



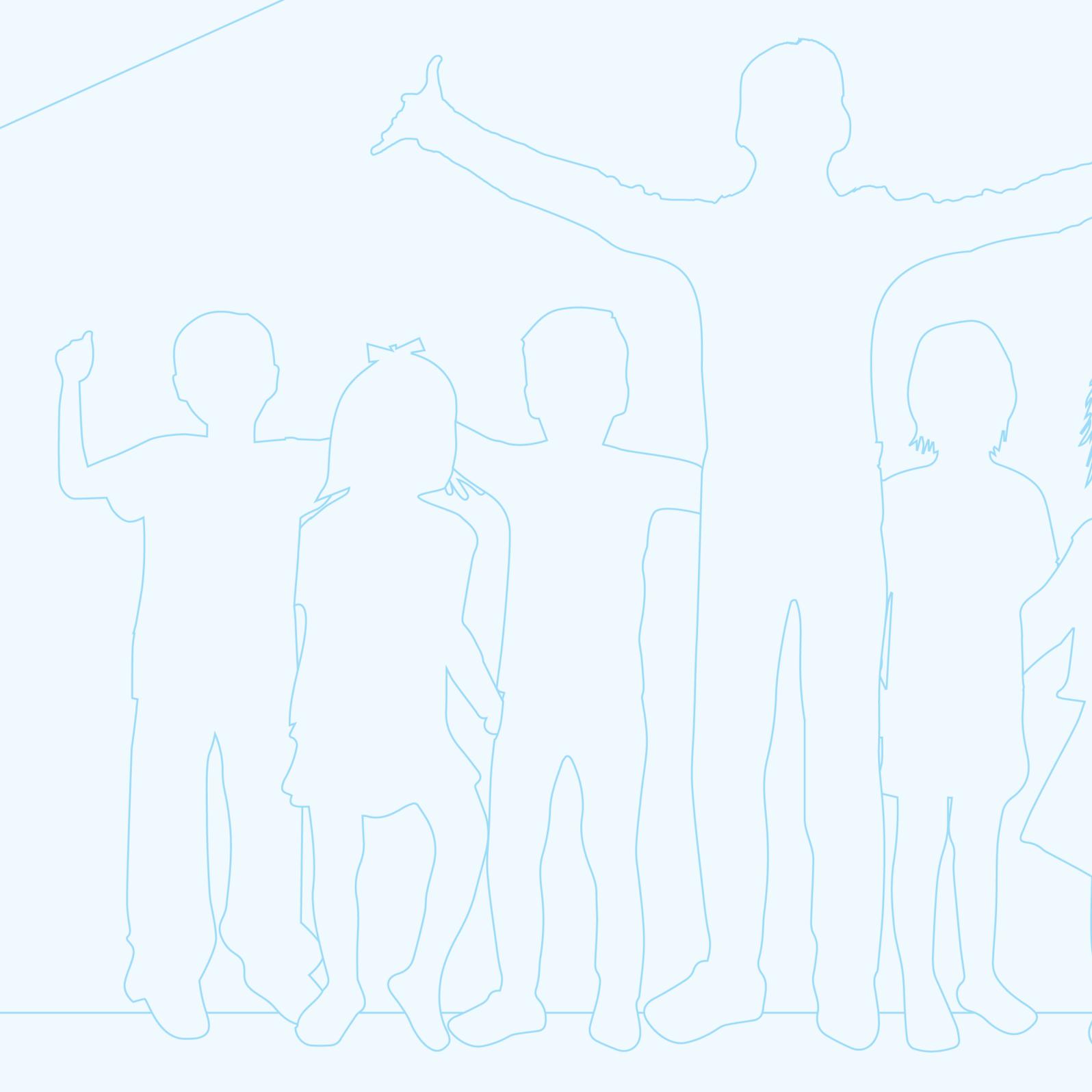
FORMACIÓN PARA LOS TALLERES DE DIÁLOGO

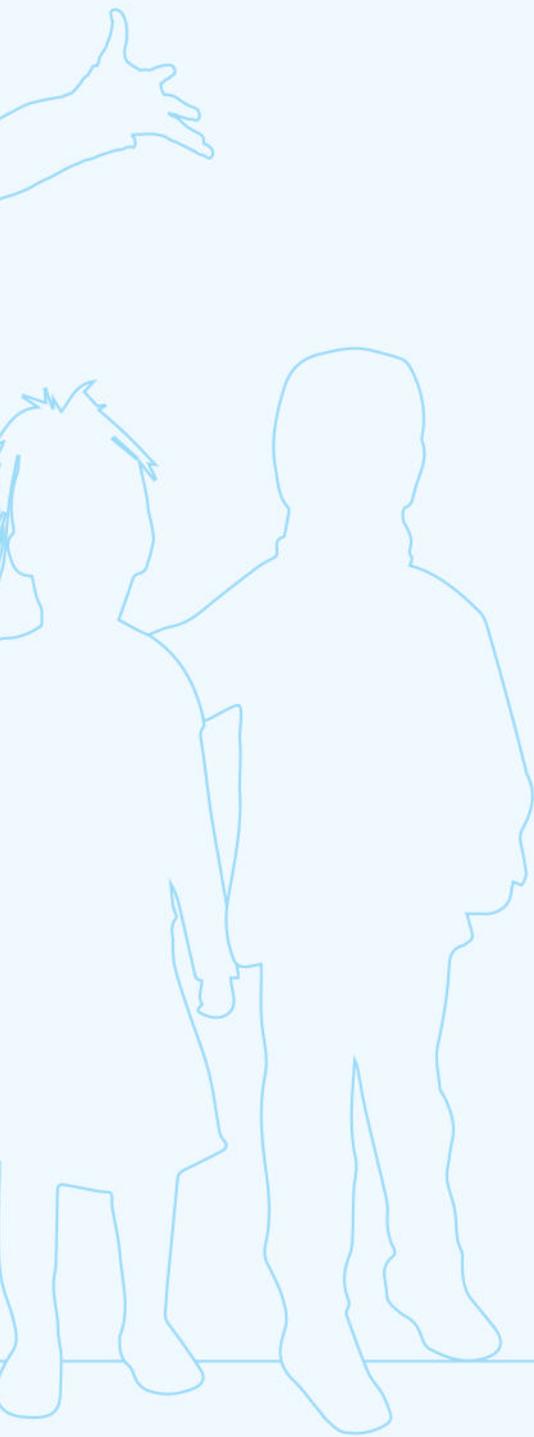
PROPUESTA DESDE LA EXPERIENCIA

GRACIELA MESSINA









FORMACIÓN PARA LOS TALLERES DE DIÁLOGO

PROPUESTA DESDE LA EXPERIENCIA

GRACIELA MESSINA



AUTORA: Graciela Messina.

COORDINACIÓN DE CONTENIDO: Patricia Aldana Maldonado.

REVISIÓN: Berenice del R. Quiroga Martínez, OEI México.

CORRECCIÓN DE ESTILO: Bárbara Lara Ramírez/La Hoja en Blanco.

Creatividad Editorial S.A.S. de C.V.

IMÁGENES: OEI México.

DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN DE PORTADA: Alberto Nava/La Hoja en Blanco.

Creatividad Editorial S.A.S. de C.V.

Primera edición: diciembre de 2019.

© D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

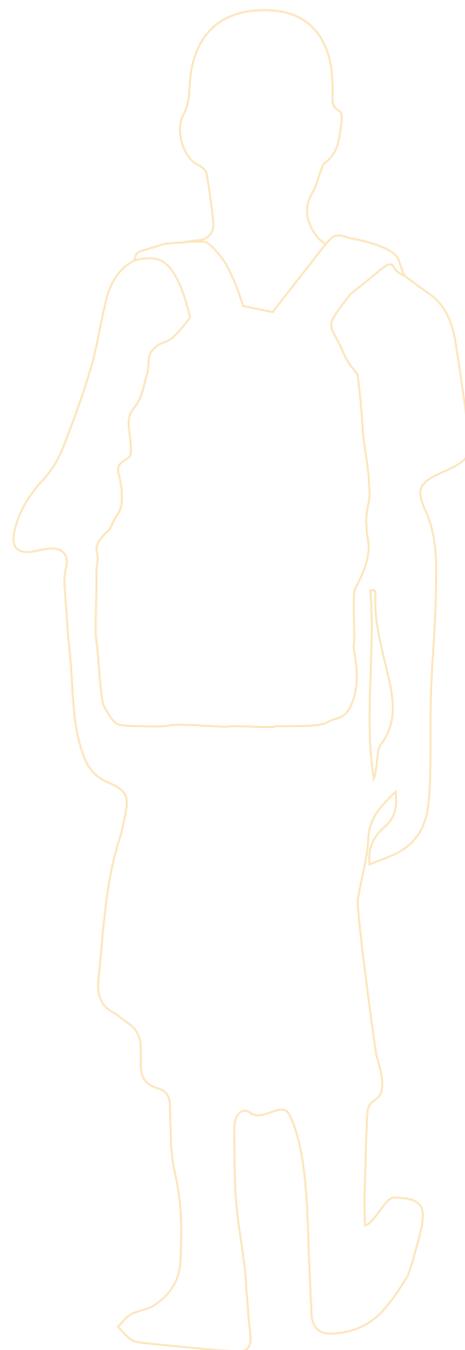
Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Impreso en México

Printed in Mexico

ÍNDICE

Introducción	7
Antecedentes del proyecto Experiencias educativas con niñas, niños y adolescentes migrantes	11
La propuesta de formación	27
El enfoque de la formación	27
Formaciones múltiples	32
El Plan maestro: la formación <i>antes</i> del Taller de diálogo	39
Descripción de Plan maestro	54
Epílogo	79
Anexos	85





INTRODUCCIÓN

En este documento presentamos una propuesta de formación generada en el marco del proyecto Experiencias educativas con niñas, niños y adolescentes migrantes desarrollado en México por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) que, orientado por la perspectiva de género y el enfoque intercultural, fue desarrollado de marzo a septiembre del año 2019.

A partir del proceso singular de la formación desarrollado durante el proyecto —en sus fases inicial y continua—, se considera que esta propuesta puede orientar, a modo de plan sujeto a adecuaciones, a programas inscritos tanto en la educación formal como no formal, en diferentes niveles y modalidades.

Cabe destacar que la propuesta fue elaborada desde la experiencia del proyecto, recuperando las voces de los actores y en diálogo con la pedagogía narrativa.

Esta propuesta, a su vez, es una invitación abierta, sujeta a redefiniciones, que podría generar otras posibilidades de pensar y actuar en el campo de la formación con educadoras y educadores de proyectos formales y no formales interesados en la promoción de la igualdad, el respeto a la diferencia y la inclusión educativa.

La formación está concebida como una dimensión transversal a cualquier proyecto de investigación, acción o de intervención. A su vez, hemos diseñado la formación como parte de un sistema donde coexisten el programa o currículo del proyecto y los Talleres de diálogo con los participantes.

En relación con el programa del proyecto, se recomienda construir un currículo organizado en términos de lugares de experiencia antes que, de contenidos a transmitir, cada uno de los cuales orientará los Talleres de diálogo. Por su parte, éstos son espacios de aprendizaje donde el currículo se hace vivo, ya que allí se encuentran los participantes con el equipo del proyecto y las personas que imparten los talleres (y que en ade-

lante nombraremos como *talleristas*), orientados por las agendas.

Concebida como un proceso de transformación de los sujetos, la formación de las y los talleristas requerirá tanto de espacios grupales como de actividades individuales. La pedagogía que orienta la formación se define como *narrativa* (Contreras, Quiles y Paredes, 2019; Messina y Osorio, 2016), en el sentido de que buscamos hacer hablar y escribir a los participantes para que expresen y reflexionen su subjetividad, así como crear condiciones para que sean *más sujetos*, entendido como más libres y autónomos del *yo* social dominante.

El valor de esta propuesta de formación radica tanto en el enfoque —validado por la experiencia—, como por el hecho de que puede transcurrir fuera del sistema educativo formal, encuadrada en proyectos de educación comunitaria o proyectos sociales.

En este marco, el documento se organiza de la siguiente manera:

- La caracterización sintética del proyecto Experiencias educativas con niñas, niños y adolescentes migrantes, a modo de antecedente contextual.
- La presentación del enfoque de la formación en sus dos momentos —inicial y continua—, su sentido y la especificación de para quiénes ha sido pensada y quiénes pueden ser las y los formadores.
- La definición del plan maestro de la formación desagregado en sesiones a realizar antes de los Talleres de diálogo, complementada con una tabla sintética de actividades y referencias bibliográficas.

Es de esperarse que esta propuesta de formación contribuya al diseño y puesta en práctica de otras experiencias, múltiples y diversas, unidas por la búsqueda colectiva e interdisciplinaria en torno de la igualdad y el respeto a la diferencia.





ANTECEDENTES DEL PROYECTO EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES

MARCO DEL PROYECTO

El proyecto Experiencias educativas con niñas, niños y adolescentes migrantes de la OEI, desarrollado en México con el apoyo de la AECID, se propuso generar experiencias educativas *no formales* para ese grupo de población vulnerable, abarcando las edades de 10 a 18 años, en dos espacios diferenciados: la escuela y el albergue.

En el ámbito de la promoción de los derechos humanos, la atención a la diversidad y la inclusión educativa y social, el proyecto buscó tanto crear y desarrollar experiencias educativas no escolares, como establecer un espacio de protección ante las actitudes y prácticas de discriminación y violencia, un espacio a salvo e igualitario para quienes participaron, en vista de su inclusión como sujetos individuales y como grupo de migrantes; además, el proyecto se orientó por la perspectiva de género y el enfoque intercultural.

En términos institucionales, el proyecto se inscribió en el Programa-Presupuesto de la OEI 2019-2020, en particular en el Programa de Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía, así como en la convergencia entre las Metas Educativas 2021 de la OEI y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, tarea interinstitucional que, lejos de percibirse como una dificultad, se concibe como una ampliación del horizonte. No solo se afirmó el valor de actuar conjuntamente en una estrategia mixta, sino que tuviera lugar el encuentro entre los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad civil, así como la promoción de la igualdad, entendida más como una posibilidad emancipatoria de los actores, que como una condición para el desarrollo.

Es importante mencionar que el objetivo 4 sobre Educación, de la Agenda 2030, fue una referencia central para el proyecto, ya que alude a

“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (UNESCO, 2016, p. 1). Inclusión se une con diversidad y respeto a la diferencia, así como con el principio del aprendizaje a lo largo de la vida, que abre la educación a todas las formas, tiempos, espacios y sujetos, sin discriminación de ningún tipo.

En el mismo sentido, el proyecto se adscribió a las prioridades de la AECID en México, en particular en el hecho de que las personas migrantes —y, al interior de ellos, las y los menores acompañados o no y las mujeres— son parte de su población objetivo definido en términos de situación de vulnerabilidad. Asimismo, la AECID

adopta como ejes transversales de su quehacer los derechos humanos y la igualdad de género, que son también principios orientadores de larga duración en el proyecto.

CONTEXTO: DESIGUALDADES, DERECHOS Y MIGRACIÓN

En términos territoriales, el proyecto habita en América Latina, región que hoy se caracteriza por la presencia tanto de crisis humanitarias como ambientales, desigualdades estructurales en todos los ámbitos, pobreza y exclusión, debilitamiento de los Estados-nación y violencia social organizada. Al mismo tiempo existe una tradición solidaria en la región que pervive en los pueblos indígenas, en



las organizaciones de la sociedad civil, en la vida cotidiana de gran parte de la ciudadanía y en los resquicios de los aparatos gubernamentales.

La escuela, por su parte, no solo refleja la violencia social sino cuenta con una violencia estructural y sistémica, propia de sus procesos de transmisión cultural y evaluación y de la manera en que se establecen los vínculos pedagógicos. Al mismo tiempo, la escuela sigue siendo un referente cultural y un espacio público de acogida para la sociedad.

En este contexto regional complejo, México fue elegido para desarrollar un proyecto educativo orientado a las niñas, niños y adolescentes migrantes, por su condición simultánea de país de tránsito de otras nacionalidades hacia Estados Unidos de América, de país expulsor y de retorno de su propia población y, en forma creciente, país de destino para población centroamericana y otros grupos como los venezolanos. Las migraciones —en particular las caravanas centroamericanas de 2018 y principios de 2019, así como los tránsitos individuales del resto de este año— han estado cada vez más sujetas a movimientos laberínticos e imprevisibles, enmarcadas en políticas migratorias estadounidenses que se concentran en el cierre de las fronteras y en la denegación creciente del asilo.

En esta situación riesgosa, un grupo de personas migrantes centroamericanas, caracterizadas por su alta diversidad interna y movilidad, tienden a quedarse en México —en particular en la frontera sur, en Chiapas y estados aledaños como

Oaxaca, para en algunos casos distribuirse por otros estados y ciudades del país—. De acuerdo con las y los entrevistados por el proyecto, mientras una parte de personas migrantes ingresadas por la frontera sur tiene como destino los Estados Unidos de América, y Tijuana, como la última ciudad mexicana, otras se orientan hacia tres puntos claves donde existen fuentes de empleo buscando permanecer: Guadalajara, en el occidente; un punto en el norte, constituido por Torreón, Saltillo y Monterrey y, en el centro, la Ciudad de México.

Si bien la migración es predominantemente masculina y juvenil, los niños y adolescentes no solo han incrementado su presencia en este grupo, sino que son los más vulnerables, en particular los menores que ingresan como no acompañados y, al interior de ellos, las mujeres. En un país pluricultural como México, a las discriminaciones a las poblaciones indígenas se le unen las discriminaciones a la población migrante. Al mismo tiempo, esta complejidad abre las puertas a que quienes integran los pueblos indígenas, de origen mexicano o latinoamericano, puedan reconocerse como parte de una única y múltiple tradición cultural y social que compromete a la región en su conjunto.

EL LUGAR DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES (NNA)

El derecho a la educación es un derecho universal protegido tanto por la legislación internacional como por la mexicana; sin embargo, mientras las NNA son reconocidos como sujetos de derechos, en la práctica, las personas migrantes de esos

grupos etarios que transitan por México tienen escaso o nulo acceso a la educación, en particular a las formas escolarizadas. En efecto, por su condición de movilidad permanente, las personas migrantes no pueden plantearse el ingreso regular de sus hijos e hijas a la escuela, con la excepción de aquellos que han tramitado refugio y se han establecido en forma más o menos estable en el país. Aun estos están sujetos en parte a la negación del acceso por parte de los establecimientos, ya que algunas autoridades directivas no acatan las regulaciones de acceso igualitario definidos desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, o bien, logran la incorporación, pero con la presencia de discriminaciones. Para las personas migrantes en tránsito solo quedan algunas oportunidades de aprendizaje no formal en los albergues o accesos discontinuos a la escuela, a programas educativos de educación para la población adulta (alfabetización, primaria y secundaria) del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o de capacitación laboral en otros organismos públicos. De allí el valor del proyecto que se reseña en este documento, que buscó preservar el derecho a la educación de NNA y personas adultas desde un esquema no escolarizado, así como fortalecer en las escuelas y en los albergues la función de lugares de paz y de acogida. En el mismo sentido, el proyecto aspiró a potenciar la fuerza de vida de las personas migrantes, a partir de la recuperación de sus saberes, promoviendo lo común en la diferencia.

