



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ARAGÓN”

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“LA EDUCACIÓN PRAGMÁTICA QUE PROMUEVE UN PERFIL
POLÍTICO-PEDAGÓGICO ASISTENCIALISTA EN LA FÁBRICA DE ARTES
Y OFICIOS DE ORIENTE, DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO:
UNA ALTERNATIVA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA”

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:
TANIA BASILIO NAVARRETE

ASESORA DE LA TESIS:
MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS



Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos	2
Introducción	3
CAPÍTULO I. Contexto nacional e internacional de las políticas públicas de educación no formal en el marco neoliberal.	22
1.1 La educación no formal, panacea educativa y cultural de los gobiernos primer mundistas hacia América Latina. Resistencias desde la educación popular.	28
1.2 Neoliberalismo, mercantilización de la cultura y de la subjetividad en la educación no formal. La disidencia de la escuelita zapatista.	43
1.3 El Estado neoliberal y sus políticas asistencialistas a través de proyectos educativos y culturales en la ciudad de México.	56
CAPITULO II. Lectura pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el proyecto educativo cultural Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO).	70
2.1 Modelo pedagógico en el FARO, aciertos, eclecticismos y disonancia en los contenidos de enseñanza de las políticas públicas del gobierno de la Ciudad de México.	75
2.2 Tendencia pragmática y operativa en el modelo didáctico de los talleres de artes y oficios del FARO.	86
2.3 La alienación en el perfil del educador (tallerista) en las prácticas educativas culturales.	93
CAPÍTULO III. Replanteamiento del modelo pedagógico en el FARO desde la perspectiva humanizante e integral de educación y cultura crítica, de la Pedagogía de la resistencia y en favor de la diferencia.	103
3.1 Replanteamiento de los postulados pedagógicos del FARO desde la Pedagogía crítica materialista, actualización desde el presente.	108
3.2 Una pedagogía contestataria desde los márgenes de la didáctica crítica como generadores de congruencia política y empoderamiento ciudadano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	119
3.3. Elementos para la reformulación del marco teórico de formación y actualización de los educadores del FARO, construcción de subjetividad y fortalecimiento de espacios alternativos de formación ciudadana.	126
Conclusiones	132
Fuentes de consulta	137
Anexos	148

*“O ya no entiendo lo que está pasando
o ya pasó lo que estaba yo entendiendo”*
Carlos Monsiváis

AGRADECIMIENTOS

Con amor y profundo respeto a mi madre Solfina Navarrete Gorjón y a mi padre José Basilio Alcaráz, porque solo al pasar del tiempo es posible dimensionar su gran esfuerzo por construir una familia.

A mis muchos hermanos Juan José, Luis Adolfo, Gabriel, Moisés, y a mi hermana Cinthia, a quienes quiero de manera profunda e incondicional.

A mi querido esposo Damirel Manzano por aliviar mi alma y permitirme crecer a su lado.

Con respeto y admiración a la Mtra. Lucero Argott Cisneros, por brindarme su compañía, confianza y apoyo crítico para terminar este proyecto.

INTRODUCCIÓN

En el centro cultural Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO), he tenido la experiencia laboral más satisfactoria de mi vida y, a la vez, también ha sido una fuente de grandes frustraciones. Me sentí comprometida con la defensa de la promoción cultural como una necesidad social y personal, teniendo presentes los estremecimientos que he experimentado frente al cine, el teatro, la pintura, la música y la lectura, entendiéndolos también como formas de conocimiento de la realidad. Sin embargo, también experimenté el vacío de que todas esas acciones y emociones se quedarían en una poética banal si no realizaba un ejercicio reflexivo de este proceso.

En los últimos años en México, no hay visos de que estemos coexistiendo en una vida democrática, saludable y segura. Los ciudadanos ven minado su actuar frente a la desigualdad social, que crea una destrucción de la vida comunitaria. El autoritarismo de los que gobiernan el Estado y su colusión con los sectores empresariales o el narcotráfico, conllevan a una sociedad extremadamente fragmentada, donde los medios de comunicación hacen un fino trabajo de invisibilización de alternativas al orden existente o una abierta criminalización de los movimientos sociales disidentes. Por ello, se hace necesario identificar actos a contracorriente de estas tendencias, que se muestran en el desarrollo de políticas públicas que ven en la educación y cultura un espacio para la transformación social.

La pedagogía es una disciplina que se nutre de la diversidad del mundo educativo. Indagar sobre la posibilidad de procesos de formación de subjetividad en centros culturales, que en el terreno del arte se juegan la construcción de sentidos para la vida a través de estrategias simbólicas que inciden también como factor de crítica y transformación social, enriquece los saberes pedagógicos, que no solo quedan como legados de la actividad humana en la historia, sino que éstos saberes, están en permanente proceso de resignificación a través de la acción de los sujetos que comprenden nuevas y complejas encrucijadas educativas en la realidad social y política.

Si bien, la educación y la cultura han sido constantemente enarboladas como vías de desarrollo en términos económicos, políticos y sociales de las naciones, en el orbe mundial se experimenta una crisis de los sistemas de educación en todos sus niveles. América Latina, en particular, ha vivido un desarrollo *heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado*¹, por utilizar un término elaborado por Adriana Puiggrós, quien vislumbra también una serie de escapes o compensaciones que se crearon a través de modelos de educación no formal, con el objetivo de responder a las crisis y deficiencias del sistema educativo formal, dirigidos a sectores de la población que han sido expulsados, excluidos o marginalizados del mismo.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, dirigido por Philip Hall Coombs, en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación en 1967 que se celebró en Virginia EUA, planteó la necesidad de que los Estados crearan mecanismos al margen de la educación formal, que tenían objetivos diferenciados según se tratase de las naciones industrializadas o de naciones en vías de desarrollo. Para las primeras, la educación no formal estaría encaminada a satisfacer la movilidad laboral en términos de actualización, capacitación y mejora de la calidad de vida a través del enriquecimiento del tiempo de ocio. Para las segundas, esta modalidad sería un medio para compensar la falta de bases sólidas del sistema educativo, enfocándose en la atención a quienes jamás accedieron a éste a causa de su condición social, género o de raza, o en su defecto, a quienes desertaron y buscan reintegrarse al modelo educativo.

Es importante señalar que los organismos internacionales como la UNESCO, no son

¹ Puiggrós, define “El crecimiento del sistema siguió las pautas de heterogeneidad, asincronía y desigualdad. La heterogeneidad se manifestó como la organización de las instituciones respondió a modelos únicos (...) aplicados a realidades sociales y culturales diversas. La asincronía reflejó la coexistencia entre patrones pedagógicos, científicos y tecnológicos provenientes de momentos históricos y modelos culturales distintos. La desigualdad expresó un injusto patrón de acceso a la producción, distribución y consumo de los bienes educacionales y una tendencia creciente al establecimiento de polos de diferenciación culturales-educativos. La combinación se refiere a la preeminencia de estos factores y su imbricación”. PUIGGRÓS Lappaco, Adriana y Gómez Sollano, Marcela. (coord). (1994). Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, pp. 80-81

entes neutrales, ya que son también creados desde los países desarrollados, con el objeto de tener un papel rector y tutelar para los países de América Latina, dentro de una lógica sistémica que promueve la coerción modernizadora desde el capitalismo y la economía global. Fuera de ser simples recomendaciones o sugerencias a los Estados, se vuelven poderes hegemónicos² que dan acatamientos y lineamientos no optativos.

En México, los programas de educación no formal entraron para resarcir los bajos niveles de alfabetización a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) que se institucionalizó en 1981. Y posteriormente, a más de una década después en los 90's sirvieron para fortalecer un conjunto de reformas económicas que el Estado neoliberal, impuesto con más radicalidad durante el periodo de Carlos Salinas de Gortari, se planteó como un reto para impulsar la competitividad contra otros países que no tienen fuerza de trabajo analfabeta y la escolaridad promedio de la población, en años de educación formal cursada, es bastante mayor que la de México³.

Mientras en el país ocurre este afianzamiento de modelos de educación no formal ligados a la capacitación para el trabajo, en la ciudad de México se dan una serie de movimientos sociales que de manera intensiva desbordan la participación ciudadana, acontecimientos entre los que se encuentran el terremoto de 1985 o la marcha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN en 1994, entre otros, que ponen a la capital en un momento de cambio de sus estructuras políticas.

Así, en 1997 la ciudad de México celebra por primera vez en su historia, un proceso electoral para elegir al jefe de gobierno, donde resulta electo el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano que presenta un proyecto de centro izquierda y una política de

² La raíz etimológica de hegemonía deviene y se asocia a las acciones de dirigir, dominar, conducir, estar al frente, comandar, gobernar, entre otros. Se trata de un término mayormente desarrollado en la teoría del materialismo histórico dialectico, pero ampliado en su dimensión cultural y educativa por Antonio Gramsci, quien, hacía mención del éste para comprender las estrategias de dominio del Estado, que no solo se circunscriben al ejercicio de la fuerza y la represión sino al consenso y la dirección cultural, que se logra mediante estrategias educativas y del papel de los intelectuales. En GRAMSCI, Antonio. (1981). La alternativa pedagógica, pp. 46-47.

³ MARÚM Espinosa, Elia y Reynoso Cantú, Elsa Laura (2014). "La importancia de la educación no formal para el desarrollo sustentable en México", p. 145

descentralización de la oferta educativa y cultural, donde, la Fábrica de Artes y Oficios de Oriente, inaugurada en el año 2000, en la delegación Iztapalapa, será muestra fehaciente de estas intenciones.

Esta propuesta surge como una alternativa cultural importante⁴ que rompe con los circuitos convencionales de la zona centro-sur que centralizaban y elitizaban la oferta cultural y educativa en la capital. En este espacio, se logran realizar tareas educativas de corte más formativo en artes y oficios, dentro de estrategias de educación no formal que se caracterizan por su carácter no escolar y su ubicación al margen del sistema educativo graduado y jerarquizado⁵. Sin embargo, en el acercamiento a su propuesta y su práctica encontramos contradicciones educativas y culturales serias.

En el documento “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el FARO de Oriente”⁶, elaborado por Sonia Subirats y Guillermo Perucho, manifiestan el objetivo de su programa: “con la creación del FARO se propuso una alternativa de formación no convencional orientada a las artes y los oficios relacionados con la vida cultural, que procure una distribución más equitativa del patrimonio simbólico y material de los

⁴ “El Faro de Oriente ha logrado el reconocimiento de la comunidad cultural, así como de los medios de comunicación especializados, algunos ejemplos son: en 2002 Coming Up Taller Award: Entregado por la Academia de Artes y Ciencias de Norteamérica al ser considerado el mejor proyecto de atención cultural en zonas vulnerables en América Latina. 2004 La Red Intel de Computer Clubhouse, auspiciada por el Museo de Ciencias de Boston, el MIT e Intel, eligió al Faro para la instalación de un Clubhouse, que es un espacio de creación tecnológica mediante el uso de software. Premios y reconocimientos en las Noches de los Alebrijes, organizadas por el Museo de Arte Popular. 2009 Arte Joven (Desarrollo Social): Participación del Colectivo Uruborus del Faro de Oriente en el Festival México Mágico en Marsella, Francia. 2010 PAICE: El Faro resultó seleccionado en el Programa de Apoyo a la Infraestructura Cultural de los Estados, que permitió el equipamiento de audio, iluminación y vestimenta teatral del Foro escénico. 2009, 2010 y 2011 Primer lugar en el certamen de pintura infantil México, Centroamérica y el Caribe. 2011 Se han impartido diversos talleres de cartonería tradicional mexicana en Berlín, Alemania y Copenhague, Dinamarca a través del Colectivo Última Hora”. En sitio blog “FARO de Oriente”. Recuperado de <http://www.farodeoriente.org/farodeoriente/premios-del-faro/>

⁵ La educación no formal se caracteriza por estar dirigida a aspectos muy concretos; los educandos no conforman grupos por edad; los educadores pueden ser voluntarios o sus actividades son muy específicas; los contenidos pueden ser exóticos, vanguardistas o marginados de los paradigmas científicos dominantes; es innovadora en algunos casos dada la implosión tecnológica; el lugar y tiempo no está especificado; la gestión es muy descentralizada y desburocratizada; la financiación es múltiple, y los objetivos de la educación son diversos por lo que no están estrictamente reguladas las certificaciones de estos conocimientos y habilidades. En TRILLA, Jaume (1985). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social, pp. 31-49

⁶ SUBIRATS, Sonia y Perucho, Guillermo “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente”, en GONZÁLEZ, Benjamín (compilador) (2006). Faro de Oriente: proyectos, balances y tareas, p.61

ciudadanos a partir de sus propias referencias y gustos. Generando oferta cultural en una zona de alta marginalidad”⁷.

Las bases del FARO, como una alternativa educativa, en el momento de la planeación del proyecto, se propusieron el impulso de modelos de capacitación no escolarizados o en materia cultural como una política de inclusión social de los jóvenes.

Sus fundamentos pedagógicos, abrevan en primer lugar en las teorías del aprendizaje de Celestin Freinet de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, donde lo enarbolan como un modelo de autogestión pedagógica anarquista pura, retomando el concepto de *aprender haciendo o aprender por el trabajo* como una base de sus talleres basados en la práctica; con la idea de promover la actividad creadora y constructiva del conocimiento y por su interés en una pedagogía libertaria y de los anti-autoritarismos.

En segundo lugar, en las escuelas de artes y oficios, vistas como una alternativa ocupacional, para cumplir con un objetivo la reinserción efectiva de los jóvenes al mundo laboral ya sea como asalariado o como trabajador autónomo dentro de actividades artísticas y culturales. Y, por último, hacen una mención a la escuela alemana de diseño denominada Bauhaus, que tuvo vigencia en los años 20’s y estaba enfocada al diseño y arquitectura, de ahí retomarían los principios para el fomento de la interdisciplina entre los talleres, combinando el oficio o la artesanía, con la expresión artística.

De estos tres modelos se supuso realizar una síntesis educativa. Explican los autores del documento que “de las teorías del aprendizaje de Celestin Freinet se retomaría el aprendizaje libre, los modelos de autogestión y el perfil del maestro como un facilitador de procesos”⁸. De las escuelas de artes y oficios “cumplir efectivamente con la inserción laboral de los jóvenes”⁹. Y de la escuela de la Bauhaus, se suponía romper con la división entre artesanía y arte o entre oficio y arte, al provocar que distintos talleres trabajaran de

⁷ *Ibíd*em, p.66

⁸ *Ibíd*em, p. 75

⁹ *Ídem*

manera interdisciplinaria para un objetivo común, por ejemplo señalan esta participación colectiva para la creación de una revista: “los talleres de poesía, narrativa y periodismo elaborarán los textos y contenidos; el taller de fotografía hará la documentación y los talleres de pintura, grabado y dibujo, serán la aportación visual, mediante la ilustración de contenidos o la exposición de obra. Finalmente se imprimiría y reproduciría con la técnica de la serigrafía y se ensamblaría la revista en el taller de encuadernación”¹⁰.

Con el paso del tiempo estos contenidos de conocimiento se han visto desdibujados porque no existieron espacios de construcción y debate de los objetivos educativos en el FARO, por ello hay una escasa participación, debate y reactualización de su programa. Actualmente hay un desconocimiento de los perfiles de su población y se generaliza como hecho dado que su población atendida son jóvenes marginales, que tienen una necesidad de empleabilidad, lo que ha llevado a un proyecto educativo pragmático y a una educación técnica operativa o del sentido común.

Respecto al perfil del personal docente, que en el citado documento se reconocen como talleristas,¹¹ se afirma que éstos debían ser artistas en activo y no académicos. Sin embargo, los talleristas cooptados de diferentes procedencias y perfiles están marcados por la tendencia psicogenética del modelo oficial de escuelas en las que estudian sus carreras y profesiones. Además, en el FARO no se les ofrecen garantías laborales estables, lo que provoca bajas frecuentes y la incorporación y contratación de alumnos(as) más avanzados(as) de los talleres, mientras se encuentra quién acepte ese trabajo, hecho que puede anquilosarse y durar años.

En la actualidad, a 18 años de su surgimiento institucional, en el modelo educativo del FARO, existe una distancia importante de sus fundamentos, los cuales difícilmente podían ser rectores prácticos del modelo en nuestra cultura, dada la hegemonía del

¹⁰ GONZÁLEZ, Benjamín Op. Cit, p.50.

¹¹ Usaremos indistintamente maestro y tallerista, para dar cuenta del educador-educando, concepto acuñado por Paulo Freire para definir y establecer una relación dialógica entre ambos “el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de autoridad’ ya no rigen.” En FREIRE, Paulo (2013). Pedagogía del oprimido, p.92

proyecto educativo nacional tecnocrático funcionalista y las condiciones reales de operación en esta institución de educación no formal en la que existe un amplio porcentaje de sus talleristas, alumnos y administradores que desconocen el fundamento o que conociéndolo no lo han revisado con fines prácticos o críticos.

Por ello, los retos que se han propuesto a través de este proyecto se ven envueltos en una confusión de actividades que no se sabe para dónde van.

Además, en este espacio, no se ha contemplado la necesidad de crear instrumentos para la formación de sus talleristas, por lo que cada uno enseña-aprende desde las referencias que trae con base en su experiencia, reproduciendo de esta manera en un espacio “alternativo” el modelo didáctico tradicional que inmoviliza la participación pensante en favor de la participación activa pragmática en la educación.

Así, los maestros trabajan de manera segmentada, cumpliendo con los objetivos particulares de sus talleres cuyo contenido se ve afectado al dominar una tendencia a actividades de entretenimiento y uso lúdico del tiempo libre, pero sin vistas a un desarrollo más completo de sus participantes.

