo es ahora, *eg.*, “los golpes eran a mano limpia, hoy usan armas”), **Manifestaciones y oportunidades para el cuidado colectivo** (participación, organización, actores e instituciones cívicas y comunitarias que abonan al cuidado colectivo).

Instrumentos para estudios históricos barriales desde la participación de las personas que integran los barrios.

Fuentes documentales primarias:

- a. fuentes orales (historias de vida, del barrio)
- b. fuentes escritas (crónicas, documentos públicos y privados, periódicos locales)
- c. fuentes gráficas (fotografías, mapas, croquis)

- d. fuentes iconográficas (placas de iglesias, calles, estatuas, edificios, pinturas, murales.

Fuentes documentales secundarias (libros, tesis, artículos que se han escrito sobre el tema).

Integración de las escalas (Recorrido barriales y cómo se aterriza en el trabajo con niñas y niños)

A través de los recorridos la gente transmite una memoria de los lugares y estos a su vez cumplen con una función pedagógica. En este sentido, la práctica de caminar por el barrio es desde la infancia una técnica de reconocimiento del espacio en calidad de espacio social (De Certeau, 2007, p. 10). Los caminos, las calles, son los “vehículos” a partir de los cuales el espacio se recorre, se pisa y por ello son importantes. Por otra parte, los atajos no sólo permiten acortar la distancia de los recorridos sino también sirven para evitar pasar por lugares que se consideran desagradables o peligrosos (Silva, 2000, p. 55).

Los recorridos con NNA son fundamentales para el reconocimiento de sus propios espacios, así como de sus trayectos cotidianos (a la escuela, a la tienda, con el vecino o algún familiar), su movilidad por el espacio (en qué lugares se sienten seguros o inseguros, las condiciones de las calles –baches, basura, etc.-, si van solos o acompañados, atajos que utilizan, el horario en que transitan, etc.), la socialización del espacio (uso del espacio, celebraciones, fiestas, convivencia y espacios de reunión), su apropiación del espacio (mi calle, mi casa, mi barrio, etc.), los actores en los espacios (familiares, vecinos, amistades, borrachos, “locos”, etc.), y los factores históricos contextuales (edificios importantes, calles antiguas, hitos barriales -lugares que dan identidad al barrio-, etc.). Tras la recuperación de la experiencia del recorrido, estos elementos dan pertinencia a la elaboración de procesos de co-producción con NNA, en donde se visibilizan y se expresan sus evocaciones, imaginarios, intereses, miedos y preocupaciones.

Sistematización de experiencias en la co-producción de materiales.

En el desarrollo de un proceso de co-producción y como resultado de un vínculo basado en las relaciones horizontales y de escucha mutua (diálogo), se da un incremento de las expresiones de participación, de involucramiento y de agencia en la toma de decisiones de las personas participantes, en este caso niñas, niños y adolescentes, quienes realizan propuestas sobre las formas

de organización en el trabajo, juegos a desarrollar, y dependiendo de las actividades, también proponen y deciden qué materiales realizan y cómo realizarlos, por lo que se hace necesario hacer uso de herramientas de sistematización que durante el proceso permitan de forma intencionada, recuperar dichas propuestas e incorporarlas como parte del proceso de co-producción.

Por lo anterior este apartado busca brindar herramientas para transversalizar de manera intencionada la sistematización de experiencias como parte de la co-producción de materiales. Las herramientas se dividen en dos apartados, el primero brinda herramientas para realizar una sistematización con y entre niñas, niños y adolescentes, mientras que la segunda muestra una herramienta que puede ser utilizada por las personas facilitadoras para sistematizar las propuestas de coproducción de las niñas, niños y adolescentes en el proceso.

En cuanto al primer apartado se presentan dos propuestas de herramientas para sistematizar experiencias con y entre niñas, niños y adolescentes, la primera consiste, en intencionar al final de cada sesión un espacio de diálogo en el que de manera conjunta niñas, niños y adolescentes reflexionen sobre el desarrollo de la sesión, los materiales y actividades que les gustaría utilizar o desarrollar, este espacio se puede dar en forma de plenaria o por medio de la escritura (por parte de niñas, niños y adolescentes) de diarios o bitácoras. La segunda herramienta es generar un ambiente de aprendizaje a través de un muro de propuestas, o un árbol u otro material, en el que cada que una niña o niño hagan una propuesta se coloque por ejemplo un post it, para ser valorada por todo el grupo.