OBJETIVOS Y SENTIDO DEL PROYECTO

Objetivo general

- Generar condiciones de inclusión y protección para poner a disposición de la población desplazada en distintas condiciones migratorias, que ingresaron al país como menores acompañados y no acompañados —con especial atención a NNA de 10 a 18 años y, en particular, a las mujeres de ese grupo etario—, de oportunidades educativas no formales en escuelas y albergues mediante el aprendizaje de narrativas orales y escritas, expresiones artísticas y competencias socioemocionales, éticas, culturales y políticas para vivir y transformar las situaciones de violencia y discriminación.

Objetivos específicos

- Crear condiciones para una cultura de convivencia más igualitaria en dos escuelas —una de nivel primario y, otra, de secundario—, en la ciudad de Tapachula, para propiciar aprendizajes en inclusión y aceptación de la diferencia, tanto para las y los estudiantes migrantes como para las y los estudiantes mexicanos, sus familias y la comunidad educativa.
- Impulsar acciones para generar una actitud colectiva de convivencia más igualitaria en tres albergues de la Ciudad de México, que permitan a NNA migrantes tanto reconocer las experiencias de discriminación y violencia que atraviesan, como saber enfrentarlas y resol-

verlas desde un enfoque psicosocial de resolución pacífica y solidaria de conflictos.

- Contar con una memoria textual del proyecto, acorde con los procesos de investigación, para hacer pública una versión documentada y sistematizada de la experiencia que permita inferir lecciones.

Sentido

El proyecto adoptó como referentes las normativas, políticas y programas de promoción de la convivencia escolar, y la prevención y atención de la violencia que se han desarrollado en Iberoamérica, con diferencias en términos de enfoque, en particular de programas recientes vinculados con la OEI como Transformación del entorno escolar para el desarrollo integral y promoción de la paz (OEI República Dominicana, 2017)¹ y Construyendo juntos entornos protectores (OEI Colombia, 2016). En estos programas se impulsó que el derecho a la participación y el derecho a la educación son definidos como puertas que abren la posibilidad de otros derechos.

En México, ante una escuela escolarizada que se ha constituido como un lugar fijo en tiempo y espacio, con un currículo urbano que tiende a la uniformización y que se constituye como un dispositivo colonizador, las personas migrantes se presentan como una población que no cabe en este proyecto académico, ya que se caracterizan

por ser mayoritariamente una población adulta joven en movimiento y en permanente urgencia.

En este marco, el proyecto aspiró a generar espacios educativos flexibles que contribuyeran a la construcción de *lo público*, definido como *lo que es de todos*. El proyecto, focalizado en las NNA que son parte de las migraciones, se concentró en torno de tres competencias: a) narrativas orales y escritas; b) expresión artística, y c) desarrollo socioemocional. La condición pluricultural de México y de las personas migrantes se constituyó como la trama que afectó a los sujetos participantes. La sistematización, con un enfoque participativo narrativo, acompañó el proyecto a lo largo de todo su desarrollo, realizándose en varios niveles y por varios actores.

La formación narrativa-reflexiva fue el sentido principal del proyecto, orientada hacia “la formación del sujeto, desde y para la experiencia”, en el marco del diálogo y el intercambio entre diferentes, en situación de igualdad.

Cabe destacar que el proyecto fue diseñado en términos de investigación-acción porque su que-hacer estuvo acompañado en forma permanente por la sistematización y la construcción de memoria.

Aun más, en el origen, el proyecto se sustentó en resultados de investigación, en particular tuvo como antecedente el estudio *Diagnóstico sobre los perfiles y el proceso de acceso a la educación de las*

¹ Si bien el proyecto Transformación del entorno escolar para el desarrollo integral y promoción de la paz se desarrolló en siete países de la región iberoamericana, solo se revisó el informe referido a República Dominicana, que se indica en las referencias bibliográficas de esta memoria. Véase p. 130.

niñas, niños y adolescentes solicitantes de refugio y movilidad, realizado en 2018 por el Laboratorio de Investigación Social Justicia en Movimiento, A.C. (LIS, A.C.), con el apoyo del Servicio Jesuita a Refugiados (SJR), a solicitud de la Oficina en México de la OEI. El estudio, de carácter cualitativo, permitió evidenciar la situación de la población de NNA migrantes tanto en la frontera sur, en dos puntos: Tapachula y Frontera Comalapa, Chiapas, como en la Ciudad de México.

La formulación del proyecto que se realizó fue congruente con los resultados del diagnóstico, mismos que mostraron que para las personas migrantes la escolarización no constituía una prioridad, sino que apreciaban esencialmente la resolución de la vida material en condiciones de seguridad superiores a las de sus países. En este marco, el trabajo y la capacitación para el trabajo fueron definidos como fundamentales por personas migrantes adultas, principalmente adultas jóvenes, quienes eran mayoría en términos generacionales. De acuerdo con las entrevistas, también las niñas y niños compartían esta posición de poner el trabajo por encima de la escuela. Las personas migrantes residentes en los albergues contaban con el subsidio de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y/o con alojamiento y alimentos gratuitos, suministrados por el mismo albergue.

Si bien, como todos los grupos excluidos, las personas migrantes se vieron obligadas a elegir en forma casi excluyente entre la escuela y el



trabajo, un proyecto educativo no formal y no escolarizado en su enfoque, con horarios flexibles y actividades atractivas y múltiples, como cuentos, pintura y música, que aspiró a formarlas en competencias para la vida, no solo les interesó sino que podría favorecer el acceso a la escuela en el futuro. En este sentido, no se quiso asumir desde el proyecto el supuesto del desinterés de las personas migrantes por el estudio, sino que se observó esta disposición como parte de un contexto adverso para todo lo que no fuese soluciones rápidas a situaciones sociales y materiales críticas. En congruencia con esta posición, se buscó que el proyecto contribuyera a promover el gusto por aprender, según modalidades informales o sistemáticas, así como a cuestionar prejuicios generalizados acerca de que a las personas migrantes no les interesa el estudio.

Asimismo, ante el hecho de que los movimientos migratorios se han vuelto aun más volátiles y de estancias breves en los lugares de llegada, si bien se conservó la idea inicial de generar experiencias educativas tanto en escuelas como en albergues, estas se orientaron en mayor grado a propiciar el aprendizaje para la vida, mediante acciones que permitieran enfrentar y resolver conflictos y discriminaciones, así como comprender y expresar lo que les acontecía y vislumbrar una posibilidad de futuro. En suma, desde el inicio el proyecto transitó desde el campo de las migraciones y la educación formal hacia los derechos humanos y hacia aprendizajes en y para la vida.

Otro rasgo a considerar es que el proyecto se posicionó como una experiencia educativa abierta que no buscó la continuidad y/o el apoyo a la escuela y a las tareas escolares, sino la formación en capacidades para la vida.

DURACIÓN/AGENDA

El proyecto se delimitó temporalmente a siete meses del año 2019, de marzo a septiembre, para generar una experiencia piloto sistematizada que podría aplicarse con jóvenes y adultos de México, así como de otros espacios de la región.

En este contexto, el proyecto incluyó acciones en dos escuelas de la ciudad de Tapachula, una primaria y una secundaria y en tres albergues de la Ciudad de México, mismos que se convirtieron en instituciones solidarias que, de manera general, requirieron la formación inicial de todos los miembros del equipo y, posteriormente, la realización de los primeros talleres en ambas sedes hasta el desarrollo del proyecto mencionado, en campo, mediante Talleres de diálogo. Finalmente, también se elaboraron las versiones finales de las agendas, la propuesta de formación y un informe final de sistematización.

ACTORES

La actividad del proyecto se concentró en dos actores: *a)* NNA, ya sea en calidad de estudiantes o de sujetos asociados con albergues, y *b)* profesionales de la docencia. En el caso de las escuelas, participaron en los talleres tanto NNA migrantes como de nacionalidad mexicana, para generar el

diálogo; en el caso de los albergues participaron únicamente personas migrantes, aunque en uno de los albergues de naturaleza “cerrada” estuvieron presentes también niños o adolescentes varones mexicanos, en situación de abandono social, por orfandad o vida en situación de calle (OEI, Documento del Proyecto, 2019).

En la Ciudad de México se trabajó con tres grupos de NNA de la siguiente manera:

- Los que vivían en albergues transitorios junto con familiares, en espera de su viaje hacia la frontera norte o de una visa para permanecer en el país.
- Los que estaban en la condición de ser parte de una institución donde se encontraba comprometida toda la vida y todo el tiempo, como era el caso de las y los menores que ingresaron al país como “no acompañados” y permanecían en casas-albergue cerradas.
- Los que ya estaban instalados viviendo en familia fuera de un albergue en la ciudad de México, con mejores condiciones de vida que los anteriores, aunque conservando la situación de extranjería y, en algunos casos, también con inseguridad y privación.

Si bien en dos de los albergues y en las escuelas de Tapachula participaron, dentro de los talleres, personas adultas (madres, padres y personal docente), estas poblaciones no fueron las prioritarias.

TERRITORIOS / INSTITUCIONES

Como se ha comentado, se seleccionaron dos ciudades mexicanas para llevar a cabo el proyecto: Tapachula, en la frontera sur y la Ciudad de México, considerando dos espacios de participación: la escuela y el albergue.

Ciudad de Tapachula

Tapachula se ubica en la frontera sur de México, en el triángulo con dos países caracterizados por su alto nivel de exclusión y violencia social: Guatemala y Honduras. La zona donde se ubica es reconocida como el Soconusco, una franja costera en el sur del territorio mexicano, que continúa en Guatemala, con una larga tradición de corredor migratorio desde 2500 a.C. En la ciudad de Tapachula las personas migrantes hacen un alto esperando desplazarse hacia la frontera norte para llegar a su destino final: Estados Unidos de América. Esta ciudad presenta altos niveles de exclusión, con gente viviendo en las calles, bajo un contexto de violencia y presencia de pandillas y del crimen organizado.

Una parte de quienes migran y entran a esta ciudad son indígenas del grupo maya mam, quienes habitan también en el Soconusco guatemalteco. Las escuelas de Tapachula —como todas las del país— tienen obligación de dar acceso a las NNA y jóvenes en edad escolar; sin embargo, persiste personal directivo que no los aceptan. Luego, en las escuelas donde logran acceder, su presencia puede llegar a un tercio o menos del estudiantado.

Incluso su presencia está oculta porque las niñas y niños se han naturalizado y presentan una tendencia a ocultar su origen.

En Tapachula se eligió a la escuela pública en los niveles de primaria y secundaria como el lugar propicio para el desarrollo del proyecto, basado en la hipótesis de que en ella se suspende por un rato el tiempo social de la producción y el consumo, mientras se construye espacio público.

Ciudad de México

Es la capital del país con 22 millones de habitantes, altos niveles de diversidad cultural y segmentación social, que cuenta con grandes periferias excluidas y colonias residenciales cerradas de los sectores de altos ingresos. En ella coexisten patrones urbanos y rurales, así como cohabitan grupos indígenas en primera o segunda generación y la población mestiza, que es predominante.

Durante el desarrollo del proyecto funcionó en albergues para personas migrantes y refugiadas de diverso orden, albergues con población internada y albergues abiertos, desde residencia temporaria a media permanencia, así como para diversos tipos de migrantes: NNA que ingresaron como menores no acompañados, hasta otros que lo hicieron como parte de grupos familiares.

En los albergues coexiste tanto la violencia en cadena así como el valor de la solidaridad; las reglas que las personas migrantes a veces podían sentir como severas, contrastan con el cuidado, el respeto y el trato especializado del personal, así como los momentos de encuentro entre pares. En

la Ciudad de México la opción del espacio del albergue para desarrollar el proyecto se asoció con la alta vulnerabilidad de NNA que vivían o estaban relacionados con ellos.

Las instituciones y actores con los cuales se trabajó para desarrollar el proyecto fueron:

- a. **Talleristas**, quienes fueron seleccionados gracias a la mediación de uno de los cuerpos académicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), campus Tapachula y de la Universidad del Claustro de Sor Juana, vicerrectoría académica, Ciudad de México. En el caso de las talleristas de Chiapas, se integraron cuatro estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés y dos egresadas recientes de Pedagogía; en el caso de las talleristas de la Ciudad de México, se incorporaron cinco estudiantes de Derechos Humanos; Gestión Cultural; Letras; Psicología y Arte (una de cada carrera).
- b. **En Tapachula, la Escuela Primaria Pública Federal Venustiano Carranza**, turno vespertino, con 182 estudiantes y 10 docentes; la **Escuela Secundaria Pública Estatal del Soconusco**, turno vespertino; con 288 estudiantes y 27 docentes, y la **Escuela Secundaria Pública Estatal 5 de Febrero**, turno vespertino, con 365 estudiantes y 23 docentes, que reemplazó a la anterior cuando esta se retiró del proyecto.
- c. **Los albergues en la Ciudad de México:** Programa Casa Refugiados (PCR), Casa Alianza y Casa de Acogida, Formación y Empodera-

miento para Mujeres Migrantes y sus Familias (CAFEMIN), de los cuales se describen a continuación algunas de sus actividades:

- *Programa Casa Refugiados (PCR)*: organización de la sociedad civil que opera en colaboración con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) brindando asistencia humanitaria. No cuenta con un albergue propio, sino que deriva a otros albergues. PCR tiene acceso a un espacio municipal aparte de sus oficinas, denominado “La Casita”, en un parque de la colonia Roma, donde se realizan actividades de formación y de vinculación para las personas migrantes. Cabe mencionar que en este lugar se llevaron a cabo los talleres del proyecto.

PCR lleva a cabo proyectos orientados a brindar asistencia humanitaria y acompañamiento para la integración local de las personas refugiadas o en proceso de solicitud. Trabajan fundamentalmente con familias que son encauzadas por el ACNUR, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) además de organizaciones de la sociedad civil. Casa Refugiados se encarga de identificar vulnerabilidades, así como acompañar y canalizar a las personas migrantes a las organizaciones y recursos.

- *Casa Alianza*: organización de la sociedad civil fundada en 1988 que adoptó el modelo de Covenant House International, de Nueva York; esta última se ha extendido por Esta-

dos Unidos, Canadá y Centroamérica, siendo Casa Alianza parte de esta red.

La fundación atiende adolescentes de entre 12 y 18 años en situación de abandono social, en particular población adolescente migrante que ingresó al país con un estatus de menores no acompañados, así como otros menores mexicanos en situación de calle u orfandad. Casa Alianza está organizada como un albergue con régimen de internado con varias casas habitacionales donde se separa a las personas migrantes por género. Además, trabaja con adolescentes canalizados por otras organizaciones. El acuerdo fue desarrollar el proyecto en Casa Albatros, que concentra solo a varones, ubicado en la localidad de Xochimilco donde, en el momento de implementación de los talleres, vivían en la casa unos 20 niños y adolescentes.

- *CAFEMIN*: albergue de puertas abiertas ubicado en la colonia Vallejo y fundado en 2011. Es una organización de la Iglesia Católica, dirigida por hermanas de la Orden Josefina, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, la dignidad de las personas migrantes y la integración de estas al medio local. CAFEMIN fue constituida con la misión de cuidar, proteger y defender la vida de mujeres, sin embargo, ha expandido su competencia hacia las familias migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo de corta y mediana estancia. En el albergue viven entre 50 a 65 personas, con un tiem-

po de estancia que oscila de una semana a tres meses; las personas migrantes pueden incrementar hasta 80; atiende a solicitantes de asilo o refugio en México o personas migrantes en tránsito hacia la frontera norte.

CURRÍCULO DEL PROYECTO

El currículo del proyecto fue pensado en términos de encuentros entre la experiencia y la teoría, con un eje transversal de promoción de la igualdad y respeto de la diferencia. Además, se organizó en *estaciones* y *agendas*, definidas ambas como espacios de experiencia.

Las agendas estaban relacionadas entre sí, en un movimiento de idas y vueltas, de forma tal que cada una creaba condiciones para la siguiente y al mismo tiempo sintetizaba las anteriores. Cada

agenda fue definida como un lugar de experiencia, un espacio curricular que creaba condiciones para un tipo de aprendizaje que buscaba promover capacidades como la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

Además, las agendas se agruparon en torno de una estación, constituyéndose un sistema articulado por el enfoque general y los objetivos del proyecto.

El sistema de estaciones y agendas, tomadas de conjunto, empleado con NNA, se describe en el esquema 1.

En el caso del personal docente se elaboraron agendas específicas referidas a las mismas estaciones que las de NNA. Debido a la frecuencia mensual de las sesiones de las y los docentes, solo se llevaron a cabo cinco talleres, uno por mes, en el

ESQUEMA 1. Sistema de estaciones y agendas empleado con NNA

Estación 1

¿Qué nos pasa?
¿A dónde vamos?

Agenda 1. Valorando quienes somos, imaginando futuros

Estación 2

Yo / Nosotros

Agenda 2. Juntos en la acción
Agenda 3. Identificando derechos y emociones

Estación 3

Igualdad / Diferencia

Agenda 4. De reconocernos iguales, a "está bien ser diferente"
Agenda 5. De la escucha a la creación

Estación 4

Saberes y miradas

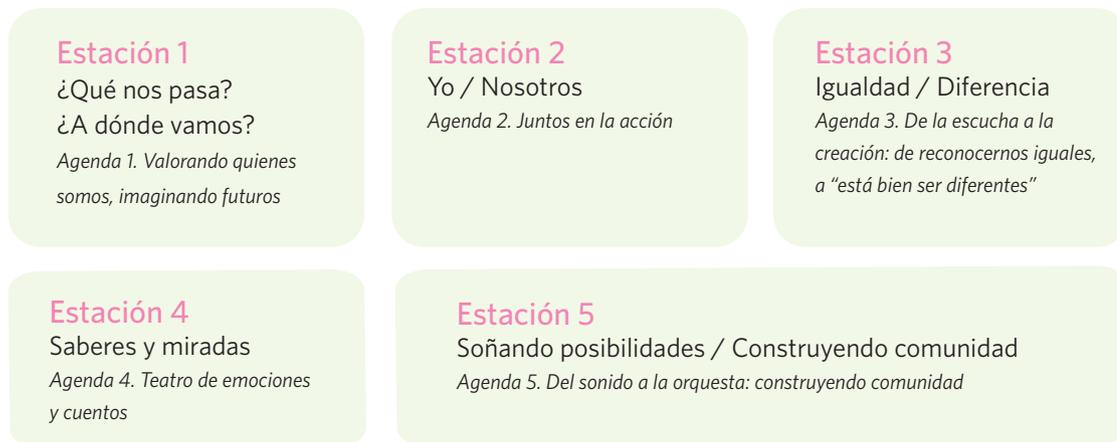
Agenda 6. Imaginando sueños, cuentos y oficios
Agenda 7. Teatro de emociones y cuentos

Estación 5

Soñando posibilidades / Construyendo comunidad

Agenda 8. Del sonido a la orquesta: construyendo comunidad
Agenda 9. Feria de saberes: de nosotros para América Latina

ESQUEMA 2. Sistema de estaciones y agendas para el personal docente



caso de la escuela primaria, y cuatro talleres en el de secundaria, por la transición que implicó un cambio de escuela. Las agendas referidas se muestran en el esquema 2.

