

Cuadernillos de formación

AGUACEROS



Pedagogías

y comunidad



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECRETARÍA
DE CULTURA



Jacobo Rendón en colaboración para este número

CONTENIDO

- 3** **Presentación**
- 4** **Definiciones**
Entre educación y pedagogías:
breve comentario semántico
- 6** **Retrospectivas**
Entramados de la educación
popular y las pedagogías
liberadoras en América Latina
- 11** **Voces**
Práctica de la pedagogía
crítica
- 15** **Fragmentos**
Apuntes sobre pedagogías
críticas
- 16** **Póster**
Paulo Freire
- 17** **Reflexiones**
Experiencias no hegemónicas
de pedagogías comunitarias:
el caso del Mercado Carmen
Reyes en Cuauhtepac
- 19** **Poesía**
Loa al estudio
- 20** **Perspectivas**
Comunidad e Identidad.
Hacia promociones de futuros
posibles en la Educación
comunitaria
- 21** **Tecnologías
comunitarias**
Llovizna: sensibilización
contra las violencias de género
- 24** **Reflexiones**
La enseñanza de las artes en la
educación básica: un proceso
de re-existencia
- 26** **Miradas**
Del maestro y la escuela
- 27** **Experiencias**
Alfabetización digital para
adultos mayores: una expe-
riencia educativa desde las
entrañas del metro de la CDMX
- 28** **Referencias**
Esquina Amoxcalli/Amoxcallita

“Transformar el mundo, dijo Marx. Cambiar la vida, dijo Rimbaud. Para nosotros estos dos lemas se volverán uno sólo”. Esta frase de André Bretón entrelaza la política, el arte y la transformación social. Pero la evocación que el surrealista francés pone en una misma imagen no siempre se ve manifiesta. En ocasiones la transformación social crea su propia estética, como lo fue el arte muralista surgido de la revolución mexicana, pero lo común es que antes de que la transformación suceda en *lo social*, ésta ya ha subvertido el imaginario colectivo.

Ahí, una característica de la utopía moderna: desatar subversiones estéticas para movilizar sensibilidades que permitan pensar que la realidad tal cual como la vivimos bajo lógicas de desigualdad, injusticia y dominación, es más bien la negación de otros mundos, de otras sociedades que no pudieron ser o que aún no han sido, pero que tienen toda la legitimidad de florecer. No es casualidad que la apertura de la época moderna, desde la creación de la *Utopía* de Tomás Moro a la escritura de *El Quijote* de Cervantes, inaugure la posibilidad de pensar sociedades distintas cuya realización es deseable, sociedades de justicia e igualdad.

Así, la relación entre arte y transformación social también colinda con participación de las personas y comunidades en asuntos colectivos, en los grandes momentos de inflexión social, que puedan considerarse como actos pedagógicos, actos donde todos se educan así mismos en la construcción de una sociedad distinta. Pero no sólo los grandes días tienen esa característica. También los pequeños días resultan altamente pedagógicos, en ellos se despliegan actos de reciprocidad, de solidaridad, cooperación y empatía; una lógica distinta a la exigida diariamente, ésta de la competencia mercantil y la exclusión social.

En esta clave para pensar en las sociedades y las comunidades como las grandes educadoras de sí mismas, *Aguaceros*, *cuadernillos de formación* pone a disposición de los y las promotoras, talleristas y mediadoras de los programas de cultura comunitaria de la Ciudad de México una serie de reflexiones sobre el vínculo entre la comunidad y las pedagogías que trazan la educación como un acto liberador. Asimismo, este número rinde homenaje a Paulo Freire, uno de los pedagogos más importantes de Latinoamérica, en ocasión de su centenario natal.

Por otro parte, se suman las pedagogías críticas y populares, de cara a la construcción de espacios culturales y educativos que, aun albergados en el ámbito institucional, irrumpen para pensar otras maneras de entender el acto pedagógico como los son los PILARES y las FAROS. Ambos proyectos suponen espacios donde la educación y las artes son el punto de partida para desatar distintas relaciones locales entre sociedad y comunidades, mancilladas anteriormente.

De telón, el proyecto de cultura comunitaria de la Ciudad de México, que actualmente asume una tarea mayúscula al conjugar educación formal y no formal en pro de que las comunidades puedan *aprender a prender y aprender haciendo*; y se separen de esa educación desigual que distingue y privilegia un saber especializado y técnico de un saber manual y artesanal, y que en ocasiones replica esa distinción por estigmas de género, clase y cultura. Así pues, se trata de una apuesta pedagógica y cultural para acompañar y promover un desarrollo propio de las comunidades en las que éstas marquen sus propios ritmos, respondan a sus intereses y necesidades; una apuesta pedagógica basada en una visión de continuo y recíproco aprendizaje entre educadores y educandos. Ahora, el reto es enorme, sin duda, pero no imposible.



Con la Revolución Mexicana, nacen las **Normales rurales**. La primera fue fundada en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, como parte del programa **Escuelas Centrales Agrícolas** para la formación de maestras y maestros campesinos.

En octubre de 1923, para llevar educación a todos los sectores del país se fundan las **Misiones culturales**. Los maestros misioneros debían tener amplios conocimientos de la vida, costumbres y lenguas de la región en pro de actividades manuales y de cooperación con las poblaciones.



Entre educación y pedagogías: breve comentario semántico

Directa o indirectamente, los conceptos de **educación y pedagogía**, entre tantos otros, han acompañado la transmisión del conocimiento a lo largo de los siglos. Las precisiones etimológicas en latín y griego de estos términos, como hoy los conocemos, remiten a los sentidos de conducción, crianza y vigilancia de infancias, según Joan Corominas¹. Sin embargo, aunque mucho tiempo ha transcurrido desde sus acuñaciones, esos significados no se alejaron completamente de las prácticas que evocan en la actualidad.

En los últimos dos siglos, el surgimiento, establecimiento y réplica de figuras, instituciones y estructuras sociales en espacios de enseñanza dieron seña para una comprensión civilizadora y correctiva de la educación. Así, los espacios formales, e incluso no formales, se preocuparon por atender el comportamiento infante hasta la adultez, según las pautas y sesgos morales de cada época. Esta visión de modelaje y control adultocéntrico propició en paralelo enfoques desiguales por discriminatorios. Un pequeño ejemplo es el del adjetivo **educado** que rápidamente se cargaría de preconcepciones de superioridad intelectual y moral.

Asimismo, las apuestas institucionales en torno a la necesidad, formalidad, obligatoriedad, clasificación y especificidad de espacios escolares, poco a poco se fueron transformando con su estatización en modelos para cuestionar visiones culturales frente a los muchos saberes considerados informales, menores, e incluso, inútiles. También, para repensar aquellas visiones propagandísticas de progreso respecto del acceso frente a muchos otros sesgos culturales, sociales y raciales replicados en aparentes centros de poder político; como la prohibición a comunidades específicas o la imposición de lenguas de enseñanza, entre otros.