También, el perfil de la población a la que estaba enfocada el proyecto ha cambiado, si bien, sigue siendo mayoritariamente de jóvenes entre 16-29 años, actualmente se atienden a todas las edades desde 0 a 80 y más. Así los grupos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por la diversidad poblacional en términos generacionales, de raza y género.

Ante esta diversidad de población ha ido creciendo una tendencia en su oferta de talleres enfocada a la atención de poblaciones específicas denominada “Servicios a la comunidad”, que realiza campañas de prevención a la salud (como pruebas de visión, exámenes médicos, control de peso, etc.), talleres de yoga, relajación, estimulación temprana para niños, talleres de prevención a la violencia hacia las mujeres, actividades deportivas enfocadas a la tercera edad, entre otros.

Con base en lo anterior, el programa FARO, ha asumido la atención de un sinnúmero de necesidades sociales sin detenerse a pensar hacia dónde va su proyecto, que se muestra confuso para todos los que lo integran. La identificación de su discurso dentro de una política social de centro izquierda, prioriza aspectos de atención sobre zonas de exclusión o estigmatización social de la ciudad de México y las poblaciones vulnerables que las habitan. Sin embargo, esta intención, muestra también una debilidad al mantenerse a partir de una mirada idealista, sentimentalista y anarquista,¹² que acaba resarcando las fisuras del sistema hegemónico global que muestra en sus políticas educativas, una asimilación de sus propias contradicciones.

El centro cultural FARO, se encuentra ubicado en Iztapalapa, con el objetivo de generar oferta cultural en una zona de alta marginalidad, ya que en esta delegación existe un alto índice poblacional, por ser una zona de inmigración y porque las actividades de su población económicamente activa (PEA) experimentan un alto grado de precarización laboral y bajos niveles educativos.

Sin embargo, la ambigüedad y eclecticismo que permea su modelo educativo va aparejado con el nublamiento de posturas ideológicas y crisis de sentido de lo que se denomina izquierda política en México, que se niega a reflexionar *su quehacer y su decir*.¹³ Por lo que, el proyecto se sostiene a través de una política pública que tiende a mantenerse a través de un discurso de atención social a los más necesitados, pero que al excluir la reflexión sobre los procesos educativos, sus actividades quedan a la caza del pragmatismo, la burocratización, la mecanización y la reproducción de la tradición.

¹² Eduardo Vázquez afirma “para ordenar estas ideas (sobre el modelo pedagógico), organizar los primeros talleres y redactar los esbozos de los primeros programas de estudio se incorpora al proyecto la pedagoga Sonia Subirats, hija de refugiados de la Guerra Civil Española y descendiente de anarquistas (imaginense el resultado: la tarea de ordenar en manos de una ácrata)” en: HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos (ed) (2012). Fábrica de Artes y Oficios Faro de Oriente, p. 337

¹³ “La nueva izquierda, adecuándose a la moda de los posmodernismos, pos socialismo, pos ideología, etc., fue calificada de posmarxista y, otra que la niega totalmente como la socialdemocracia o tercera vía. El posmarxismo, se ha referido de manera reiterada a los conceptos de la sociedad civil, pluralidad (identidad y diferencia) y las distintas formas de opresión de grupos vulnerables (...) Es esta actualización y adecuación al ‘presente’ omiten la mención al capitalismo, al estado, a las clases sociales, al imperialismo y categorías semejantes.” RODRÍGUEZ Araujo, Octavio (2002) Izquierdas e Izquierdismo. De la Primera Internacional a Porto Alegre, p. 188.

Al no reconocerse en el FARO un claro proyecto educativo se corre el riesgo de quedarse como un espacio de contención y asistencialismo¹⁴, con actividades alineadas a una vocación más preventiva de la conflictividad social, sin miras, ni apuestas importantes de transformación.

Lo anterior, condujo a formular como tesis del trabajo, que en la Fábrica de Artes y Oficios de Oriente de la Secretaría de Cultura del gobierno de la ciudad de México domina una educación pragmática que promueve un perfil político-pedagógico asistencialista, opuesto a una intención declarada de formación ciudadana en una zona de alta marginalidad social, por lo que, se encuentra actualmente en un momento de estancamiento y crisis debido al desvanecimiento y distancia entre su discurso y su práctica educativa.

Lo que conlleva a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se propicien contenidos de conocimiento de corte técnico operativo y saberes del sentido común, reproduciendo con ello, estrategias didácticas tradicionales que inmovilizan la participación pensante y activan la participación dinámica. De tal manera, los talleristas se centran en la transferencia de las habilidades sin elementos para contrarrestar esta tendencia con su realidad social, ante el desconocimiento del fundamento ideológico y político que lo acompaña.

Estas prácticas educativas reproducen un proyecto de corte asistencialista fundamentado históricamente en la llamada Pedagogía funcionalista con sustento epistemológico idealista.

¹⁴ El asistencialismo es opuesto a la asistencia, ésta última es vista como una estrategia para que las poblaciones vulnerables alcancen niveles de bienestar a través de acciones Estatales y de gobierno que reconozcan plenamente el ejercicio de sus derechos sociales y políticos. Por otra parte, el asistencialismo, es la dación y reconocimiento mínimo de estos derechos, con el objetivo de mantener el control social: "En Babilonia y en Atenas se distribuía trigo en los tiempos de mayor escasez, pero se tomaban estas medidas transitorias con fines políticos, para evitar revueltas, para sostener una dinastía o impedir que un gobernante fuese derrocado" MAIDAGAN de Ugarte, Valentina: "Manual de servicio Social", p.13, citada en: ALAYÓN, Norberto. (et al) (1991). Asistencia y asistencialismo: ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?. Memoria de la Séptima conferencia conmemorativa Dorothy Dulles Bourne, p. 8

Esta reducción y empobrecimiento del proyecto cultural FARO, tiene una estrecha relación con las metas y estilo del gobierno de la ciudad de México, que en su desinterés por hacer de la cultura un instrumento real de participación social y empoderamiento ciudadano, deja ver que se carece de una postura política que promueva fines y objetivos alternativos o críticos en sus procesos educativos, anclado fácilmente en un remanso retórico de cultura para las zonas marginadas y periféricas de la ciudad, que reproduce un discurso de contención social y demagogia política.

Para la comprensión del problema pedagógico en sus variadas dimensiones históricas, sociales, culturales, políticas y económicas, se retomaron aportaciones teóricas y metodológicas de Paulo Freire, Adriana Puiggrós, Henry Giroux, Jaime Osorio, Ágnes Heller y Ferenc Feher, Herbert Marcuse, Néstor García Canclini, Bolívar Echeverría, Eric Fromm, Pierre Bourdieu, entre otros.

Para la reconstrucción histórica de la educación popular en América Latina fueron de vital importancia las investigaciones de la pedagoga Adriana Puiggrós, así como sus aportes para pensar la metodología de la investigación, que, en el campo de la producción pedagógica, requieren de una construcción específica, misma que “puede señalarse de dos maneras. La primera de ellas es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social. La segunda, la de deslindar prácticas en las cuales lo pedagógico está sobredeterminado y en cuya base, por lo tanto, existe una multideterminación de determinaciones de la compleja realidad social (...) El objeto de la pedagogía se construye, desde esta concepción, por articulación y diferenciación en relación con otros objetos de las ciencias sociales y no por reducción a ninguno de ellos”¹⁵

Del sociólogo Jaime Osorio, retomamos importantes apuntes para comprender el neoliberalismo, que es el marco general en el que se desenvuelve nuestro objeto de estudio, y al cual explica a partir de cuatro ejes: el primero, como política económica que

¹⁵ Como se cita en GÓMEZ, Marcela “Investigación educativa y polémica en América Latina”, en PUIGGRÓS Lappaco, Óp cit, p.27.

se basa en “el dinamismo del sector privado para el desarrollo y en la incuestionable eficacia del mercado, libre del control Estatal”;¹⁶ el segundo, como un proyecto de refundación societal que activa un “pensamiento neoconservador”;¹⁷ el tercero hace referencia al neoliberalismo como ideología, entendiendo a ésta no como “reflejo de lo verdadero, sino en su poder para crear imaginarios que ganan vida y se retroalimentan de aspectos sesgados de la propia realidad”;¹⁸ y por último, como un fenómeno rector de las formas de concebir la democracia, el individuo y la ciudadanía “democratización será sinónimo de reglas claras y simples procedimientos para la sana disputa entre elites y grupos de presión; la revalorización del individuo pasará a ser sinónimo de individualismo; las tendencias a la ciudadanización serán reducidas a la capacidad de optar entre ofertas políticas y en la posibilidad de depositar un voto en la urna.”¹⁹

Ágnes Heller y Ferenc Feher, caracterizaron en sus propias palabras la anatomía de la izquierda occidental a partir de la reconstrucción histórica y práctica de este concepto que sirvió para comprender la dimensión ideológica del discurso educativo del FARO. Dichos autores, aseguran que la izquierda es una construcción histórica que ha variado su sentido según diversos contextos, sin embargo, identifican que una constante de esta tendencia es la insatisfacción, entendida como postura crítica respecto de algunos aspectos de la realidad social y política, de ahí que esta postura política se relacione con el pensamiento libre alejado de posturas de tipo religioso o místico. Empero los autores también advierten “no creemos que el autodenominarse izquierdista lleve implícita marca alguna de distinción moral o humana (...) Hay izquierdistas, en el sentido descriptivo del término, que, sin embargo, no son en absoluto portadores de ninguna aspiración de emancipación”²⁰.

De las investigaciones de Néstor García Canclini, fueron de mucha utilidad sus caracterizaciones de las grandes urbes del mundo, que nos ayudaron a comprender a la

¹⁶ OSORIO, Jaime “Neoliberalismo y globalización” en: Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad, pp.89-98.

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ HELLER, Ágnes y Feher, Ferenc. (1985). Anatomía de la izquierda occidental, p.44

ciudad de México como una megalópolis. Además de sus análisis de la cultura, que es leída en un sentido amplio y antropológico, al decir que ésta “no solo representa la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras.”²¹ Enfatiza también que la cultura no puede ser estudiada de manera aislada, “No solo porque está determinada por lo social (...) sino porque está inserta en todo hecho socioeconómico. Cualquier práctica es simultáneamente económica y simbólica, a la vez que actuamos a través de ella, nos la representamos atribuyéndole un significado”²²

Recuperamos también al filósofo Bolívar Echeverría, quien postula a la dimensión cultural como un componente imprescindible de la existencia individual y colectiva, porque “el ‘mundo de la cultura’ no puede ser visto como el remanso de la improductividad permitida (...) o el reducto benigno (...) de la irracionalidad que se encontraría actuando desde un mundo exterior, irrealista y prescindible, al servicio de lo que acontece en el mundo realista y esencial de la producción, el consumo y los negocios. (...) La realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente, en interioridad, a la vida práctica y pragmática de todos los días incluso allí donde su exclusión parecería ser requerida por la higiene funcional de los procesos modernos de producción y consumo”.²³

Del sociólogo Pierre Bourdieu, nos fue útil comprender el concepto de capital social como una crítica al predominio de los análisis económicos en la esfera social y en las políticas públicas. Concibe que el capital económico no explica lo inocuo de la sociedad, por lo que desarrolla dos conceptos más de capital: el cultural y el social: “El capital cultural se refiere a los símbolos que existen en los grupos y que marcan un estatus de poder entre sus integrantes, se refiere a ciertos gustos culturales que les otorgan, de manera implícita, una posición que marca la diferencia. El capital social sería el agregado de los

²¹ GARCÍA Canclini, Néstor. (2007). Culturas populares en el capitalismo, p.72

²² *Ibidem*, p. 73

²³ BOLÍVAR, Echeverría. (2010). Definición de la cultura, p. 20

recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo”²⁴

Para entender cómo en las prácticas educativas se presenta un constante rejuego entre las políticas de exclusión e inclusión social, retomamos los aportes de la investigadora Violeta Núñez, que postulan desde la pedagogía social rutas para comprender estas contradicciones sociales y sus implicaciones en la educación, “la Pedagogía social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.”²⁵

Para establecer la comprensión del arte y la cultura desde su potencial transgresor, recuperamos algunos apuntes del pensamiento de Herbert Marcuse quien encuentra esta posibilidad desde su negación como contracultura. “En la sociedad opulenta (...) la cultura es relegada a lo subjetivo, privado y personal, y su única mediación con la realidad es a través del consumo. La cultura relaja, entretiene, pero ya no trasciende. El carácter afirmativo de la cultura significa su muerte como impulso de trascendencia. Por tanto, este impulso solo puede ser reestablecido como contracultura.”²⁶

Del filósofo marxista Erich Fromm, quien se destacó por investigar la relación de ciertas patologías psíquicas dentro de un contexto social amplio como raíz y fuente de malestar individual y colectivo, abrevaremos en el concepto de enajenación o alienación como proceso de deshumanización, y que es manifestado cuando “el hombre no se siente a sí mismo como portador activo de sus propias capacidades y riquezas, sino como una ‘cosa’ empobrecida que depende de poderes exteriores a él y en los que ha proyectado su sustancia vital”.²⁷

²⁴ Bourdieu, Pierre, citado en CHÁVEZ López, José Guadalupe y Rojas Herrera, Héctor Alejandro. (2012). Faro de Oriente: grupos socioculturales. Capital social, sociedad civil y políticas públicas., pp.76-77

²⁵ NÚÑEZ, Violeta. (2007). “Conferencia: Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Universidad de Barcelona, p.3

²⁶ Citado en TERRÉN, Eduardo (1999). Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia, p.184

²⁷ FROMM, Erich. (1964). Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana, p.108.

Por tratarse de un estudio pedagógico, no podíamos dejar de lado las aportaciones de Paulo Freire, quien recupera el carácter político y humanista de la educación. Resaltamos dos planteamientos que marcan sus contribuciones más importantes a la teoría pedagógica “a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento para la cual la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y retomarla para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad, y no pensar pensamientos, y b) la categoría pedagógica de la ‘concientización’, creada por él, teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político”²⁸. Para reconocer a la educación como una práctica para la libertad, postula la superación de la contradicción entre educador y educando: “No ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador”²⁹.

De la mano del pensamiento freireano, aparece Henry Giroux, quien desde la Pedagogía crítica devuelve nuevos elementos problematizadores de la educación y de la escuela, a la que considera no solo como una institución social al servicio de la dominación, sino que también la concibe como un espacio de resistencia: “es sencillamente inexacto sostener que las escuelas son meramente agencias de dominación y reproducción, y que todas las formas de autoridad solamente sirven para mantener tal dominio. Este discurso no entiende ni las contradicciones y luchas que caracterizan a las escuelas, ni la manera en la que se podría utilizar la autoridad en interés de una Pedagogía crítica”³⁰. Asimismo, sus aportes para la concepción de un personal docente que se conciba a sí mismo desde un papel intelectual y transformador, con base en la necesidad de “hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político”,³¹ lo cual implica, por un lado, la alianza con los movimientos sociales y las relaciones que éstas pueden establecer con los contenidos educativos, y por otro, la identificación de cómo la ideología y el poder van diseminando sus lógicas al interior de los espacios y las relaciones educativas.

²⁸ GADOTTI, Moacir. (2002). Historia de las ideas pedagógicas, p.278

²⁹ FREIRE, Paulo. (2013). Pedagogía del oprimido, p. 92

³⁰ GIROUX, Henry A. (2012). La escuela y la lucha por la ciudadanía, p. 124

³¹ *Ibidem*, p. 60

La postura epistemológica en la que se sostiene este trabajo es el materialismo histórico dialéctico, mencionada por Adam Schaff como la teoría del reflejo activa, la cual concibe al objeto o la realidad externa al sujeto, pero creada por él, quién realiza procesos de investigación en el que se reconoce la objetividad de la realidad, pero también su subjetividad, el sujeto no es neutro. Mediante la praxis social los seres humanos conocen su realidad para cuestionar las contradicciones teóricas y prácticas de la misma y se le atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente”³².

La forma de razonamiento es el método del concreto-abstracto-concreto que es una estrategia del pensamiento para comprender la realidad social, que deviene de la teoría marxista. El concreto real, es el punto de partida o la realidad dada, tal cual se le presenta al sujeto, en un estado tan superficial que se acepta como naturaleza “pseudo-concreción, praxis fetichizadas o representaciones comunes”³³, para hacer hincapié en que esta forma de la realidad no es más que una apariencia.

En el proceso de abstracción se propone una ruptura de este concreto real, mediante la acción del pensamiento para descomponer en partes lo que aparece como un todo desordenado y caótico. La abstracción, requiere considerar a la praxis, como una postura en la que se encuentran en relación dialéctica, de mutua influencia, el sujeto y el objeto; se trata de ir contra tendencias y paradigmas que daban al sujeto u al objeto un papel predominante, aislado y autosuficiente, es decir, como hombres actuando sin mundo o mundo actuando sin hombres. La praxis propone al sujeto como un ser actuante en el mundo, con posibilidades de transformación de la realidad desde el conocimiento de la misma, de su carácter histórico y del conocimiento de sus determinaciones que le afectan a él mismo.

³² Schaff, Adam (1979), Historia y Verdad, pp. 86-87

³³ De la Garza Toledo, Enrique, (1983). El método concreto-abstracto-concreto (ensayos de metodología marxista), pp. 19-26

De la praxis, surgirán intuiciones que serán transformadas en conceptos mediante el proceso de abstracción, así “el pensamiento avanza de lo concreto a lo abstracto, lo cual no significa un alejamiento del objeto sino un acercamiento al mismo”,³⁴ por otro lado, la abstracción presenta condiciones de posibilidad, al “corresponder a relaciones reales y estar históricamente determinadas”³⁵.