Finalmente, cada agenda contó con una estructura interna predefinida que se iniciaba con la presentación del proyecto, la institución, el equipo y el encuadre, seguida de una actividad inicial de integración, dos o tres actividades o ejercicios centrales de expresión y encuentro, hasta culminar en una actividad de cierre.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

El Taller de diálogo fue la estrategia de aprendizaje central del proyecto que buscó generar espacios a salvo para las y los participantes, propiciando la reflexión y el fortalecimiento del *yo* y del *nosotros*. Este se combinó con acciones de formación, sis-

tematización y seguimiento transversales y permanentes a lo largo del proceso.

Los talleres —de dos horas de duración, aproximadamente— fueron quincenales para las y los estudiantes y los jóvenes de los albergues y mensuales para el caso del personal docente y directivo. En los talleres se diferenciaron dos funciones: la de *a)* tallerista y la de *b)* acompañante.

En los talleres, la escritura, tanto de relatos escritos como de expresiones gráficas, se constituyó en el dispositivo para construir la memoria social de quienes participaron. Interesó en particular recuperar sus historias y trayectorias de vida, centrándose en las que daban cuenta de la colaboración, la unidad, los afectos, la amistad y las posibilidades de continuar.

El Taller de diálogo fue el momento del currículo vivo en que las agendas se hacían experiencia, en el encuentro entre las y los participantes, las y los



talleristas y los recursos. Al igual que las agendas, los talleres estuvieron predefinidos y contaron con una secuencia que iba de la presentación institucional a la actividad inicial, las actividades centrales de expresión y el cierre. Al mismo tiempo, los talleres estuvieron sujetos a variaciones de las agendas sobre la marcha.

Cabe destacar que las actividades se sustentaron en la presencia de un equipo especializado e interdisciplinario, así como en la intención de generar capacidad instalada en términos de formar a personal nuevo, en particular a las talleristas, estudiantes o egresadas recientes de la UNACH, campus Tapachula, y a las cinco talleristas estudiantes de la Universidad del Claustro de Sor Jua-

na, de la Ciudad de México, así como al equipo colegiado de tres profesoras que coordinaron la tarea local en Tapachula.

FORMACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

La formación y la sistematización fueron caras de un mismo proceso; por un lado, se buscó la formación de las personas talleristas, pero también del equipo central, en forma conjunta y no jerárquica.

Esa formación se concibió en tres momentos: *antes* de los Talleres de diálogo, *durante* estos y *después* de los mismos, para garantizar la retroalimentación. Esta actividad también se diferenció entre autoformación, formación entre pares y for-

mación entre diferentes, de especialistas a talleristas noveles y viceversa.

La formación antes de los Talleres de diálogo, clasificada a su vez en términos de inicial y continua, se realizó en cinco sesiones de duración variable en torno de 8 a 10 horas, una vez por mes, y por territorio (Tapachula y Ciudad de México). Además, presentó variaciones temporales, ya que en Tapachula se distribuyeron las horas en tres días al mes y en la Ciudad de México, en dos días al mes. El conjunto de las bitácoras se organizó en un sistema de información y memoria, mismo que permitió concentrar los testimonios, que fueron la base del informe final de sistematización.

La formación siguió el enfoque de la pedagogía narrativa, que hace del relato un camino de conocimiento.

Aún más, la formación fue pensada para preparar a las talleristas, mujeres jóvenes estudiantes de universidad o que egresaron recientemente, con poca o nula experiencia pedagógica y con poca experiencia de escritura. Una diferencia importante entre las talleristas, que se evidenció con mucha claridad durante la práctica de los talleres, fue que las de Tapachula ya contaban con cierta experiencia pedagógica en escuelas primarias o secundarias, no así las provenientes de la Ciudad de México.







PROPUESTA DE FORMACIÓN

La propuesta de formación que aquí se presenta, pensada desde la experiencia del proyecto, puede orientar la acción formativa de distintos programas y modalidades, así como con diferentes actores, en un marco general de educación inclusiva.

ENFOQUE DE LA FORMACIÓN

El enfoque de la propuesta de formación que se describe es congruente con la perspectiva del proyecto y de los Talleres de diálogo, así como con sus objetivos. En particular el del plan de formación que consigna:

Promover en los miembros del equipo central de la OEI y de las y los talleristas voluntarios el compromiso con el proyecto, las personas migrantes y el aprendizaje significativo, en un horizonte de valoración de la igualdad, no discriminación y respeto a la diferencia, asumiendo la perspectiva de género y el enfoque intercultural.

En este marco, la formación es entendida de la siguiente manera:

- 1. Como un proceso en movimiento, variable, múltiple, sujeto a su propia redefinición,** de acuerdo con los cambios en los contextos sociales e institucionales y en las y los participantes de los Talleres de diálogo, una formación tanto abierta como situada o contextualizada según los espacios en los cuales tendrá lugar. Además, dado que un proyecto puede funcionar en dos o más territorios e instituciones, se recomienda que las distintas formaciones se hagan por separado en cada ámbito. Esta decisión no solo promueve la identidad del grupo, sino que posibilita la asistencia de quienes participan. Al mismo tiempo se pueden diseñar momentos de formación comunes a todos los territorios, con el consiguiente incremento de la diversidad de voces.
- 2. Con una mirada desde el sujeto para construir comunidades de aprendizaje,** como “un camino reflexivo para la recuperación de la experiencia de los propios educadores, con

los educadores y para su empoderamiento” (Messina, 2005, p. 23). Esta manera de pensar la formación se diferencia de aquellas que la entienden como una estrategia del sistema educativo para mejorar la calidad, como una opción técnica y externa para promover la articulación y la innovación, generando nexos entre los niveles operativos y los que se encargan del diseño y la coordinación.

Al concebir la formación desde los sujetos, estamos abriendo la puerta a la recuperación de sus saberes, incluso a la producción colectiva de saberes y no sólo individual. De igual modo, la formación no se limita a transmitir contenidos sino a hacer posible el diálogo de saberes, que a su vez conversan con la teoría, en diferentes vertientes (pedagógicas, sociales y filosóficas).

3. **Como una acción de mediano plazo** donde se desdibujan los límites entre las etapas identificadas como formación inicial y continua, para constituirse como un momento a momento, un proceso o espacio permanente a lo largo del proyecto.
4. **Como la confluencia de varias posiciones convergentes:** la pedagogía narrativa, la pedagogía de la experiencia o la pedagogía del sujeto (Contreras *et al.*, 2019), la cual pone en el centro la experiencia y la subjetividad de las y los participantes, mientras busca que afloren las singularidades, así como que se cuestionen todas las situaciones o creencias consagradas por la autoridad o la costumbre. La pedagogía

narrativa busca que la formación sea un lugar de indagación, de preguntarse cómo las cosas son y cómo podrían ser de otro modo, de poner la pregunta al servicio del pensar; al respecto se dice:

Porque nuestra pregunta no es solo acerca de las diferentes formas en que la narrativa puede estar presente en la formación del profesorado, sino más bien acerca de cómo puede ser la formación un espacio para la indagación narrativa: para favorecer un pensar narrativo, en conexión con las historias, que promueva nuevas formas de relacionarse con la experiencia, para abrir así nuevas preguntas, nuevos sentidos, nuevas posibilidades a nuestras vidas presentes y futuras (Contreras *et al.*, 2019, pp. 62-63).

Considerando que la propuesta de formación que presentamos estará inserta en proyectos destinados a poblaciones vulnerables, sean migrantes, indígenas, mujeres u otras, es una prioridad pensar en caminos que permitan poner en crisis los prejuicios hacia ellos. En el mismo sentido, la pedagogía del sujeto (Berlangua, 2010) supera los modelos técnicos o reflexivos para buscar otra opción que hace del sujeto, siempre con los otros, la base y el propósito de la educación.

5. **Centrada en la experiencia, reconocida como algo que “me pasa”, “nos pasa” y al mismo tiempo como algo que tiene exterioridad** res-



pecto del sujeto, un acontecimiento que me sucede, me excede (Larrosa, 2007). La formación une la experiencia con la teoría, en un diálogo entre ambas. Aun más, la formación se piensa *antes* de los talleres para orientar y planear la experiencia, *durante* los talleres, como un proceso donde la ejecución es también formación en la experiencia misma y también experiencia *después* de los talleres para reflexionar y transformar la práctica en diálogo con la teoría. Otro hecho a destacar es que “nadie enseña en abstracto” (Contreras, *et al.*, 2019), sino a partir de sus historias y experiencias, la enseñanza es siempre *situada*. Aun más, al integrar, tejer nuestras historias y las de otros, vamos generando un conocimiento más denso y adentrándonos en mayor grado en el sentido de las cosas (Contreras *et al.*, 2019, p. 63).

6. **Orientada hacia el otro**, hacia empatizar con *el otro*, ponerse en su lugar, sentir que *el otro* me importa, que me debo *al otro*; al mismo tiempo, sin aspirar a mimetizarme con él, con la consciencia de que no se puede ser *el otro*.
7. **Como un proceso acompañado de la escritura**, en particular con la escritura de todas y todos los miembros del equipo, mediante las bitácoras, tanto del equipo central profesional como del grupo de talleristas estudiantes. Además, se recomienda que desde la coordinación se elaboren notas de reflexión sobre el proceso, que serán compartidas con quienes integran el equipo. En estas notas se busca-

rá el diálogo entre la experiencia y la teoría y se hará ejercicios de lectura de la experiencia.

La escritura es clave para la formación porque permite observarnos desde nosotros mismos, desde un lugar que se siente menos amenazante que el juicio del otro; al respecto se afirma: “la escritura nos detiene, obliga a una pausa en la cotidianidad y la urgencia; escribir nos pone en el lugar de la observación y la reflexión, escribir nos pone en el límite. Al escribir se abre una puerta: la expansión posible del conocimiento por el hecho de compartirlo y por añadidura exponerse al debate, a la mirada del otro” (Messina, 2016, p. 148).

En este marco, proponemos hacer una formación que se detiene en los *episodios críticos* de la experiencia, en esos fragmentos que son significativos porque nos dejan pensando, porque detienen nuestra vida en automático, de aquí para allá, experiencias que incluso pueden ser traumáticas, pero nos permiten aprender, porque muestran las tensiones en el grupo, las diferencias y, una vez puestas sobre la mesa, las posibilidades de encontrarnos.

Sin embargo, la escritura puede ser un obstáculo para los que están acostumbrados a hacerla de forma mecánica, siguiendo formatos, etiquetando, sin involucrarse con lo que les pasa a ellos y a los otros, limitándose a hacer enunciados superficiales, que rozan lo que sucede. De allí el valor de animarnos a hacer descripciones densas (Geertz, 1997), a dejar de lado afirmaciones concluyentes y simplificadoras, donde no tiene lugar la argumentación, los tránsitos de una categoría a la otra, la implicación subjetiva; por el contrario, el discurso dominante, tanto en el sentido común como en el mundo de la educación hace la opción de

centrarse en la falta, al estilo de “no sabe, viene rezagado de su país”, “viene de una familia desintegrada”.

8. Como un proceso acompañado de la lectura de textos, tanto generales como asociadas con las agendas, referidas a los campos de conocimiento y experiencia que son parte del proyecto, tales como derechos humanos, migración, contexto social de América Latina, enfoque de género, sistematización y escritura, entre otros. Para orientar la tarea se recomienda crear una sala de lectura que combine recursos impresos y digitales, compartida entre todos los miembros del equipo.

En consecuencia, la pedagogía narrativa al hacer una opción por la experiencia del sujeto, antes que por el currículo o por la evaluación, no busca preparar a los educadores para que ejecuten en forma lineal un currículo preestablecido, para que sean los administradores de un currículo fijo, sino para que sean más sujetos, más cercanos, críticos y comprometidos con el proyecto en el que están colaborando, para que todos se involucren: “formadores experimentados y aprendices”, rompiendo las relaciones jerárquicas. Al respecto se afirma:

Educar con sujeto: he aquí una idea fuerza devenida proyecto cultural de transformación de la educación. Educar con sujeto más allá de educar al sujeto, de hacer una educación para el sujeto o de intentar una educación desde el sujeto que hay que educar, se trata de una educación con sujeto, de no dejarnos fuera a los que participamos en el proceso educativo (Berlangua, 2010, p. 1).

En el mismo sentido se busca que quienes participan se piensen durante la formación en primera persona,

con afirmaciones al estilo de: “me pasa, nos pasa”, al igual que se asuman como los sujetos de sus registros durante los talleres, que se condensarán en bitácoras o cuadernos de viaje. Como equipo que propone una modalidad alternativa de formación estamos conscientes de que nos enfrentamos a las formas dominantes de hacer las cosas, “una tradición del saber que valora y legitima los conocimientos abstractos y las explicaciones universales que entiende el conocimiento como impersonal y descontextualizado” (Contreras *et al.*, 2019, p. 68). Incluso esa tradición academicista propicia la forma de hablar y escribir en términos impersonales que apela a la tercera persona, al “se hace, se propone”. Por el contrario, la formación que propugnamos no se limita a la transmisión y adquisición de conocimientos, sino a involucrarse, apasionarse, conmoverse, pensando desde nuestra subjetividad y desde las de los otros que nos afectan. En este marco, se abre la posibilidad de pensar las cosas de otro modo, de desnaturalizar, de poner en crisis los saberes consagrados. También tiene lugar el desdibujamiento entre la vida profesional y la personal, lo que hacemos en la formación cambia nuestra vida íntima: no podemos llegar a casa y olvidarnos de lo que pasó en la sesión de formación.

9. Como un proceso que adopta el enfoque de género e intercultural. El primero, para observar y cuestionar las relaciones entre los géneros, ya sea que en el proyecto predomi-

nen uno u otro o se presenten como ausencias o como silencios de poder, recordando que aun en este presente las mujeres son las más vulneradas en sus derechos; mientras que el enfoque intercultural por ser América Latina una región de población mestiza donde siguen vigentes desigualdades que se presentan en forma abierta o disfrazadas de igualdad y racionalidad.

Cabe reafirmar la idea de que estamos presentando una propuesta de formación que puede ser aplicada tanto en el campo de la educación formal como no formal, pero sin perderse en formas escolarizadas que anteponen las cartas didácticas o la definición de objetivos e indicadores, a la emergencia de un saber que se da en las relaciones y en las situaciones de aprendizaje.

La elección de la formación narrativa como enfoque implica el riesgo —de acuerdo con Contreras, *et al.*, (2019)— de que no permite determinar con certeza su devenir, sino que se generan conversaciones que se van creando sobre la marcha y que resultan imprevisibles; al respecto se dice: “no siempre sabemos cómo va a ocurrir o de dónde nacerá esta posibilidad o, incluso, si dará de sí” (Contreras *et al.*, 2019, p. 60).

10. Finalmente, la formación se concibe como un proceso para todo el equipo, donde pueden coexistir formaciones académicas y generaciones y donde se busca el rompimiento de las jerarquías; un tipo de formación donde

está presente la posibilidad de exponerse y de presentar conocimientos diversos, asociados con posiciones sociales y culturales igualmente diferenciadas, así como tienen lugar aprendizajes múltiples en medio de esa diversidad; al mismo tiempo una formación que cuida del sujeto y de su subjetividad.

De este modo, la exploración conjunta de las narraciones genera comunidad y confianza, como lo opuesto al control, la punición y el sentimiento de sentirse juzgado o juzgada.

En suma, presentamos esta formación como invitación, en permanente redefinición y abierta a lo imprevisible. Al mismo tiempo, la formación que proponemos cuenta con un currículo, con una agenda predefinida, pero sugerimos que la o el formador esté dispuesto a dejarla de lado cuando el conocimiento emergente sea más importante, más acuciante, más cercano a las subjetividades que están presentes en el grupo. Dejamos de lado la idea de una persona experta que transmite conocimiento, que mira su práctica para mejorarla, con una concepción productivista que aplica teorías a medio conocer, desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje; por el contrario, proponemos que la persona que forme se anime a romper la distancia entre aprendizajes intelectuales y manuales, entre los maestros como prácticos y los investigadores como los académicos (Messina, 2006).

En este enfoque la formación deja de ser adiestramiento, técnica al servicio de algo, para unirse con la política de lo común y la ética.

Una formación así concebida permite la autonomía de quienes participan, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables, sino que pueden ser “así o de otro modo”. Una formación de este tipo se realiza en comunidad, *el otro* es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. (Messina, 2008, p. 84).

FORMACIONES MÚLTIPLES

Respaldamos y apoyamos una formación flexible y múltiple, antes que una sola ruta de formación que se abre a lo emergente, donde las y los formadores ponen su experiencia al servicio del grupo, sin asumir el rol de los que dominan el saber, aun más sin vivirlo como “saber experto”. Si las y los formadores adoptan una disposición abierta es más sencillo acortar las distancias con las otras figuras de la formación, en particular con talleristas estudiantes.

Talleristas: un factor clave

En este marco, recomendamos un espacio de formación que permita que las y los estudiantes convocados como talleristas voluntarios aprendan en el tiempo, se formen observando a las y los más formados, se animen a facilitar, manifiesten sus

miedos a exponerse, se retiren de su función si así lo sienten y se den la posibilidad del regreso. La formación que se propone a continuación, desagregada por sesiones, está asociada con la presencia de talleristas-estudiantes, personal voluntario, que está haciendo aprendizaje en servicio con sus posibilidades, sus potencias y sus agendas pendientes.