Esas disputas siguen aún vigentes. Pero, afortunadamente, han estado acompañadas, de apuestas reflexivas y reorganizativas. Nuevas comprensiones de la **pedagogía** en el siglo XX marcaron pauta para que este referente dejara de ser un enfoque restrictivo a la educación infante, y se edificara como una disciplina teórico-práctica que abrazara el hacer educativo, y priorizara tanto procesos narrativos como performativos integrales en las sociedades. En el camino, la resemantización de otros conceptos ha surgido, y un nuevo horizonte semántico se expande cuando damos con palabras, referentes y acciones como: enseñanza, aprendizaje, orientación, guía, facilitación, saberes, habilidades, creencias y valores.

Las reflexiones aquí dispuestas son autoría
de *Aguaceros, cuadernillos de formación*.

¹ Joan Corominas. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos. 1987, pp. 224 y 447.

Entramados de la educación popular y las pedagogías liberadoras en América Latina

Los referentes que hoy configuran el amplio telar de experiencias que apuestan por otras formas de hacer educación son muy diversos; jalan hilos de distintos colores, grosores, materiales y con ellos conforman el telar de esas otras formas de hacer y habitar los espacios educativos. En este polícromo tejido aparecen nociones como *educación popular*, *pedagogías críticas*, *pedagogías liberadoras*, *educación en movimiento*, por tomar sólo algunas. Las líneas que siguen buscan recuperar algunos de estos tejidos, para explorar sus especificidades como apuestas educativas o como críticas a la educación; reconociendo sus entrecruces y diálogos. **Quedará como una tarea colectiva pendiente recuperarlas en nuestras prácticas pedagógicas según nuestros propios horizontes y contextos; quedará pendiente tejer nuestros hilos en el telar.**

A lo largo de la historia la noción de educación popular se ha ido transformando y adquiriendo especificidades en función del contexto en que se concreta. Los inicios de la educación popular en una concepción más cercana a la nuestra suelen ubicarse a finales del siglo XIX en Europa. En palabras de Teresa Sirvent:

“Estaba en los principios del movimiento [Asociación para la Educación de los Trabajadores] por un lado la conquista de una educación pública para todos y por el otro ya se manifestaba, el espíritu vertebral que para mí es un signo distintivo de la educación popular hasta el presente: la liberación, la emancipación de la clase trabajadora. Se vislumbra la intención de una educación para los adultos trabajadores que fortaleciera su capacidad de lucha social.”¹

La educación popular constituye una de las grandes tradiciones educativas que echa raíz en nuestros territorios y florece en tonalidades propias. Desde ellos, adquiere una pluralidad de sentidos, despliega una diversidad de prácticas y configura experiencias concretas que podemos rastrear desde el siglo XIX hasta nuestros días. Quizá el primer gran exponente es el maestro Simón Rodríguez; educador venezolano que anotará:

¹ María Teresa Sirvent. “Educación popular y Universidad Pública. Una historia que aún espera ser escrita”. En *Revista de IIICE*, No. 31, 2012, p. 54.

“El objeto del autor [el mismo Simón Rodríguez], tratando de las Sociedades Americanas, es la Educación Popular, y por Popular entiende General. —Instruir no es Educar; ni la Instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque Instruyendo se Eduque.

(...)

Extender con arte será, no solo hacer que todos sepan lo que se dispone, sino proporcionar generalmente medios de hacer efectivo lo dispuesto: y todavía será menester declarar que, la posesión de los medios impone la obligación de hacer uso de ellos.”²

Luego de Rodríguez y muy pronto, encontramos en las letras de José Martí y en sus propias prácticas pedagógicas, reverberaciones y nuevos retoños de una educación popular que será Nuestroamericana. Martí partirá de una fuerte crítica al imperialismo estadounidense que ya se veía con toda claridad hacia finales del siglo XIX sobre toda América Latina, pero particularmente sobre Cuba. Hablando sobre los horizontes de la educación popular como educación de los pueblos, Martí dice en un texto escrito en 1878, titulado “Educación popular”:

“La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas. Sea la gratitud del pueblo que se educa árbol protector, en las tempestades y las lluvias, de los hombres que hoy le hacen tanto bien. Hombres recogerá quien siembre escuelas.”³



En 1924, Gabriela Mistral publica **Lecturas para mujeres**, selección de prosas y poemas dedicados a la educación de las niñas. Mistral intuía que, desde un punto de vista pedagógico, era necesario distinguir entre la educación para niños y niñas.

El 26 de septiembre de 2014 en Iguala (Guerrero) desaparecen 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa. Tras la tragedia, las autoridades se empeñaron en imponer su “verdad histórica” y deslindarse de las responsabilidades.



² Simón Rodríguez. *Sociedades Americanas en 1828. Luces y virtudes sociales (Valparaíso, Imprenta del Mercurio, 1840)*. [Facsímil, Freja Innina Cervantes Becerril (edit.)]. Ciudad de México: Editorial UAM. 2018, pp. 33-34.

³ José Martí. “Educación popular”. En *Ideario pedagógico*. La Habana, Cuba: Colección de Textos Martianos, Editorial Pueblo y Educación. 1990, p. 45.

Pedagogías de la liberación y sus diálogos con las pedagogías críticas



Ilustración de Rini Templeton

Hacia los años 60, especialmente en los campos académico-intelectuales europeo y estadounidense, comienza a tomar fuerza la crítica a las instituciones modernas, dentro de las cuales, por su puesto, se ubican las instituciones escolares. Desde Louis Althusser y su señalamiento a los aparatos ideológicos del Estado⁴, hasta la crítica de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron a la reproducción de los privilegios y desventajas —sobre la base de capitales culturales heredados en las familias— que marcan las vidas académicas de las y los estudiantes en su tránsito por la escuela⁵. En este contexto, emerge la pedagogía crítica o, mejor dicho, las pedagogías críticas, herederas de la teoría crítica, y en diálogo con las corrientes de pensamiento europeo que en aquellos tiempos ponían en cuestión la función de la escuela, los mecanismos de los que esta institución se valía para promover una asimilación al modo de producción y organización social capitalista.

Así, las pedagogías críticas emergen del desplazamiento de la crítica a las instituciones escolares hacia una crítica de las formas específicas en las que se despliegan las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Este movimiento, que se presenta como diverso en sí mismo, podría caracterizarse como un giro de una crítica de tipo sociológica a una de tipo pedagógico que se concretará en los trabajos de Henry Giroux y, más adelante, de Peter McLaren. Para este último:

“Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo, en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural.”⁶

En paralelo, desde América Latina irá gestándose una reflexión en torno a la necesidad de poner en cuestión y transformar las relaciones pedagógicas que se despliegan en los espacios educativos. No obstante, los problemas económicos, políticos, sociales y culturales harán que la emergencia de estos posicionamientos de crítica hacia

⁴ Louis Althusser. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Argentina: Nueva visión. 2003.

⁵ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI. 2003.