Es importante mencionar que dadas las relaciones adultocéntricas a las que son expuestas niñas y niños en su cotidianidad, al principio de un proceso de co-producción, se muestran cohibidos y puede ser complejo construir propuestas, por lo cual debe haber actividades que motiven la expresión, las personas facilitadoras deben mantener una reflexión constante sobre su forma de vincularse y relacionarse con niñas y niños para construir otras formas que no sean adultocéntricas.

En cuanto a las herramientas que pueden utilizar las personas facilitadoras, se propone la siguiente tabla, a manera de ejemplo.

Tabla 1. Herramienta para sistematización de experiencias y propuestas de niñas, niños y adolescentes

Problemáticas y violencias identificadas por de niñas, niños y adolescentes relacionadas a los elementos históricos barriales	Cuidados/ Propuestas por género	Cuidados/ Propuestas por generación	Participantes involucradas en la coproducción	Notas
1. Niñas, niños y adolescentes identifican en el barrio de San Miguel Carrillo la presencia de adultos mayores recolectores de basura	Un grupo de niñas, hacen la propuesta por que, tiene curiosidad de conocer la historia de los recolectores de basura	1, Niñas y niños de 7 y 8 años proponen ir a entrevistar a las personas adultas mayores y conocer su historia	1, Las personas facilitadoras y acompañantes del proceso de producción gestionan la logística y los espacios para las entrevistas. Invitan al adulto mayor. 2, El grupo de niñas, niños y adolescentes elaboran las preguntas, se organizan para llevarlas a cabo y registrar lo dialogado.	En el caso de San Miguel Carrillo con la llegada de la industria, la actividad agricultura se redujo, por tanto las personas que se dedicaban a ello, se vieron desplazadas y en algunos casos se dedicaron a la recolección de basura.

			3. El grupo de facilitadores y acompañantes del proceso de co producción y las niñas y niños deciden qué hacer con lo dialogado en al entrevista	
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración adaptada a partir de la tesis de Soto, H, G. (2023). Proyecto participativo para la revalorización del espacio público a través de la identidad y la memoria.

Esta tabla se integra por cinco apartados, el primero son las problemáticas y violencias identificadas por niñas, niños y adolescentes relacionadas a los elementos históricos barriales, en este se propone escribir aquellas situaciones que niñas, niños y adolescentes identifican como problemáticas en la escuela, las calle o el barrio. En el apartado dos y tres (relacionados a los cuidados), se colocan las propuestas que realizan niñas, niños y adolescentes para mitigar las problemáticas y que son las que dan rumbo al proceso de co-producción con niñas y niños, por ello es importante sistematizarlas. El dos está enfocado a visibilizar el género de quienes hacen la propuesta y el tres, a visibilizar la generación en cuanto a edades y si son niñas y niños o adolescentes quienes hacen la propuesta. Se recomienda realizar un espacio de diálogo reflexivo sobre la pertinencia y los recursos con los que se cuentan para poder materializar dichas propuestas.

En el apartado cuatro, se colocan las personas que deberán estar involucradas para el desarrollo del proceso de co-producción. De acuerdo con las propuestas de niñas y niños habrá diferentes personas involucradas, por ejemplo, si es la modificación de un parque, se requerirá la intervención de diferentes secretarías del estado, de personas de los barrios, además de los facilitadores y niñas y niños. Por último en el apartado de notas, se recomienda colocar

comentarios generales, respecto al proceso de co-producción y los elementos históricos barriales abordados

Elaboración de programas participativos para los cuidados y el abordaje de las violencias desde un enfoque histórico barrial con y para niñas, niños y adolescentes.

La sistematización de experiencias en los últimos 10 años, se ha configurado como un campo investigativo emergente, incorporado por programas y proyectos agenciados por instituciones gubernamentales, organismos de cooperación internacional tales como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM) , así como organismos multilaterales como la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, ONUAA, o más conocida como FAO. De acuerdo con Torres (2018), el interés de estas organizaciones ha estado asociado con controlar las políticas de los proyectos que apoyan así como a identificar, instrumentalizar y explotar prácticas sociales desarrolladas por organizaciones de base, lo anterior ha tenido como resultado la banalización de los alcances de la sistematización y la instrumentalización de una metodología que surge desde el campo popular para la reproducción de desigualdades y capitalización de las experiencias de los grupos de base.