Arribar al concreto pensado es, en esta medida, lo mismo que reconstruir la totalidad, la cual no se identifica con el todo, sino que implica el descubrir los aspectos determinantes del proceso y sus articulaciones. La totalidad concreta es la posibilidad de construir una teoría específica al objeto de conocimiento. Proceso siempre en riesgo ya que la hipótesis y su confrontación o lectura en marcos amplios de conocimiento podría devenir totalidad vacía o falsa totalización, es decir, cuando no existe reflexión y análisis de los hechos; cuando el todo es la realidad superior determinante o cuando el auténtico sujeto es sustituido por un sujeto mitologizado o ideologizado. La postura del investigador y su lectura de la realidad juega un papel importante en su responsabilidad sobre el objeto de estudio que se desea construir, pues debe tomar en cuenta el carácter escindido de la realidad, pero no negar la posibilidad de su comprensión³⁶.

De esta manera, se elige esta propuesta metodológica para investigar la realidad social a partir de la elaboración de un problema eje, que es pedagógico, para lo cual, hemos incorporado la estrategia de la lectura pedagógica a nuestro objeto de estudio que nos posibilitará la descomposición del todo en partes, identificando así las problemáticas específicas y generales, así como los distintos niveles de articulación entre las estructuras y los sujetos, que forman parte activa en el proceso de reproducción social.

Este punto “implica separar los elementos, determinar su peso y su papel en la totalidad, para posteriormente integrar y reconstruir la totalidad previamente desarticulada”³⁷. Para ello, se requiere dar paso a la problematización que implica el cuestionamiento y

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

reformulamiento de los hechos que aparecen en la realidad como dados y naturales, buscando en ellos las posibles relaciones que los cruzan e implican³⁸.

Para reconocer la especificidad de nuestro objeto de estudio es en este punto en el que nos proponemos la lectura pedagógica, que como plantea Argott Cisneros “consiste en reconocer como problemas las relaciones intencionales de enseñanza y aprendizaje en los procesos sociales, identificando a los sujetos de la educación que participan en ellos, quién es el educador y quién el educando en tanto que, se relacionan con un fin político, económico, etcétera que puede ser consciente o no, por los actores que participan pero que los une y dirige hacia un proyecto social diferenciado de otro, para qué se enseña-aprende; a través de un determinado contenido de conocimiento, qué se enseña-aprende, como saberes, costumbres, conocimientos diversos, que al interactuar dichos sujetos de la educación en cualquier contexto áulico, se entabla una relación que es eminentemente humana, por lo que las estrategias y los recursos didácticos varían de acuerdo a las situaciones y las características de los sujetos de la educación, cómo se enseña-aprende, en un contexto y tiempo determinados.”³⁹.

La metodología para la captación y reconstrucción de estos ejes, partieron de la realidad empírica a partir del acercamiento personal al proyecto educativo cultural FARO. A partir de esta cercanía fue posible el acceso a material documental que se ha producido hasta la fecha actual y que se encuentra disponible y organizado en la Biblioteca Alejandro Aura, del mismo centro cultural. Así como la búsqueda de diversos materiales de difusión de este proyecto y que se localizan vía internet, en forma de documentos o materiales audiovisuales, entrevistas para programas de corte cultural o de políticas públicas de la ciudad de México.

Además de estos materiales documentales, la experiencia laboral permitió formar parte de los diálogos directos entre los actores participantes: administradores, promotores

³⁸ De la Garza Toledo, reconoce los aportes del pensamiento de Hugo Zemelman sobre el método de investigación de la realidad y del tiempo presente, en Ibid.

³⁹ Argott, Cisneros Lucero (2015). Epistemología, filosofía y pedagogía. Crítica en la investigación pedagógica, p. 9

culturales, talleristas o personal docente, así como a la comunidad de alumnos(as) y visitantes diversos del FARO.

La experiencia directa se nutrió de materiales bibliográficos para apoyar la reconstrucción de esa realidad específica mediante un análisis en sentido abstracto que requirió un análisis contante de las particularidades de nuestro objeto de estudio, con la intención de reconocer su sentido concreto y particular. Además de estas fuentes están las hemerográficas como periódicos y revistas e información disponible en internet.

El objetivo general de este trabajo ha sido analizar el contexto nacional e internacional de las políticas públicas de educación no formal en el marco neoliberal y los sesgos que tienen estas políticas en América Latina, para comprender la tendencia asistencialista de estos programas en la ciudad de México. Así como, elaborar una lectura pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje del proyecto FARO, para identificar la tendencia pragmática y operativa del modelo didáctico de sus talleres. Para proponer un replanteamiento del modelo pedagógico de este proyecto desde la perspectiva humanizante e integral de educación y cultura crítica, de la Pedagogía de la resistencia y en favor de la diferencia.

Los objetivos específicos pasan por analizar el contexto nacional e internacional de las políticas públicas de educación no formal en el marco neoliberal, revisando los imperativos de los países primermundistas sobre la agenda educativa de América Latina, que causan una paulatina mercantilización de la cultura y la subjetividad dentro de propuestas de la educación pública, que han decantado en tendencias asistencialistas en el proyecto educativo cultural FARO de la ciudad de México.

Comprender y elaborar una lectura pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el FARO, que permita vislumbrar los aciertos y eclecticismos de esta política pública que promueve una tendencia pragmática y operativa en el modelo didáctico de sus talleres. Identificando la alienación del educador (tallerista) de este espacio, que reproducen el funcionalismo en la educación no formal.

Por último, se pretende arribar a una propuesta de replanteamiento del modelo pedagógico del FARO, desde la perspectiva humanizante e integral de educación y cultura crítica de la Pedagogía de la resistencia y en favor de la diferencia, mediante los postulados de la Pedagogía materialista y didáctica crítica como generadores de congruencia política y empoderamiento ciudadano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reformulando el marco teórico de la formación y actualización de los educadores, para el fortalecimiento de espacios alternativos de formación ciudadana.

Esta exposición de los objetivos permitió un desarrollo argumentativo en tres capítulos. En el primero, se elabora una lectura del contexto macro de las políticas de la educación no formal fomentadas por los organismos internacionales y sus recomendaciones para América Latina en donde se identificó la relación de estos programas con el orden hegemónico neoliberal, que ha sido implantado por medio de una ilusión de desarrollo en el discurso de la globalización y el aniquilamiento de cualquier otra alternativa social, económica y política por medio del pensamiento posmoderno. Exponemos cómo los programas de educación no formal en México están asociados a los requerimientos de los acuerdos comerciales de los 90's y su manifestación particular en la ciudad de México, en la que se identifica el centro cultural FARO, que, a pesar de nacer en una coyuntura democrática no logra superar una condición asistencialista de su programa.

En el capítulo 2, se analiza mediante la metodología de la lectura pedagógica el documento "Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente", donde identificamos las tendencias idealistas y pragmáticas de su programa educativo que dan como resultado un currículum ambiguo, una didáctica tradicional y operativa, y un cuerpo docente fragmentado y alienado de su tarea educativa. En ese estado, aseguramos, el gobierno de la ciudad de México, a través de su Secretaría de Cultura promueven un perfil político pedagógico asistencialista que utiliza el discurso de estigmatización social de la población objetivo de este programa para justificar su acción social, pero sin intención de democratizar la cultura o empoderar a la ciudadanía mediante un proyecto que promueva una educación digna.

En el capítulo 3, se propone una actualización de los objetivos del currículum desde los fundamentos de la Pedagogía crítica materialista, a partir de que estos cumplan con una serie de criterios para la selección de sus contenidos de enseñanza-aprendizaje, en tanto sean: relevantes, críticos y transformadores. Asimismo, se plantean las bases de una didáctica crítica que fomente el dialogo sobre los fundamentos educativos del FARO, con un programa enfocado en la formación ciudadana para la erradicación de la tendencia asistencialista. Finalmente se postula un perfil de docente (tallerista) comprometido con la transformación social a través de un programa educativo que incida como un elemento detonador para la búsqueda del sentido de lo que se enseña, además de una reflexión sobre el papel social y político que se le asigna en la mediación de saberes, concibiéndose a sí mismo como un intelectual.

CAPÍTULO I. Contexto nacional e internacional de las políticas públicas de educación no formal en el marco neoliberal.

En el apartado “La educación no formal, panacea educativa y cultural de los gobiernos primer mundistas hacia América Latina. Resistencias de la educación popular” expondremos las características de la educación no formal y sus definiciones. Nos interesa en particular, el auge en el “léxico pedagógico oficial”⁴⁰ que estas modalidades han tenido por los organismos internacionales que la conciben como una panacea educativa para resarcir los rezagos que enfrenta América Latina, pensadas como estrategias idóneas para atender a las comunidades marginales que están fuera del sistema escolar y con ello, excluidos de toda aspiración de progreso y calidad de vida.

Reconocemos que en la raíz de las recomendaciones de los organismos internacionales se halla la expansión de la globalización neoliberal, conceptos que se presentan engarzados, porque la globalización es un hecho histórico íntimamente ligado al desarrollo capitalista, que en la fase neoliberal ha sido la fachada perfecta para la reinstalación del discurso de “la mano invisible”⁴¹, que proclama la “desactivación ideológica del nacionalismo y del antiimperialismo”⁴² a favor de la regulación del mercado como ente abstracto.

El neoliberalismo actúa paulatinamente en la destrucción de la educación pública. Al mismo tiempo, los organismos internacionales como la UNESCO intensifican a nivel mundial la promoción de modalidades de educación no formal, como respuesta a la crisis de la educación, que el mismo sistema económico tiende a crear.

De ahí la natural sospecha a los programas de educación no formal, que no son en esencia una alternativa a la pedagogía dominante, ya que están marcados por la tendencia estructural funcionalista,⁴³ que promueve de manera más imperativa una

⁴⁰ PUIGGRÓS, Adriana. (1988). Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, p.33.

⁴¹ Ibídem SAXE-Fernández, John “Globalización, poder y educación pública”, p. 22

⁴² Ibídem SAXE-Fernández, John (coordinador). (1999). Globalización: crítica a un paradigma, p.89

⁴³ Tendencia representada encabezada por Durkheim y más tarde por Talcott Parsons, que establecen que el fin de la educación es adaptar a los sujetos a las necesidades sociales, en una tarea de transmisión de saberes de una generación a otra: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún

relación directa entre educación y trabajo, bajo el enfoque pragmático⁴⁴ que exige adaptar las capacidades de las personas a las necesidades del sistema vigente.

Como ejemplo de ello, se expondrá una revisión histórica de las propuestas de educación no formal para la región latinoamericana, que surgen entre los años 40's y 70's, con diferentes denominaciones pero con una problemática de fondo: la educación no formal es una panacea de los países primermundistas porque tiene características de incorporación y servicio al régimen político y económico en el que se inserta, más cercana al concepto de educación "como reflejo de la sociedad"⁴⁵ que "como catalizador de cambio social".⁴⁶

Sin embargo, para establecer contrapesos a esta tendencia determinante, se reconocerá una permanente lucha por la hegemonía, donde "el proceso educativo, cargado de significado político pedagógico (...) participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos".⁴⁷ Lo que nos llevara a establecer una mirada de lo educativo, como práctica social, "productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico y psicológico) a partir de procesos históricos sociales"⁴⁸.

Por eso, se presenta una exposición de las formas de resistencia que se crearon en América Latina alrededor de la *Educación popular*, que será la única experiencia que no

no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine" DURKHEIM, Émile. Educación y sociología, en GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas, pp. 116-117.

⁴⁴ John Dewey incorporó las ideas del pragmatismo al campo educativo, postulando que el principio más importante de la enseñanza era la acción o el *aprender haciendo*. Ideas que servirían a la sociedad capitalista norteamericana interesada en preparar para el trabajo y la competencia. *Ibíd.*, pp. 148-149.

⁴⁵ LA BELLE, Thomas J. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina, p.22

⁴⁶ *Ídem*.

⁴⁷ En este sentido Puiggrós, asegura que "no toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante" por lo que hay una permanente lucha "que tiene un hondo significado político pedagógico y que simultáneamente va constituyendo los discursos pedagógicos" PUIGGRÓS, Adriana. *Óp. Cit.*, p. 16

⁴⁸ La anterior afirmación se construye sobre dos bases: "la primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobredeterminados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. La segunda, es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social." *Ibíd.*, p. 11

fue fomentada por la UNESCO, y que plantea una ruptura con la educación no formal en su conjunto.

En un segundo momento, en el apartado “Neoliberalismo, mercantilización de la cultura y de la subjetividad en la educación no formal” comprenderemos los impactos que la cultura genera en el campo de la educación, en un proceso de subjetivación.⁴⁹

Revisaremos cómo el ideal moderno educativo de preparar al ciudadano para vivir en democracia,⁵⁰ ha ido perdiendo fuerza frente al impacto del neoliberalismo, que en colusión con el discurso posmoderno administran en el plano cultural una crisis de sentido y significado en los ámbitos de la identidad y de la vida social, instalando un radicalismo conservador que en su negación de cualquier posibilidad de transformación dejan todo tal y como está.

Para explicar la devastación que produce este sistema económico tomamos como referencia la interpretación de Jonh Berger de la obra de Naomi Klein “La doctrina de la conmoción, surgimiento del capitalismo del desastre”,⁵¹ que explica cómo este sistema actúa a través de una estrategia violenta y deprivación que produce aturdimiento, pánico y confusión, con la intención de manipular a nivel individual y social toda forma de resistencia, presentándose a sí mismo como única alternativa de desarrollo.

Esta tendencia genera en la educación una lógica de medición por parámetros y exigencias de “calidad, excelencia y mercado”.⁵² Un vuelco que estará apoyado por el constructivismo como teoría psicológica del aprendizaje, que participa en la modelación de una subjetividad a modo del sistema conservador hegemónico, que se distingue por su apatía política y pasión emprendedora.

⁴⁹ El proceso de subjetivación tiene que ver, con una condición en la que el sujeto se sitúa “conscientemente ante las circunstancias de su tiempo.” SACRISTÁN, José Gimeno. (2001). Educación y convivir en la cultura global, p. 29

⁵⁰ *Ibidem*, p. 27-28.

⁵¹ BERGER, John. (15 de junio de 2007). “Borrar el pasado (algunas notas en torno a un dibujo)”. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2007/06/15/index.php?section=cultura&article=a06a1cul>

⁵² TERRÉN, Eduardo. (1999). Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia, p. 233

Entorno, del que la educación no formal en México no está exenta, dado el sentido marcadamente pragmático de sus programas, que buscan capacitar para favorecer el desarrollo económico.

El sujeto como recurso humano desde la perspectiva del capital humano se nutre también del auge de la teoría constructivista del aprendizaje⁵³ que apoya el lenguaje empresarial en la educación al reducir al sujeto a una entidad descifrada por la explicación psicológica, rama del conocimiento que desde sus bases metodológicas y desde la constitución histórica de esta disciplina pretende conocer para controlar mejor.⁵⁴

Frente a esta tendencia de dominio y control de la subjetividad, hemos de destacar una visión más completa de cómo se conforma ella, con base en la aportación de Gimeno Sacristán que conjuga una dinámica más compleja mediante cuatro procesos, a saber: *adaptación, enculturación, dinamismo cultural y disonancia con la cultura.*⁵⁵

Reflexión, que nos llevará a reconocer las fisuras y posibilidades que se generan para recrear la subjetividad, donde puede conformarse un espacio de resistencia desde la diversidad cultural. Como muestra de ello, se expondrá brevemente un recorrido por el movimiento indígena zapatista en México, que, en un potente acto de oposición a la globalización neoliberal, antepone la idea de que “el desarrollo de las fuerzas productivas debe ir acompañado del fin de la desigualdad y la erradicación de la explotación”.⁵⁶

⁵³ El constructivismo se nutre de la psicología genética, basada en la condición biológica, genética y evolutiva de los individuos que los capacitan para llevar a cabo procesos psíquicos. Jean Piaget investiga los procesos y operaciones que los niños van desarrollando para dividir las capacidades intelectuales conforme a rangos de edad (0-12, 12 a 16, etc.). Del conductismo, representado por los estudios de Jean Pavlov, da cuenta de la conducta observable, lo que el organismo hace o dice (reconocido por su fórmula estímulo-respuesta con animales donde la meta es dirigir la conducta). Y toma del cognitivismo, su porte en la centralidad de la dimensión intelectual, y problematiza cómo las personas organizan y procesan información de manera individual, de donde se deriva el enfoque psicométrico que es la medición de la inteligencia y capacidad intelectual de cada individuo, en SÁNCHEZ Cerezo, Sergio. (Ed.) (1995). Diccionario de las ciencias de la educación, pp. 1181-1182.

⁵⁴ En el estudio de Varela y Álvarez, se analiza el empoderamiento del psicologismo a partir de su relación con diversas estrategias de control social, como lo fueron en su momento, el protestantismo, la burguesía, y el avanzado desarrollo del capitalismo después de la Segunda Guerra Mundial, en VARELA, Julia y Álvarez Uria, Fernando. (1986). Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos, pp. 12-13.

⁵⁵ SACRISTÁN, J. Gimeno. Óp. Cit., pp. 32-36.

⁵⁶ MCLAREN, Peter. (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la resistencia. p.71

Habiendo revisado en los apartados anteriores, las consecuencias de la política neoliberal a nivel internacional, en el último apartado de este capítulo “El Estado neoliberal y sus políticas asistencialistas a través de proyectos educativos y culturales en la ciudad de México” nos adentraremos en la capital de México como un espacio de reproducción de este sistema.