⁶ Peter McLaren. “El surgimiento de la Pedagogía Crítica”, en *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI. 2003. p. 256.

la institución escolar y las relaciones que desde ella se construyen —a las que muy pronto Paulo Freire caracterizará como educación bancaria— encuentren diálogos con pensadores como Frantz Fanon, que ya había apuntado sobre la tradición de educación popular. Pero también con otros procesos sociales, políticos y culturales que en la región estaban cimbrándolo todo.

Entre ellos, el *Movimiento de Cultura Popular* en Brasil (creado en 1960). De este movimiento surgirán figuras tan importantes como las de Paulo Freire y Augusto Boal. Pero no sólo en Brasil aparecerán experiencias que articulan la cultura popular y la educación desde una mirada profundamente crítica y esperanzadora que busca transformar todas las formas de opresión; en otros países como Argentina, Chile, México, Uruguay aparecerán espacios que se proponen una educación liberadora.

A diferencia de las experiencias de educación popular en América Latina que fueron sembradas a lo largo de casi todos los territorios latinoamericanos desde la segunda mitad del siglo XIX, este nuevo momento de crítica a la educación que aparece hacia los años 60, pondrá al centro la dimensión pedagógica. Si en las décadas anteriores la educación popular había aparecido como la apuesta para orientar los espacios educativos hacia la consolidación de la liberación de los pueblos; estos nuevos posicionamientos subrayarán la manera en que en todas las relaciones educativas/pedagógicas pueden aparecer relaciones de opresión, incluso en aquellas que se presentan como revolucionarias. Este movimiento, al que podríamos reconocer como *pedagogías de la liberación* de raíz y tez latinoamericanas, vendrá a radicalizar los procesos de educación popular.

El representante más reconocido de este movimiento será Paulo Freire. Ampliamente conocido por su libro *Pedagogía del oprimido*, en el que Freire articula el planteamiento de que ningún acto pedagógico es neutral (es decir, exento de un posicionamiento político, de cierta forma de entender el ser y estar en el mundo y con las y los otros), con el reconocimiento de la impronta colonial en nuestros territorios. Fanon (a quien Freire recupera) había ya advertido:

“El dominio colonial, por ser total y simplificador, tiende de inmediato a desintegrar de manera espectacular la existencia cultural del pueblo sometido.”⁷

⁷ Frantz Fanon. “Fundamentos recíprocos de la Cultura Nacional y las luchas de liberación”. En *Cultura y Resistencia cultural: Una lectura política*. México: Ediciones El Caballito-SEP. 1985, p. 68.

Se impone así una *cultura del silencio* —como la llamará Freire— profundamente violenta y desmovilizadora que tiene uno de sus puntos de apoyo en los sistemas de escolarización hegemónicos y/o bancarios. La crítica a la educación bancaria y a todos sus despliegues pedagógicos denuncia el sustrato colonial de la educación hegemónica, pero al mismo tiempo, nos convoca desde la esperanza a la construcción de horizontes de liberación a partir la conformación de espacios pedagógicos de diálogo y encuentro.

Para que estos espacios pedagógicos se configuren como liberadores, o como espacios de construcción y ampliación de prácticas liberadoras, es fundamental que estén anclados a los contextos, necesidades y lengua de quienes convergen en ellos. Se trata de construir espacios pedagógicos donde los contextos concretos de las personas vibren, hablen, reverberen, encuentren espacio para el movimiento y la transformación.

Muy pronto se encuentran las pedagogías de la liberación con las pedagogías críticas. Incluso, en muchas ocasiones se les considera como un solo movimiento, posicionamiento o tradición político-pedagógica. Y muchas veces así se concreta en las experiencias de educación contemporáneas; sin embargo, es importante distinguir los diferentes caminos por los que avanzan para identificar ciertos rasgos particulares que nos permiten ubicar la unidad diversa y el enorme aporte de un pensamiento y una praxis pedagógica latinoamericana que ha hecho camino desde y para los territorios del sur.

Así, las pedagogías que aquí hemos llamado liberadoras latinoamericanas se nos presentan como posibilidad de imaginar y crear nuestras prácticas pedagógicas desde una lectura de la realidad crítica, liberadora del encuentro y trabajo colectivo y comunitario.



El 9 de octubre de 2021 se celebró la reapertura de la Normal Rural de El Mexe (Hidalgo) tras 17 años de receso. La reapertura de El Mexe fue una de las demandas en las 18 mesas de diálogo que la CNTE mantuvo con las autoridades.

Las reflexiones aquí dispuestas son autoría de Aguaceros, cuadernillos de formación.

Práctica de la pedagogía crítica¹

Por Paulo Freire

(Antes de iniciar, Roberto Iglesias anunció que Paulo Freire no se encontraba del todo bien, que hablaría una hora y luego se retiraría. En los hechos, Freire lo desmentiría: terminaría hablando casi tres horas).

(...)

Me gustaría iniciar con un ejercicio intelectual, el de pensar la situación que llamamos situación educativa. La situación educativa no es cualquier situación. Una situación de almuerzo, por ejemplo, puede tener en sí algunos momentos educativos, pero no es necesariamente una situación educativa:

No importa qué escuela sea, primaria, secundaria, universitaria o círculo de cultura. Lo que quiero hacer es analizar y descubrir con ustedes cuáles son los elementos constitutivos de la situación educativa. Imaginemos que estamos en el aula, que está la profesora o el profesor y los alumnos. ¿Cuál es la tarea de la profesora? En palabras sencillas diríamos que la tarea de la profesora es enseñar, y la tarea de los alumnos, aprender.

Vemos entonces que el primer elemento constitutivo de la situación educadora es la **presencia de un sujeto, el educador o la educadora**, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar. La situación educativa implica también la presencia de los educandos, de los alumnos, segundo elemento de la situación educadora.

¿Qué más descubrimos en la práctica de esta experiencia? En primer lugar descubrimos que la presencia del educador y de los educandos no se da en el aire. Educador y educandos se encuentran en un determinado espacio. Este espacio es el pedagógico, espacio que los docentes muchas veces no toman en la debida consideración.

¹ "Paulo Freire . "Elementos de la situación educativa". En *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI. 2003, pp. 31-43.

El siguiente elemento constitutivo de la situación educativa es entonces el espacio pedagógico. Y cómo no hay espacio sin tiempo, entonces el **tiempo pedagógico** es otro elemento constitutivo de la situación educativa. Lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi nunca nos preguntamos: al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo. Y se trata de una pregunta fundamental. Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. Y cuando uno se detiene sobre este punto descubre que el tiempo-espacio pedagógico se usa sobre todo contra los intereses de los niños populares, aunque no solamente contra ellos.

Hemos visto hasta aquí que no hay situación educativa sin la figura del profesor y del alumno que se encuentran en cierto espacio a lo largo de cierto tiempo docente. Pero hay algo más que es esencial a la situación educativa, y ese algo más son los **contenidos curriculares**, los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender. Contenidos que en el lenguaje más académico, en teoría del conocimiento, se llaman **objetos cognoscibles**, objetos que los jóvenes que se forman para profesores deben conocer. Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. Y digo esto porque hay educadores populares que en nombre de la revolución encuentran que lo correcto es romper con la academia. A mi juicio es un error, es una traición al pueblo. Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia.