Un proceso de sistematización de la experiencia para la elaboración de programas participativos, de acuerdo con Torres (2018), tendría que estar orientado por los principios críticos de la sistematización que buscan el empoderamiento de las personas y organizaciones sociales participantes, en las que se supere la perspectiva adultocentrista y paternalista, de tal forma que se recupere en todo momento la narrativa de los participantes, sus intereses y necesidades, en este caso, en las voces de las niñas, niños y adolescentes como los sujetos protagonistas de su propia realidad. Para esta guía, una de las preguntas clave que nos planteamos es ¿Cuáles son las alternativas que existen desde la sistematización de la experiencia para elaborar programas participativos?, ¿Cómo construir propuestas para la incidencia política y social donde se involucren a las personas y comunidades en este caso NNA? A través de las experiencias desarrolladas en este proyecto, se proponen los siguientes 8 pasos para desarrollar programas participativos desde la sistematización de la experiencia:

1. Mantener la sistematización de experiencias como un elemento transversal durante el proceso. En los apartados anteriores se han propuesto herramientas de cómo transversalizarlo y mantenerlo activo durante todo el proceso.
2. Reconstrucción de los hechos con los diferentes registros elaborados. De acuerdo con los audios, grabaciones, planeaciones y bitácoras, realizar una línea del tiempo, en la que se destaquen los principales eventos del proceso de co-producción.
3. Recuperar la voz de las personas involucradas a través de la narrativa. Retomar las expresiones gráficas (escritos o dibujos), donde niñas, niños y adolescentes identifiquen sus necesidades, preocupaciones, gustos o intereses. También se pueden recuperar expresiones de las personas participantes, (pequeños fragmentos de testimonios que son también conocidos como -códigos vivos-).
4. Redacción de problemáticas y necesidades a través del código vivo (fragmentos de testimonios). De acuerdo con la reconstrucción histórica de los hechos y el registro de expresiones gráficas y expresiones de las niñas, niños y adolescentes, se inicia un proceso de análisis en el que, de acuerdo con los elementos históricos barriales, se identifican necesidades, problemas y violencias. Es preciso no solo colocar las opiniones de niñas y niños, se debe dar cuenta también de las relaciones de poder en los barrios y la manera en que se regulan los espacios de encuentro de niñas, niños y adolescentes en el barrio y la ciudad, por ejemplo, en el acceso a las escuelas, en los mercados, las calles, los centros culturales, explanadas, etc.
5. Elaboración de líneas de acción desde las personas adultas y de acuerdo con las propuestas de niñas y niños. De acuerdo con las necesidades, problemas y violencias identificadas, construir líneas de acción que incluyan objetivos, metas y acciones para su abordaje. Por ejemplo, si las niñas y niños reportan no tener acceso a la información acerca de dónde denunciar o pedir ayuda ante un acto de violencia, se puede proponer colocar en el barrio información que permita a niñas, niños y adolescentes acceder a la información, dependencias, canales o números de ayuda antes manifestaciones de violencia.
6. Seguimiento de las propuestas, definir personas involucradas de acuerdo con los alcances de los programas. Se recomienda contar con la colaboración de una o varias personas encargadas de la gestoría comunitaria (rol rotativo para no cansar a una sola y para que las

demás se involucren, de tal manera, que se propicie la integración comunitaria, que se reconozca a los diferentes agentes y genere la implicación para su apropiación en el barrio).

7. Ejecución de los programas. De acuerdo con las personas involucradas, se desarrollarán las acciones, y metas propuestas en las líneas de acción,
8. Evaluación con, desde, para y entre niñas, niños y adolescentes. Al desarrollar la ejecución de las líneas de acción, se recomienda, realizar valoraciones de proceso y de resultados adaptadas al desarrollo y autonomía de las infancias y las adolescencias, preferentemente se recomienda que entre niñas, niños y adolescentes decidan las formas en que les gustaría evaluar, y si es el caso dar seguimiento a las acciones que se hayan emprendido.

Es importante destacar que durante el desarrollo de los procesos de coproducción se requiere contar no solo con la participación de niñas, niños y adolescentes, sino, también de los cuidadores, de los gestores comunitarios (maestros, capilleros, mayordomos, entre otros) y de los facilitadores e investigadores involucrados en el proceso. Se recomienda, además, incentivar diálogos intergeneracionales, que fortalezcan el tejido comunitario y los vínculos entre las diferentes generaciones que habitan los barrios.