Comenzaremos por caracterizar a la ciudad de México como una megalópolis por la coexistencia de tiempos históricos, lenguas, comportamientos y clases sociales que se encuentran en permanente contacto y mutación, que en un sentido positivo da muestra de la riqueza cultural que contiene, pero que en otro sentido se generan en su interior factores de adversidad, confrontación y disenso, que se radicalizan por efecto del neoliberalismo y el discurso posmoderno, como tendencias paralelas, que minan la participación ciudadana y política, lo que favorece la fragmentación y tensión social.

Tensión en la que identificamos un movimiento a contracorriente en 1997, cuando en la ciudad se lleva a cabo el primer proceso electoral, eligiendo a una opción política de centro izquierda que se pronuncia por una política social y popular más fuerte. Proceso que conlleva una participación más activa de la ciudadanía dando pie a una política de democratización cultural, que propone procurar los derechos culturales de la ciudadanía, dando prioridad a los grupos minoritarios o a aquellos que ocupan un lugar desfavorecido en la sociedad.

Intención con la que se crea el centro cultural Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO), en el año 2000, con un modelo de educación no formal en artes y oficios, que se nutre de los ideales de una ideología de centro izquierda que verá en éste, una posibilidad de crear una alternativa a las formas dominantes de aprendizaje, mediante un proyecto incluyente, vanguardista y liberal, donde la educación artística se democratiza y se pone al alcance de la gente.

Daremos cuenta de los alcances de este proyecto que ha sido reconocido a nivel nacional e internacional, por la pertinencia de su proyecto que promueve la descentralización de

la oferta cultural hacia la zona oriente de la ciudad de México, anclado en la delegación Iztapalapa, cuyos habitantes enfrentan diversas carencias en servicios básicos y problemáticas por su alto índice poblacional,⁵⁷ que impacta negativamente a los jóvenes que enfrentan situación de precarización laboral y educativa.

Aunque estas condiciones y la forma en la que se concatenan discursivamente presentan al proyecto FARO, como una práctica políticamente correcta, nos interesa señalar los hilos muy delgados con los que esta sostenido este proyecto que presenta serias contradicciones entre su discurso y su práctica.

Consideramos que las acciones de política pública sobre las poblaciones marginales, desplazadas o pauperizadas son de corte asistencialista, porque “no hay un reconocimiento de los problemas sociales como derechos humanos suprimidos o restringidos, sino solo una dación escasa (la mínima posible) para solo atenuar y controlar la conflictividad social que genera la carencia”.⁵⁸

Por ello, el centro cultural FARO contesta su pertinencia con base en un discurso de estigmatización social y no a su proyecto educativo, lo que encierra el riesgo de una práctica asistencialista “que fija a los sujetos a un destino de exclusión y dependencia. Un verdadero empuje a lo peor de cada uno, bajo la excusa pestalozziana de que los pobres han de recibir una educación hecha a ‘su’ medida.”⁵⁹

⁵⁷ Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en 2010, su población de habitantes era de 1 815 786. Referencia en: www.inegi.gob.mx

⁵⁸ ALAYÓN, Norberto. (et al) (1991). Asistencia y asistencialismo: ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?. Memoria de la Séptima conferencia conmemorativa Dorothy Dulles Bourne, p. 14

⁵⁹ NÚÑEZ, Violeta. (2007). “Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social,” p. 17.

1.1 La educación no formal, panacea educativa y cultural de los gobiernos primer mundistas hacia América Latina. Resistencias desde la educación popular.

La educación no formal ha sido definida de manera general como “una actividad educacional, organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema formal, para proporcionar tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”⁶⁰. De manera preponderante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha ido debatiendo el tema desde 1949 y estableciendo encuentros cada 10 años aproximadamente.

De hecho, será en la conferencia de Virginia en 1967 donde se reconocerá a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, dirigido por Philip Hall Coombs,⁶¹ la necesidad de que los Estados crearán mecanismos al margen de la educación formal, es decir, educación no formal, que tiene dos finalidades según se trate de países desarrollados o en vías de desarrollo. Para los primeros, esta modalidad será una estrategia de actualización hacia las nuevas tecnologías y para el uso lúdico del tiempo libre. Para los segundos, será un medio para compensar la falta de bases sólidas del sistema educativo, enfocándose en la atención a quienes jamás accedieron a éste a causa de su condición social, género o de raza, e incluso a quienes desertaron y buscan reintegrarse al modelo educativo.

En esta bifurcación de los objetivos de la educación no formal reconocemos cómo va perfilándose una diferenciación para la región latinoamericana, donde el bajo nivel de escolarización y los altos índices de analfabetismo van asociados a otras formas de marginación social. De hecho, en aquel momento, alrededor de 1970 se calculaba que el promedio de escolaridad de la región era en el 3.4 grado de educación primaria, lo

⁶⁰ La definición se atribuye a COOMBS, Philip H. y Manzoor, Ahmed. La lucha contra la pobreza rural; el aporte de la educación no formal, en LA BELLE, Thomas J. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina, p.44

⁶¹ Autor de “La crisis mundial de la educación” en 1968, como resultado de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación en 1967 que se celebró en Virginia EUA.

cual impactaba directamente en la calidad de la fuerza de trabajo y la escala de ocupación laboral.

Es por ello, que los organismos internacionales conciben a los modelos de educación no formal como una panacea para resarcir los rezagos que enfrenta América Latina, ya que éstos, son vistos como vehículos para implementar estrategias de compensación educativa para la erradicación de la pobreza y de todo tipo de exclusión, opresión y fanatismo⁶², basándose en el concepto de desarrollo humano,⁶³ que se refiere al despliegue de mayores capacidades en las personas, a fin de que cuenten con herramientas para mejorar su calidad de vida.

De ahí, que se registró desde fines de los años 60's un auge en el uso de la categoría de educación no formal en el "léxico pedagógico oficial",⁶⁴ para comprender "el desarrollo de programas educativos que tienden a captar las llamadas 'comunidades marginales', es decir, grupos populares que están fuera del alcance del sistema escolar (indígenas, mujeres, población rural dispersa, trabajadores, etc.)".⁶⁵

Sin embargo, en el descubrimiento de este remedio educativo se encuentran los parámetros de la globalización neoliberal, liderada por Estados Unidos, que emite a través de los organismos internacionales no solo la agenda económica, política y social de América Latina, sino que ofrece un marco de transformación para la educación, donde las modalidades de educación no formal cumplirían con la misión de abarcar a los sectores, que a causa de la desigualdad social, se le escapaban de entre las manos.⁶⁶

⁶² MONTERO Espinoza, Víctor Manuel. (2011). "La educación no formal en América Latina. Un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes" p. 44.

⁶³ "Para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) el desarrollo humano es el proceso de ampliación de las posibilidades de elegir de los individuos, tiene como objetivo expandir la gama de oportunidades abiertas a las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social" PNUD, 1990, en RUZ Pérez, Isabel Esther (2010) Las relaciones de cooperación en el ámbito de la cooperación cultural. Estudio de caso: Faro Milpa Alta – Centro Cultural de España en México, p. 22.

⁶⁴ PUIGGRÓS, Adriana. (1988). Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, p.33.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 33

⁶⁶ *Ibid*, p. 17

Ya que sus programas no son en esencia una alternativa a la pedagogía dominante del proceso escolarizado, ya que están marcados por la tendencia estructural funcionalista,⁶⁷ que promueve de manera más imperativa una relación directa entre educación y trabajo, bajo el enfoque pragmático⁶⁸ que exige la adaptación de las capacidades de las personas a las necesidades del sistema económico vigente.

En nuestro país, la política neoliberal se instala de manera más portentosa en los años 80's⁶⁹, con la firma del Tratado de Libre Comercio de América Latina (TLCAN) entre Canadá y Estados Unidos. Momento en el que se crea un ambicioso Plan Nacional de Educación, de donde nace el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) que tenía como objetivo, dotar a la población mexicana de medios alternos (educación no formal) para acceder a programas de alfabetización, educación básica, educación para el trabajo y formación para la vida, entre otros rubros, dada la inequidad para la competencia con sus contrapartes, en cuyos países "no tienen fuerza de trabajo analfabeta y cuya escolaridad promedio, en años de educación formal cursada, es bastante mayor que la de México."⁷⁰

⁶⁷ Tendencia representada encabezada por Durkheim y más tarde por Talcott Parsons, que establecen que el fin de la educación es adaptar a los sujetos a las necesidades sociales, en una tarea de transmisión de saberes de una generación a otra: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine" DURKHEIM, Émile. Educación y sociología, en GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas, pp. 116-117.

⁶⁸ John Dewey incorporó las ideas del pragmatismo al campo educativo, postulando que el principio más importante de la enseñanza era la acción o el aprender haciendo. Ideas que servirían a la sociedad capitalista norteamericana interesada en preparar para el trabajo y la competencia. *Ibidem*, pp. 148-149.

⁶⁹ En los años 80's, se aplica la estrategia neoliberal mediante la venta y privatización de empresas paraestatales y reformas constitucionales que impactan la acción del Estado como los Art. 27 y 28, referidos a la reprivatización de la Banca. Se abre la posibilidad para que los ejidatarios pudieran vender sus parcelas a capitalistas nacionales y extranjeros. En 1994 se suscribe el TLCAN entre México, Estados Unidos y Canadá, conformando la mayor área comercial de Norteamérica. Aumenta la participación del capital privado en las áreas de comunicación, vía satelital y los ferrocarriles, nacen las Afores que administran la seguridad social de los trabajadores y se compromete al capital financiero internacional para privatizar la petroquímica y la industria eléctrica. También disminuyen los presupuestos a la educación superior, servicios de salud, y seguridad social. En SALAS Luevano, Ma. de Lourdes. (2009). Migración y feminización de la población rural en México 2000-2005. Recuperado en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/neoliberalismo-mexico.html>

⁷⁰ MARÚM Espinosa, Elia y Reinoso Cantú, Elsa Laura. (2014) "La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México", p. 145

Comprender la aparición concreta de estos grandes proyectos de educación no formal en nuestro país y su alianza con los requerimientos de acuerdos comerciales y los intereses del mercado mundial, pasa por revisar las implicaciones de la conjunción entre globalización y neoliberalismo.

La globalización ha estado íntimamente ligada con el desarrollo capitalista, al establecer la existencia de “una economía internacional preponderantemente abierta y con grandes y crecientes flujos de mercancía, tecnología, y de inversión de capital entre las naciones”.⁷¹ Fenómeno que se ha extendido como discurso político en una versión propagandística, de carácter expansivo y a favor de una visión de mundo que la concibe como un hecho novedoso, inevitable y cuasi natural, ocultando su carga histórica con la pretensión de que es una tabla de salvación que representa un paso evolutivo en el camino al desarrollo económico que se impone mediante la negación de las particularidades y diferencias de cada país.

Enarbolar la bandera de la globalización ha sido funcional para la reinstalación del discurso de “la mano invisible”,⁷² donde se aceptan con naturalidad los lenguajes que proclaman la regulación automática de los mercados, los equilibrios fiscales, la libre empresa y la necesidad de la reducción del gasto público. Así como la “desactivación ideológica del nacionalismo y del anti-imperialismo”⁷³ a favor de una mayor presencia de corporaciones multinacionales en el manejo directo de las principales actividades económicas de la región.

Globalización y neoliberalismo son procesos imbricados. La primera es el vehículo y fachada del segundo, que revestido de esta bonanza y buenaventura ha logrado convertirse en una potencia hegemónica sobre América Latina. Además de otras características que le dan fortaleza y que Jaime Osorio ha clasificado en cuatro hipótesis:

⁷¹ SAXE-Fernández, John (2000). “Globalización, poder y educación pública”, Recuperado en <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/Saxe.htm>, p. 5

⁷² *Ibidem*, p. 3

⁷³ SAXE-Fernández, John (coord.) (1999). Globalización: crítica a un paradigma, p. 89

- 1) como política económica que exige el desvanecimiento del Estado basado en la fe del dinamismo del sector privado y el supuesto de la incuestionable eficacia del mercado para promover el desarrollo;
- 2) como “modelo” que combate la inflación;
- 3) como proyecto de refundación societal a partir del pensamiento conservador, y
- 4) como ideología, es decir, como respuesta única a los problemas actuales, que permea en términos teóricos, políticos y de la vida cotidiana.⁷⁴

A esta clarificación que denota el poder discursivo e ideológico del neoliberalismo, es justo contraponer también los datos duros de un sistema que no ha dado evidencias tajantes que aseguren que procura bienestar social a los países que se adaptan a él. De hecho, como lo analiza Gimeno Sacristán, se trata más bien de un mundo “donde se reparten muy desigualmente las ventajas e inconvenientes de la globalización y se agudizan las desigualdades”.⁷⁵

Por ejemplo, Saxe Fernández, a través del trabajo de Pablo González Casanova “La Explotación Global”, da cuenta de la transferencia de excedentes de los países latinoamericanos por concepto de “servicio de la deuda, pérdida por términos de intercambio, utilidades netas remitidas de inversión directa, capital a corto plazo, errores y omisiones netas y trasferencias netas unilaterales”,⁷⁶ que en dos décadas de globalización neoliberal llegaba a ser de 2 billones 139 mil 420.3 millones de dólares, y que muestra cómo “ los países de la periferia contribuyen al crecimiento y bienestar de las potencias capitalistas”.⁷⁷

A pesar de los datos que evidencian las relaciones de desigualdad, el análisis de Osorio del neoliberalismo como ideología, podría explicar la raíz de estas cegueras, al asegurar que “el papel de las ideologías no es reflejar lo verdadero, sino crear imaginarios que

⁷⁴ En OSORIO, Jaime. (1997). Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad, pp. 89-98

⁷⁵ SACRISTÁN, José Gimeno. (2001). Educación y convivir en la cultura global, p.98

⁷⁶ SÁXE-Fernández, (2000) Óp. Cit., p. 9

⁷⁷ Ídem.

ganan vida y se retroalimentan de aspectos sesgados de la propia realidad”.⁷⁸ Solo así, podemos entrever las falsedades y contradicciones de un sistema, que, al tiempo que proclama la desaparición del Estado, en realidad le exige una transformación a favor de los intereses de las corporaciones multinacionales. Por ello, más que desvanecimiento, el Estado tiene un papel protagónico en la incorporación de la política neoliberal.

Del mismo modo, hay que añadir sobre las corporaciones multinacionales, que no son entes desterritorializados, sino empresas con oportunidades de inversión en diversas partes del mundo, pero ubicados en un país, al cual, pertenecen sus ganancias “donde está la matriz y la gran mayoría del stock de capital de la empresa. Los dueños de ese stock de capital están ahí, pagan impuestos ahí”.⁷⁹

Estas contradicciones desnudan la estructura de poder en la que se funda la globalización neoliberal, que Estados Unidos y sus principales aliados europeos idearon como salida al sistema colonial, pero sin perder el fin de explotación y dominación sobre América Latina.

Los Estados Unidos después de la abundancia financiera que les dejó su participación en la Segunda Guerra Mundial aprendieron que no hay mejor forma de ganar que manteniendo una economía en permanente estado de guerra.⁸⁰ Así su política está dirigida por los intereses de las corporaciones privadas y resguardados por el poder del ejército.⁸¹ Por ello, cualquier intento de autogobierno de los países latinoamericanos es amenazado con fuga de capitales, empobrecimiento nacional y ocupación militar.

⁷⁸ OSORIO, Óp. Cit., p. 94

⁷⁹ SAXE-Fernández (1999). Óp. Cit., p. 103.

⁸⁰ SÁXE-Fernández, (2000). Óp. Cit., p. 11.

⁸¹ Se retoma de Wright Mills que ‘en tanto la clave estructural de la estructura de poder en EUA se fundamente en la esfera económica, ello significa que la economía es simultáneamente una economía permanente de guerra y una economía dirigida por la corporación privada. Esta coincidencia de intereses entre la cúpula militar y los ejecutivos de las grandes corporaciones los fortalece mutuamente y tiende a subordinar el papel de los políticos, porque no son los políticos, sino los CEOS corporativos los que pactan con el sector militar la organización del esfuerzo permanente de guerra’, en Ídem.

En esta coerción a los intereses norteamericanos es que aumenta la “gravitación de los organismos internacionales”⁸² como una especie de satélites que van regulando las acciones de los países en proceso de desnacionalización a favor de los objetivos internacionales en los que domina la política neoliberal. Organismos, que en realidad funcionan para colocar al resto del mundo “bajo el dominio de principios institucionalizados alrededor de los intereses internacionales estadounidenses”⁸³ ya que tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional, están dirigidos por Washington a través de sus mecanismos de votación.⁸⁴

Los organismos internacionales, son la cara amable, neutral y objetiva del neoliberalismo que como advierte Osorio, tiene la “capacidad para apropiarse del triunfo y éxitos ajenos al adjudicar a otros las derrotas y fracasos que genera”.⁸⁵ Por ejemplo, dice el autor, cuando el Banco Mundial no se hace responsable de los daños del seguimiento de sus políticas, pero sí se muestra con una mano de ayuda a los más necesitados y ofrece alternativas a la pobreza que sus recomendaciones han tendido a generar o a agravar.⁸⁶

De ahí, no es de extrañar que, en el ámbito educativo, desde el nivel básico hasta al superior, los organismos internacionales, señalen una crisis de *eficiencia, eficacia y productividad*, acusando incapacidad de los gobiernos para asegurar la calidad, al tiempo que advierten que cualquier forma de resarcimiento a través de políticas públicas es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas.⁸⁷

⁸² *Ibíd.*, p. 3.