De manera que en el proceso en que ustedes aprenden, ustedes me enseñan. ¿Cómo? A través de la mirada, de sus actitudes. El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, y como docente, tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y efectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay en ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en este caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo.

Volviendo a nuestro tema, no hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en que estas relaciones se den y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser conocidos. Pero no termina aquí la cuestión. Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá de la situación educativa y que sin embargo forma parte de ella.

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tengan que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación recibe el nombre de **direccionalidad de la educación**. Mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede visibilizar el espontaneísmo. Es justamente la direccionalidad lo que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la **politicidad de la educación**.

La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. Esto no significa ser partidario de este o de aquel partido, aun cuando yo considero que todo educador debe asumir una posición partidaria.

La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque al final ¿qué es lo que me mueve, me alimenta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? La politicidad revela otras dos características de la situación educativa. Revela que en la práctica educativa, **estética y ética van de la mano**. La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de la moral. Difícilmente una cosa bella sea inmoral. Esto nos pone frente a la necesidad de rechazar el puritanismo que más que ético es hipocresía y falsificación de la ética, de la libertad y de la pureza.

Recapitulando entonces: no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos **experiencia gnoseológica**, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños, no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética.

La educación no puede dejar de tomar en cuenta todos los elementos. Se trata de una tarea seria y compleja y como tal deberá ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por los propios docentes. Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación.

Apuntes sobre pedagogía crítica¹

- 1 No debemos confundir la pedagogía crítica con el concepto extenso y ambiguo de pedagogía alternativa. En diferentes países del mundo y en diferentes campos lingüísticos, desde los inicios de 1980, se le llama pedagogía crítica a un conjunto de corrientes inspiradas en el pedagogo brasileño Paulo Freire y su teoría que enfatiza sobre la toma de conciencia (o “concienciación”) de las opresiones.
- 2 El objetivo de la pedagogía crítica es construir un vasto movimiento de educación emancipadora que supere las divergencias comúnmente reconocidas: instrucción escolar, educación popular, enseñanza universitaria, formación militante, etc.
- 3 La pedagogía crítica fomenta el diálogo entre medios educativos que habitualmente no se relacionan, con el fin de desarrollar la capacidad de actuar de hombres y mujeres oprimidos. En particular, la pedagogía crítica permite ayudar a alumnos a apropiarse mejor de las corrientes teóricas críticas que podrían convertirse en armas intelectuales para analizar el mundo: teoría de los privilegios, interseccionalidad, feminismo descolonial, queer, materialista, etc.
- 4 La pedagogía anti-opresión se aplica a espacios y situaciones muy diversas: espacio escolar, espacio militante o incluso el espacio laboral. Ésta tiene como objetivo lograr que cada quien tome conciencia del lugar que ocupa en los diferentes sistemas de privilegio u opresión, y de esta forma ser conscientes de cuáles son los privilegios que disfrutan y cuáles son las opresiones que a menudo cometen de manera inconsciente.

Por esta razón existen diferentes actividades pedagógicas orientadas a la toma de conciencia de estas diferentes relaciones sociales entrelazadas y del lugar que en ellas ocupa cada quien.

¹ Laurence De Cock e Irène Pereira. (Coords). *Las pedagogías críticas*. [Introducción]. España: Editorial Popular. 2020, p. 14-16.

PAULO FREIRE

“La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”.

“Mientras **enseño** continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.



“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

“Sergipe, nordeste del Brasil: Paulo Freire inicia una nueva jornada de trabajo con un grupo de campesinos muy pobres, que se están alfabetizando.
—¿Cómo estás, João?
João calla. Estruja su sombrero. Largo silencio, y por fin dice:
—No pude dormir. Toda la noche sin pegar los ojos.
Más palabras no le salen de la boca, hasta que murmura:
—Ayer yo escribí mi nombre por primera vez.”

8 de septiembre, Eduardo Galeano.

Experiencias no hegemónicas de pedagogías comunitarias: el caso del Mercado *Carmen Reyes* en Cuauhtémoc

Por Emmanuel Audelo

Reflexionar sobre experiencias comunitarias —como contenedoras de un sentido pedagógico que puedan situarse fuera de los marcos hegemónicos— implica identificar el quehacer de las colectividades que buscan transformar su realidad, y logran organizar su experiencia para poder compartirla. Este ejercicio de prácticas y experiencias conlleva ponerlas en un ritmo diferente para poder subrayar los hallazgos, y así poder nombrarlas y consolidar un saber colectivo.

Generalmente en las experiencias no hegemónicas, los aportes o contribuciones colectivas surgen de una necesidad latente de transformar la realidad. En ese sentido, la producción de saberes se gesta en espacios donde tradicionalmente no son considerados formales. Por ejemplo, las juntas vecinales, las asambleas de barrio o simplemente las reuniones fuera de las escuelas de las madres y padres de familia que se organizan para algún fin común. Todo ello involucra ya un carácter político orientado a romper las condiciones dominantes. No obstante, la experiencia colectiva debe organizarse, sistematizarse para poder comprenderla y luego compartirla.

Así es el caso de las y los locatarios del Mercado “Carmen Reyes” en Cuauhtémoc, en la Alcaldía Gustavo A. Madero, donde actualmente realizan un esfuerzo de sistematización de experiencias para organizar su memoria colectiva y poder compartirla con las nuevas generaciones y el resto de la comunidad.

Este mercado comenzó como una concentración, es decir, desde sus inicios fue considerado como una aglomeración de comerciantes antes de contar con la denominación oficial de mercado público; y es hasta el 2021, después de más de cinco décadas que lograron los más de 40 locatarios, construir físicamente un mercado y lograr su reconocimiento oficial.

En un principio, este mercado nace de la iniciativa de dos señoras, madres de familia, una de ellas la misma Carmen Reyes, oriunda Cuauhtémoc; quienes hace más de 50 años decidieron emprender una lucha en pro de un espacio público para venta de productos de primera necesidad.

Primero fue la insistente venta de frutas, verduras a ras de suelo, también de pescado frito en la calle. Más adelante, con presiones a las autoridades y con apoyos de algunas personas de la comunidad, intentaron comprar un

predio. Así, gracias a la organización colectiva lograron instalar un mercado público. No obstante, tuvieron que pasar tres generaciones para que las y los locatarios hayan visto la necesidad de organizar su memoria histórica para transmitirla a las nuevas generaciones.