En relación con las y los talleristas estudiantes se recomienda afinar la selección, establecer como requisito en la medida de lo posible algo de experiencia pedagógica, así como integrar a personas jóvenes de diferentes carreras de nivel de licenciatura, en vistas de formar un equipo interdisciplinario que incluya desde estudiantes de Ciencias Sociales (Antropología, Sociología, Derechos Humanos, otros), Psicología, Pedagogía y Arte (licenciatura en Arte, Gestión Cultural). También fortalecer la formación de talleristas estudiantes en los campos de la escritura y del compromiso con el proyecto. Cabe mencionar que con otros sujetos a cargo de los Talleres de diálogo podríamos sugerir otro plan de formación.

La formación: espacio de experiencia y sistema

Tal como se señaló, la formación está diseñada como una dimensión o espacio transversal y permanente en el proyecto educativo, antes que como una actividad aislada o un conjunto de actividades. A su vez, la formación se articula y piensa junto con otros espacios y ejercicios del proyecto:

a. El espacio del currículo del proyecto cristalizado en agendas.

- b. El espacio de los Talleres de diálogo con las y los participantes, expresión del currículo vivo, de las agendas hechas experiencia.
- c. El espacio de las acciones de sistematización y construcción de memoria expresadas por medio de las bitácoras, la identificación de testimonios y la creación de un archivo colectivo de bitácoras.
- d. El ejercicio de la escritura como el medio vinculante entre todos los espacios reseñados.

Las figuras participantes de la formación

Las figuras que se invitan a participar en este tipo de formación son:

- a. Personas talleristas voluntarias, estudiantado de universidad o de egreso reciente de universidades públicas o privadas.
- b. Coordinadoras y coordinadores locales, personal docente universitario que puede contar con estudios de posgrado, maestría o doctorado, pero que no cuenta con experiencia en proyectos comunitarios o de investigación, acción donde tiene resonancia la formación inspirada en la pedagogía narrativa. Pueden colaborar como talleristas o acompañantes.
- c. Investigadoras e investigadores asociados, con experiencia en talleres con este enfoque de formación, que pueden oficiar como talleristas o acompañantes de talleristas.
- d. Coordinación del proyecto, constituida por una persona que coordina y una investigadora asociada; estas figuras tienen experiencia en

la pedagogía narrativa, han pensado y escrito textos en ese campo, diseñan la formación con un enfoque interdisciplinario; también se desempeñan como talleristas o acompañantes, si es necesario.

- e. Personas especialistas invitadas en campos especializados, en la intersección entre Arte y Ciencias Sociales o Educación, que permiten abrir las fronteras del conocimiento a las y los participantes con saberes que no están presentes entre los grupos anteriores; estos especialistas pueden ser de muy diversa formación, de acuerdo con el tipo y campo del proyecto que se realizará.

Mientras que las figuras enumeradas en a) y b) son las que recibirán la formación, las figuras enumeradas en c), d) y e) son las formadoras; al mismo tiempo, las formadoras también aprenden de sí, de sus pares y de las y los especialistas. Un punto clave es que las personas formadoras hagan trabajo de campo, sean talleristas y sistematizadoras de campo, rompiendo la distribución de tareas superiores e inferiores entre expertos y primerizos, entre campo y escritorio, entre diseño y coordinación *versus* operación.

Formaciones múltiples según funciones

Como parte de la propuesta de formación, en los talleres se diferencian dos funciones:

- a. *Tallerista*: término adoptado para dar cuenta de la persona que coordina un taller de forma-

ción, pero no se le asimila con el personal asociado con la psicología humanista, quien por emplear la metodología de la facilitación es denominada facilitadora; en este sentido, tallerista es quien coordina los talleres con una perspectiva más amplia e interdisciplinaria, sin adscribirse a una única escuela o enfoque.

- b. *Acompañante*: es quien que observa y registra los sucesos del taller, el clima, las actividades y su cumplimiento, así como el desempeño de la o el tallerista. Cuando las y los acompañantes son más de uno, se diferencian en términos de acompañante principal y acompañantes observadores; el primero está a cargo de la elaboración de la bitácora. Las personas especialistas invitadas también participan en los Talleres de diálogo para observar, registrar y dar ideas.

En el marco de los talleres se propone realizar la formación mediante tres modalidades:

- a. *La autoformación*: la o el tallerista y su acompañante aprenden cada uno de la propia experiencia acerca de su función, ya sea facilitando y redactando su informe o haciendo el acompañamiento pedagógico, observando, interpretando, registrando, elaborando su informe, entre otras actividades.
- b. *La formación del acompañante en relación con su función*, a partir de dialogar en la reunión posterior al taller con otras u otros acompañantes, la coordinadora y otras talleristas.

- c. *La formación del tallerista respecto de su función*, a partir de recibir retroalimentación por parte de terceros (las y los acompañantes, la coordinadora, entre otras); la presencia de las y los acompañantes puede ser vivida como aprendizaje entre pares o desde expertos.

A su vez, se puede adoptar una decisión clave en torno de quiénes van a asumir la función de talleristas, misma que impactará en su proceso formativo. Por ello, se proponen dos caminos y combinaciones:

- a. Las y los talleristas son profesionales, mientras el estudiantado voluntario oficia principalmente de acompañante, aprendiendo por observar a los más experimentados; la acción de hacer de tallerista se difiere hasta las últimas sesiones, así como se diseñan ejercicios graduales o preparatorios, tales como grupos interactivos, mesas de trabajo o rincones de aprendizaje simultáneos en el mismo taller para que las y los talleristas puedan facilitar como tutoras de los mismos, o bien, la facilitación grupal en la cual participan todas las personas como talleristas, pero asumiendo cada quien la responsabilidad de un momento o actividad del taller. El riesgo de este esquema es la insatisfacción de las y los talleristas por no estar cumpliendo su función a cabalidad, así como una visión externa de que no se han cumplido los objetivos de la formación porque los jóvenes no han facilitado desde la primera sesión.

- b. Las y los talleristas voluntarios están desde el principio del proyecto y la mayoría de las veces a cargo de los Talleres de diálogo, aun cuando se puede combinar con la posibilidad de que las coordinaciones locales o el equipo central se haga cargo de la coordinación de los talleres para mostrar las competencias a las y los talleristas voluntarios, mientras estas aprenden observando. En este camino la mayoría de las oportunidades de formación que tienen a disposición a las y los talleristas voluntarios consisten en autoformarse y recibir retroalimentación acerca de su práctica por parte de las y los acompañantes y del equipo central. El riesgo es “quemar” etapas, así como hacer talleres escolarizados, con base en los recuerdos de cómo aprendieron y sin la preparación adecuada. Un camino que permite avanzar rápido pero también genera frustración u omnipotencia.

En relación con las y los talleristas estudiantes se recomienda realizar una capacitación más intensiva para identificar su potencial y contribuir a su expansión, desarrollar las capacidades con las que no cuentan, aclarar sus aspiraciones y no generar expectativas respecto a su función, que ellas mismas podrían no querer cumplir. Cabe destacar que la incorporación de voluntarias implicó una donación institucional y la creación de una oportunidad de aprendizaje para ellas; al mismo tiempo, se estableció creando un doble espacio de aprendizaje en el proyecto con dos actores:

las personas migrantes y el voluntariado de las universidades.

Conocimientos, capacidades y actitudes

La formación que proponemos está referida a los siguientes campos de conocimiento y experiencia, incluyendo tanto la presentación de categorías teóricas como la creación de condiciones para la promoción de capacidades y actitudes:

- a. Antecedentes en torno al proyecto que se va a desarrollar, presentando su sentido y estructura y mostrando su valor para las personas migrantes y para las instituciones participantes; reflexión acerca de los prejuicios sociales en torno a las personas migrantes, así como los prejuicios presentes en el grupo; ejercicios vivenciales en torno de la discriminación y la diferencia.
- b. Cómo se coordina y facilita en el equipo un taller promoviendo capacidades de empatía, escucha, tolerancia, convivencia, trabajo colaborativo, integración grupal, promoción de la igualdad, respeto a la diferencia, cuidado de sí y del otro, liderazgo democrático e incluyente; aprendizajes en torno a las agendas como propuesta curricular hasta su puesta en acto.
- c. Nociones básicas de investigación, sistematización y escritura, tales como experiencia, reconstrucción de la experiencia, memoria social, pautas culturales del grupo, participación, sujeto, comunidad, relato, narración, observación, registro, descripción densa, interpretación, de-

construcción, lugar de la pregunta, conversación, yo y el otro; reflexión acerca del valor de la escritura como memoria y como camino del pensar; se busca que quienes integran el equipo puedan desarrollar en los Talleres de diálogo una práctica narrativa orientada por la indagación; ideas para la elaboración de agendas como experiencia de escritura.

- d. Conceptos básicos del campo de conocimiento y experiencia del proyecto, tales como contexto social de América Latina, fragmentación social, desigualdades, sociedad del cansancio, migración, capital social migratorio, vida transnacional de las personas migrantes, violencia escolar, derechos humanos, y derechos de las niñas y niños, inclusión educativa, igualdad y respeto a la diferencia, comunidad de aprendizaje y comunidad de indagación, interculturalidad, género, interseccionalidad, educación y trabajo, educación básica, trayectorias de vida, otros.

Estos diferentes campos necesitan una organización convergente y la presencia de un equipo interdisciplinario de formadoras y formadores.

Formación: escritura, memoria y sistematización

Proponemos que la formación incluya la sistematización de la experiencia, tanto por el equipo de formadoras y formadores como por las y los talleristas voluntarios.

El primer paso es lograr que todo el equipo perciba la sistematización como un ejercicio de cons-

trucción de memoria, constitutivo de la formación, antes que como una carga o una práctica administrativa, asociada con el control. En el mismo sentido, también se propone que se valore la escritura como un espacio de encuentro consigo y con los otros, así como de producción de conocimiento.

El segundo paso es formar en torno a la sistematización y la escritura, tarea que se realiza durante el desarrollo del proyecto; ello implica la familiarización con categorías básicas como descripción densa (Geertz, 1997), deconstrucción, interpretación, escritura del sujeto, comunidad de aprendizaje y comunidad de indagación, entre otras.

El tercer paso es formar en torno a la elaboración de bitácoras individuales para las dos funciones: la de la persona tallerista y acompañante; la bitácora, cuaderno de viaje, cuaderno de navegación o diario pedagógico es un ejercicio periódico de escritura que deben practicar los distintos miembros del equipo, referido a los Talleres de diálogo y en conversación entre sí. Las bitácoras sustentan la construcción del informe final de sistematización del proyecto en su conjunto. En este marco, las bitácoras implican un compromiso de cada integrante y una responsabilidad a asumir, bajo ciertos criterios de tiempo de elaboración y entrega, estructura y sentido. La sugerencia es realizar recomendaciones para la elaboración de las bitácoras, así como generar espacios de diálogo en torno de ellas.

Como dispositivos adicionales de escritura pueden diseñarse: a) un cuaderno rodante (Contreras *et al.*, 2019), un espacio colectivo que los

miembros del equipo completan a discreción y sin ninguna obligatoriedad; b) un texto de “acuerdo”, a partir de la retroalimentación oral que la o el acompañante presente a la o el tallerista al final del Taller de diálogo, así como de las situaciones pedagógicas a resolver; c) un acta que emana de la conversación entre todas las y los talleristas y acompañantes, en el caso de talleres simultáneos donde se condensan reflexiones acerca del clima del grupo, la validez de la agenda, los vínculos pedagógicos, entre otros.

Cabe destacar que en este esquema tanto talleristas voluntarias, coordinadores locales y equipo central observan, escriben y reflexionan acerca de su práctica. En congruencia con esta orientación, las y los participantes de los Talleres de diálogo, desde NNA, hasta las y los docentes; también hablan y escriben acerca de sus experiencias.

Fases de la formación

Proponemos dos tipos de formación:

- a. **Formación inicial** de 10 horas durante el primer mes del proyecto, con funciones de sensibilización y manejo de información básica. En esta fase, la formación se centra en el sentido del proyecto, los objetivos, las instituciones asociadas, el enfoque de los talleres, la estructura, agendas y contenidos de los mismos; la formación se desarrollará en la medida de lo posible por separado en cada espacio local o territorio; se pueden organizar sesiones regionales de intercambio.



b. Formación continua durante el desarrollo del proyecto, con 12 horas mensuales; también se recomienda realizarlas por separado en cada territorio, mediante tres modalidades:

- Sesiones de formación *antes* del Taller de diálogo para preparar su realización, a cargo de la coordinación del proyecto, con la presencia o no de personas especialistas invitadas (10 horas, en dos días).
- Los Talleres de diálogo como un espacio de formación mientras se están desarrollando, tanto para las y los talleristas voluntarios como para el equipo central y coordinadores locales.
- Sesiones *después* del taller, con fines de retroalimentación a cargo de la coordinación del proyecto y/o de las coordinadoras locales (dos horas, duración estimada).

En este sentido, la formación se realiza tanto como un proceso *aparte* de los Talleres de diálogo, con sesiones antes y después, como en los mis-

mos talleres. Esta formación en el propio proceso de los talleres implica que el equipo formador acompañe en terreno a las y los talleristas en los diferentes territorios. En suma, para cada taller se ha definido el mismo esquema de formación, tanto para la formación inicial como para la continua:

- a. La formación **antes** del Taller.
- b. La formación **en** el Taller, que incluyó desde la autoformación de cada miembro del equipo que estaba presente, hasta la formación por la retroalimentación, resultado de la observación y registro simultáneos acerca de la actividad de la o el tallerista por parte de las y los acompañantes o la retroalimentación a la o el tallerista en la sesión posterior.
- c. El espacio de formación **después** del Taller, para reflexionar sobre lo sucedido y organizar el siguiente momento en que la o el tallerista recibe retroalimentación y todos aprenden de todos.

Estos momentos y sus productos escritos y recursos asociados se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 1 MOMENTOS DE LA FORMACIÓN, PRODUCTOS ESCRITOS Y RECURSOS

PROCESOS/MOMENTOS DE LA FORMACIÓN	PRODUCTOS ESCRITOS	RECURSOS
Sesión de formación antes del Taller de diálogo	Notas de las participantes y la coordinadora (cuaderno "rodante").	Cuadernos, tarjetas, computadora, grabadora, cámara fotográfica, fotos, videos, películas, libros y artículos impresos y digitales; sala de lectura.
Taller de diálogo, facilitación por tallerista voluntaria o tallerista profesional.	Bitácora de la o el tallerista.	Cuadernos, tarjetas, computadora, grabadora, cámara fotográfica y fotos.
Acompañamiento a la o el tallerista en forma simultánea, por parte de la coordinadora local, otras talleristas voluntarias y/o equipo central.	Bitácora de la o el acompañante principal, notas de las y los acompañantes observadores y de la coordinación.	Cuadernos, tarjetas, computadora, grabadora, cámara fotográfica y fotos.
Sesión después del Taller de diálogo: reflexión grupal entre talleristas y acompañantes simultáneos en la escuela o en el albergue.	Notas de proceso. Productos adicionales: acuerdos y actas.	Cuadernos, tarjetas. Computadora y grabadora.

Fuente: Elaboración propia.

En las sesiones de formación *antes* y *después* se combinaron varias metodologías: aprendizaje por la experiencia, reflexión desde la práctica, presentación de información, diálogo con la teoría, taller de bitácoras, taller de agendas, creación e inmersión en ambientes de arte, visualización, ejercicios corporales y ejercicios de imaginación creativa. Desde la coordinación se elaboraron notas de proceso que fueron compartidas con todo el equipo, desde textos de ayuda-memoria para las sesiones, reflexiones acerca de agendas específicas, hasta ideas para agendas futuras, bitácoras modelo, entre otros recursos.

EL PLAN MAESTRO: LA FORMACIÓN ANTES DEL TALLER DE DIÁLOGO

En este apartado se presentan las cinco sesiones de formación *antes* del Taller de diálogo, cada una desagregada por unidades, diferenciando el sentido, los contenidos, el desarrollo de la sesión, las actividades, las referencias bibliográficas, los recursos y las y los formadores a cargo.

Cabe destacar aquí la complejidad que implica detallar una propuesta de formación. En primer lugar, si la vida es "vida narrada" (Arfuch, 2018), solo se puede poner a disposición un relato y no la realidad ni la experiencia de la formación. En



segundo lugar, Nancy (2010) nos recuerda todo lo que se pierde en el tránsito de la oralidad a la escritura. Si se aceptan estos entendidos, parafraseando a Arfuch (2018), invitamos al público lector a sumarse a una conversación escrita cuyos límites y resonancias no podemos predecir, con múltiples voces mediadas a través de las autoras donde, además, se mezclan los géneros discursivos. Esta decisión implica también llegar a una narración breve, clara y comprensible para la o el lector. Pensamos que el mérito de esta propuesta de plan de formación radica en que surge desde la experiencia, en diálogo con la teoría; en suma, nace de la sistematización de una experiencia.

Es sobresaliente que mientras la formación *antes*, expresada en el Plan maestro, está pensada para preparar y anticipar la acción en los Talleres de diálogo, las sesiones *después* permiten reflexionar acerca de lo ya hecho. Estas sesiones *después*, que se realizan al final de cada taller, permiten arribar a un currículo emergente, a partir de lo sucedido en el propio taller, en el marco de una agenda específica. No hemos diseñado un plan para esas sesiones.

Finalmente, queremos destacar la relación estrecha entre la formación y los Talleres de diálogo, ya que la primera fue pensada para preparar y anticipar la experiencia de los talleres o para reflexionar sobre lo que tendrá lugar en los mismos.

La tabla 2 (*vide infra* p. 42) sintetiza las actividades por sesión de formación del Plan maestro, en congruencia con las estaciones y agendas de

los Talleres de diálogo. La tabla de actividades reseña el número de sesión, la correspondencia con la estación y las agendas de los Talleres de diálogo, el tipo de formación, los contenidos, actividades, formadora o formador a cargo, bibliografía y recursos a emplear en cada una de las cinco sesiones mensuales de formación. Por razones de legibilidad para la bibliografía y los videos solo se indican su presencia en cada unidad con las palabras "bibliografía" y videos, mientras las referencias bibliográficas específicas y los nombres de los videos se indican en el desarrollo de cada sesión.