⁸³ *Ibíd.*, p.4

⁸⁴ *Ídem*

⁸⁵ OSORIO, Óp. Cit., p. 93

⁸⁶ Entre otros ejemplos, el autor, menciona cómo el neoliberalismo atribuye el poderío de los tigres asiáticos, Japón y Corea, conseguido con base al puntual seguimiento de este modelo cuando en realidad las razones de su éxito ha sido contar con un Estado fuerte que planifica y se articula con el sector privado; o, por otro lado, en el aspecto ideológico, la estrategia del neoliberalismo de capitalizar el derrumbe del campo socialista, para afirmarse como una vía posible para el desarrollo. En *Ídem*.

⁸⁷ VARELA, Julia y Álvarez Uria, Fernando. Neoliberalismo versus democracia, en HERNÁNDEZ Ventura, Joel (2006). Una aproximación al papel de la universidad pública mexicana en la formación de sujetos en la era de la globalización. Tesis de Licenciatura, p. 29

En esta función paradójica, el neoliberalismo no detiene su paulatina destrucción de los sistemas de educación pública -mediante algunas acciones como la reducción de la inversión estatal a favor de la multiplicación de fuentes privadas de financiamiento; la reducción salarial del personal docente y el desinterés por su formación profesional; la evaluación bajo indicadores de eficiencia de la inversión; entre otros-⁸⁸ al tiempo que la UNESCO intensifica a nivel mundial la promoción de modalidades de educación no formal, como respuesta a la crisis de la educación, que el mismo sistema tiende a crear.

Alfredo Castillo y Pablo Latapí en el documento “La educación no formal de adultos en América Latina”, realizan una revisión histórica de las propuestas de esta organización para la región latinoamericana, advirtiendo la existencia de una íntima relación de estas prácticas con los requerimientos del sistema social, económico y político dominante.⁸⁹

Antes de presentar estas experiencias de educación no formal tuteladas por los organismos internacionales, tenemos que aclarar que, aunque parecen no corresponder con el periodo de la globalización neoliberal, ubicado con mayor potencia en los años 80's, éstos sí se insertan en un marco de dominación más amplio que tiene que ver con el pensamiento liberal, que es el antecedente de este fenómeno.⁹⁰

Partiendo de la educación agrícola que incidía sobre el sector campesino con campañas de alfabetización en los años 40's, se denomina *Educación fundamental*, al proyecto que continuó con estas labores pero que se extendió a los ámbitos de la salud, el trabajo y vida familiar. Estos programas partían de una interpretación de la realidad latinoamericana en la que explicaban su condición subdesarrollada a causa de su carencia educativa. Sin embargo, la falta de planeación e improvisación en estos

⁸⁸ PUIGGRÓS, Adriana. (1980). Imperialismo y educación en América Latina.

⁸⁹ CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo. (1983). Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas, pp. 1-59

⁹⁰ Manuel Castells señala que “la eficacia potencial futura del discurso neoliberal proviene menos de su atractivo cultural (son ideas antiguas expresadas en términos más o menos cínicos, desde los orígenes de la industrialización capitalista) que de su confluencia con diversos fenómenos económicos y sociales” Citado en TERRÉN, Óp. Cit., p. 278

proyectos, además de que no tomaban en cuenta los contextos sociales de los integrantes, hizo que en ellos predominara un “carácter asistencialista”.⁹¹

En 1957 se da un cambio de rumbo en la UNESCO, que se desenfoca de la educación por sí misma para pensar en ella como herramienta de cambio social. Advirtiendo los cambios y transformaciones sociales y políticos de los años 60's y 70's, donde frente a la crisis económica se da un enorme descontento social y un auge de grupos guerrilleros; que en su máxima expresión darán lugar a la revolución cubana en 1959. Momento en que se fomenta el *Desarrollo de la Comunidad* como una modalidad educativa que justifica la intromisión técnica y financiera del exterior, lo que es interpretado como “una invasión cultural a través de la transmisión de valores, procedimientos y visiones generales ajenos a la vida de la comunidad. Desarrollo de la comunidad se identificó con modernización”.⁹² En este contexto de efervescencia y descontento social, se intuye que el interés norteamericano había implementado estas medidas como una estrategia de control social.⁹³

En 1965 se lanza el Plan Experimental Mundial de Alfabetización en once países del tercer mundo, bajo el paradigma de *Educación funcional*, que vinculaba la alfabetización con el desarrollo socioeconómico nacional, es decir, ya no trataba de la educación en favor de los pobres, sino de un enfoque a la capacitación técnica y de elevación cultural con miras al desarrollo económico. Para ello se retomaron los principios del aprender haciendo o aprender por el trabajo. Las limitaciones de estas prácticas es que no fueron aprovechadas por la población rural ya que el estar en condiciones de subsistencia, no les permitía terminar los programas, por lo que fue aprovechada por una población menos desfavorecida en la que promovió “actitudes individualistas, interés por la movilidad social y rompimiento de lazos de solidaridad”⁹⁴

⁹¹ Lowe, J. (1975). The education of adults: a worldwide perspective. En CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo. Óp. Cit., p. 10.

⁹² CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo. Óp. Cit., p. 11.

⁹³ Puntualizan al respecto que “en la práctica la comunidad se mantenía aislada del contexto general [y] se dejaban en el olvido los factores estructurales de los que dependían los problemas locales”. Ídem.

⁹⁴ *Ibíd*, p.13

La modalidad de *Educación compensatoria* se enfoca a la privación cultural, y tendrá auge en los años 70's en Estados Unidos. Su acción se centra en programas específicos de aceleración educativa en poblaciones socialmente privadas, es decir "desde una perspectiva ambientalista se plantea como hipótesis que el bajo rendimiento y logro educativo están influidos por la pobreza del ambiente cultural"⁹⁵. Esta propuesta pretende disminuir la correlación entre el logro educativo y el origen social, para acercarse a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, será también criticada ya que la privación no puede lograrse con campañas breves sino con proyectos de largo aliento, así como la atención a más variables de esta inequidad como lo son el ambiente familiar, la escuela, materiales didácticos, contextos, entre otros.

Aunque se podrían exponer más modalidades y denominaciones de estas prácticas como la *Educación permanente* o *Educación para la vida*, hasta este punto de síntesis, nos interesa destacar como problemática de fondo el que la educación no formal ha sido tomada como una panacea de los países primermundistas hacia América Latina, porque tiene características de incorporación y servicio al régimen político y económico en el que se inserta, más cercana al concepto de educación "como reflejo de la sociedad"⁹⁶ que "como catalizador de cambio social".⁹⁷

Aunque la educación no formal intenta discursivamente cumplir con la atención de sectores excluidos de la educación escolarizada o formal, en realidad este esfuerzo de masificación, por sí misma, no resuelve un problema que tiene que ver con el contenido, dirección y sentido de la enseñanza.⁹⁸

⁹⁵ LOZANO García, Alejandro y Sabiron Sierra, Fernando. (1987). Evaluación en educación compensatoria: hacia un modelo comprensivo de evaluación.

⁹⁶ LA BELLE, Thomas J. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina, p. 22

⁹⁷ Ídem.

⁹⁸ En referencia a Saúl Taborda, un crítico del sistema educativo en Argentina, durante las décadas de 1920 y 1930 quien señaló "un problema que hasta hoy no advierten muchos políticos y pedagogos. Se trata de la insuficiencia de las resoluciones tendentes a la apertura cualitativa del sistema educacional al conjunto de los sujetos sociales. La simple permanencia de un alto número de estudiantes en las instituciones no garantiza la democratización de las mismas. Esta se vincula también con la orientación de la enseñanza." En PUIGGRÓS (1988). Óp. Cit., p. 155

Frente a estas tendencias es necesario recuperar formas de resistencia que se crearon en América Latina alrededor de la *Educación popular*, que será la única experiencia que no fue fomentada por la UNESCO, y que plantea una ruptura con la educación no formal en su conjunto.⁹⁹

Para Thomas La Belle, las diversas modalidades de educación no formal, en su esencia, deberían caracterizarse en solo dos tendencias: integracionistas o liberadoras. La primera, se basa en la relación privación–desarrollo, con el supuesto de que los países tercermundistas requieren contar con el acceso a los medios educativos que a causa de su privación les han dejado en un plano de minusvalía social, económica y política. La segunda, en la que diversos autores ubican a la educación popular, se basa en la relación dependencia-liberación, que considera que la lucha, en el sentido del esfuerzo educativo y demás ámbitos político, social y económico, no es contra la marginalidad y el subdesarrollo,¹⁰⁰ sino contra la dependencia como fuente de dominación y explotación.¹⁰¹

Bajo este enfoque, la educación popular se basaría principalmente en el proceso de concientización y el reconocimiento de las condiciones de opresión. Dado que se enfoca a trabajar con grupos y no individuos tendría énfasis en la participación y en acciones de transformación social a través del establecimiento de relaciones de horizontalidad al cuestionar el autoritarismo del educador y el papel pasivo del alumno. Al tiempo que ambiciona romper la dicotomía pensar-hacer y se siente llamada a reforzar los intereses del sector popular.¹⁰²

⁹⁹ CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo. Óp. Cit., pp. 13-16.

¹⁰⁰ Las teorías del subdesarrollo y la dependencia tuvieron auge en los años 80's. Son importantes paradigmas que, según Osorio, ayudaron a crear un horizonte de visibilidad para las problemáticas que enfrentaba la región latinoamericana, ayudando a comprender cómo las sociedades capitalistas de América Latina maduran de manera diferente, profundizando viejos y nuevos desequilibrios, comprendiendo su papel dentro de la unidad internacional desde la noción de centros y periferias, donde se distinguen aquellos que sufren los despojos y los que han creado instrumentos para despojar "los dos polos forman parte de la historia del capitalismo, el primer sistema que en la historia de la humanidad tiene la vocación de expandirse hacia los más diversos rincones del planeta, integrándolos de forma desigual a su historia". En OSORIO, Jaime. (2001). Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento, p.156

¹⁰¹ LA BELLE, Óp. Cit., p.32

¹⁰² CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo, Óp. Cit., p. 15

Más allá de esta generalización, en la investigación “La educación popular en América Latina” de Adriana Puiggrós, encontramos un estudio detallado de este fenómeno que se sitúa en las décadas de 1920 y 1930 principalmente, en Argentina, Nicaragua, Perú, Bolivia, Chile, El Salvador, Cuba y México. Ahí se describe la emergencia de prácticas de educación popular que nacen en oposición al discurso dominante de la Instrucción Pública, que van encontrando diferentes vías de resistencia según las posibilidades de pensamiento y acción que permitía cada contexto específico.

El discurso de la Instrucción Pública que implementa los principios de la escuela moderna “estatal, obligatoria, gratuita y laica”¹⁰³ deviene dominante al incorporar de manera contradictoria las luchas anticlericales, anticonservadoras y a favor de los intereses de los sectores oprimidos -que veían en el acceso educativo una oportunidad de progreso, como la base de su legitimación, con lo que se presentó un discurso pedagógico “universal, verdadero y científico”.¹⁰⁴ Que en los hechos subordinó o desvirtuó las demandas populares que evidenciaban su relación con los intereses de la clase empoderada, así “el sistema educativo es imaginado como un espacio sin contradicciones en cuyo interior se ejecuta la interpelación de los individuos ya no para sujetarlos a la ideología dominante sino a la civilización”.¹⁰⁵

Para percibir la tensión entre el discurso de la Instrucción pública y las formas de resistencia en la educación popular, Puiggrós, parte de una mirada distinta de lo educativo, al considerar que, como “toda practica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico y psicológico) a partir de procesos históricos sociales”¹⁰⁶.

Ello quiere decir, que al tiempo que se reconoce la Instrucción pública como discurso pedagógico dominante, emergen de manera paralela, en una posición desigual y

¹⁰³ PUIGGRÓS, Adriana. (1988). Óp. Cit., p. 40

¹⁰⁴ Ídem.

¹⁰⁵ Ibíd, p.312

¹⁰⁶ La anterior afirmación se construye sobre dos bases: “la primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobredeterminados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. La segunda es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social” Ibíd, p. 11

subordinada una diversidad de interpelaciones de las sociedades latinoamericanas postindependentistas.¹⁰⁷ En un contexto histórico mundial en el que se enfrentaban ideológica y políticamente las ideas del socialismo y del anarquismo, como agentes críticos al sistema económico capitalista y del cual el pensamiento latinoamericano abrevó generando diversas interpretaciones para el campo de la política y la educación.

Es en este marco que la investigación de Puiggrós rescata múltiples experiencias educativas que surgen frente a la Instrucción pública, con diferencias teóricas y prácticas según las interpretaciones que se realizaban de los discursos alternativos que estaban en el ambiente en ese momento histórico y de acuerdo a las características culturales de cada región, dando lugar a cuatro tendencias pedagógicas: la nacionalista popular, la socialista ortodoxa, la socialista positivista-evolucionista y la socialista nacional,¹⁰⁸ que en la revisión detallada, dan muestra de cómo se opusieron, complementaron, resistieron o coexistieron con lo dominante”.¹⁰⁹

La relación entre las disidencias que se producen en el campo educativo y el social, tiene que ver con el reconocimiento de una lucha por la hegemonía, donde “el proceso educativo, cargado de significado político pedagógico (...) participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos”.¹¹⁰

De ahí que, desde nuestro punto de vista, la educación popular, a pesar de sus propias limitaciones es un movimiento que rescata la constitución y reconocimiento del sujeto latinoamericano, que, coincidiendo con Castillo y Latapí, sus carencias no solo son

¹⁰⁷ *Ibíd*, p.

¹⁰⁸ La pedagogía nacionalista popular está arraigada en el nacionalismo que fue un bastión de resistencia importante frente al intervencionismo norteamericano; la pedagogía socialista ortodoxa se basa en la experiencia del socialismo real y es una visión estructurada en sus principios de manera legítima; la pedagogía socialista positivista evolucionista es una fusión contradictoria de un discurso alternativo desde el socialismo pero que marcaba una linealidad, homogeneización en los procesos de reconocimiento de los sujetos sociales, que estaban determinados a una única visión y la pedagogía socialista nacional fue una de las estrategias más importantes porque fusionó dos discursos alternativos bajo la lupa de las características y particularidades de cada región. *Ibíd*, pp. 291-305.

¹⁰⁹ GÓMEZ Sollano, Marcela “Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual” En JIMÉNEZ, Marco Antonio, (coord.) (2012) Investigación educativa. Huellas metodológicas.

¹¹⁰ En este sentido Puiggrós, asegura que “no toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante” por lo que hay una permanente lucha “que tiene un hondo significado político pedagógico y que simultáneamente va constituyendo los discursos pedagógicos” PUIGGRÓS, Adriana (1988). *Óp. Cit.*, p. 16

educativas sino de una vida digna de manera general, en la negación de derechos de vivienda, salud, trabajo, poder social y político.¹¹¹

Sin embargo, para establecer contrapesos a esta tendencia determinante, se reconocerá una permanente lucha por la hegemonía, donde “el proceso educativo, cargado de significado político pedagógico (...) participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos”. Lo que nos llevara a establecer una mirada de lo educativo, como práctica social, “productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico y psicológico) a partir de procesos históricos sociales”.

Lo que nos queda es ir más allá del idealismo que tradicionalmente colocó a la educación como una palanca para la transformación social, identificando desde nuestra exposición dos vertientes para la educación no formal desde los poderes dominantes y desde las interpelaciones de la educación popular.

Por un lado, en el contexto de la globalización neoliberal los organismos internacionales, han promocionado las modalidades de la educación no formal, como una fórmula para el desarrollo humano, la calidad de vida y la paz social, bajo los viejos principios de las pedagogías durkheimiana y deweyniana¹¹², que entienden a la educación como una adaptación pragmática al orden existente y como una estrategia para seguir extendiendo los lazos de sujeción del sujeto latinoamericano.

Por ello, el sistema dominante tiende a negar, ocultar o integrar de manera tergiversada, las experiencias de educación popular que les ponen en riesgo. Ya que éstas establecen nuevas estrategias para comprender las condiciones de opresión social, desde las posibilidades teóricas y prácticas que se van abriendo paso en diferentes contextos y que dan paso a la formación de una conciencia colectiva disidente.

¹¹¹ De Pescador J.A. (1983) Hacia una reconceptualización de la educación funcional. En CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo, Óp. Cit., p. 43

¹¹² PUIGGRÓS, Adriana. (1988). Óp. Cit., p. 17

Porque como asegura Latapí, aunque no esté del todo claro el papel de la conciencia en la transformación de las condiciones materiales, “no puede negarse que el simple hecho de un nuevo estado de conciencia colectiva afecta la configuración de la hegemonía al modificar las predisposiciones a las alianzas que constituyen el poder social.”¹¹³

La brecha que para los sujetos representan los proyectos de educación no formal de los organismos internacionales y los de la educación popular que nacen en el seno de las sociedades latinoamericanas, dan muestra de “las limitaciones y aperturas históricas de múltiple naturaleza que se presentan ante un actor social constituido, conformando el espacio que lo determina a la vez que contiene sus posibilidades de despliegue”.¹¹⁴

Negar estas posibilidades de despliegue parece ser la tarea que la política neoliberal pretende en su expansión al entorno cultural, como espacio de configuración posible del sujeto latinoamericano, en su lucha por mirarse a sí mismo y a su entorno, reconociendo su singularidad en un tiempo y espacio determinado.

¹¹³ LATAPÍ, P. (1982) “Los enfoques materialista e idealista en la educación popular”, en CASTILLO, Alfonso y Latapí, Pablo, Óp. Cit., p. 45.