Este ejercicio de sistematización de experiencias revela cómo una comunidad de manera paulatina se ha organizado en una lucha popular que ha transformado su realidad. A través de conversaciones con las personas adultas mayores, la identificación de fechas importantes, la búsqueda de fotografías familiares y documentos de archivo se ha logrado

concretar un cuerpo de memoria textual. Esta comunidad de comerciantes está a muy poco de contar con una publicación en la que se refleja el entramado de relaciones sociales y de parentesco que han permitido conformar, preservar, y —ahora con esta acción— renovar el patrimonio cultural intangible del mercado, y por lo tanto de la Ciudad de México.

Esta potente experiencia contiene un principio de pedagogía no hegemónica en la que la misma comunidad es la protagonista de la construcción de su propia narrativa histórica. Las nuevas generaciones han encontrado un valor patrimonial en la memoria local. Pero no podemos dejar de considerar un riesgo importante ante estas apuestas: olvidar el aspecto crítico de la organización de la experiencia; idealizar los momentos y eventos; o tener una interpretación condescendiente de los mismos.

Más allá, este proceso logrará la producción de nuevos aprendizajes para toda la comunidad y una renovación de su patrimonio cultural intangible, sin dejar de lado algo fundamental, que en palabras del Presidente de la Concentración de Comerciantes de Cuauhtepc en Barrio Alto afirma: “más que un centro de abasto, es un centro de convivencia popular para la comunidad, es más que un simple mercado”.



Loa al estudio¹

Por Bertolt Brecht

¡Estudia lo elemental! Para aquellos
cuya hora ha llegado
no es nunca demasiado tarde.
¡Estudia el “abc” ! No basta, pero
estúdialo ¡No te canses!
¡Empieza! ¡Tú tienes que saberlo todo!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡Estudia, hombre en el asilo!
¡Estudia, hombre en la cárcel!
¡Estudia, mujer en la cocina!
¡Estudia, sexagenario!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡Asiste a la escuela, desamparado!
¡Persigue el saber, muerto de frío!
¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡No temas preguntar, compañero!
¡No te dejes convencer!
¡Compruébalo tú mismo!
Lo que no sabes por ti,
no lo sabes.
Repasa la cuenta,
tú tienes que pagarla.
Apunta con tu dedo a cada cosa
y pregunta: “¿Y esto, por qué?”
Estás llamado a ser un dirigente.

¹ Bertold Brecht. *Poemas y canciones*. Trad. Jesús López Pacheco y Vicente Romano. Madrid: Alianza editorial. 1999, p. 69.

Comunidad e Identidad. Hacia promociones de futuros posibles en la educación comunitaria¹

Por María Teresa Montero Mendoza

La educación comunitaria es una intervención social en entornos y situaciones precisas. Es una acción con dimensiones diversas además de escalas específicas de producción (el barrio, el grupo, la unidad familiar), inscritas en múltiples procesos específicos: de relaciones de género, de generación, de clase social, de etnicidad, etc.

Los procesos de educación en la comunidad y para la comunidad proyectan utopías de un presente potencial de sustrato humanitario. El horizonte es la ampliación de derechos y defensa de la dignidad, en perspectiva de desarrollo.

Los programas de acción de la educación comunitaria pueden ser procesos de construcción de derechos de ciudadanías, desde la especificidad de cada categoría cultural. Y es también la experiencia de comprender los significados de la interculturalidad, dado que las identidades no son homogéneas ni históricas, sino múltiples, concéntricas, dinámicas y cambiantes.

(...)

La educación comunitaria es una expresión de diferenciación-comunicación intercultural y de problematización de la vida social; es la experiencia social en la que se cruzan e integran los ámbitos de la esfera de lo público y lo privado, en la experiencia de la diversidad socio cultural.

(...)

Uno de los retos más grandes de la educación comunitaria se expresa en una paradoja. La intervención educativa en una comunidad, de la índole que sea, puede permitir que se reconozcan sus problemas como asuntos públicos, los que es muy deseable. Esto puede ser un indicador de eficiencia. Pero puede tener un riesgo: que se conciba que eso es lo más importante de lo público y se descontextualice de otras necesidades, de otras comunidades del sistema social; que se piense que los problemas más importantes son los propios, y se invisibilicen los de los otros, al reproducir la hegemonía de las exclusiones sociales operantes.

(...)

La vida de la comunidad es un proceso de desarrollo que se define en función de sistemas más amplios y de los rumbos y dificultades de la democracia. Así, la educación comunitaria debe ser también la educación de la esperanza.



Ilustración de Rini Templeton

¹ Ma. Teresa Montero Mendoza y Ma. Teresa Ahumada Mireles, Alfredo Limas Hernández y Hernán III Ortíz Quintana. "Educación comunitaria. Un estado del arte desde la investigación en esta frontera". *Avances. Documentos de trabajo de la coordinación de la investigación científica*, No. 60. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Octubre 2004, pp. 20 - 21.

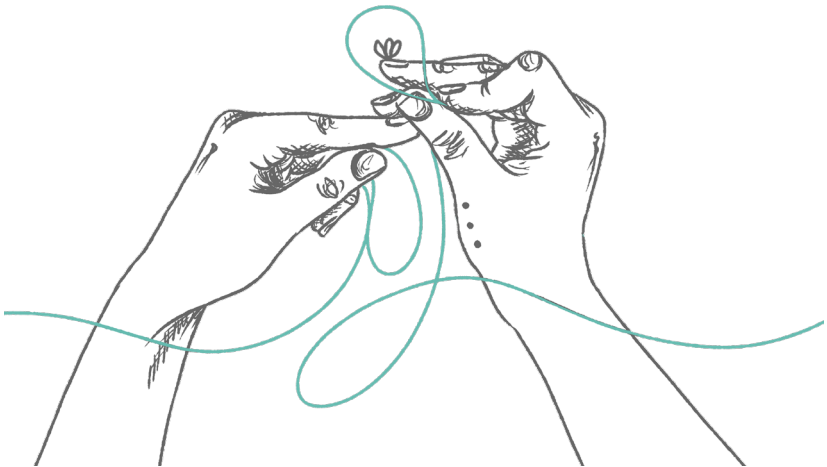
Llovizna: sensibilización contra las violencias de género

Llovizna es parte de las aguas de Cuenca, aguas que brotan desde diferentes rutas y que encauzan los sentirpensares de quienes transitan sus procesos formativos; procesos que no quieren estancarse, y entonces se filtran por la tierra para dar paso a sus propios riachuelos. Al tratarse de temas que cuestionan nuestras superficialidades y profundidades, pensamos que *Llovizna* tenía que llegar sutilmente como la metáfora que evoca: cae poco a poco pero no deja de caer.

Llovizna es un taller de sensibilización contra las violencias de género que ofrece *Cuenca: formación continua comunitaria*. Su objetivo central es crear un proceso de sensibilización entre sus participantes respecto de las consecuencias de la desigualdad y la

violencia de género, para prevenir, reducir y atenderlas en espacios de acompañamiento comunitario. Las personas que participan son integrantes del proyecto de cultura comunitaria de la Ciudad de México: talleristas, mediadores, monitoras y monitores que pertenecen a centros culturales, las FAROS, TAOC, y Grandes festivales.