TABLA 2. El Plan maestro de la formación: visión sintética de la formación *antes* del taller, por sesiones

NÚMERO DE SESIÓN DE FORMACIÓN / ESTACIÓN Y AGENDA DE LOS TALLERES DE DIÁLOGO	MES	TIPO DE FORMACIÓN	NÚMERO Y NOMBRE DE LA SESIÓN Y LAS UNIDADES / CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Sesión 1 Estación 1 Agenda 1	Primero	Inicial	Sesión 1. La entrada al proyecto	Exposición, lectura individual, trabajo de grupo, plenaria.
			Unidad 1. El proyecto y su contexto Presentación del proyecto / Objetivos / Enfoque / Socios / Agendas / Formación / Bitácoras / Cronograma Contexto social del proyecto Derechos de los niños, niñas y adolescentes.	
			Unidad 2. Sistematización educativa Investigación, sistematización, experiencia, escritura, el lugar de la pregunta.	
			Unidad 3. Arte, educación y derechos humanos La plasticidad del arte y la creatividad, para la resiliencia y la educación para la paz.	Visualización, caminata reflexiva y estatuas, presentación y análisis de videos.

DURACIÓN (HORAS)	FORMADORAS O FORMADORES	RECURSOS
3	Coordinadora, Investigadora asociada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información general del proyecto. ▪ Glosario. ▪ Formatos para la elaboración de agendas (véase Anexo 1). ▪ Formatos de bitácoras (véase Anexo 2). ▪ Formatos de listas asistencia (véase Anexo 3). ▪ Agenda 1 en <i>Manual para talleristas: agenda en exploración</i>. ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 1.
3	Coordinadora, Investigadora asociada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 2.
4	Especialista en arte y derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 3. ▪ Tres videos.

TABLA 2. El Plan maestro de la formación: visión sintética de la formación *antes* del taller, por sesiones (*continuación*)

NÚMERO DE SESIÓN DE FORMACIÓN / ESTACIÓN Y AGENDA DE LOS TALLERES DE DIÁLOGO	MES	TIPO DE FORMACIÓN	NÚMERO Y NOMBRE DE LA SESIÓN Y LAS UNIDADES / CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">Sesión 2, Estación 2, Agendas 2 y 3</p>	<p style="text-align: center;">Segundo</p>	<p style="text-align: center;">Continua</p>	<p>Sesión 2. Agendas y bitácoras, primera parte</p> <p>Unidad 1. Teatro de agendas</p> <p>Las agendas y estaciones como lugares de experiencia. Agendas 2 a 4.</p>	<p>Presentación de las agendas 1 a 4.</p> <p>Dramatización de las agendas.</p> <p>Reflexión grupal.</p>
			<p>Unidad 2. Taller de bitácoras. Sistematización y escritura</p> <p>El papel de las bitácoras, análisis de bitácoras específicas; categorías teóricas: descripción densa, memoria del proyecto.</p>	<p>Exposición, taller de bitácoras, lectura y debate colectivo.</p>
			<p>Unidad 3. Derechos de los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Derechos humanos; derechos de los niños, niñas y adolescentes; la educación como derecho promotor; discriminación.</p>	<p>Presentación.</p> <p>Ejercicio de liberación de prejuicios (aprendizaje por la experiencia).</p>
			<p>Unidad 4. Herramientas de arte y educación</p> <p>Terapia Arte y Arte y educación, dos enfoques y sus contribuciones. Tipos de materiales según propósitos.</p>	<p>Taller / Sensibilización con imágenes de arte / Ejercicio de negociación con imágenes / Análisis de materiales para el arte / Pintura individual y grupal.</p>

DURACIÓN (HORAS)	FORMADORAS O FORMADORES	RECURSOS
2	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agendas 1 a 4 en <i>Manual para talleristas: agenda en exploración</i>. ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 1.
2	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 2. ▪ Relatos de bitácoras.
2	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 3.
4	Personas especialistas invitadas (2) en derechos humanos y arte, y en arte terapia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 4. ▪ Papeles. ▪ Pinturas / Imágenes de arte.

TABLA 2. El Plan maestro de la formación: visión sintética de la formación *antes* del taller, por sesiones (*continuación*)

NÚMERO DE SESIÓN DE FORMACIÓN / ESTACIÓN Y AGENDA DE LOS TALLERES DE DIÁLOGO	MES	TIPO DE FORMACIÓN	NÚMERO Y NOMBRE DE LA SESIÓN Y LAS UNIDADES / CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Sesión 3, Estación 3, Agendas 4 y 5	Tercero	Continua	<p>Sesión 3. Agendas y bitácoras, segunda parte</p> <p>Unidad 1. Agendas, experiencia y lenguaje</p> <p>Agendas, reproducción de esquemas sexistas y escolarizados. Experiencia y lenguaje. La escucha. Comunidad</p>	Taller de agendas / Lectura de agendas / Dramatización de las agendas.
			<p>Unidad 2. Igualdad y diferencia</p> <p>Igualdad de oportunidades, igualdad de posiciones; igualdad, semejanza y diferencia. Emociones: el lugar de la alegría. Resistencia</p>	Debate acerca de la igualdad/ Ejercicio de aceptación de las diferencias, con base en video.
			<p>Unidad 3. Arte y educación</p> <p>El arte, el tiempo y la transformación social. El lugar del arte en los espacios educativos. Historias de vida y objetos símbolos / Interpretación social del arte / Arte terapia y sus contribuciones.</p>	Collage colectivo / Presentación y análisis de videos / Taller, ejercicios para observar diferencias y semejanzas / posibilidades del arte terapia.

DURACIÓN (HORAS)	FORMADORAS O FORMADORES	RECURSOS
3	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none">▪ Agendas 4 a 8 en <i>Manual para talleristas: agenda en exploración</i>.▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 1.
3	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none">▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 2.▪ Video.
4	Personas especialistas invitadas (2) en Derechos humanos y arte, y en Arte terapia	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuatro videos.▪ Papel.▪ Pinturas.

TABLA 2. El Plan maestro de la formación: visión sintética de la formación *antes* del taller, por sesiones (*continuación*)

NÚMERO DE SESIÓN DE FORMACIÓN / ESTACIÓN Y AGENDA DE LOS TALLERES DE DIÁLOGO	MES	TIPO DE FORMACIÓN	NÚMERO Y NOMBRE DE LA SESIÓN Y LAS UNIDADES / CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">Sesión 4, Estación 4, Agendas 6 y 7</p>	<p style="text-align: center;">Cuarto</p>	<p style="text-align: center;">Continua</p>	<p>Sesión 4. Saberes y emociones</p> <p>Unidad 1. Saberes y emociones</p> <p>Emociones y pensamientos, tipos de emociones, la alegría; saberes y creación, episodio crítico o trauma, mediación de conflictos, tipos de escritura.</p>	<p>Taller de agendas / Presentación y análisis agenda 9 / Dramatización de agendas / Taller de bitácoras, lectura y observación de emociones en las bitácoras / Teatro de emociones.</p>
			<p>Unidad 2. Derechos humanos y arte</p> <p>Perspectivas del arte ante la violencia y el retrato social, estrategias discursivas, historia del uso de los objetos, retratos de los residuos de los objetos.</p>	<p>Cuentos de sabiduría y resiliencia desde la terapia del reencuentro.</p> <p>Exposición, taller, ejercicio reflexivo corporal, mural, presentación y análisis de videos.</p>
			<p>Unidad 3. Hospitalidad y extranjería</p> <p>Hospitalidad y acogida, la o el tallerista como forastero, clima en el grupo de trabajo, mediación de conflictos.</p>	<p>Presentación del especialista / Taller de reflexión para arribar a que las y los talleristas son extranjeros en los albergues / Terapia de grupo para identificar y liberar tensiones en equipo de trabajo.</p>

DURACIÓN (HORAS)	FORMADORAS O FORMADORES	RECURSOS
3	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none">▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 1.▪ Agenda 9 en <i>Manual para talleristas: agenda en exploración</i>.▪ Relatos de bitácoras.
4	Especialista invitado en Derechos humanos y arte	<ul style="list-style-type: none">▪ Tres videos.▪ Papeles.▪ Pinturas.
3	Persona especialista invitada en terapia de grupo	<ul style="list-style-type: none">▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 3.

TABLA 2. El Plan maestro de la formación: visión sintética de la formación *antes* del taller, por sesiones (*continuación*)

NÚMERO DE SESIÓN DE FORMACIÓN / ESTACIÓN Y AGENDA DE LOS TALLERES DE DIÁLOGO	MES	TIPO DE FORMACIÓN	NÚMERO Y NOMBRE DE LA SESIÓN Y LAS UNIDADES / CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">Sesión 5, Estación 5, Agendas 8 y 9</p>	<p style="text-align: center;">Quinto</p>	<p style="text-align: center;">Continua</p>	<p>Sesión 5. Memoria del proyecto</p> <p>Unidad 1. Memoria del proyecto</p> <p>Cambios del proyecto durante la implementación; memoria y sistema de información; sistematización y escritura; la alegría como fundante del proceso.</p>	<p>Presentación del proyecto, debate y construcción colectiva / Dramatización final de agenda 9, concebida como celebración latinoamericana, museo abierto, mural colectivo, banderas.</p>
			<p>Unidad 2. Sujeto y comunidad</p> <p>Sujeto, educación con sujeto, comunidad, escritura, experiencia de la escritura, pedagogía narrativa.</p>	<p>Taller, debate acerca de las relaciones entre sujeto y comunidad / Reflexión sobre el Taller de diálogo como espacio de conversación y escritura; revisión de bitácoras para observar avances durante el proyecto / Evaluación oral de las y los talleristas acerca del proyecto</p>
			<p>Unidad 3. Arte y educación</p> <p>La creatividad y la creación. La escucha. La función de crítica social del arte contemporáneo. El orden de género y la dominación masculina, la desposesión.</p>	<p>Taller, reflexión colectiva sobre la creatividad a partir de video.</p> <p>Taller, ejercicio de caminata y estatuas / Debate grupal acerca de la función crítica del arte / Exposición de la o el especialista y plenaria acerca del sistema de dominación masculina.</p>

Fuente: Elaboración propia.

DURACIÓN (HORAS)	FORMADORAS O FORMADORES	RECURSOS
3	Coordinadora, investigadora asociada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agenda 9 en <i>Manual para talleristas: agenda en exploración</i>. ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 1.
3	Coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 2. ▪ Fragmentos de bitácoras.
4	Persona especialista invitada en Derechos humanos y arte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuatro videos. ▪ Referencias bibliográficas de la Unidad 3.





DESCRIPCIÓN DEL PLAN MAESTRO

Sesión 1. Formación inicial: La entrada al proyecto

Correspondencia con Estación 1, Agenda 1 de los Talleres de diálogo

<i>Objetivo general</i>	Propiciar la sensibilización acerca del sentido del proyecto, así como presentar categorías básicas asociadas con el proyecto como derechos humanos, migraciones, sistematización educativa y arte.
<i>Sentido</i>	<p>Es la puerta de entrada al proyecto; en consecuencia, se requiere brindar una mirada de conjunto, diferenciando tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La presentación del proyecto, desde sus propósitos y enfoque a las opciones operativas; a modo de contextualización, se caracteriza la situación de las personas migrantes y del contexto social (México, América Latina). ▪ Un acercamiento a la experiencia de la sistematización diferenciándola de la investigación tradicional. ▪ Una primera aproximación al arte y su lugar en los procesos educativos, para comprender la decisión de incluir en el proyecto las expresiones estéticas.
<i>Duración</i>	10 horas, en dos días de cinco horas cada uno.
<i>Unidades</i>	Tres.
<i>Personas formadoras</i>	Dos personas especialistas en sistematización para las unidades 1 y 2 y una persona especialista en Derechos humanos y arte para la unidad 3.

UNIDAD 1. EL PROYECTO Y SU CONTEXTO (TRES HORAS)

Sentido

Sensibilizar al equipo acerca del valor del proyecto por su propósito, por el enfoque de derechos y por la precaria situación social y educativa de las personas migrantes, en particular de NNA.

Contenidos

Propósitos y sentido del proyecto, el lugar del otro, enfoque de igualdad y respeto a la diferencia; derechos humanos de las NNA, derechos humanos, los niños y niñas como sujetos de derecho; tipo de proyecto (proyecto educativo de investigación acción), objetivos, sentido, actores, territorios, currículo, el Taller de diálogo como estrategia central, estructura del proyecto, procesos de formación y sistematización, instituciones sociales, constitución del equipo, compromisos de las y los talleristas, modelos y recomendaciones para la elaboración de las bitácoras y las agendas de los Talleres de diálogo (formatos de bitácoras y otros); el contexto del proyecto: la sociedad del cansancio, las migraciones en México; el lugar de las NNA en las migraciones, fragmentación social y desigualdades.

Desarrollo

- a. En primer lugar, se presentará el sentido y el enfoque del proyecto enfatizando la noción y la actitud de respeto al *otro*; como contraste, se presentará y analizará el contexto social de la migración, de la región y del planeta; se buscará que las y los talleristas comprendan la violencia de la discriminación y el valor de buscar la creación de un espacio igualitario en el plano educativo; se trabajará con una metodología de taller desde la experiencia para que las y los participantes hablen desde lo que les pasa.
- b. En segundo lugar, se hará una presentación detallada del proyecto para que conozcan el lugar que les toca desempeñar, sus responsabilidades y derechos.
- c. El tercer momento aspira a una mayor apropiación del proyecto, mediante lectura individual libre seguida de un momento de análisis grupal y de debate en plenaria; el proyecto se pone “en situación”, contrastándolo con el contexto social de América Latina y el planeta y con los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derecho. Toda la unidad espera propiciar comprensión y compromiso.

Actividades

- a. Presentación del proyecto por parte de la coordinación y en diálogo con el grupo, “desde la experiencia”; es fundamental contrastar el proyecto con la situación de la migración y la situación social mundial.
- b. Lectura individual del documento del proyecto, contrastándolo con uno de los textos de la bibliografía, de libre elección, sobre la situación de las personas migrantes y/o la situación social de América Latina o el mundo.

- c. Trabajo de grupo para analizar el proyecto y contrastarlo con las niñas, los niños y adolescentes como sujetos de derecho y el derecho a la educación.
- d. Debate en plenaria.

Referencias bibliográficas²

- Baca, N., Bautista, A. y Mojica A. (Coords.) (2019). *Jóvenes y migraciones*. México: Gedisa.
- Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- _____ (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- OEI (2019). Documento del proyecto. México, informe de trabajo.
- Sánchez, J. (2004). La causa de los niños vs. Los derechos de los niños. En: *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 291- 300.

Otros recursos

Formatos para bitácoras, agendas y hojas de asistencia, documento donde se reseñan los criterios para subir archivos al sistema de información, esquema propuesto para la elaboración de bitácoras (recomendaciones generales y específicas), orientaciones para escribir bitácoras, Agenda 1, entre otros.

UNIDAD 2. SISTEMATIZACIÓN EDUCATIVA (TRES HORAS)

Sentido

Familiarizarse con la sistematización como un tipo de investigación participativa que propone el encuentro entre personas investigadoras y personas investigadas, desde el diálogo de saberes y poniendo las experiencias en común.

Contenidos

La sistematización como actividad colectiva para la producción de conocimiento y la construcción de memoria; valor de la sistematización como memoria social y reconstrucción de experiencias; diferencias entre investigación y sistematización; experiencia como totalidad; experiencia, lenguaje y escritura; testimonios *versus* evidencias; sujetos y comunidad; el lugar de la pregunta; la búsqueda de lo singular.

² Las y los participantes deben haber leído antes de la sesión el documento del proyecto (versión resumida) y, al menos, un texto sobre migraciones, situación de América Latina o del planeta o derechos de la infancia; el texto será a su elección.

Desarrollo

- a. Taller con metodología de aprendizaje desde la experiencia para clarificar la diferencia entre la sistematización y la investigación tradicional, en particular por su idea de personas hablando con personas y producción colectiva de conocimientos; la o el coordinador del taller dará ejemplos para que el grupo se anime a presentar su experiencia, por ejemplo, qué y cómo aprendieron en las asignaturas de metodología de la investigación y qué diferencias perciben con este enfoque.
- b. La lectura individual de textos sobre sistematización busca que lleguen a un segundo nivel de comprensión; interesa que lean en profundidad antes que en extensión; se recomienda media hora de lectura silenciosa.
- c. Trabajo de grupo para identificar la singularidad de la sistematización y escribir las diferencias en un cartel, que luego se presentará en plenaria.
- d. El momento de la plenaria se sustenta en lectura y escritura, como una manera de afirmar conceptos y actitudes. Todo el bloque aspira a la implicación subjetiva de las y los participantes.

Actividades

- a. Presentación del enfoque de la sistematización en espacio de taller.
- b. Lectura individual de fragmentos de tres textos (Larrosa, 2007; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Messina y Osorio, 2016).
- c. Trabajo de grupo para analizar los textos y elaborar carteles.
- d. Debate en plenaria remarcando que la sistematización busca dar cuenta de la singularidad de los procesos y se abre a la creación de un relato colectivo “de todos”.

Referencias bibliográficas³

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2007). “La experiencia y sus lenguajes”, conferencia. Disponible en: <https://prezi.com/cm6darc8qk4m/la-experiencia-y-sus-lenguajes/>.
- Messina, G. y Osorio, J. (2016). “Sistematizar como ejercicio ecoreflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas”. En *Revista E-Curriculum*. Sao Paulo, v. 14, n. 02, pp. 602-624, abril-junio de 2016.

³ Es requisito para la sesión que las y los participantes hayan leído antes uno de los tres textos que se sugieren en la bibliografía (Larrosa; Contreras et al.; Messina y Osorio).

UNIDAD 3. ARTE, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS (CUATRO HORAS)

Sentido

Familiarizar a las y los participantes en torno al valor del arte como camino para el autocuidado y el autoconocimiento de los sujetos, promoviendo mayor apertura a la propia subjetividad y la de los otros e impulsar la construcción de una cultura de paz y respeto a los derechos humanos. Reflexionar acerca del valor de la creatividad para potenciar la autonomía individual y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Contenidos

Procesos creativos y de conocimiento; arte para la resiliencia, la cultura de paz y los derechos humanos; arte, plasticidad y creatividad con un enfoque socioafectivo, para el autoconocimiento. La creatividad como una capacidad disponible para todas y todos que se puede aprender en la vida cotidiana y en espacios sistemáticos.

Desarrollo

- a. Mostrar la capacidad humana de la visualización para concebir un mundo mejor.
- b. Presentar la función social crítica del arte mediante el análisis del video de Doris Salcedo; reflexionar acerca de las distintas maneras de hacer arte, desde el arte figurativo, el arte abstracto, las instalaciones, los *performance* y su relación con los derechos humanos.
- c. A partir de una experiencia con imágenes, comprender el valor del arte para el autoconocimiento y la conexión con la subjetividad.
- d. Reafirmar la creatividad como una capacidad para todas y todos y en todo momento.