Durante el desarrollo de estos ocho pasos, es preciso mantener un enfoque de género y generación que visibilice intereses particulares de cada grupo poblacional, de manera que las líneas de acción diseñadas y ejecutadas respondan a los interés y necesidades ya sea de infancias y adolescencias, pero que también coadyuven a la disminución de brechas de género en el habitar y transitar los espacios. Se recomienda realizar las adaptaciones necesarias de acuerdo con lo que se busca en cada programa participativo, sin perder de vista, el colocar las necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes en el centro.

HERRAMIENTAS PARA ESTUDIOS HISTÓRICOS BARRIALES CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

A partir del trabajo y las experiencias co-construidas con niñas, niños y adolescentes, los cuatro estados hemos obtenido una serie de actividades que proponemos puedan ser utilizadas por quienes deben incorporar la metodología de la NEM, educadores populares, investigadores que incentivan procesos de co-producción con niñas, niños y adolescentes, integrantes de organizaciones de la

sociedad civil y personas interesadas en abordar las violencias cotidianas con NNA desde una perspectiva histórica.

Las actividades propuestas se han clasificado en seis tipos de herramientas, de acuerdo con sus objetivos y la población participante a quien se dirigen, se contemplan grupos de niñas y niños, de adolescentes y grupos intergeneracionales. Los seis tipos de herramientas son: Actividades que promueven la lectura y propician la generación de textos, Diálogos intergeneracionales. Cartografías, Juegos. *Artes* y Espacios virtuales. Podrá encontrar dichas herramientas y las consideraciones para su aplicación en el siguiente link:

https://docs.google.com/document/d/1cK1b7rr2uU1ugTZZ_Rc3NbOOY5E5YCu_/edit?usp=drive_link&oid=106451120015063711981&rtpof=true&sd=true

A MODO DE CIERRE

Estudiar la historia de un barrio con NNA residentes y con quienes lo habitan en algunos momentos del día es una manera de comprender las dinámicas barriales, conocer las problemáticas locales y generar ideas para su solución. Para ello es importante la convocatoria abierta en vinculación con instituciones/personas que hacen trabajo comunitario en relación con la reflexión sobre las violencias y los cuidados. El diálogo es fundamental para pensar los distintos espacios, para esto puede iniciarse con un mapeo general del barrio, reconocer posiciones ideológicas y relaciones de poder.

También es importante el reconocimiento de las condiciones materiales y socioeconómicas, de la historia local y de las problemáticas más sentidas que aquejan al barrio y sus habitantes, así como a las personas y personajes que han construido el barrio y que siguen vivas en la memoria colectiva.

Cuando hablamos de la historia local nos referimos a aquella que se desconoce más allá de las fronteras del barrio, pero es determinante para sus habitantes porque *significa* algo para ellos. Es una historia que se construye a partir de la memoria colectiva y de las identidades sociales

territorializadas, también llamada pertenencia socioterritorial. Partimos de la premisa de que son tres las interrelaciones fundamentales que las personas mantienen con el espacio: al *conocerlo* -área cognitiva, la cual incluye: percibir, conocer, pensar-, al *sentir* algo por el -área afectiva: sensaciones, sentimientos, emociones-, y al *actuar* sobre él -área conactiva, la cual incluye la acción sobre el medio ambiente como respuesta a las dos áreas anteriores- (Rapoport, 1978, p. 32-36).

El trabajo de “hacer memoria”, como dijeron algunas personas de los barrios, es esencial para pensar los futuros posibles y construir, además de otras narrativas, otras formas de acercarse a los fenómenos complejos como puede ser la violencia, en los que en ocasiones, no hay tregua posible, sólo a través del trabajo colectivo sostenido, que cuestione los imaginarios que se han instalado con el paso de los años, éstos se podrán transformar para hacer posibles otros mundos. Por último, esperamos esta guía le sea de utilidad, le pedimos nos haga llegar sus comentarios o sugerencias al correo: educacion.cidadania.fcps@uaq.edu.mx

ANEXOS

Anexo 1. Bitácora de recorrido barrial para estudios históricos barriales en el abordaje de las violencias y la promoción de los cuidados

Nombre de la persona que realiza el registro	
Elementos históricos barriales seleccionados para el estudio	
Descripción General del recorrido	
Violencias y su relación con los elementos históricos barriales	
Cuidados/Descuidos y su relación con los elementos históricos barriales	
Hallazgos y aprendizajes para incluir en las planeaciones	
Reflexiones y recomendaciones	

¿Alguna otra aportación?