Entre 2020 y 2021 se impulsaron 70 talleres que en su totalidad implicaron la participación de más de 1400 personas integrantes del proyecto de cultura comunitaria. La finalidad ha sido brindar una serie de herramientas básicas y necesarias en pro de la prevención, atención y canalización de situaciones relacionadas con la violencia de género al interior de los espacios culturales comunitarios.



Llovizna se creó en respuesta al contexto actual de violencia hacia las mujeres y las niñas que atraviesa nuestro país, y que a su vez está enmarcado en lógicas de desigualdad y discriminación de larga data. En ese sentido, la sensibilización acompaña en la reflexión a quienes colaboran dentro de los programas; así como impulsar una mirada crítica sobre las acciones que se producen, promueven y difunden en los diferentes espacios y dinámicas del ámbito cultural, hacia los y las usuarias.

La ejecución de este taller ha sido durante la pandemia; por ello nos hemos adaptados a la educación virtual, lo cual nos ha permitido incluir una serie de actividades de aprendizaje auto moduladas, como: análisis de videos, un repositorio de lecturas e interacción entre las personas participantes a través de la Plataforma CUENCA, más dos sesiones grupales por medio de videollamadas. Respecto del contenido, el temario del taller podría englobarse en tres rubros: 1) El sistema sexo-género. 2) La violencia de género y contra las mujeres. Y 3) La perspectiva de género en el trabajo cultural comunitario.

En términos de enseñanza, la educación popular y las pedagogías críticas son las bases de *Llovizna*; así nos fundimos con las experiencias de las personas que asisten, y



Fryda Fernández Vázquez Valencia para *Llovizna* 2021

problematizaos los temas de manera colectiva. La diversidad de saberes y vivencias que se presentan en los grupos da la oportunidad al diálogo con diferentes perspectivas: desde compañeras y compañeros que se dedican a los oficios, personas provenientes de las artes en todas sus manifestaciones, otros dedicados al cuidado ambiental, sin olvidar a las personas que colaboran desde su formación en ciencias sociales.

El enfoque de educación popular es importante para crear una memoria de los contenidos que se producen durante las sesiones: esto nos sirve para identificar cuáles son los aprendizajes significativos de las y los asistentes, y además nos ayuda a construir y relatar la historia de un proceso de formación continua, no en términos de medir el aprendizaje con evaluaciones o memorización de los conceptos, sino de construir esta historia a partir de actividades que nos lleven por caminos más afectivos y emotivos en los que se comparten sensibilidades, emociones, vivencias que motivan la empatía. Para ello se encomendó la tarea de realizar un material gráfico libre según lo discutido y revisado durante las sesiones. Y el resultado ha sido muy variado: fotoperformance, memes, collages, fotografías, infografías, dibujos, video, entre otros materiales.



Erandi Córdoba Pacheco para *Llovizna* 2021



José Pablo León Sánchez para Llovizna 2021



Karla Paulina León Tamayo para Llovizna 2021

Entonces consideramos que estos materiales fueran también la memoria del taller, y que se agrupara en una galería que más tarde se llamaría *Tejiendo igualdad*. Esta galería permite no sólo resguardar las reflexiones del taller, sino que posibilita difundir los diferentes temas que pueden abordarse contra las violencias de género desde la cultura comunitaria. Para la disposición, la curaduría de *Tejiendo igualdad* sigue criterios igualmente abiertos: la selección no está basada en parámetros estéticos sino en el reflejo de aprendizajes significativos, que sean originales, que empaticen, y que haya reflexiones propias y entendimiento de los temas. Actualmente, la galería está disponible en la plataforma *Cuenca*, en la sección *La jícara* que es el lugar que alberga las galerías de los diferentes talleres que imparte Cuenca.

Asimismo, como resultado de las reflexiones que se compartieron entre el equipo que diseñamos, e impartimos este taller elaboramos una serie de *Buenas prácticas para el trabajo cultural comunitario con perspectiva de género*; si bien sabemos que abordar los temas relacionados requiere un trabajo profundo y constante a nivel personal y comunitario, consideramos que estos puntos pueden servir para reflexionar y realizar acciones que abonen a erradicar este tipo de violencias. El material puede consultarse en el siguiente enlace:

<https://n9.cl/fip0z>

Las reflexiones aquí dispuestas son autoría de *Aguaceros*, cuadernillos de formación en colaboración con integrante de Llovizna.

La enseñanza de las artes en la educación básica: un proceso de re-existencia

Por Abraham Rojas

“Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización [y de la formación]: aprender a escribir su propia vida, como autor y como testigo de su historia. O sea, biografiarse, darse existencia, historizarse”.¹

La enseñanza de las artes en la educación básica ha sido una herramienta fundamental para poner sobre la mesa otras formas de cuidar y pensar en los primeros años de la niñez y la adolescencia; otras formas de sentir, traducir y comunicar. Éste podría ser uno de los objetivos centrales de la enseñanza de las artes desde los sistemas educativos actuales, pero lamentablemente no ocurre así; también en ellos se activan relaciones de opresión por las que se silencia formas de ver el mundo. Por ello es menester crear y aplicar metodologías que surjan con, desde y para la comunidad.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública propone una metodología basada en la escucha, no sólo desde los educadores de las artes de su institución, sino que

se pueda construir también desde la experiencia de colectivos, colectivas, maestros y maestras que trabajan en sus comunidades desde hace muchos años. Este giro se da para contrarrestar mecanismos de violencias replicados tanto en las aulas en general como en la enseñanza tradicional de artes; en pro de seguir identificando esos mecanismos para desarticularlos con nuevas pedagogías. Hoy mismo, por ejemplo, pareciera que la enseñanza del arte en la escuela es una experiencia de competencia y no de compartición. Será una tarea compleja y colectiva transformar esas lógicas educativas; y también será importante que el educador construya y reconstruya una pedagogía de una ética de acompañamiento y de apoyo mutuo.

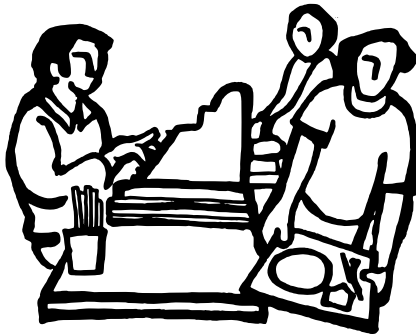


Ilustración de Rini Templeton

¹ Ernani María Fiori. “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”. En Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 2006, p. 12.

Las artes en la educación básica no sólo brindan habilidades para la activación de procesos metacognitivos, también abren espacios para dar voz a inquietudes individuales y colectivas: una pedagogía recíproca entre educador y educando. La enseñanza de las artes podría generar encuentros de acompañamiento, de escucha, de intercambio, de diálogo, de discusión y de procesos de re-existencia colectiva en sus territorios. Mirar la realidad desde la herramienta del arte, podría potenciar nuevos diálogos y procesos organizativos capaces de incidir en sus comunidades, como lo hemos visto en otras experiencias pedagógicas en América latina: pedagogías que permitan la emancipación.