Actividades

- a. Ejercicio para potenciar la creatividad mediante la visualización individual, con base a respiración consciente; meditación guiada por la o el coordinador y acompañada por música.
- b. Videos de dos artistas contemporáneas, Anna Hamilton y Doris Salcedo, para observar la función crítica del arte, exposición y debate.
- c. Museo abierto: juego grupal con imágenes de arte para la exploración de la subjetividad y del cuerpo; inmersión en imágenes de arte para conectarse con la subjetividad (caminata creativa entre imágenes y congelamiento en estatuas).
- d. Reflexión grupal acerca de la relación entre arte, creatividad, derechos humanos y paz, previo proceso de presentación de un video sobre creatividad.

Referencias bibliográficas

- De Botton, A. y Armstrong, J. (2014). *El arte como terapia*. México: Ed. Océano.
- Estrada, I. (2019). *La plasticidad del arte y la creatividad para la resiliencia y la educación para la paz*. México.

Otros recursos

- “Los secretos de la creatividad”. Entrevista a Ken Robinson. Disponible en: <https://youtu.be/O7b-Jp5ufJ2A>.
- Doris Salcedo. *Film and Art*. Doris Salcedo (sub. esp.). Disponible en: <https://youtu.be/4gcJCBO-VQ94>.
- Ann Hamilton. *Art: 21*. Ann Hamilton. Disponible en: <https://lalulula.tv/documental-2/art21/art21-art21/art21-ann-hamilton>.

Sesión 2. Formación continua: Agendas y bitácoras (primera parte)

Correspondencia con Estación 2, agendas 2 y 3 de los Talleres de diálogo	
<i>Objetivo general</i>	Familiarizar a las y los talleristas con la puesta en acto de las agendas en los Talleres de diálogo y con la elaboración de las bitácoras, con apoyo de categorías teóricas como escritura, memoria, derechos humanos y terapia arte.
<i>Sentido</i>	En esta sesión se continúa el aprendizaje en torno de las agendas y las bitácoras para que las y los talleristas puedan contar con una visión de conjunto de las primeras agendas, interiorizarlas y dramatizarlas, así como se ejerciten en la escritura de bitácoras; contarán con las siguientes aproximaciones teóricas: <i>a)</i> sistematización, escritura y descripción densa; <i>b)</i> derechos humanos y derechos de los niños y niñas; <i>c)</i> relaciones entre arte, educación y terapia arte.
<i>Duración</i>	10 horas, en dos días de cinco horas cada uno.
<i>Unidades</i>	Cuatro.

<i>Personas formadoras</i>	Una especialista en sistematización y Ciencias Sociales para las unidades 1, 2 y 3; una persona especialista en Terapia arte y otra en Arte y derechos humanos para la unidad 4.
----------------------------	--

UNIDAD 1. TEATRO DE AGENDAS (DOS HORAS)

Sentido

Preparar en forma práctica y teórica a las y los talleristas para que comprendan y lleven a cabo las agendas; esta tarea se hará para las agendas 1 a 4; si bien la Agenda 1 ya fue presentada en la formación inicial, en esta sesión se analizan las primeras cuatro agendas y se muestran las relaciones entre ellas; asimismo, se hace un ejercicio de dramatización; la preparación anticipada permite generar confianza en torno a la tarea.

Contenidos

Las agendas y las estaciones como lugares de experiencia. El encuadre de las agendas para la o el tallerista y para quienes participan en los Talleres de diálogo. La noción de cuidado de sí y de los otros. El valor de la confidencialidad. La estructura y sentido de las agendas 1 a 4, las relaciones entre ellas. El camino de las personas migrantes, el fortalecimiento de la identidad. El capital social migratorio. La vida transnacional. Historias de personas migrantes. El vínculo yo/nosotros, el papel del otro; igualdad y diferencia, perspectiva de género, interseccionalidad.

Desarrollo

- Presentar las nociones de Agenda y Estación como momentos discontinuos del currículo de los Talleres de diálogo.
- Conceptualizar las agendas como lugares de experiencia y no en términos de contenido; poner las agendas en diálogo entre sí y enmarcarlas en las estaciones como agrupamientos de experiencia más inclusivos.
- Mostrar el valor de que las agendas tengan un encuadre para todas y todos, en particular la noción de confidencialidad.
- Promover que las y los talleristas hagan suyas las agendas mediante la dramatización y la comprensión de sus relaciones.
- Poner en relación la práctica en torno a las agendas con categorías teóricas como identidad, trayectoria, igualdad y diferencia, perspectiva de género e interseccionalidad.

- f. Enfatizar que la ejecución de la agenda no se limita a una suma de actividades, sino que el eje es hacer presente el enfoque del proyecto.
- g. Presentación de historias de vida de las personas migrantes, así como reconocimiento de la condición de migración de varios de los miembros del equipo que cuentan sus propias historias.

Actividades

- a. Presentación del conjunto de las agendas 1 a 4 por la persona coordinadora; análisis de relaciones; diálogo con categorías teóricas como trayectoria, identidad, capital social migratorio, igualdad y diferencia.
- b. Revisión individual de las agendas por las y los talleristas, sobre la base de la lectura previa a la sesión.
- c. Dramatización de las agendas como actividad en pareja que se presentan en plenaria, mientras el resto del grupo observa y comenta; se hace la misma actividad para cada agenda.
- d. Reflexión final sobre la base de las actividades anteriores.

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2018). *Escribe por los Derechos 2018: Carpeta de materiales de educación en derechos humanos para educadores(as)*. Reino Unido: AI.
- _____ (1995). *La zanahoria: manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. México: AI.
- Baca, N., Bautista, A. y Mojica A. (Coords.) (2019). *Jóvenes y migraciones*. México: Gedisa.
- Clavería, S. (2018). *El feminismo lo cambia todo. Un relato sobre la lucha contra el patriarcado*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Messina, G. (2016). "La escritura del sujeto". En *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra*, año 7, núm. 12, enero-junio 2016, 147-154 pp.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

UNIDAD 2. TALLER DE BITÁCORAS: SISTEMATIZACIÓN Y ESCRITURA (DOS HORAS)

Sentido

Propiciar competencias en escritura para que las y los talleristas puedan realizar sus bitácoras. El taller se acompañará con la familiarización con categorías teóricas como escritura, bitácora, memoria, pregunta y descripción densa (Geertz, 1997).

Contenidos

El papel de las bitácoras, análisis de bitácoras específicas; categorías teóricas: descripción densa, memoria del proyecto. Escritura, experiencia y sujeto. El autor. El libro testimonio. La experiencia de la escritura.

Desarrollo

- a. Reflexionar acerca del valor de las bitácoras para la construcción de la memoria del taller y de la exteriorización de la subjetividad, en la escritura; afirmar la bitácora como una herramienta de indagación y no al servicio del control administrativo; en el mismo sentido, afianzar el compromiso con las bitácoras.
- b. Presentar el análisis de las bitácoras desde un enfoque de colaboración, donde todas las personas aprenden de todas, se aceptan las críticas y se construyen nuevos textos.

Actividades

- a. Introducción teórica acerca de la escritura como experiencia, poniendo a debate categorías como escritura, memoria, descripción densa, entre otras.
- b. Taller de bitácoras: una o un tallerista lee un fragmento de su bitácora y el grupo comenta.
- c. Reflexiones finales vinculando las bitácoras revisadas con las categorías teóricas; a modo de ejemplo si se hizo o no la descripción densa, si la descripción es clara y precisa, si se dice quien escribe, en qué persona se escribe, cómo se fundamentan las afirmaciones, si se incluyen preguntas acerca de lo sucedido.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Messina, G. (2016). "La escritura del sujeto", en *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra*, año 7, núm. 12, enero-junio de 2016, 147-154 pp.

Otros recursos

Formatos para bitácoras, recomendación para la elaboración de la bitácora de la o el tallerista y de la o el acompañante, orientaciones generales para bitácoras, documentos de las agendas 1, 2, 3 y 4.

UNIDAD 3. DERECHOS DE LAS Y LOS NIÑOS (DOS HORAS)

Sentido

Profundizar en torno a los derechos humanos, en particular los de niñas y niños y los de las personas migrantes, en vistas de que puedan desarrollar las agendas con más conocimiento de este campo.

Contenidos

Derechos humanos; derechos de las niñas y los niños; Declaración y Convención sobre los Derechos del Niño; el derecho a la educación como promotor de otros derechos; el valor y los riesgos de incorporar los derechos de las niñas y los niños; visibilidad social de los derechos; las niñas y niños como sujetos de derecho —se regresa a estos conceptos que ya fueron presentados en la Sesión 1—; discriminación y racismo.

Desarrollo

- a. Presentación inicial acerca del valor de la institucionalización de los derechos humanos, enfatizando el derecho a la educación como promotor de otros derechos.
- b. Conversación acerca de la distancia entre el discurso y la práctica de los derechos humanos y los derechos de las niñas y los niños.
- c. Momento para compartir las experiencias acerca de nuestras discriminaciones y liberar juicios generando un clima de aceptación del otro y de sí mismo.

Actividades

- a. Presentación por la persona coordinadora acerca de los derechos.
- b. Ejercicio en el que cada persona completa la frase: “yo no soy racista, pero... no me gusta...”, por ejemplo: “no soy racista, pero no me gusta la gente gorda”; el ejercicio permite liberar prejuicios.
- c. Ejercicio: las y los talleristas hacen la misma tarea que se propone para realizar con quienes participan: identificar derechos y sus consecuencias.

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2018). *Escribe por los derechos 2018: Carpeta de materiales de educación en derechos humanos para educadores(as)*. Reino Unido: AI.
- _____ (1995). *La zanahoria: manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. México: AI.

- Sánchez, J. (2004). "La causa de los niños vs. los derechos de los niños". En: *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, pp. 291- 300.

UNIDAD 4. HERRAMIENTAS DE ARTE Y EDUCACIÓN (CUATRO HORAS)

Sentido

Relacionar arte y educación desde dos enfoques: el arte, la educación para la paz y los derechos humanos *versus* terapia arte.

Contenidos

Terapia arte y sus propósitos; la noción de intención en terapia arte; arte y derechos humanos; tipo de materiales de acuerdo con los propósitos de la tarea y la dinámica grupal.

Desarrollo

- a. Continuar con la sensibilización en torno del arte con el soporte de dos perspectivas: terapia arte *versus* arte y derechos humanos.
- b. Propiciar el gusto por el arte como camino de liberación del sujeto y crítica social.
- c. Incorporar la categoría de "resistencia íntima" aclarando que el sujeto crea al resistir (Esquirol, 2015).
- d. Ejercicio de pintura libre, individual y colectiva para ponernos en el lugar de las y los participantes y ver nuestros límites.

Actividades

- a. Visualización individual (cinco a siete minutos). Cada uno de los miembros del grupo, sentado en forma cómoda y relajada, cierra los ojos, respira y se conecta consigo mismo o misma como preparación para la tarea.
- b. La o el facilitador organiza en el salón un "museo abierto" colocando imágenes de pintoras y pintores consagrados de diferentes épocas y estilos diversos (arte figurativo, moderno, desde el impresionismo al cubismo, arte conceptual, entre otros). Se buscará que las imágenes sean diferentes entre sí en términos de estructura, color y enfoque; el tema no importa, pero sí la diversidad de las imágenes entre sí.
- c. Caminata y selección de imágenes por las y los participantes para mostrar las posibilidades de negociación y apertura del grupo y de cada uno; la primera selección de las imágenes se hace a nivel individual, luego se elige en parejas; a continuación, se elige en tríos y cuartetos, hasta que todo el

- grupo se hace uno solo para hacer una única elección; se identifica cuál fue la elección que se hizo, en qué condiciones y cuál fue la perspectiva de género.
- d. Presentación de cada uno de los miembros del grupo mediante un objeto que sea experimentado como identitario o, dicho en otras palabras, que sea de valor para la o el participante. En este aspecto, quien participa comparte con el grupo el sentido que atribuye al objeto, describe qué significa para sí haciendo una donación simbólica a las demás personas.
 - e. Reflexión acerca del uso de materiales (crayones, óleo) en vinculación con el clima grupal que se quiere promover.
 - f. Pintura individual y grupal para expresarse y ver cómo y cuánto se comparte y respeta al otro.

Referencias bibliográficas

- De Botton, A. y Armstrong, J. (2014). *El arte como terapia*. México: Océano.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acontilado.

Otros recursos

Papeles, pinturas.

Sesión 3. Formación continua: Agendas y bitácoras (segunda parte)

Correspondencia con Estación 3, agendas 4 y 5 de los Talleres de diálogo	
<i>Objetivo general</i>	Promover la disposición hacia la igualdad y el respeto a la diferencia, junto con el trabajo lúcido en torno de las emociones.
<i>Sentido</i>	Propiciar el valor de la igualdad con respeto a la diferencia, como orientación para las relaciones con las personas migrantes, las relaciones al interior del equipo y más allá; además, se promoverán también la escucha al otro y la alegría como emoción fundamental y la observación y reflexión acerca de que en los Talleres de diálogo reproducimos patrones de género y esquemas escolarizados de enseñanza.
<i>Duración</i>	10 horas, en dos días de cinco horas cada uno.
<i>Unidades</i>	Tres.

<i>Personas formadoras</i>	Una persona especialista en Sistematización y Educación para las unidades 1 y 2; otra especialista en Arte y derechos humanos y otra en Terapia arte para la unidad 3.
----------------------------	--

UNIDAD 1. AGENDAS, EXPERIENCIA Y LENGUAJE (TRES HORAS)

Sentido

Preparar en forma práctica y teórica a las y los talleristas para que lleven a cabo las agendas. Esta tarea se realizará para las agendas 5 a 8. Se analizan las agendas y se muestran las relaciones entre ellas; asimismo, se hace un ejercicio de dramatización; la preparación anticipada permite generar confianza en torno a la tarea.

Contenidos

Las agendas como escenas de experiencia y lenguaje. La reproducción en los Talleres de diálogo de esquemas sexistas de género y patrones escolarizados de enseñanza. La relación entre experiencia y lenguaje en los talleres. La estructura y sentido de las agendas 5 a 8. El empobrecimiento de la experiencia. La escucha. La disposición a vivir en la pregunta. La creación de comunidad: del sonido a la orquesta. Relaciones entre música y pintura.

Desarrollo

- a. Presentar nuevamente las nociones de agenda y estación como momentos discontinuos del currículo de los Talleres de diálogo.
- b. Reconceptualizar las agendas como escenas de lenguaje y no en términos de contenido.
- c. Disponer las agendas 5 a 8 en diálogo entre sí y enmarcarlas en las estaciones como agrupamientos de experiencia más inclusivos.
- d. Mostrar el valor de que las agendas tengan un encuadre para todas y todos, en particular la noción de confidencialidad.
- e. Promover que las y los talleristas hagan suyas las agendas mediante la dramatización y la comprensión de sus relaciones.
- f. Poner en relación la práctica en torno a las agendas con categorías teóricas como experiencia, lenguaje, escucha y comunidad, la capacidad de preguntar y vivir en la pregunta.
- g. Fomentar la observación de procesos de reproducción en los Talleres de diálogo de esquemas sexistas y escolarizados de enseñanza, en vistas a su transformación.

Actividades

- a. Presentación del conjunto de las agendas 5 a 8 por la persona coordinadora; análisis de relaciones; diálogo con categorías teóricas como experiencia, lenguaje, escucha y comunidad.
- b. Revisión individual de las agendas por las y los talleristas sobre la base de dos lecturas: antes y durante la sesión.
- c. Dramatización de las agendas como una actividad en tríos y presentadas en plenaria, mientras el resto del grupo observa y comenta; se hace la misma actividad para cada agenda.
- d. Reflexión final sobre la base de las actividades anteriores, en diálogo con las categorías teóricas presentadas.

Referencias bibliográficas

- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
- Larrosa, J. (2007). "La experiencia y sus lenguajes", conferencia. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fáundez*. Buenos Aires: La Aurora.

UNIDAD 2. IGUALDAD Y DIFERENCIA (TRES HORAS)

Sentido

Propiciar en las y los talleristas la actitud de igualdad con respeto a la diferencia; promover la reflexión acerca de si escriben en sus bitácoras considerando el principio de igualdad y respeto a la diferencia.

Contenidos

Igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones (Dubet, 2011); la igualdad como espacio de semejanzas (Skliar, 2018); respeto a la diferencia y diversidad; la diferencia en las personas migrantes, capital social migratorio, vida transnacional, trauma, actitud de "reserva" y protección de sí ante los otros; primera aproximación a la relación entre emociones y pensamientos.

Desarrollo

- a. Presentar la igualdad como aspiración.
- b. Promover la aceptación de lo diferente, asociándola con la libertad.
- c. Reconocer el valor de la producción colectiva de saberes.

- d. Propiciar la reflexión acerca del respeto a la diferencia de las personas migrantes, en particular su reserva, su estilo de “pocas palabras”.

Actividades

- a. Debate acerca de la igualdad y las distintas concepciones de la igualdad.
- b. Ejercicio de aceptación de las diferencias, con base en el video “Está bien ser diferente”.
- c. Revisión grupal de las bitácoras a partir del principio de igualdad y respeto a la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.

Otros recursos

- Ana Lucía Farías. “Cuento Está bien ser diferente.wmv”. Disponible en: <https://youtu.be/GMnOsgBfB4A>.

UNIDAD 3. ARTE Y EDUCACIÓN (CUATRO HORAS)

Sentido

Mostrar la multiplicidad del arte y las contribuciones del arte a la transformación social.

Contenidos

El arte, el tiempo y la transformación social; belleza y bien; creación en los márgenes y los restos; la noción de huella y trabajos en las huellas.

Desarrollo

- a. Invitar a diagramaciones visuales de los espacios personales, relacionales y sociales.
- b. Reflexionar acerca de la expresión de las relaciones pasado, presente y futuro en el arte; la imagen de la bicicleta como futuro y símbolo de transformación social.
- c. Mirar el tiempo y los sujetos desde su pasado.
- d. Observar las cargas simbólicas de los objetos.

Actividades

- a. Realizar un *collage* colectivo.
- b. Presentación y análisis de videos: tres de los artistas contemporáneos Doris Salcedo, Ann Hamilton y Do-Ho Suh, que permiten ver la función crítica del arte, y un cuarto video sobre el origen de la bicicleta para observar la creatividad.
- c. Debate acerca de las interpretaciones del arte.
- d. Trabajo creativo con base en restos y objetos.
- e. Ejercicio para observar diferencias y semejanzas; ante preguntas, el grupo se mueve y se ubica en dos espacios según su respuesta (sí o no); por ejemplo, ante la pregunta: “¿es real que las mujeres siguen siendo discriminadas?”, los que contestan sí dan dos pasos adelante y los otros permanecen en su lugar.