¹¹⁴ ZEMELMAN, Hugo. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, p. 56

1.2 Neoliberalismo, mercantilización de la cultura y de la subjetividad en la educación no formal. La disidencia de la escuelita zapatista.

Las definiciones de cultura parecen abarcar toda la realidad social, ya que se establece que toda la realidad humana es cultura. Recobrando este sentido tan amplio, Gómez García, establece que la cultura “alude al sistema común de un pueblo, lo que es resultado de su historia, de la adaptación entre esa población humana y el medio ambiente que habita, y transmitido socialmente, un proceso que se va realizando mediante técnicas productivas, mediante estructuras organizativas a nivel económico, social y político y mediante concepciones de vida, de tipo científico, mitológico, ético y religioso, etc.”.¹¹⁵ En esta visión tan global, el autor asegura, que la cultura abarca de manera compleja todos los niveles del sistema social, que se interrelacionan entre sí y que tienen presencia en las personas y colectivos de modo consciente o inconsciente.

Lo que pasa en la cultura impacta directamente en el campo de la educación, que de alguna manera responde a los requerimientos que ésta le demanda; elaborando diferentes recortes e interpretaciones de su sentido, para destacar los aspectos más relevantes de la misma, en un proceso de transmisión de conocimientos “que condensan no solamente las herencias, sino los gérmenes de lo nuevo y lo diferente”.¹¹⁶

La educación como práctica productora de sujetos, procura que los individuos interioricen los valores de la cultura en un proceso de subjetivación, que “reclama la imprescindible necesidad de que tal cultura sea un instrumento capaz de proporcionar lecturas del mundo real que a cada uno le toca vivir, para que el sujeto se situé conscientemente ante las circunstancias de su tiempo.”.¹¹⁷ Al menos, esa era la intención del pensamiento ilustrado.

¹¹⁵ GÓMEZ García, P. (1991). “Religión popular y mesianismo. Análisis de cultura andaluza”, en PÉREZ Tapias, José Antonio (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*, p. 21

¹¹⁶ GÓMEZ Sollano, Marcela. “Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual” En JIMÉNEZ, Marco Antonio (coord.) (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. p. 210

¹¹⁷ SACRISTÁN, (2001). *Óp. Cit.*, p. 29

De manera general, el proyecto educativo bajo el paradigma de la modernidad, se proponía la “valoración de la cultura como algo digno de reproducirse, la preparación del ciudadano para la vida democrática, la inserción en el mundo de la producción, el desarrollo de los individuos como sujetos; aspiraciones consideradas como universales y sustentadas, por el objetivo de la igualdad social”¹¹⁸, de tal forma, que la educación tenía la tarea de extender el ideal de progreso social y establecer en el sistema de educación escolar la estrategia para alcanzar dicha meta.

Sin embargo, este ideal moderno e ilustrado ha ido perdiendo fuerza frente al impacto del neoliberalismo, que en colusión con el discurso posmoderno administran en el plano cultural una crisis de sentido y significado en los ámbitos de la identidad y de la vida social. Transformando hábilmente la depresión del ideal de progreso por una lógica más redituable y empresarial, donde la educación será medida por los parámetros y exigencias de “calidad, excelencia y mercado”.¹¹⁹ Un vuelco que estará apoyado por el constructivismo como teoría psicológica del aprendizaje, que participa en la modelación de una subjetividad a modo del sistema conservador hegemónico, que se distingue por su apatía política y pasión emprendedora.

El poder del neoliberalismo actúa como una constelación en la que su lógica resuena en diversos aspectos de la realidad económica, política y cultural, cruzando diversos planos de lo macro a micro-social.¹²⁰ Por ello, al tiempo que reconocemos que el sistema neoliberal se ha mantenido como una política coercitiva de guerra para el mantenimiento de su poderío en la economía mundial, también es posible reconocer esta ofensiva en el espacio íntimo de la vida cotidiana y de la identidad de los sujetos.

John Berger¹²¹, ilustra este fenómeno a través de la lectura de la obra de Naomi Klein “La doctrina de la conmoción, surgimiento del capitalismo del desastre”, donde aparece

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 27-28.

¹¹⁹ TERRÉN, *Óp. Cit.*, p. 233.

¹²⁰ ZEMELMAN, (2005). *Óp. Cit.*, p. 77

¹²¹ En este artículo Berger está interesado en rescatar el valor de la historia como elemento para construir la identidad y como guía de la actividad política. Así comparte la historia de su encuentro con una mujer (Alexandra), quien se dedicó a la medicina y fue enviada a trabajar a las minas de uranio en Turkmenistán, ya que la Unión

la tortura como una estrategia de coerción hacia la política neoliberal que se aplica a países y a personas con el fin de avasallar toda forma de resistencia.

Klein, asegura que se lleva a los países a una *conmoción económica* mediante “la supervisión y el manejo por etapas de un colapso económico, un desmantelamiento de todas las infraestructuras sociales previas, la programación temporal de un periodo de pobreza y pánico abyectos, y luego cínicamente, el ofrecimiento de salidas con falsas promesas”.¹²² Este proceso es equiparado con la tortura a prisioneros de guerra a quienes se aplica una *conmoción física* manipulándolos sensorialmente con electrochoques y violencia sin misericordia. Así “cada uno de estos tipos de conmoción extrema son diferentes y devastan de modos distintos. Uno es solitario y físico; el otro colectivo y ontológico”.¹²³

Los aspectos que hemos destacado aquí permiten acusar al neoliberalismo de ser una maquinaria política, para, como dice el título del artículo de Berger: borrar el pasado, afectando con ello la identidad colectiva e individual. El principal mentor del neoliberalismo, Milton Friedman, no tendrá pudor en declarar la efectividad de estas medidas, porque “para que la gente acceda al desmembramiento de la asistencia social, a la abolición del salario mínimo y a cualquier control propio sobre sus condiciones laborales, a la privatización de los servicios sociales, a impuestos iguales para ricos y pobres, a la pérdida de cualquier derecho legal de protesta efectiva; para que la gente acepte este trato (polo opuesto del Nuevo Trato de Roosevelt), primero tiene que sufrir el desastre económico y ser golpeada por el pánico.”¹²⁴

Soviética estaba intensamente dedicada a producir armas nucleares para declarar la paridad nuclear con Estados Unidos, lo que llevo al acuerdo de ‘disuasión mutua’, que fue vigente hasta 1989. Alexandra declara que sin esa acción su destino hubiera sido formar parte de las colonias estadounidenses. Esta historia aparece engarzada con la tesis del próximo libro que lanzaría Naomi Klein en 2008, y que titularía “La doctrina de la conmoción, surgimiento del capitalismo del desastre”, En BERGER, John. (15 de junio de 2007). “Borrar el pasado (algunas notas en torno a un dibujo)”. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2007/06/15/index.php?section=cultura&article=a06a1cul>

¹²² Ídem.

¹²³ Ídem.

¹²⁴ Milton Friedman fue economista, en la década de los 70’s era asesor político de Pinochet, Thatcher, Reagan, los Bush (padre e hijo), Blair y Sarkozy, a quien Naomi Klein atribuye el surgimiento de la “Doctrina de la Conmoción” que desde el neoliberalismo han permeado las decisiones globales del entonces G8, el Banco Mundial, El Fondo Monetario y las fuerzas armadas estadounidenses. Ídem.

Lo que Klein y Berger denuncian en la palabra shock o conmoción, es que el sistema neoliberal se impone por medio de la violencia, provocando un aturdimiento, confusión y derrumbe del sentido que se manifiesta en la pérdida de identidad y de rumbo, haciendo de países y personas: títeres sin voluntad.

Esta conmoción colectiva e individual se ve reforzada por el discurso posmoderno, que nace como una postura crítica frente a las consecuencias de destrucción y aniquilación humana que mostraron las experiencias de las dos guerras mundiales, asegurando que toda promesa de progreso y liberación escondía una intención dictatorial. Develando así, una época marcada por la desconfianza, el escepticismo, y la asociación de todo ideal universal con autoritarismo, provocando un cambio cultural en el que la realidad queda caracterizada por el lenguaje de la relatividad de toda forma discursiva, ausencia de orden y significado del mundo.

Así se produce una afinidad electiva¹²⁵ entre el neoliberalismo, que se impone como tabla de salvación y única opción posible de desarrollo y el discurso posmoderno, que contribuye a su fortalecimiento al dejarle un espacio libre de crítica por la depresión intelectual que provoca, instalándose así en un radicalismo conservador, porque en su negación de cualquier posibilidad de transformación deja todo tal y como está.

Frente a eso, Eduardo Terrén advierte la necesidad de crear una mirada desenfocada del hiper debate en torno a la condición posmoderna, para mirar más sociológicamente, es decir, aceptar las transformaciones que ha traído el derrumbe de los ideales sociales de progreso y bienestar, pero “sin perder de vista que las reglas básicas del modo capitalista de producción siguen vigentes”.¹²⁶

¹²⁵ Término literario que se atribuye a Goethe por el título de una de sus novelas “Las afinidades electivas”, que trata de las relaciones y vínculos que establecen entre sus personajes y que van más allá de lo moral, cruzados por el deseo y la incertidumbre. En TERRÉN, Óp. Cit., p. 277.

¹²⁶ Harvey, F. (1989) The condition of postmodernity. Citado en TERRÉN, Óp. Cit., p. 259.

Esta visión, implicaría reconocer que la destrucción del potencial utópico del discurso educativo, al negar que el conocimiento o saber sea una herramienta de emancipación humana, ha marchado a favor de la mercantilización de sus procesos¹²⁷, que son, como hemos establecido anteriormente, de producción de subjetividad.

Esto explica el auge de reformas a la educación que se vienen realizando a nivel mundial, que van minando la noción histórica de que la educación sea un derecho que el Estado debe garantizar, al concebirla como una mercancía sujeta a las leyes de la oferta y la demanda.

Esta tendencia canjea el discurso de emancipación social de la educación por el lenguaje empresarial del éxito profesional. Donde las personas asisten a procesos escolarizados para obtener un cúmulo de títulos, certificaciones y conocimientos, que son vistos como inversiones a futuro en términos de capacitación laboral, relativizando o dejando en segundo plano “cualquier otro fin de carácter cultural, social, moral o intelectual de las instituciones educativas”.¹²⁸

El control empresarial en la escuela se basa en la mercantilización de la cultura y de los sujetos. Al poner en circulación un cúmulo de conocimientos que son puestos en el mercado para ser consumidos por individuos, que, poseyéndolos, también tasarán su propia cotización. Así, el valor de cada persona se medirá con base a las capacidades y habilidades que haya aprovechado de su inversión en educación, lo que le permitirá acceder a una vida más digna o decorosa, o en su defecto, justificar su marginalidad.

¹²⁷ De la teoría económica de Carlos Marx se derivan cuatro características de las mercancías: 1) son un objeto útil, tienen valor de uso al satisfacer diversas necesidades humanas, 2) son objeto de intercambio, tienen valor de cambio y se miden cuantitativamente en dinero (que es una mercancía en sí, cuyo valor de uso es ser equivalente general de todas las mercancías), 3) son resultado de la cristalización de tiempo de trabajo (o fuerza de trabajo) y, 4) son producto del trabajo humano (cualidad muchas veces negada en un mercado que tiende a nublar ese factor y verlos como objetos en circulación). En GÓMEZ Arredondo, David y Ortega Reyna, Jaime (coordinadores). (2012). Pensamiento filosófico Nuestroamericano.

¹²⁸ SACRISTÁN, José Gimeno. (1999). “En defensa de la educación pública”. Entrevista realizada por Julia Varela, p. 36.

En México, este proceso de mercantilización de la educación fue presentando una intensidad moderada, hasta hacerse cada vez más fuerte y al mismo tiempo más detallado y específico. En su investigación del periodo de 1982 a 2012, Hugo Aboites, asegura se ha presentado una mayor injerencia de los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y el TLCAN en alianza con la OCDE), que exigían al Estado Mexicano a través de sus recomendaciones un trabajo educativo productivo y eficiente.¹²⁹

Este proceso se intensificó con la Reforma educativa¹³⁰ que surgió de la mano del Pacto por México durante el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto. Donde de manera previa, el sector empresarial, en específico, la organización Mexicanos Primero¹³¹ generó el documento “Ahora es cuando” aliándose a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE a través del proyecto “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, construyendo de manera paralela el objetivo de *calidad de la enseñanza*, traduciendo un concepto de origen mercantil a la práctica educativa.

Las relaciones entre el poder político dominante en México y los organismos internacionales, favorece el “asalto empresarial a la educación pública”,¹³² como lo asegura Luis Hernández Navarro, quien asegura, que la organización empresarial Mexicanos Primero y asociados, financiaron el documental *De Panzazo* que utilizó el

¹²⁹ ABOITES, Hugo. (2012). La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia 1982-2012. Citado en GOCHE, Flor (14 de enero de 2014). “La Reforma educativa, autoría de Mexicanos Primero”. México. Revista Contralínea, número 368. Recuperado de: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2014/01/14/reforma-educativa-autoria-de-mexicanos-primero/>

¹³⁰ La Reforma educativa en México se ha configurado como tal a partir de una paulatina modificación de la estructura legal de la educación que imparte el Estado, sin embargo, será en el 2012 cuando se haga más contundente la conformación de ésta y el papel protagónico que juegan los organismos internacionales y las cúpulas empresariales para la conducción de la educación. En GÓNGORA Soberanes, Janette y Jiménez Bolón, Javier. (2015). La reforma educativa en el Pacto por México, pp. 138-140

¹³¹ “La fundación Mexicanos Primero fue creada en 2005 por el dueño de la televisora Televisa de Emilio Azcárraga Jean, el presidente de esta organización es Claudio X González hasta hace poco presidente de la Fundación Televisa e hijo de uno de los hombres más ricos de México el señor Claudio X González padre, presidente del Consejo Coordinador Empresarial (CCE). En REYES, Farid (9 de julio de 2015). “¿Qué es la ‘Fundación’ Mexicanos Primero?”. La izquierda diario. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.mx/Que-es-la-fundacion-Mexicanos-primero>

¹³² HERNÁNDEZ Navarro Luis. (2003). No habrá recreo. Citado en GOCHE, Flor, Óp. Cit.

entretenimiento para culpar a la organización magisterial de la crisis de la educación pública en México, con lo que generaron un clima propicio para sus propuestas de renovación a favor de fines más utilitarios y de mercado.

En este entorno, la educación no formal en México no está exenta de este proceso. Aunque nos hemos enfocado a recoger los datos de mercantilización en la educación pública que ha promovido el sistema neoliberal mexicano, es necesario aclarar que en este trabajo hemos seguido la reflexión de Thomas La Belle, al considerar al proceso educativo como un continuo, donde la división entre educación informal, la educación no formal y la educación formal, es en realidad una división arbitraria, ya que éstas no existen como entidades separadas, sino que se presentan en la vida de cada persona y colectivo humano como modos predominantes o secundarios, pero con lazos que las interrelacionan entre sí.¹³³

La intervención y transformación de las escuelas públicas también afecta los proyectos de educación no formal, ya que como hemos establecido no están ajenos a las lógicas de funcionamiento que el sistema de la globalización neoliberal les otorga, de hecho, éstos programas, a los que se ha dado la función restauradora de atender el rezago educativo, presentan una tendencia más fuerte a la mercantilización de la cultura y de la subjetividad, dado el sentido más pragmático de sus programas, que buscan una relación más directa entre educación y trabajo.

Muestra de ello, es el criterio de formación de capital humano¹³⁴ bajo el que se basaron los programas de educación no formal que se impulsaron en los años 80's con la firma del TLCAN. Que tiene que ver con la relación entre capacidades y libertades;

¹³³ En el primer capítulo hemos expuesto la definición de Coombs y Ahmed de la educación no formal, por lo que solo abordaremos la definición de la educación informal como “el proceso que dura toda la vida, por lo cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio” y la educación formal sería “el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad”. En LA BELLE, Óp. Cit., pp. 43-44.

¹³⁴ Se refiere al grado educativo o de escolarización que hace a un individuo más o menos capaz en su función laboral. FRANKLIN, Enrique B. y Krieger, Mario José (2011). Comportamiento organizacional. Enfoque para América Latina., p. 89

capacidades cognitivas y técnicas para contribuir a la producción económica y la expansión de las libertades para tener una vida plena. Esta perspectiva establece una relación positiva entre “la inversión educativa individual y la percepción futura de ingresos, y entre el gasto gubernamental en educación y el producto nacional, ya que en la metodología de esta corriente de pensamiento el indicador relevante son las llamadas tasa de retorno, que expresan la medida en que el gasto educativo se convierte en valor agregado y por tanto en ganancia”.¹³⁵

El sujeto como recurso humano desde la perspectiva del capital humano se nutre también del auge de la teoría constructivista del aprendizaje¹³⁶ que apoya el lenguaje empresarial en la educación al reducir al sujeto a una entidad descifrada por la explicación psicológica, rama del conocimiento que desde sus bases metodológicas y desde la constitución histórica de esta disciplina pretende conocer para controlar mejor.¹³⁷

Al mundo de la productividad, le ha sido de mucha utilidad descifrar la conducta humana en términos de mecanismo. De ahí que haya sido una disciplina tan apoyada en sus investigaciones sobre la comprensión del cuerpo como instrumento, de donde se derivó la teoría del aprendizaje como un proceso de estímulo-respuesta que no dejaba lugar a la actividad pensante. Como parte de estas ideas el factor humano es una parte más del engranaje de la producción donde “el tiempo es dinero”¹³⁸

¹³⁵ MARÚM, ÓP. Cit., p. 140

¹³⁶ El constructivismo se nutre de la psicología genética, basada en la condición biológica, genética y evolutiva de los individuos que los capacitan para llevar a cabo procesos psíquicos. Jean Piaget investigó los procesos y operaciones de los niños y dividió las capacidades intelectuales conforme a rangos de edad (0-12, 12 a 16, etc.). Del conductismo, destacaron los estudios de Jean Pavlov, quien prioriza la conducta observable, lo que se hace o se dice (que le sirvió para desarrollar su fórmula estímulo-respuesta con el objetivo de dirigir la conducta). Del cognitivismo, se retoma la centralidad de la dimensión intelectual; problematiza cómo las personas organizan y procesan información de manera individual, de donde viene el enfoque psicométrico que es la medición de la capacidad intelectual de cada individuo, en SÁNCHEZ Cerezo, Sergio. (Ed.) (1995). Diccionario de las ciencias de la educación, pp. 1181-1182.