Pero ¿cómo lograrlo? Este cuestionamiento no es una tarea individual, sino una acción colectiva para responder y poner en marcha.

El estudio de las artes en contextos comunitarios, desde una perspectiva de educación no formal, ha sido un medio para crear espacios de convivencia, memoria y resistencia constructores de devenir. Estas experiencias pedagógicas constantemente emergen de las comunidades y no siempre se sujetan a la visión hegemónica del arte; tienen sus propias dinámicas creativas, propician prácticas de cuidado para el bien común, al motivar también estilos de vida capaces de reestructurar el tejido sensible en sus relaciones.

La enseñanza de las artes va más allá de brindar habilidades creativas; si se desea generar un cambio en los sistemas actuales de educación formal es menester escuchar a los centros culturales del barrio, casas

de cultura, centros de seguridad social, maestros y maestras que durante años han acompañado a la niñez y juventudes en sus comunidades; pero, sobre todo, escuchar las voces de la niñez y adolescencia en sus contextos. Estos espacios no deberían ser ajenos a la escuela, por el contrario, deberían ser espacios garantizados a todas las comunidades en donde se brinden herramientas para cuestionar la realidad y pensar la escuela como un lugar en donde pueden nacer procesos organizativos para el beneficio comunitario, fortalecer los lazos y mejorar la calidad de vida en su comunidad.

Sabemos que es muy difícil replicar los métodos de trabajo de los ámbitos no formales de educación a los formales; sin embargo, revisar los procesos de enseñanza de las artes y los oficios que se crean en estos espacios pueden abrir caminos de exploración en las aulas de las instituciones de educación básica. Pensamos en Paulo Freire como eje central de esta reflexión, en su aportación de imaginar como ya lo mencionamos, otras pedagogías que sean con, para y desde la comunidad en pro de la construcción de sistemas educativos desde la organización social que rescaten la autonomía.

La importancia de la enseñanza del arte en la educación básica deberá partir de entender que las subjetividades de las personas han sido negadas, suprimidas y destruidas. Por eso será necesaria la construcción de horizontes comunes en su enseñanza y trabajar en apoyo mutuo con los centros culturales del barrio, y así pensar que otros modelos de escuela y de educación puedan ser reconocidas por el estado; y seguir potenciando espacios que sean plataformas para la liberación auténtica de las personas.

La escuela abierta¹

Por Pedro Salima

La escuela no puede ser un espacio cerrado. El vocerío de los muchachos y muchachas no se concibe del medio que rodea al colectivo. La escuela democrática no tendrá otra alternativa que abrir sus espacios para que la comunidad participe en ella; las aulas, el patio, los pasillos, los pizarrones y pupitres deben estar al servicio de esa gente que rodea a la misma; y la escuela tendrá que formar parte de las vivencias, de las angustias y alegrías de estos ciudadanos. Será la mejor manera de ir fortaleciendo ese lazo, hasta ahora muy frágil, que une a un plantel escolar y aquellos que pasan dispersos cerca de su presencia.

Nos toca, pues, orientarnos hacia esa escuela como medio de integración social, de culturización, de incentivo a la participación del ciudadano, de una educación que se abraza a la creatividad y a la participación. Una escuela que, por ejemplo, a través de la actividad cultural o la acción deportiva amplíe las bases de la cooperación local, en el barrio o en el caserío, brindando la posibilidad al cuidado común, representante de alumnos o no, de formar parte de la actividad artística o deportiva o recreativa.

(...)

No puede la escuela escapar a las alegrías y conflictos de la población que la rodea. Si se ha levantado en una zona de violencia callejera, de disparos que retumban en la noche, de llantos que madrugan en las casas a causa de malas noticias, de niñas y adolescentes embarazadas, del plantel escolar debe salir la solidaridad, también el gusto de invitación para que los vecinos busquen un refugio en sus paredes, una acción organizativa para involucrar a la gente en actividades que le den la espalda a la violencia de la muerte.

Aquí es donde la escuela debe asumir como suyas las costumbres, leyendas, música, expresiones culturales, manifestaciones culinarias y otros rasgos de la comunidad donde convive. Digamos, por ejemplo, que es a partir de la escuela que en el barrio o el caserío o sector se empieza a escribir la historia de esa comunidad.

¹ Pedro Salima. *Del maestro y la escuela*. Caracas: Consejo Nacional de Cultura. 2004, pp. 77-85.

Alfabetización digital para adultos mayores: una experiencia educativa desde las entrañas del metro de la CDMX

Por *Jacobo Rendón*

Miles de personas transitan diariamente el sistema de metro de la Ciudad de México. Entre sus laberínticos pasillos, en medio de la prisa cotidiana y el ruido de los trenes se encuentran los cibercentros: espacios que ofrecen asistencia y servicios digitales a través del préstamo de computadoras con acceso a internet de manera gratuita.

Entre 2016 y 2018 los cibercentros albergaron un programa de alfabetización digital para personas adultas mayores. Y tenía como objetivo ofrecer a esta población talleres en los que pudiesen aprender funciones elementales de una computadora, paquetería básica de office y navegación en Internet.

Un grupo de maestras y maestros comunitarios del programa social Maestro en tu casa fuimos asignados a uno de los muchos cibercentros del metro para impartir los talleres. Previo a la realización, se difundió la información, tanto al interior del metro como en las colonias aledañas a la estación del cibercentro. Así invitábamos a los transeúntes y habitantes de la zona.

En el curso, muchas personas mayores se acercaban entusiasmadas al cibercentro para pedir información e inscribirse en los talleres que ofrecíamos. Luego, al inicio, notábamos que temían usar algún equipo, y aunque tuviesen una computadora en casa decían que no la encendían por miedo a descomponerla. Así, el cibercentro se convirtió en un lugar donde enfrentamos el

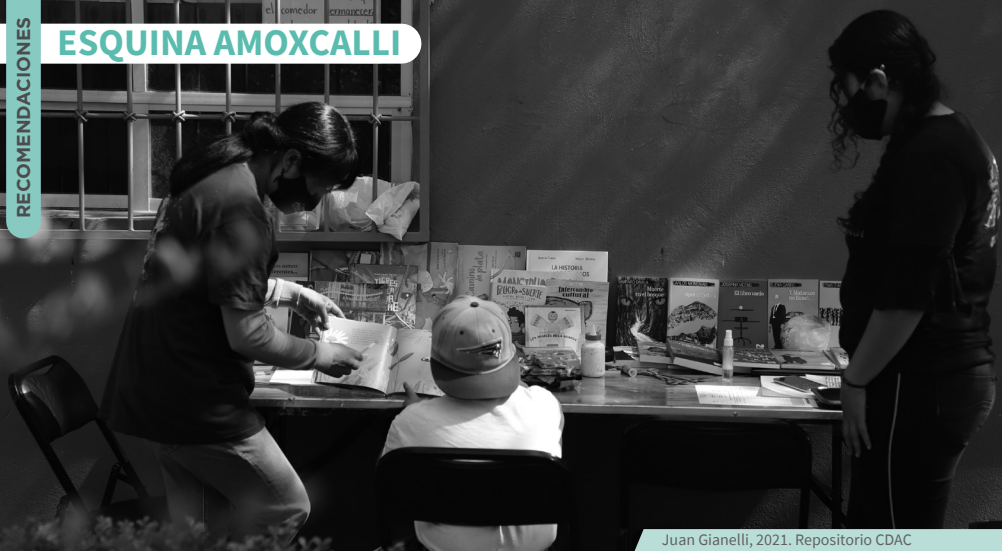
Jacobo Rendón en colaboración para este número



miedo a la tecnología y lo convertimos en confianza.