Anexo 2. Formato de planeación

CARTA DESCRIPTIVA	
Fecha:	
Lugar:	Barrio:
Nombre del taller:	Elemento histórico barrial a desarrollar:
Nombre de la/el Tallerista:	
Equipo de apoyo:	
Objetivo General:	

		Actividades a desarrollar		Tiempo
--	--	---------------------------	--	--------

Momento del taller	Objetivo de la Actividad	Facilitador(a)	Participantes	Material Didáctico	
Previo al taller					
Apertura					
Bienvenida e introducción					
Actividad central del taller					
Conversación grupal					
Cierre					
Posterior al taller					

REFERENCIAS

- Acosta, E. (2007), “El culto a los santos en Milpa Alta: una aproximación a la conformación de una tradición religiosa y una identidad comunitaria en la Cuenca de México, siglos XVI-XVIII”, en *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*, Andrés Medina (coord.). UNAM. 125-165.
- Alvarez, M. (2018). *Semillas para una pedagogía de los cuidados*. Fundación InteRed.
- Auge, M. (1995), *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*, Gedisa.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>
- De Certeau, M. (2007), *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*. ITESO
- De Sousa, S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Delgado, Manuel (2017). El derecho a la ciudad como derecho a la calle. En *Folios* 32, 22-33. http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/nov17/4/rev_folios_n32.pdf
- Delgado-Fuentes, M.A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.0504060>
- Galarza, B. y Corte, V. (2015). “El espacio público tatuado: murales por reclamos ambientales”. En A. Gravano, A. Silva y S. Boggi (eds.), *Ciudades vividas. Sistemas e imaginarios de ciudades medias bonaerenses* (pp. 321-343). Buenos Aires: Café de las Ciudades.

- García Yeste, C. y García Carreón, R. (2022). Aprendizaje escolar y convivencia escolar. Guía para las escuelas. Ministerio de educación y formación del profesorado.
- Giddens, A. (1987), Teoría de la Estructuración,
- Giménez, Gilberto (2007), *Estudios sobre las culturas y las identidades sociales*, Conaculta/ITESO, México.
- Gillis, J. (1994). *Commemorations: The Politics of National Identity*. Princeton: Princeton University Press
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF – Innocenti.
- Halbwachs, Maurice (2004) [1968], *La memoria colectiva*, Universidad de Zaragoza, España.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
- Liebel, M. y Markowska-Manista, U. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e infancias* (5), 1-4.
- Mallimaci Fortunato y Verónica Giménez Béliveau (2006), “Historias de vida y métodos biográficos”, en *Estrategias de investigación cualitativa*, Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), Gedisa, Barcelona.
- Martínez Muñoz, M. (coord.) y Velásquez Crespo, G. (2021) ¡Quiero tener poderes! Autoexpresión y Empoderamiento de Hijos e Hijas Víctimas de Violencia de Género. Madrid, Cruz Roja Española.
- Montoya V. y García, A. (2022). Cartografía social y/o contra-mapeamiento: una mirada desde la experiencia de defensa territorial de las comunidades negras en el río Atrato, Colombia. En Piazzini, E. y Montoya, V. (edit). *Cartografías, mapas y contramapas*. Universidad de Antioquia.
- Rapoport, A. (1978). *Aspectos humanos de la forma urbana*. Editor GG.
- Ricoeur, Paul (2010), *La memoria, la historia, el olvido*, Fondo de Cultura Económica.

- Rizo García, M., & Romeu Aldaya, V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. N° 24. 35-54
- Romero, M. (2009), "Antropología y pueblos originarios de la ciudad de México", en *Argumentos*, 59, 45-62.
- Silva, A. (2000). *Imaginario Urbanos*. Tercer Mundo Editores.
- Soto, H, G. (2023). Tesis, Proyecto participativo para la articulación del espacio público a través de la revalorización de la identidad y la memoria. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/7828>
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, C. A. (2018). La sistematización como práctica investigativa. Avances y desafíos; Estrategias políticas para democratizar el conocimiento. En *La Piragua. Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*. La Piragua, 44, 16-21.
- Tortajada, M. B., Crespo F., Novella A. M., Sabariego M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 21-33, DOI: 10.5209/soci.71444
- Trejo, M. (2021). El mercado de Querétaro. Una visión alternativa cronotópica desde el hoy desde el lugar. <https://www.tdx.cat/handle/10803/672696#page=1>