Referencias bibliográficas

- Foenkinos, D. (2015). *Charlotte*. México: Alfaguara.
- _____ (2019). *Hacia la belleza*. México: Alfaguara.

Otros recursos

- Papeles, pinturas.
- Lalulula.tv. “Doris Salcedo (sub esp)”. Disponible en: <https://youtu.be/4gcJCBOVQ94>.
- Lalulula.tv. “Do-Ho Suh (subs esp)”. Disponible en: <https://youtu.be/IXgg2ACBF2o>.
- Lalulula.tv. “Art: 21 Ann Hamilton”. Disponible en: <https://lalulula.tv/documental-2/art21/art21-art21/art21-ann-hamilton>.
- Canalsur. “¿Cuál es el origen de la bicicleta?” Disponible en: <https://youtu.be/HFjB-uTlxGA>.

Sesión 4. Formación continua. Saberes y emociones

Correspondencia con Estación 4 y agendas 6 y 7 de los Talleres de diálogo

Objetivo general Sensibilizar acerca de la producción de saberes y la emergencia de emociones durante la práctica pedagógica y la expresión estética, así como observar el clima del grupo constituido por las y los talleristas y el equipo central.

<i>Sentido</i>	Propiciar una relación más consciente con las emociones para evitar los comportamientos reactivos, liberar emociones negativas y dejar ser a las emociones positivas como la alegría, la libertad y la esperanza; reflexionar acerca de la capacidad humana de producir saberes en la vida cotidiana, con énfasis en la producción colectiva; invitar a la conversación acerca de los encuentros y desencuentros en el grupo de talleristas y equipo central.
<i>Duración</i>	10 horas, en dos días de cinco horas cada uno.
<i>Unidades</i>	Tres.
<i>Personas formadoras</i>	Una persona especialista en Sistematización para unidades 1 y 2; otra especialista en Arte y educación para unidad 3.

UNIDAD 1. SABERES Y EMOCIONES (TRES HORAS)

Sentido

Sensibilizar acerca de la producción de saberes y la emergencia de emociones durante la práctica pedagógica; observar emociones y saberes en la tarea como tallerista o acompañante y en la escritura de las bitácoras.

Contenidos

Emociones y pensamientos; la emoción como motor del actuar; tipos de emociones: positivas y negativas; la alegría, la libertad y la esperanza; saberes y creación; clima de grupo; episodio crítico o trauma; mediación de conflictos; escritura reactiva *versus* escritura reflexiva; formación narrativa y relato.

Desarrollo

- a. Propiciar una relación más consciente con las emociones para evitar los comportamientos reactivos, liberar emociones negativas y dejar ser a las emociones positivas como la alegría, la libertad y la esperanza.
- b. Reflexionar acerca de la capacidad humana de producir saberes en la vida cotidiana, con énfasis en la producción colectiva.

- c. Observar los comportamientos reactivos y la emergencia de las emociones en la escritura de las bitácoras.
- d. Reflexionar acerca de cómo se hacen presentes las emociones y saberes en las representaciones de las agendas.

Actividades

- a. Presentación por la persona coordinadora de la Agenda 9 como la culminación de todo el proceso de los talleres, en diálogo con la teoría.
- b. Lectura individual de la Agenda 9.
- c. Dramatización de agendas 6, 8 y 9.
- d. Representar la Agenda 9 mediante tríos:
 - Dramatizar la Agenda 8 con una estructura de facilitación grupal, donde las y los talleristas participan, pero cada una en una actividad.
 - Representar la Agenda 6 donde se trabaja con grupos interactivos, rincones o mesas y tutores.
- e. Lectura de bitácoras para observar la presencia de la escritura reactiva, organizada por las emociones versus la escritura reflexiva, con presencia de varios puntos de vista.
- f. Teatro de emociones con la participación de todo el grupo para expresar la subjetividad con mímica.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Argentina: UNGS.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Del Zorzal Libros.
- Didi-Huberman, G. (2016) *¡Qué emoción! ¿Qué emoción?* Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.

UNIDAD 2. DERECHOS HUMANOS Y ARTE (CUATRO HORAS)

Sentido

Exploración de las relaciones entre crítica y arte por medio del mundo de los objetos.

Contenidos

Estrategias discursivas múltiples en el mundo del arte; historia del uso de los objetos; retratos sociales de los residuos de los objetos.

Desarrollo

- a. Reflexionar acerca de la complejidad y la multiplicidad en el arte.
- b. Análisis de la obra de diversos artistas.

Actividades

- a. Cuentos de sabiduría y resiliencia desde la terapia del reencuentro; exploraciones estéticas contemporáneas.
- b. Análisis de estrategias discursivas y emplazamiento estético de tres artistas trasgresores: Marina Abramovic, Abraham Cruz Villegas y Barbara Kruger.

Referencias bibliográficas

- Frigerio, G, Korinfeld, D y Rodríguez, C (coords. 2009) *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Argentina: Ed-NOVEDUC.

Otros recursos

- Abraham Cruz Villegas. "EmptyLot-TateShots". Disponible en: <https://youtu.be/BtIZxSwjW1w>
- Imagen Noticias. "Llega Bárbara Kruger al metro de la ciudad de México". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vRtS0ot1h2c>.
- Vimeo. "moca Gala 2011: An Artist's Life Manifesto". Disponible en: <https://vimeo.com/33954386>.

UNIDAD 3. HOSPITALIDAD Y EXTRANJERÍA (TRES HORAS)

Sentido

Concientizar acerca de la condición de extranjería del equipo en los albergues; liberar tensiones y palabras no dichas en el grupo.

Contenidos

Hospitalidad y acogida versus vivir a la intemperie; la o el tallerista como forastero; clima en el equipo de trabajo; mediación de conflictos.

Desarrollo

- a. Promover el valor de las categorías de hospitalidad y acogida, en particular su validez para entender los albergues y la forma en que los habitan las personas migrantes.
- b. Propiciar el darse cuenta de la condición del equipo de extranjero o forastero en los albergues, así como la importancia de construir la confianza.
- c. Crear un clima de grupo que haga posible que se cuenten tanto los procesos de afirmación de la identidad y de aprendizaje como las tensiones.

Actividades

- a. Exposición del especialista sobre hospitalidad, acogida y extranjería.
- b. Terapia de grupo para arribar a la reflexión de que el equipo es extranjero en los albergues.
- c. Terapia de grupo para que se hablen y resuelvan las tensiones al interior del equipo.

Referencias bibliográficas

- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2019). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Argentina: Noveduc.

Sesión 5. Formación continua. Memoria del proyecto

Correspondencia con Estación 5 y agendas 8 y 9 de los Talleres de diálogo

Objetivo general Hacer presente la memoria del proyecto a partir de la reconstrucción en forma colectiva de la experiencia, así como reconociendo los aportes del arte a la educación y al proyecto en particular.

Sentido Lugar de afirmación del proyecto como espacio igualitario y de escucha a las personas migrantes ante la trasgresión a sus derechos, con perspectiva de género y enfoque de educación para la paz y derechos humanos; b) argumentar que se pueden crear saberes y capacidades en torno a la autonomía, la libertad y la fuerza de vida; c) concebir el conjunto de los talleres (en particular, la Agenda 9) como un espacio de celebración entre diferentes, unidos por lo común; d) enfatizar el aprendizaje desde y para la experiencia, como una propuesta de vida.

<i>Duración</i>	10 horas, en dos días, de cinco horas cada uno.
<i>Unidades</i>	Tres.
<i>Personas formadoras</i>	Dos especialistas en sistematización y educación, para las sesiones 1 y 2; un especialista en arte y educación para la sesión 3.

UNIDAD 1. LA MEMORIA DEL PROYECTO (TRES HORAS)

Sentido

Recapitular el conjunto de los aprendizajes del proyecto observando los cambios en el enfoque y los aprendizajes en las y los talleristas y en el equipo central. Mirada final al sistema de información, a las agendas y las bitácoras.

Contenidos

Objetivos y enfoque del proyecto, y sus cambios durante el proceso de la implementación; agendas y bitácoras; memoria del proyecto y sistema de información; sistematización y escritura; la alegría como emoción a impulsar; alegría ante la idea de que somos inicio en todo momento.

Desarrollo

- Enfatizar el proyecto como un espacio en movimiento, en la oralidad y la escritura.
- Reafirmar los ejes del proyecto en torno a capacidades de expresión oral, escrita y estéticas, autonomía y fuerza de vida, así como el principio de la promoción de la igualdad y el respeto a la diferencia.
- Ante el dolor de las personas migrantes que se expresa de formas múltiples —como silencio o agresión entre ellos—, propiciar la alegría en los Talleres de diálogo entre talleristas y las propias personas migrantes.

Actividades

- Presentación del proyecto por la persona coordinadora, destacando el contraste entre el diseño original y los cambios durante la implementación, señalando logros y dificultades, así como aprendizajes de todo el equipo (central y talleristas).
- Debate en torno de la presentación y construcción colectiva de una nueva visión del proyecto; además, se entregan formularios de evaluación para ser llenados por las y los talleristas.

Referencias bibliográficas

- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
- Messina G. y Osorio, J. (2016). "Sistematizar como ejercicio ecoreflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas". En: *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 02, abril-junio. Sao Paulo: pp. 602-624.
- Messina, G. (2016). "La escritura del sujeto", en *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra*, año 7, núm. 12, enero-junio 2016, 147-154 pp.
- Nancy, J (2014) *¿Un sujeto?* Buenos Aires: ed. la Cebra.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.
- White, M. (2015). *Práctica narrativa. La conversación continua*. Santiago: Pranas Chile Ediciones.

UNIDAD 2. SUJETO Y COMUNIDAD (TRES HORAS)

Sentido

Comprender la relación entre sujeto y comunidad presente a lo largo del proyecto; observar el valor de los Talleres de diálogo respecto de la población migrante involucrada.

Contenidos

Sujeto; educación con sujeto; comunidad de aprendizaje; comunidad de indagación; el lugar de la pregunta; la experiencia de la escritura; la pedagogía narrativa.

Desarrollo

- a. Promover la reflexión en torno a la creación de espacios de diálogo y escritura entre las personas migrantes.
- b. Reafirmar el valor de la escritura y de la experiencia de la escritura, enmarcada en la pedagogía narrativa para las y los talleristas.

Actividades

- a. Debate durante el taller acerca de las relaciones entre sujeto y comunidad.

- b. Reflexión grupal sobre las personas migrantes y su capacidad de crear comunidad y producir textos, a partir de lectura de historias de vida de migrantes; revisión de fragmentos de bitácoras de las y los talleristas para observar aprendizajes durante el proyecto.
- c. Evaluación oral de las y los talleristas acerca de los Talleres de diálogo.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berlanga, B. (2010). *Educación con sujeto*. México: UCIRED.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.
- Nancy, J. (2014). *¿Un sujeto?* Buenos Aires: La Cebra.

UNIDAD 3. ARTE Y EDUCACIÓN (CUATRO HORAS)

Sentido

Considerando que con esta sesión culmina la formación en arte y educación, recapitular experiencias y nociones mediante: a) hacer evidente la escucha desde diferentes niveles del sujeto (físico, emocional, mental); b) reflexionar sobre el género y la dominación masculina y cómo se presenta entre las personas migrantes; c) la recapitulación sobre la noción de creatividad y creación, que ha sido transversal a toda la formación; d) la reafirmación del aporte del arte a la educación y la promoción de los derechos humanos.

Contenidos

La creatividad en la vida social; la función crítica del arte; la escucha; el orden de género, la desposesión, la dominación masculina.

Desarrollo

- a. Propiciar la escucha y la apertura en todos los planos, incluso el corporal, como una manera de culminar la formación de las y los talleristas.
- b. Analizar la dominación masculina en vistas de comprender el predominio de los hombres entre las personas migrantes y el lugar posible que tiene una tallerista mujer en los talleres.
- c. Reflexionar sobre la creatividad como competencia para todas las personas, susceptible de ser aprendida en todo momento y lugar, previa exposición del video titulado "Los secretos de la creatividad".

Actividades

- a. Taller de reflexión colectiva sobre la creatividad, a partir del video “Los secretos de la creatividad”.
- b. Ejercicios corporales de caminar y detenerse como estatuas silentes para sentir el cuerpo, las emociones y los sentimientos, propios y de los otros; reflexionar acerca de las aperturas enmarcadas en esta práctica desde la primera sesión al presente.
- c. Presentación y debate acerca del arte contemporáneo y su función de crítica social desde objetos de la vida cotidiana, a partir de videos.
- d. Presentación por la persona especialista sobre la dominación masculina, con apoyo de una presentación de Power Point y debate grupal.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Clavería, S. (2018). *El feminismo lo cambia todo. Un relato sobre la lucha contra el patriarcado*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, I. (2019). “Dominación masculina y lógica de género”, documento de Power Point.

Otros recursos

- Abraham Cruz Villegas, “Empty Lot-Tate Shots”. Disponible en: <https://youtu.be/BtIZxSwjW1w>
- Ken Robinson. “Los secretos de la creatividad”. Disponible en: <https://youtu.be/O7bJp5ufJ2A>.
- Mead McLean. “Tom Friedman in 3 minutes”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SEH8i4hms8Q>.



EPÍLOGO

El diálogo entre las y los ciudadanos, en particular entre las generaciones, los géneros, los pueblos, personas indígenas y mestizas, entre pueblos y estados, resulta hoy más necesario que nunca. Los Talleres de diálogo se han previsto para formar principalmente a jóvenes universitarios de ambos géneros, para que, a su vez, generen espacios de conversación para niñas, niños y adolescentes migrantes, orientados hacia la autonomía y la acción transformadora y responsable de los sujetos.

La propuesta de formación para los Talleres de diálogo se terminó de escribir a principios de octubre de 2019. Estamos en diciembre, apenas dos meses, pero parece que hubiera pasado un siglo por los acontecimientos sociales, políticos y educativos que nos han tocado vivir. La condición de las personas migrantes que transitan por México, en su mayoría centroamericanas, se ha modificado significativamente durante este año. Para ellos ha crecido la inseguridad tanto por la presencia creciente de la narcoviolencia, como por la aplicación de nuevas regulaciones migratorias, mientras cada vez resulta menos probable que puedan llegar al país de destino: Estados Unidos de América. Al mismo tiempo, en México siguen teniendo lugar algunas iniciativas de acogida y de asilo.

Por su parte, un grupo de países de la región está viviendo momentos inéditos en términos de agitación social y política. En Chile el estallido social muestra la crisis del modelo neoliberal en todos los ámbitos. En otros países se hacen presentes formas de violencia que van desde la delincuencia organizada hasta la figura del golpe de Estado, poniendo en riesgo no solo la democracia política sino las formas de convivencia y la consecución de un patrimonio común y solidario. El devenir de los hechos resulta impredecible al día de hoy.

En este marco, proponemos una formación orientada por el principio de la igualdad y el respeto a la diferencia, en el entendido de que son vitales las convivencias y las comunidades entre diferentes en condiciones igualitarias, para hacer realidad la reciprocidad y la confianza.

En este texto se pone a disposición del público lector un conjunto de propuestas que han nacido de la experiencia del proyecto que estuvo destinado a grupos que están en los márgenes. Hacia delante puede ser una orientación válida para otros grupos, sin restringirse a las personas migrantes. Invitamos a todas las personas lectoras a caminar por ella.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las humanidades*. Argentina: UNGS.
- Amnistía Internacional (2018). *Escribe por los Derechos 2018: Carpeta de materiales de educación en derechos humanos para educadores(as)*. Reino Unido: AI.
- _____ (1995). *La zanahoria: manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. Querétaro: AI.
- Arendt, H. (2006). *Diario filosófico. Notas y apéndices, 1950-1973*. Barcelona: Herder.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Argentina: Eduvim.
- Baca, N., Bautista, A. y Mojica A. (Coords.) (2019). *Jóvenes y migraciones*. México: Gedisa.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berlanga, B. (2010). *Educar con sujeto*. México: UCIRED.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Del Zorzal Libros.
- Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- _____, (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Clavería, S. (2018). *El feminismo lo cambia todo. Un relato sobre la lucha contra el patriarcado*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.
- De Botton, A. y Armstrong, J. (2014). *El arte como terapia*. México: Océano.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Didi-Huberman, G. (2016). *¡Qué emoción! ¿Qué emoción?* Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
- Estrada, I. (2019). "La plasticidad del arte y la creatividad para la resiliencia y la educación para la paz". México: documento de Power Point.

- _____ (2019). "Dominación masculina y lógica de género". Documento de Power Point.
- Foenkinos, D. (2015). *Charlotte*. México: Alfaguara.
- _____ (2019). *Hacia la belleza*. México: Alfaguara.
- Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fúndez*. Buenos Aires: La Aurora
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2019). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Argentina: NOVEDUC.
- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Messina, G. (2005). *Formación y políticas de la memoria. Educadores de adultos*. México: CREFAL.
- _____ (2006). "Construcción de saber pedagógico desde la experiencia". Conferencia. Bogotá: no publicada.
- _____ (2008). "Formación docente: del control al saber pedagógico". En: *Revista Docencia*, núm. 34. Santiago: pp. 78-86.
- _____ (2016). "La escritura del sujeto". En: *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra*, año 7, núm. 12, enero-junio 2016, 147-154 pp.
- _____ y Osorio, J. (2016). "Sistematizar como ejercicio ecoreflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas". En: *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 02, abril-junio. Sao Paulo: pp. 602-624.
- Nancy, J. (2010). *En el cielo y sobre la tierra. Conferencia sobre "Dios" a los niños*. Buenos Aires: La Cebra.
- _____ (2014). *¿Un sujeto?* Buenos Aires: La Cebra.
- OEI (2019). Documento del proyecto. México, informe de trabajo.
- _____, (2019). *Manual para talleristas: agenda en exploración*.
- OEI-Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2018). *Diagnóstico sobre los perfiles y el proceso de acceso a la educación de las niñas, niños y adolescentes solicitantes de refugio y en movilidad*. México.
- OEI Colombia (2016). "Construyendo juntos entornos protectores". Colombia: Informe no publicado (Convenio ICBF/OIE).
- OEI República Dominicana (2017). "Transformación del entorno escolar para el desarrollo integral y la promoción de la paz en República Dominicana". Informe no publicado.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- Sánchez, J. (2004). "La causa de los niños vs. los derechos de los niños". En: *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2004, pp. 291- 300.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.
- White, M. (2015). *Práctica narrativa. La conversación continua*. Santiago: Pranas Chile Ediciones.