Poco a poco los asistentes fueron perdiendo sus temores y preconcepciones, y nos contagiaban de satisfacción al verlos emocionados cuando escribían sus primeros textos en Word, o cuando creaban un perfil en alguna red social y encontraban a un amigo o amiga que hacía años no veían. La alegría de lograr algo que consideraban complicado o imposible de hacer, nos mantuvo con la convicción de seguir con los talleres de alfabetización digital para personas mayores.

Así, estos talleres gratuitos de alfabetización digital impartidos en los cibercentros del metro se convirtieron un espacio educativo para que las personas adultas mayores socializaran y ganaran confianza ante los retos tecnológicos circundantes. Ahí, en un lugar tan común a todos como el metro, inventamos y recreamos juntos nuevas formas de hacer comunidad desde la enseñanza.



Juan Gianelli, 2021. Repositorio CDAC

- Amador, Manuel y Rafael Mondragón (Eds). *Vida que resurge en las orillas*. México: Heredad. 2020.
- Aranda, Abigail. “Hacia una pedagogía incluyente, algunas observaciones de campo”. En *Revista Hysteria*, N° 33: Desbordar el deseo. 2020. Disponible en: <https://n9.cl/4ugp3>
- Delgado, Cynthia. “Una alumna más: la trans*Pedagogía de Lia García (La Novia Sirena)”. En *Revista Hysteria*, N° 33: Desbordar el deseo. 2020. Disponible en: <https://n9.cl/n0ia6>
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Trad. Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI. 2005.
- Illich, Ivan. *La sociedad desescolarizada*. Argentina: Ediciones Godot. 2011.
- Molina, Alicia. *Todos significa todos: inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura*. México: CONACULTA. 2010.
- Mondragón, Rafael. *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. 2018.
- Platero, Lucas. “¿Qué es lo queer en la educación queer?”. En *Revista Hysteria*, N° 33: Desbordar el deseo. 2020. Disponible en: <https://n9.cl/1cqxb>
- Neill, Alexander Sutterland. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica. 2017.

Audiovisual:

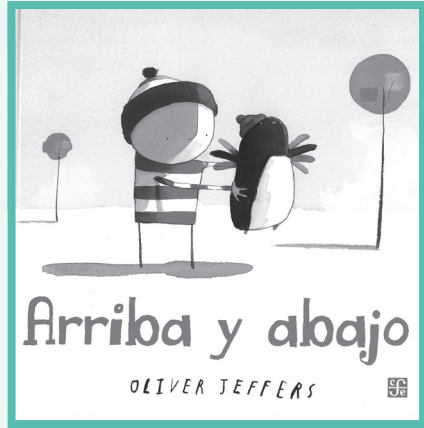
- *El sembrador*. Melissa Elizondo Moreno. 2018. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4yesfK2pFRo>
- *La escuela desobediente* (podcast). La hervidera, Radio Nopal. Disponible en: <https://radionopal.com/programas/la-escuela-desobediente/>
- Serie de *Maestros de América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://n9.cl/k6bdo>

AMOXCALLITA

Para hablar de pedagogías y comunidad con niñas y niños



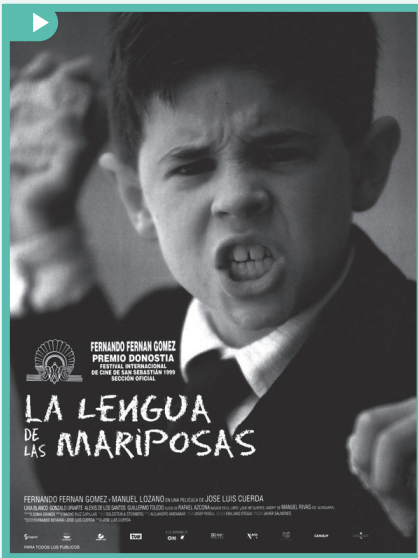
Brown, Petter. *Mi maestra es un monstruo*. Trad. Luis Bernardo Pérez. México: Océano. 2016.



Jeffers, Oliver. *Arriba y abajo*. Trad. Mariana Mendía. México: Fondo de Cultura Económica. 2011.



Dahl, Roald. *Matilda*. Trad. Pedro Barbadillo. Argentina: Santillana Editores. 2006.



La lengua de las mariposas. José Luis Cernuda. 2001.



Tocar y luchar. Alberto Arvelo. 2006.

AGUACEROS

No. 7

diciembre 2021

Pedagogías y comunidad

Secretaría de Cultura de la
Ciudad de México

Dirección General de Vinculación
Cultural Comunitaria

Aguaceros, cuadernillos de formación es una publicación de la Dirección General de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Las instancias que colaboran para su diseño y producción son: Cuenca, Formación Continua Comunitaria y el Centro de Diagnóstico y Acompañamiento Comunitario (CDAC).



CUENCA

cdac

Centro de
Diagnóstico y
Acompañamiento
Comunitario

Jefa de Gobierno de la Ciudad de México

Claudia Sheinbaum Pardo

Secretaria de Cultura de la Ciudad de México

Vannesa Bohórquez López

**Director General de Vinculación
Cultural Comunitaria**

Benjamín González Pérez

Directora de Vinculación Cultural

Raquel Dávila Salas

Director de Desarrollo Cultural Comunitario

Jorge Mariano Mendoza Ramos

Subdirectora de Cultura Comunitaria

Irma Donghú Salazar

Subdirectora de FAROS

Yojana Jautzin Pupuri Melchor Campos

Cuenca-Formación Continua Comunitaria

Coordinador general - Samuel González

Coordinadora operativa - Josefina Valencia

Comité Editorial

Amauta García

Isabel Alejandre

Josefina Valencia

Samuel González

Sharly Ramírez

Victor Hugo Pacheco

Colaboración especial

Rosa Margarita Sánchez Pacheco

Diseño

Aimée Cervantes

Alejandra Valencia

Daniela Arriaga

Irán Márquez



Ésta es una publicación no lucrativa con fines pedagógicos.

Circulación libre en digital, diciembre 2021



Visita la colección de [Aguaceros, cuadernillos de formación](#)

“Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos”.