¹³⁷ En el estudio de Varela y Álvarez, se analiza el empoderamiento del psicologismo a partir de su relación con diversas estrategias de control social, como lo fueron en su momento, el protestantismo, la burguesía, y el avanzado desarrollo del capitalismo, después de la Segunda Guerra Mundial, en VARELA, Julia y Álvarez-Uria, Fernando. (1986). Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos, pp. 12-13.

¹³⁸ “Si bien hay un debate que divide al alma y al cuerpo desde los filósofos griegos. Sera Fechner que en 1860 reconocerá la instrumentalización del cuerpo (estímulo-respuesta), como una medición adecuada para el capitalismo donde para la productividad el tiempo es dinero”. *Ibidem*, pp. 65-66.

En un sentido político, el saber psicológico se corresponde con el neoliberalismo en el interés de fragmentación de lo social, al individualizar la realidad, para impedir un reconocimiento del sujeto colectivo, que implica de sí un riesgo a un sistema que busca controlar la disidencia. Por ello, se promueve una época marcada por el narcisismo, donde la obsesión de cada persona es ser eficaz, exitosa y competente. En este aislamiento de lo social la cultura narcisista en el campo educativo, buscará crear capital humano que sea “flexible, cambiante, polivalente y adaptable; al tiempo que es disponible, obediente, indefenso y solitario”.¹³⁹

En el rastreo histórico que realizan Varela y Uría, se da cuenta de que este proceso no es fruto de la mera casualidad, “en el siglo XIX la burguesía se propone acabar con la relativa autonomía de las clases populares”¹⁴⁰ clasificándolos como proletarios, delincuentes, niños y locos, “aplastando su cultura, descalificando sus formas de vida para impedir sublevaciones mediante tácticas de represión policial, control milimétrico en fábricas, cárceles, manicomios y escuelas.”.¹⁴¹ Lo que relaciona históricamente la constitución de la disciplina psicológica como una herramienta de gobierno ya que arropada por su objetividad científica pasa de largo el orden social, para clasificar a cada individuo según su grado de peligrosidad o anormalidad.

Tadeu Da Silva, dice que “aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos”. Lo que demuestra la indiferencia política del constructivismo, ya que nunca señalan la base social que podría ser la causa que produce conflictos, injusticias y desajustes internos en los individuos, a los que conciben como entidades aisladas que pueden realizarse personal y profesionalmente a su libre albedrío con el poder de su salud mental y su espíritu emprendedor.

¹³⁹ *Ibíd*, p. 74

¹⁴⁰ *Ibíd*, p. 68

¹⁴¹ *Idem*.

Para este sujeto, los contenidos de conocimiento son tomados por su valor instrumental y práctico, donde “las preguntas del ¿por qué?, se transformarán en preguntas por el ¿cómo?”.¹⁴² Bajo el eslogan de *aprender a aprender*, tan en boga en la Reforma educativa mexicana, se implanta una “fórmula mágica de un neotecnocratismo pedagógico en el que el conocimiento queda reducido a las destrezas para aprenderlo”.¹⁴³

Queda clara la advertencia de Foucault, al reconocer que las teorías de la subjetividad se hallan fuertemente ligadas a los lineamientos del poder “la subjetividad es un artefacto, una criatura, de las relaciones de poder, y no puede por tanto fundar una acción contra el poder”.¹⁴⁴ Así, nos es posible asegurar el dominio de la política neoliberal en la cultura como una estrategia de gubernamentalidad.¹⁴⁵

Sin embargo, creer en esta absoluta determinación, es también la intención del sistema hegemónico neoliberal, que constantemente niega el papel de los sujetos para adaptarse a la reproducción del sistema o para oponerse a él. Es igual de engañoso el debate en torno a los procesos de subjetivación, que en su relación con las condiciones concretas de la vida, llámese estructuras, instituciones o sociedad, muestran, por un lado, una tendencia determinista o estructuralista donde “no solo ocultan a los sujetos, sino que literalmente terminan aplastándolos, o reduciéndolos a la condición de entorno de un sistema”;¹⁴⁶ aparentemente enfrentada a otra perspectiva donde “las estructuras y determinaciones quedan excluidas, o pasadas por alto, y nos enfrentamos a actores

¹⁴² APPLE W. Michael. (2000). Teoría crítica y Educación.

¹⁴³ TERRÉN, Óp. Cit., p. 244

¹⁴⁴ En TADEU DA SILVA, Tomaz. (1999). “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”. En Revista Archipiélago. La educación a debate, p. 58

¹⁴⁵ La gubernamentalidad tiene relación con las tecnologías de la subjetividad, “en el campo educativo el objetivo es alcanzar un máximo del control de la conducta, ya que es en este terreno un campo privilegiado para el control del cuerpo y el alma, usando un dicho platónico, la centralidad de una pedagogía como la constructivista, presentada como la verdad científica sobre el niño y la educación, funciona para desacreditar, desautorizar y deslegitimar otras formas de descripción, de análisis e intervención educativa.” *Ibidem*, p. 60

¹⁴⁶ OSORIO, Jaime. (2001). Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento, p. 76

(individuales o colectivos) que actúan sin condicionamientos, flotando en el aire, y en que se les supone capaces de hacer la historia que quieran”.¹⁴⁷

Hemos de destacar una visión más completa de cómo se conforma la subjetividad con base a la aportación de Gimeno Sacristán¹⁴⁸ que conjuga una dinámica más compleja mediante cuatro procesos, a saber:

- a) *Adaptación*, entendida como un proceso necesario que requiere cada sujeto para formar parte de una red social, con la que requiere compartir códigos y lenguajes que le socialicen.
- b) *Enculturación*, que son procesos en los que se reconoce la elasticidad del tejido social, y la posibilidad de crear y recrear la cultura. Donde se puede generar la individualidad como entidad diferenciadora e innovadora.
- c) *Dinamismo cultural*, da cuenta de que para “entender la construcción de la subjetividad en un momento dado, se requiere comprender los procesos que tienen lugar en la cultura”,¹⁴⁹ por ello los movimientos que se presenten en ésta se reflejarán en cambios en las formas de subjetivación.
- d) *Disonancia con la cultura*, hace referencia a las contradicciones y conflictos que entraña la relación con la cultura y que llevará a comunidades e individuos a presentar cambios y nuevos desarrollos culturales.¹⁵⁰

De su reflexión, destacamos cómo el factor cultural no implica obligatoriamente una adaptación absoluta, sino que se presentan fisuras y posibilidades para recrear la cultura, donde puede conformarse un espacio de resistencia desde la diversidad cultural que posiciona y va recreando otras formas de desarrollo.

La dimensión cultural, no solo como un factor referente a la identidad de colectivos e individuos, sino como un elemento indisoluble de la vida diaria que da dirección y sentido

¹⁴⁷ *Ibíd.*, pp. 76-77

¹⁴⁸ En SACRISTÁN, J. Gimeno. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*, pp. 32-36

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 35

¹⁵⁰ *Ídem.*

a diversos fenómenos, sea la conducción económica o el desarrollo tecnológico. Bolívar Echeverría, explica cómo este concepto podría explicar el hecho de que los teotihuacanos no dieran un uso “productivo” al descubrimiento de la rueda, al tiempo que sí estaba presente en el mundo lúdico de sus juguetes; o cómo los chinos descubrieron la pólvora interesados en una poción para la inmortalidad sin pensar en el uso bélico que vendría después. Para el filósofo todos estos aspectos dan cuenta del poder de la cultura para dirigir los medios y no al contrario o podría explicar por qué “una técnica dada no siempre es aprovechada de la misma manera”.¹⁵¹

Una muestra de disidencia a estas imposiciones desde el campo cultural y educativo se da en nuestro país en 1994, cuando en el mismo día que entraba el vigor el TLCAN, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), declaró la guerra al gobierno mexicano, en un potente acto de resistencia a la globalización neoliberal, al anteponer que “el desarrollo de las fuerzas productivas debe ir acompañado del fin de la desigualdad y la erradicación de la explotación”.¹⁵²

La fortaleza del zapatismo se deriva de una mezcla de factores culturales importantes que se cimientan en el legado maya que de manera colectiva “prestan atención a una tradición comunitaria del pasado; una tradición precapitalista, premoderna, precolombina”,¹⁵³ que ha logrado sobrevivir pese a todos los embates de erradicación de la raíz indígena y violación a sus derechos políticos y sociales.

A estas fuerzas que conforman la identidad del zapatismo, McLaren, destaca la tradición marxista latinoamericana representada en el guevarismo; el antecedente del movimiento zapatista de 1917 que reclamaba la redistribución de la tierra; el movimiento de la teología de la liberación que vinculaba la fuerza aglutinante de la religión católica con una reinterpretación desde el marxismo.

¹⁵¹ ECHEVERRÍA, Bolívar. (2010). Definición de la cultura. p. 24.

¹⁵² MCLAREN, Peter. (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la resistencia. p.71

¹⁵³ LOWY, Michael, en Ibídem p. 72

Este movimiento, aunque ha tenido momentos de visibilidad fluctuantes no se ha detenido en sus procesos de lucha para constituir un bloque de resistencia al orden imperante, por su búsqueda y constante reajuste de sus estrategias de autogestión y autogobierno y autonomía.

Este movimiento también se ha reflejado en una apuesta educativa conocida como “La escolita zapatista” en la que priorizan los aprendizajes y enseñanzas que rescatan su identidad.

En esta mirada propia de lo que es necesario para sus comunidades, no hay cabida para las tesis del constructivismo tan ocupado en el “cómo se aprende”¹⁵⁴ y no en la reflexión colectiva y comunitaria de “lo que se debe aprender”¹⁵⁵, es decir, no se trata de una cuestión psicológica individual sino de un cuestionamiento colectivo que demanda la articulación de aspectos históricos, éticos y políticos.

Entre los varios aspectos que retoma la Escolita zapatista¹⁵⁶ está la relación no depredadora con el medio ambiente; la autosuficiencia alimentaria mediante la defensa de la tierra y la enseñanza del cultivo de maíz, frijol y demás alimentos que conforman no solo parte de su dieta sino de su tradición.

Entre otros de los contenidos de aprendizaje está sin lugar a dudas la defensa de sus lenguas el tzeltal, zoque, tojolabal, entre otros que han sido históricamente negados en la homogeneización cultural que pretende el Estado mexicano. También es de destacarse la ley de la mujer a la que se reconoce su derecho a la participación política. Así como diversos aspectos que ponen en tela de juicio el ideal cultural y de progreso del México neoliberal y posmoderno.

¹⁵⁴ TADEU DA SILVA, Tomaz. La deconstrucción del constructivismo pedagógico. p.26

¹⁵⁵ Ídem

¹⁵⁶ ALDABI Olvera, Jesús (16 de septiembre de 2013) “La escolita zapatista: enseñanzas para el mundo”. México. Revista Proceso. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/352907/la-escolita-zapatista-ensenanzas-para-el-mundo>

1.3 El Estado neoliberal y sus políticas asistencialistas a través de proyectos educativos y culturales en la ciudad de México.

La ciudad de México, antes reconocida como Distrito Federal,¹⁵⁷ está dividida en 16 delegaciones, con una población total aproximada de 10 millones de habitantes; cantidad que llega a multiplicarse (20.1 millones), por la presencia de población flotante compuesta por personas de la zona conurbada que diariamente ingresan a la ciudad para actividades laborales, educativas y de servicios pero que no tienen residencia en ella.¹⁵⁸ Por ello, se considera como una de las ciudades más grandes a nivel mundial. Además, es el espacio donde se asientan los poderes políticos de la unión, así pese a las propuestas de descentralización, sigue siendo el principal centro social, político y económico de toda la República Mexicana.

Entre la infinidad de datos que podrían aproximarnos al conocimiento de la ciudad de México, como las características de su población, sus demarcaciones territoriales urbanas o rurales, su composición administrativa, sus ingresos y egresos económicos, sus zonas industriales, entre otras varias dimensiones, atenderemos la guía que elabora Néstor García Canclini¹⁵⁹, para quien la categoría de ciudad queda rebasada y debería postularse a este conjunto como una megalópolis, término que alude a la composición de varias ciudades contenidas, que están en colindancia y en constante intercambio.¹⁶⁰

Así, la megalópolis se caracteriza por su hibridación multicultural, ya que condensa diversos tiempos históricos al recuperar y preservar monumentos, arquitectura y

¹⁵⁷ El cambio de la denominación de Distrito Federal tiene que ver con que al reconocerse como Ciudad de México pasará a ser la entidad número 32, lo que implica ser considerada como un estado autónomo con congreso local y constitución política propia. En MORALES, Alberto y Arbizú, Juan. (16 diciembre 2015). "Ahora sí, nace la Ciudad de México". Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2015/12/16/ahora-si-nace-la-ciudad-de-mexico>

¹⁵⁸ DELGADILLO Polanco, Víctor Manuel. (2012). "El derecho a la ciudad de México ¿Una retórica progresista para la gestión urbana neoliberal?", p. 129

¹⁵⁹ GARCÍA Canclini, Néstor. "Las cuatro ciudades de México". En González, Benjamín (compilador), (2006). Miradas a la Megalópolis, pp. 11-43

¹⁶⁰ Elabora una diferenciación de cuatro ciudades, a saber, la ciudad histórico territorial, la ciudad industrial y la metropolización, la ciudad comunicacional y la ciudad de la hibridación multicultural, que es la síntesis de todas las demás. Ídem

prácticas culturales tradicionales que conviven con un fenómeno acelerado de urbanización exigido por la intensidad de las actividades económicas que se desarrollan ahí. Por ello, la ciudad no ha dejado de ser un centro atractivo para las inmigraciones de todo el país, que demanda la optimización de medios de comunicación espaciales (sistemas de transporte, carreteras, vías, etc.), y virtuales (uso de internet, intercambios financieros y redes sociales, etc.).¹⁶¹

Para el mercado capitalista, las ciudades son el espacio privilegiado de la urbanización, homogeneización y evolución social. Sin embargo, en la ciudad de México la coexistencia de tiempos históricos, lenguas, comportamientos y estructuras sociales diversas, no solo están en permanente contacto y mutación sino también en confrontación y disenso, generando tensión social.

Panorama de inestabilidad al que el discurso posmoderno contribuye por su exaltación de la diferencia, multiplicidad y descentralización, indisolublemente ligado a la política neoliberal que, mediante su estrategia de desestatización, anula la acción del gobierno generando ingobernabilidad y caos, que traen como consecuencia un mayor rastro de injusticia social. Puesto que en la realidad latinoamericana la condición posmoderna puede implicar la “exasperación de las contradicciones de la modernidad: desaparición de lo poco que se había logrado de urbano, agotamiento de la vida pública y búsqueda privada de alternativas no a un tipo de ciudad, sino a la vida urbana entendida como tumulto desconcertante”.¹⁶²

Los grupos sociales con diferencia de clase, raza y cultura van marcando oposiciones territoriales en la ciudad. La zona periférica o las periferias¹⁶³, siguen extendiéndose y conformando “distintos tipos de ciudadanía cultural” que van de las poblaciones inmigrantes que se asientan en la ciudad y la zona metropolitana; a los pueblos

¹⁶¹ Ídem

¹⁶² *Ibíd*, p. 34.

¹⁶³ GARCÍA Canclini se apoya de los resultados del análisis de NIVÓN Bolán, Eduardo. “De periferias y suburbios. Territorios y relaciones culturales en los márgenes de la ciudad” En GONZÁLEZ, Benjamín (comp.), (2006). Miradas a la Megalópolis, pp. 113-167

originarios que conservan su organización popular desde las tradiciones religiosas o los sistemas de mayordomías de representación comunal; o los que ocupan los nuevos fraccionamientos suburbanos que se distinguen por la defensa de su calidad de vida por medio del acceso restringido, casetas de vigilancia y controles electrónicos.¹⁶⁴

La ciudad de México es neoliberal y posmoderna, la riqueza de su sociedad multicultural y multiétnica trasmuta hacia la mítica historia de Babilonia -donde los hombres son condenados por Dios a hablar muchas lenguas y no entenderse entre ellos para que así abandonaran su osadía de intentar construir una torre para alcanzar el cielo por sí mismos-, porque en ella, también se destronan con mucha facilidad los lazos de colaboración y acuerdo mutuo.

La diversidad se transforma en adversidad, dada la ausencia de participación ciudadana y política que favorece la fragmentación social, ya que los ciudadanos dan muestra de querer “evitar el contacto con la vida pública de la urbe”.¹⁶⁵ Es en este escenario que la democracia, la educación y la cultura aparecen como insinuaciones de cohesión social para enfrentar el aislamiento, el caos y la violencia, al tiempo que señalan también un riesgo, el de “convertir la marginación y ruptura de la sociedad en una política cultural”.¹⁶⁶

Para comprender las políticas culturales que se implantaron en la ciudad de México se tiene que atender una coyuntura importante en los años 80's, donde de manera paralela al auge neoliberal a nivel nacional se multiplicaron diversos acontecimientos en los que se da un importante empoderamiento ciudadano en la capital.