Referencias electrónicas y otros recursos

- Abraham Cruzvillegas. "Empty Lot-TateShots". Disponible en: <https://youtu.be/BtIzXSwjW1w>.
- Ana Lucía Farías. "Cuento Está bien ser diferente.wmv". Disponible en: <https://youtu.be/GMn0s-gBfB4A>.
- Canalsur. "¿Cuál es el origen de la bicicleta?" Disponible en: <https://youtu.be/HFjB-uTlxGA>.
- Imagen Noticias. "Llega Bárbara Kruger al metro de la ciudad de México". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vRtS0ot1h2c>.
- Ken Robinson. "Los secretos de la creatividad". Disponible en: <https://youtu.be/O7bJp5ufJ2A>.
- Lalulula.tv. "Art: 21 Ann Hamilton". Disponible en: <https://lalulula.tv/documental-2/art21/art21-art21/art21-ann-hamilton>.
- _____. "Do-Ho Suh (subs esp)". Disponible en: <https://youtu.be/lXgg2ACBF2o>.
- _____. "Doris Salcedo (sup esp)". Disponible en: <https://youtu.be/4gcJCBOVQ94>.
- Larrosa, J. (2007). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>.
- Mead McLean. "Tom Friedman in 3 minutes". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SEH8i4hms8Q>.
- OEI. (2019). Programa Presupuesto de la OEI 2019-20. Disponible en: <https://www.oei.es/acerca-de/programas-presupuestos>.
- _____. (2011). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. Disponible en: <https://www.oei.es/iesme/metas2021>.
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Yoav Bezaleli. "Tom Friedman. 'Up in the air'". Disponible en: <https://youtu.be/rB4upafOt4Y>.
- Vimeo. "MOCA Gala 2011: An Artist's Life Manifesto". Disponible en: <https://vimeo.com/33954386>.

SIGLAS

ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
CAFEMIN	Casa de Acogida, Formación y Empoderamiento para Mujeres Migrantes y sus Familias.
COMAR	Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados.
CURP	Clave Única de Registro de Población.
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
INM	Instituto Nacional de Migración.
JRS	Servicio Jesuita a Refugiados.
LGBTTTIQ	Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Transgénero, Travesti, Intersexual y Queer.
LIS	Laboratorio de Investigación Social Justicia en Movimiento, A.C.
NNA	Niñas, niños y adolescentes
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
OIM	Organización Internacional para las Migraciones.
PCR	Programa Casa Refugiados.
RET	Resiliencia Educación en Situaciones de Transición.
SEGOB	Secretaría de Gobernación.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SJM	Servicio Jesuita a Migrantes.
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas.



ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO PARA LA ELABORACIÓN DE AGENDAS

Número y título de la Estación	
Número y título de la Agenda	
Lugar	
Fecha	
Duración	
<ul style="list-style-type: none">▪ Encuadre general, especificando objetivos del Proyecto y características.▪ Encuadre específico de la Agenda, especificando Objetivo, Enfoque, Actividades preparatorias y Materiales.▪ Encuadre de la o el tallerista, especificando orientaciones generales para su función, actividades previas, actividades posteriores y bibliografía.▪ Agenda propiamente dicha, por actividades.	
Secuencia de actividades	
<ul style="list-style-type: none">▪ Presentación del proyecto, la institución y el equipo.▪ Presentación del Encuadre (acuerdos o reglas de convivencia del taller).▪ Actividad inicial de integración.▪ Actividades de desarrollo (de dos a tres actividades).▪ Actividad final o de cierre.	

Nota

Para cada actividad se desglosarán la duración, el nombre, el desarrollo y los recursos. Se recomienda elaborar la Agenda con formato de página apaisada u horizontal y diseñar columnas, según duración, nombre de la actividad, desarrollo y recursos.

ANEXO 2. FORMATOS DE BITÁCORAS

Formato para bitácora de la o el tallerista

NOMBRE DE LA O EL TALLERISTA	
NOMBRE DE LA O EL ACOMPAÑANTE	
LUGAR (ESCUELA/ALBERGUE) Taller (según actor)	
Nombre del lugar: Taller: (indicar taller de jóvenes, adultos, en el caso de los albergues, taller de estudiantes, docentes, padres, en el caso de las escuelas, según corresponda).	
FECHA / HORA	NÚM. DE SESIÓN
ASISTENTES	Esquema de la bitácora: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de participantes del taller, total y por género (indicar número de jóvenes, adultos, estudiantes, docentes, padres, según corresponda): ▪ Número miembros equipo OEI: ▪ Número de observadores de la institución anfitriona y/o financiadores (cuando corresponda):

RELATO (escribir aquí la bitácora)

Formato para bitácora de la o el acompañante

NOMBRE DE LA O EL ACOMPAÑANTE	
NOMBRE DE LA O EL TALLERISTA	
LUGAR (ESCUELA/ALBERGUE) Taller (según actor)	
Nombre del lugar: Taller (indicar taller de jóvenes, adultos, en el caso de los albergues, taller de estudiantes, docentes, padres, en el caso de las escuelas, según corresponda):	
FECHA / HORA	NÚM. DE SESIÓN
ASISTENTES	Esquema de la bitácora: <ul style="list-style-type: none"> • Número participantes del taller, total y por género (indicar número de jóvenes, adultos, estudiantes, docentes, padres, según corresponda): • Número miembros equipo OEI: • Número de observadores institución anfitriona y/o financiadores (cuando corresponda):

RELATO (escribir aquí la bitácora)

NOTA:

Colocar una línea al final de tu bitácora e incluir las bitácoras de las y los acompañantes observadoras; cada una se titulará como NOTA y luego seguirá con las mismas referencias que empleaste para ti (nombre, otros); la palabra NOTA permite diferenciarlas de la bitácora principal.

Orientaciones para talleristas y acompañantes para escribir la bitácora

A. Orientaciones generales acerca de la bitácora

TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:

- Actividades: descripción acerca de las actividades del taller: qué actividades se hicieron, el inicio, la secuencia, cómo se hicieron, el “cierre”. Los recursos empleados.
- Clima del grupo: descripción del clima inicial del grupo (cuando el grupo de migrantes viven juntos) y de cómo vive el grupo la sesión; por ejemplo, “el grupo se lleva bien en el albergue”; “el grupo tiene problemas de antes del taller”; “disfrutaron la sesión, me di cuenta porque hicieron...”; “les costó trabajo la sesión ...y se notó en...”; “mostraron interés cuando...”; “participaron poco, por ejemplo...”; “observé que con esta actividad los participantes se dieron cuenta de...”; “me di cuenta que los participantes recordaron o pensaron en...”; “me di cuenta que los participantes se preocuparon por...”; “me llamó la atención que X se aislara cuando...”; “los participantes no se interesan por las actividades porque...”.
- Nivel global de cumplimiento de las actividades propuestas y de la sesión en su conjunto; transversalización del enfoque del proyecto en la sesión; nivel global de satisfacción de tu desempeño; nivel global de satisfacción del desempeño de la o el tallerista.
- Visión global de la sesión: fácil, sencilla, adecuada, larga; “sentí que los participantes disfrutaron la actividad...”; “en términos generales considero que las actividades fueron adecuadas porque movieron a los jóvenes en relación con ...”
- Testimonios de los participantes: comentarios y reflexiones del grupo que hayas podido registrar, lo más textual posible.

TALLERISTA:

- Experiencia como tallerista: descripción acerca de tu comportamiento y actitudes; aprendizajes de la o el tallerista; da cuenta si seguiste el enfoque pedagógico e integral del taller, el enfoque hacia la diversidad y el enfoque de género; por ejemplo: “siento que empecé bien...”; “siento que tengo un ritmo sostenido y una pasión que atrapa al grupo”; “siento que me cuesta ser tallerista, hacia adelante tomo el acuerdo de...”; “estuve abierta a la diversidad y no discriminé a ningún grupo con mis palabras ni gestos”; “hablé sin darme cuenta que estaba naturalizando las diferencias de género” “la situación me hizo pensar en...”, o “relacioné esta situación con...”; “me di cuenta que no me gustan los chicos que son agresivos”; “aprendí que tengo que estar más atenta”; “aprendí a reconocer mi capacidad de facilitar”.
- Visión y sugerencias acerca de la o el acompañante, destacando que es tu punto de vista y no “la verdad”; por ejemplo: “siento que estaba distraída, me di cuenta porque vi que no tomaba notas”; “la sentí apoyándome en todo momento, se compromete totalmente”; “sugiero que se concentre más en la escritura que en sacar fotos o pasar lista”.

ACOMPAÑANTE:

- Descripción acerca de tu comportamiento y actitudes, qué aprendizajes tuviste como acompañante, ¿reconociste si como acompañante aceptaste la diversidad o discriminaste; seguiste el enfoque de género en tu acompañamiento? Por ejemplo: “como acompañante sentí que estaba apoyando”; “como acompañante pude tomar notas sin omitir nada”; “como acompañante me cuesta anotar lo que dicen, porque todo pasa muy rápido”; “la situación me hizo pensar en...”, o “relacioné esta situación con...”; “me di cuenta que no soy tolerante con los chicos que son agresivos”; “aprendí que tengo que estar más atenta”; “aprendí a reconocer mi capacidad de acompañar”; “observo diferencias entre los varones y las mujeres”; “no entiendo qué es el enfoque de género”.

- Destacar que es tu punto de vista y no “la verdad”; en particular el enfoque pedagógico, el enfoque hacia la diversidad y hacia el género; por ejemplo: “siento que empezó lento, sugiero...”; “siento que tiene un ritmo sostenido que atrapa al grupo”; “siento que habla con poco entusiasmo, sugiero...”; “naturaliza el régimen de género”; “no se da cuenta de que discrimina”; “es abierta a la diversidad y no discrimina”.

B. Orientaciones específicas

Aspectos para tener en cuenta (es una lista orientadora; si quieren considerar otros aspectos, por favor inclúyanlos)

TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:

- Desarrollo de las actividades programadas para la sesión. Actividades que consideras favorables o desfavorables para el logro del objetivo de la sesión; indicar para cada una. Identificar aspectos de las actividades que fueron favorables o desfavorables para el logro del objetivo de la sesión.
- Inicio puntual de la sesión o no. Razones de tardanza en caso de que haya sucedido.
- El taller se realizó en el tiempo indicado (dos horas) o en más o menos tiempo.
- Valoración de los recursos técnicos y logísticos de la sesión.
- Reseñar si se hizo el encuadre pertinente del proyecto (objetivos del proyecto, actividades a desarrollar en la sesión y el enfoque del proyecto).
- ¿Cómo se desarrolló la actividad? ¿Tal cual la agenda o hubo variaciones, cuáles variaciones?
- Aspectos que llamaron la atención durante el desarrollo de la actividad
- Identificar si se provocó un “sentir” colectivo.

TALLERISTA:

- Presentación de acuerdos y capacidad de poner límites.

ACOMPAÑANTE:

- Presentación de acuerdos.

1. Clima del grupo

TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:

- Comportamiento del grupo / Relaciones existentes/ Conflictos previos.
- Identificación de tensiones si es el caso, o de armonía.
- Identificar en la atmósfera un elemento que dé cuenta del estado colectivo al iniciar la sesión y también al finalizarla.
- Respuesta a la convocatoria a la sesión por parte del grupo (valorar voluntad de participar o no).
- Respuesta del grupo (como grupo o como colectivo) a las iniciativas de integración de la sesión.
- Identificación de liderazgos el interior del grupo. Descripción de participantes líderes y de áreas de liderazgo.
- Reacción de los participantes frente a las actividades (interés o indiferencia; presentaron propuestas alternativas).
- Reacción del grupo frente a los acuerdos y a las situaciones en que se ponen límites.
- ¿Cómo reaccionaron o desarrollaron las actividades los participantes?

- Reacción frente a los recursos técnicos, pedagógicos y didácticos y su manejo
- Contraste o comparación de actividades propuestas por nuestro equipo y las que el grupo lleva a cabo usualmente (agrado, desagrado, propuestas, comentarios); todo esto con evidencias, es decir, con descripción de la situación.
- Reacción del grupo con respecto a la actividad de cierre. Valorar gestos, actitudes, comentarios, situaciones, impactos, propuestas, etc. (dar argumentos)
- Relacionar características del grupo. Nacionalidades presentes; si se escucha alguna información con respecto a su situación en el albergue, o de su llegada, o de su profesión y valorar aspectos comunes en el grupo.
- Edades de los participantes. Establecer rangos de edad del grupo. Valorar si la estructura etaria fue una fortaleza o una debilidad en el desarrollo de la sesión. Sustentar estas afirmaciones con evidencia, situación o anécdota.
- Estado de ánimo del grupo frente al tratamiento recibido por el albergue.

2. Experiencia como tallerista o acompañante

TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:

- ¿Cómo te sentiste como tallerista o acompañante? ¿Te sentiste útil o no al grupo y al taller?
- ¿En qué situaciones te desempeñaste bien?
- ¿Cuándo estabas más presente?
- ¿Cuándo te distraías, en qué condiciones te distraías?
- ¿Qué situaciones te resultaron difíciles de manejar?
- Otras: lo que quieras decir

TALLERISTA:

- Desarrollo completo de la agenda y las actividades programadas.
- Claridad en la explicación y pautas al grupo para desarrollar actividades.
- Facilidad para presentar los conceptos con los debidos ejemplos y precisiones.
- ¿Qué clima lograste con el grupo? ¿Qué atmósfera se percibió?
- Qué nivel de comunicación y comunión lograste con el grupo.
- Tuviste conciencia del “ritmo” que generabas durante el desarrollo de la sesión. ¿Cómo impactó esto en el grupo? ¿Se aburrieron, se desesperaron, abandonaron la sesión, se maltrató a alguno de los participantes?
- Cómo fue el cumplimiento con los tiempos de la sesión y de las actividades
- ¿Observabas tus actitudes? ¿Te diste cuenta si seguías un enfoque de género? ¿Observaste si aceptabas la diversidad o discriminabas a algún grupo con tus palabras o gestos? ¿Te diste cuenta al escribir que habías naturalizado las desigualdades de género?
- ¿Se presentó algún conflicto en el desarrollo de la sesión? ¿Cómo lo manejaste?
- ¿Cuándo te distraías, en qué condiciones te distraías?
- ¿Qué situaciones te resultaron difíciles de manejar? ¿Qué dificultades tuviste?
- Otras: lo que quieras decir.

3. Visión acerca del tallerista o acompañante, según tu función

TALLERISTA:

- ¿Cómo sentiste a la o el acompañante? ¿La sentiste útil o no al grupo y al taller?
- ¿En qué situaciones se desempeñaba bien?
- ¿Sentiste que te apoyaba en lo que necesitabas? ¿Cómo te apoyaba? (por momentos o en todo momento)
- ¿La o el acompañante tomaba notas?
- ¿Sacaba fotos respetando las reglas acerca de este campo?
- ¿Cuándo la o el acompañante estaba más presente?
- ¿Cuándo se distraía, en qué condiciones se distraía?

ACOMPAÑANTE:

- Desarrollo completo de la agenda y las actividades programadas.
- Claridad en la explicación y pautas al grupo para desarrollar actividades.
- Facilidad para presentar los conceptos con los debidos ejemplos y precisiones.
- ¿Qué clima logró con el grupo? ¿Qué atmósfera se percibió?
- ¿Notó dificultades de la o el tallerista para el desarrollo de actividades?
- Nivel de comunicación y comunión de la o el tallerista con el grupo.
- Conciencia del elemento "ritmo" por parte de la o el tallerista para el desarrollo de la sesión. ¿Cómo impactó esto en el grupo? ¿Se aburririeron, se desesperaron, abandonaron la sesión, se maltrató a alguno de los participantes?
- Cumplimiento con los tiempos de la sesión y de las actividades
- ¿Se presentó algún conflicto en el desarrollo de la sesión? ¿Cómo lo manejó la o el tallerista?

4. Nivel de cumplimiento de la sesión, de tu desempeño y del desempeño de la o el acompañante

TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:

- Determinar el nivel de cumplimiento de la sesión, a partir del número de actividades realizadas, incluyendo las de integración y cierre.
- Compartir si se llevaron a cabo el total de actividades programadas.
- Considerar si fueron suficientes o si sobraron.
- Determinar si se llevaron a cabo en el tiempo definido o no.
- Establecer cuáles actividades tuvieron más impacto que otras y por qué.
- Resultados de la sesión (producto, proceso, interpretación)
- Nivel global de satisfacción de tu desempeño. Describe tus estados de ánimo y satisfacción.
- Nivel global de satisfacción del desempeño del tallerista o acompañante desde tu función. Identifica sus logros.

TALLERISTA:

- Identifica si mantuviste el enfoque del proyecto, en los distintos momentos de la sesión; ¿Lograste la transversalización del enfoque del proyecto en la sesión? ¿Lograste observarte y estar presente respecto de la aceptación de la diversidad y la aplicación del enfoque de género?

5. Visión global de la sesión**TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:**

- Valoración de las actividades en general, como conjunto. De manera particular identificar debilidades y fortalezas en las actividades desarrolladas, si las hay (creemos que si, y de las dos). Recomendación para sesiones próximas.
- Valoración general de las actividades con respecto a los resultados obtenidos.
- Descripción de resultados.
- Calificar los aciertos de los recursos técnicos pedagógicos y didácticos con respecto al fortalecimiento de las actividades. ¿Cuáles funcionaron y cuáles no?

6. Testimonios**TALLERISTA Y ACOMPAÑANTE:**

- Testimonios emitidos en los distintos momentos de la sesión; considerar en particular los testimonios en la plenaria que se lleva a cabo al finalizar la actividad.
- Escribir testimonio y quién lo dijo.
- Presentar los testimonios en listado y lo más cercanos a cómo fueron dichos o escritos; es decir, no ajustarlos, corregirlos o cambiarlos por ningún motivo, ni por ortografía, lenguaje coloquial, otros.

ANEXO 4. FORMULARIO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO PARA TALLERISTAS Y EQUIPO CENTRAL

1. ¿Qué aprendiste? (Aprendizajes generales, globales (importante, lo primero que se te ocurra, casi sin pensar; aprendizajes durante los talleres, en el proceso; y aprendizajes durante la capacitación)

2. ¿Cómo te sentiste con el proyecto?

3. ¿Cómo aplicarías los aprendizajes?

4. ¿Qué aprendieron los participantes?

5. ¿Qué observaste respecto de los albergues, las condiciones, las dificultades?

6. ¿Qué te gustaría cambiar, mejorar... del proyecto?

7. Observaciones (si quieres agregar algo)

Formación para los talleres de diálogo. Propuesta desde la experiencia. se terminó de imprimir en

Obra gráfica Whitney, diseñada por Tobias Frere-Jones. El tiro fue de 70 ejemplares.

diciembre de 2019





Programa Experiencias educativas en escuelas y albergues para niñas, niños y adolescentes migrantes