El terremoto del año 1985 y la explosión de una planta de Pemex en San Juan Ixhuatepec (San Juanico), fueron emergencias que pusieron a los ciudadanos al mando de distintas operaciones de salvación y rescate, rebasando los alcances del gobierno y desnudando

¹⁶⁴ *Ibíd*, p. 21.

¹⁶⁵ GARCÍA Canclini, Néstor. “Las cuatro ciudades de México”. En GONZÁLEZ, Benjamín (compilador), (2006). Miradas a la Megalópolis, p. 34

¹⁶⁶ NIVÓN Bolán, Eduardo. “De periferias y suburbios. Territorios y relaciones culturales en los márgenes de la ciudad” En GONZÁLEZ, Benjamín (compilador), (2006). Miradas a la Megalópolis, p. 115

sus negligencias y corrupciones. También la creación del Consejo Estudiantil Universitario de la UNAM en 1986 que se opone al cobro de cuotas en la universidad mostrando un movimiento estudiantil organizado; o la marcha de la tierra del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 que ocurrió en la ciudad pero que tuvo una resonancia a nivel mundial porque los indígenas declaraban la guerra al estado mexicano en abierta oposición a la globalización neoliberal. En otra escala aparece también el Movimiento Urbano Popular que aglutinó las demandas de grupos de inmigrantes que eran utilizados con fines político-partidistas con base a su necesidad de vivienda¹⁶⁷. En fin, movimientos de distinta naturaleza que en su conjunto lograron dar paso a la organización ciudadana.

Es en este ánimo de euforia y participación social que se llevan a cabo las primeras elecciones en la ciudad de México en 1997, obteniendo una mayoría de votos, el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas, a quien se le consideraba un político de izquierda a favor de una política social y popular más fuerte. Después de una competencia electoral por la presidencia de la República mexicana en 1988, Cárdenas se declara por una política en oposición al neoliberalismo y a favor de la justicia social.

En su Programa General de Desarrollo de la Ciudad de México 1998-2000 se propone como objetivo fundamental “la incorporación activa de la ciudadanía en la toma de decisiones, y el dialogo y la negociación para resolver los conflictos entre los diversos grupos de la población”,¹⁶⁸ para ello se organizan foros temáticos y se distribuyen folletos de las acciones del gobierno. Se proponen alcanzar una mayor calidad de vida y una mejor cobertura de los servicios sociales para disminuir la inequidad social, la discriminación y la exclusión.

En materia educativa y cultural el gobierno de la ciudad de México detecta la crisis de la cobertura educativa y en el acceso a expresiones culturales y artísticas que se encuentran centralizadas en la zona centro y sur de la ciudad.

¹⁶⁷ MONSIVÁIS, Carlos (1987). Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza.

¹⁶⁸ VITE Pérez, Miguel Ángel. (2005). Reflexiones sobre la política social en la Ciudad de México”

Con base a la definición de políticas culturales de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),¹⁶⁹ el gobierno de la ciudad se propone procurar los derechos culturales de la ciudadanía, dando prioridad a los grupos minoritarios o a aquellos que ocupan un lugar desfavorecido en la sociedad, con el fin de que la mayoría de la población participe en la vida cultural.

Para ello se realizan una serie de transformaciones a nivel institucional ya que antes del año de 1998, los asuntos culturales eran responsabilidad de la Dirección General de la Secretaría de Desarrollo Social del Departamento del Distrito Federal denominada (SOCICULTUR), después de este antecedente se genera el Instituto de Cultura de la Ciudad de México (ICCM) y es hasta el año de 2002 que nace la actual Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (SCCDMX).

La Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO) se inaugura en el año 2000, dentro de esta estructura institucional, como un proyecto de intervención cultural basado en un modelo de educación no formal en artes y oficios. Este proyecto cultural se nutre de los ideales de una ideología de centro izquierda que verá en él una posibilidad de crear una alternativa a las formas dominantes de aprendizaje, mediante un proyecto incluyente, vanguardista y liberal, donde la educación artística se democratiza y se pone al alcance de la gente.

En el discurso de este proyecto permea una tendencia que posiciona a las políticas culturales como factores importantes en el desarrollo social. Perspectiva en auge frente a la crisis de los modelos productivistas a nivel mundial, donde la respuesta economicista, no basta para satisfacer las necesidades de bienestar social ya que la mercantilización y el consumismo han dejado a la acción ética y el respeto por la vida en un páramo de olvido.

Por ello, en medio de esta crisis, se presta atención a “las bases culturales de la

¹⁶⁹ Reunión preparatoria de Conferencia de Venecia, Mónaco, 1967. Ibidem, p. 45

producción y del poder”¹⁷⁰ que van conformando los estilos de vida y que son factores de hegemonía y consenso, ampliamente explotados por los medios de comunicación masiva que van provocando una modificación de los valores; moldeando de manera soterrada un estilo de pensar, actuar y ser. De esta manera, la cultura se va reubicando en el campo político al concebirse “-en el sentido más próximo a la acepción antropológica- como el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas”.¹⁷¹

Al menos así lo expresa Eduardo Vázquez Martín, entonces subdirector del Instituto Cultural de la Ciudad de México y líder cofundador de este proyecto:

“Hay que anotar que el proyecto del FARO ha formado parte de un replanteamiento mundial, sobre todo a escala de las ciudades y los gobiernos locales, de las políticas públicas: la emergencia de las diversidades culturales en las sociedades contemporáneas, la certidumbre de los derechos culturales amplían el horizonte de los humanos y forman parte de la gobernabilidad democrática, el reconocimiento de que las iniciativas creativas de la sociedad generan prosperidad y desarrollo, la ampliación del concepto de cultura más allá de los límites de las ‘bellas artes’, así como la valoración del papel que juega la dimensión cultural en la cohesión social”.¹⁷²

El FARO nace después de un diagnóstico sobre la escasa acción cultural en la zona oriente de la ciudad de México. Este espacio lleva a cabo diversas actividades de difusión cultural como exposiciones, conciertos, fomento a la lectura, áreas de juego, huertos urbanos, festivales de cine, teatro o performance y servicio de librería y biblioteca. El otro pilar de sus actividades es su oferta de talleres, que actualmente suman 100, en áreas como artes visuales, artes escénicas, música, comunicación, oficios, medio ambiente, entre otras categorías. Este espacio que lleva actividades cotidianas en los centros

¹⁷⁰ GARCÍA Canclini, (1987) *Óp. Cit.*, p. 22

¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 25

¹⁷² VÁZQUEZ Martín, Eduardo “Fábricas de Artes y Oficios de la Ciudad de México. Quince años de navegar el siglo XXI”. En HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos (2015) Fábricas de Artes y Oficios de la Ciudad de México. Quince años de navegar el siglo XXI.

culturales está cubierto por una mística discursiva en la que se asienta su reconocimiento nacional e internacional y que le dan un particular valor social y político.

Anclado en la delegación Iztapalapa, donde hay un alto índice poblacional, ¹⁷³ tiene un perfil muy parecido a la zona metropolitana, ya que se busca la cercanía con la oferta de trabajo en la ciudad. Por ello, es una zona de inmigración, no solo de diversos estados de la república (Guerrero, Michoacán, Oaxaca, etc.) sino de la misma ciudad (después del terremoto del 85, hubo desplazamiento poblacional de colonias enteras). No solo es una población con insuficiencia en servicios de agua, vivienda y salud, sino en situación de precarización laboral y educativa.

La ubicación del proyecto FARO en esta delegación embonará con una política cultural que intenta la descentralización de los servicios culturales y educativos enfocados en la zona centro-sur. La atención de la zona periférica de la ciudad será uno de sus sellos distintivos, ello permitirá que el proyecto multiplique esta experiencia con la creación de la Red de FAROS, conformada por el FARO Milpa Alta, FARO Tláhuac, FARO Indios Verdes y FARO Aragón.

El programa estableció como una de sus prioridades, la atención de la población joven de la ciudad, quienes se encontraban en condiciones de precariedad social y económica, además de la escasa cobertura de educación para esta población. Vázquez, declara que la intención de este proyecto es poner fin a la guerra contra las expresiones o manifestaciones culturales de los jóvenes, expresadas en la música, la ropa y estilos de vida divergentes.¹⁷⁴

¹⁷³ Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en 2010, su población de habitantes era de 1 815 786. En su página oficial, recuperado de www.inegi.gob.mx

¹⁷⁴ “sin escuelas suficientes, sin alternativas dignas de trabajo, crecen entre las amargas de familias lastimadas por décadas de crisis económica (...) los viejos barrios, los conjuntos habitacionales, las colonias recién fundadas, las preparatorias, las escuelas técnicas, las banquetas, son los sitios donde jóvenes, muchachas y muchachos buscan ocupar su tiempo y darle sentido a su existencia. Hay algo que los jóvenes han descubierto en medio de lo que parece un colosal naufragio; un poderoso instinto de sobrevivencia los impulsa a hacer de la cultura no únicamente una forma de identidad individual y colectiva, sino una forma de vida”.

Los aciertos de este proyecto son de dominio público por su poder mediático, se le reconoce como una de las experiencias más importantes en materia de creación de infraestructura descentralizada para una población carente de referentes de difusión cultural en la zona oriente de la ciudad. Se percibe en él, un espacio de convivencia y tolerancia a la diversidad cultural.

A través de las diversas coordinaciones que lo conforman (talleres de artes y oficios, talleres e infantiles, servicios a la comunidad y medio ambiente, y, servicios culturales), las personas tienen acceso a una oferta cultural permanente y gratuita. Asimismo, se han documentado diversos testimonios que aquilatan las experiencias de aprendizaje en el FARO y que consideran han contribuido a ampliar su horizonte educativo y cultural, influyendo incluso en sus proyectos de vida.¹⁷⁵

Éstos y otros factores dan al proyecto FARO un sinnúmero de logros y de reconocimientos de la comunidad cultural, como el premio Coming Up Taller Award, que fue entregado por la Academia de Artes y Ciencias de Norteamérica al ser considerado el mejor proyecto de atención cultural en zonas vulnerables en América Latina en 2002. También la Red Intel de Computer Clubhouse, auspiciada por el Museo de Ciencias de Boston, eligió al espacio como su sede en México. También gran cantidad de sus colectivos de cartoneros participan en el desfile de La Noche de los Alebrijes, organizadas por el Museo de Arte Popular o han sido los creadores desde el 2007 de las escenografías monumentales en el zócalo de la ciudad con motivo del Día de Muertos. Además de su presencia nacional e internacional en foros y encuentros de educación artística, políticas culturales, derechos culturales entre otros temas o para el intercambio de colectivos y alumnos en su programa de residencias artísticas de múltiples países.

¹⁷⁵ El primer libro Faro de Oriente, Fábrica de Artes y Oficios se editó en el año 2012 y el segundo Fábricas de Artes y Oficios de la Ciudad de México. Quince años de navegar el siglo XXI, en 2015, ambos editados ambos de manera colaborativa entre la editorial Trilce y la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

La forma en la que se concatenan estos factores da a este espacio el signo de una práctica políticamente correcta, aunque sostenida con hilos muy delgados por las contradicciones entre su discurso y su práctica.

En primer lugar, por el riesgo que encierra aceptar que el gobierno de la ciudad de México sea de izquierda. La sospecha de Heller y Feher, predominan en el ambiente del gobierno y administración de esta urbe, creemos con ellos en la negación de que “autodenominarse de izquierda lleve implícito marca alguna de distinción moral o humana (...) Hay izquierdistas en el sentido descriptivo del término, que, sin embargo no son en absoluto portadores de ninguna aspiración de emancipación”.¹⁷⁶ La naturaleza del gobierno de la ciudad de México es neoliberal y su tendencia educativa se adapta en mayor o menor medida a ello.

El gobierno de la ciudad ha fomentado cambios en un sentido más moral que económico, en la línea de la Tercera Vía, es decir, una serie de políticas públicas enfocadas a las poblaciones más vulnerables con la intención de limar los daños colaterales que provoca el sistema económico dominante en la producción o reproducción de las poblaciones marginales, desplazadas o pauperizadas. En materia educativa y cultural se ha mostrado su timidez para realizar cambios radicales o incluso su retroceso para seguir avanzando¹⁷⁷, de ahí que su actuar vaya poco a poco en el camino del asistencialismo social.

Norberto Alayón define la asistencia social como el reconocimiento de los derechos sociales conculcados, reparación plena de los problemas sociales y la construcción de un orden social distinto, y al asistencialismo como el no reconocimiento (ocultamiento) de los problemas sociales como derechos humanos suprimidos o restringidos, así como

¹⁷⁶ HELLER, Ágnes y Feher, Ferenc. (1985). *Anatomía de la izquierda occidental*, p. 45

¹⁷⁷ Las problemáticas que ha enfrentado su principal proyecto educativo Universidad Autónoma de la Ciudad de México, ampliamente documentadas y problematizadas por su rector Hugo Aboites, dan muestra de que no existe una política educativa clara en el conjunto de la administración del gobierno de la Ciudad de México.

la dación escasa (la mínima posible) para solo atenuar y controlar la conflictividad social que genera la carencia¹⁷⁸.

Por ejemplo, aunque el centro cultural FARO depende de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, la misma institución tiene un trato diferenciado entre sus diversos programas. Muestra de ello es el Centro Cultural Ollín Yoliztli ubicado al sur de la ciudad y que cuenta con cinco escuelas de música y danza con reconocimiento oficial por parte de la SEP, además de las orquestas y coros juveniles de la Ciudad de México y que establece como su objetivo brindar una “educación artística de calidad (y) funcionar como un espacio para la promoción y la difusión cultural”.

Objetivo que dista mucho del programa FARO donde sus actividades no se replican con el mismo nivel profesional ya que su oferta de talleres se les da unas metas más ambiguas que no corresponden a un proyecto educativo sino a una circunstancia social, ya que los talleres fomentaran la “la creatividad y la reconstitución del tejido social en zonas de alta marginalidad y con escaso acceso a bienes y servicios culturales”.¹⁷⁹ Sin dar cuenta de su proyecto educativo. En este trato diferenciado algunos analistas ven una abierta violación a la Declaración de Friburgo en la que se sustenta la misma Secretaria de Cultura y que indica que los derechos culturales deben garantizarse sin discriminación alguna.¹⁸⁰

La pertinencia del programa FARO, siempre es contestada con base a su contexto y no a su proyecto educativo. Es constante la explotación del discurso de estigmatización de la delegación Iztapalapa y el conjunto de la zona oriente de la ciudad, resaltándose los datos de criminalidad y violencia que vive esta zona de manera permanente. Así como el hecho de ser un espacio que cuenta con más cárceles y basureros, que alternativas educativas, lo que contribuye a la construcción de una visión desvalorizada de estas

¹⁷⁸ ALAYÓN, Óp. Cit., p. 14

¹⁷⁹ URBINA, Óp. Cit., p. en el gobierno del Distrito Federal”, p. 61.

¹⁸⁰ *Ibíd*, p. 59

comunidades donde se haya vuelto común referirse a la zona con sinónimos peyorativos: “Iztaparata, Iztapamata, Chimalhuarache, Nezahualodo”.¹⁸¹

Consideramos también que esta referencia alarmista a los contextos de los FAROS se debe a que son el único bastión de una práctica descentralizada de la SCCDMX que, pese a su discurso de ampliar su acción en la ciudad, se limita a una oferta focalizada en el centro histórico. El discurso de “combatir el imaginario de que las calles eran inseguras por la ola de violencia y delincuencia, organizando conciertos masivos al aire libre, impulsando la creación de públicos entre las clases empobrecidas”, a través de “un triple salto: tomar la calle, ir hasta los vecinos, confiar en la gente”¹⁸² demuestra su contradicción al negarse a hacerse cargo de la infraestructura de las casas de cultura, que son en términos de territorio, la opción más cercana a los barrios de la ciudad y que conforman un amplio conjunto.

La misma suerte corre su población objetivo, donde como dato alarmante el suicidio es la tercera causa de muerte entre jóvenes de 15 y 24 años, lo cual se relaciona con las condiciones de vida de esta población, donde cada vez un mayor número de jóvenes no estudian, ni trabajan, no tienen acceso al sistema educativo ni a la oferta laboral, por lo que es cada vez más frecuente la depresión, el uso descontrolado de drogas y su incorporación como empleados o carne de cañón del crimen organizado. Los jóvenes son la prioridad del proyecto FARO, que les promete una oportunidad educativa en artes y oficios, al grado que hay investigaciones que equiparan esta acción como una alternativa universitaria,¹⁸³ que es desde nuestro punto de vista un exceso desproporcionado pero que corresponde bien con la devaluación del discurso educativo

¹⁸¹ RIVERA, María. (2015). “Iztapalapa. Señas de identidad”. Sin publicar

¹⁸² “En tanto, en el gobierno de la ciudad de México se creó una Secretaría de Cultura y se estableció -por parte de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal- que debe destinarse 2% del presupuesto de la ciudad a la gestión cultural, pero esta disposición no se cumple y la existencia nominal de una Secretaría de Cultura no ha significado un aumento de las actividades ni de los programas respecto de lo que hacía el anterior Instituto de Cultura de la ciudad”. En GARCÍA Canclini, Néstor y Piedras Fera, Ernesto. (2006). *Óp. Cit.*, p. 10.

¹⁸³ “El Faro de Oriente se construyó como un espacio de libertad (...) Su esencia es ser una alternativa a la educación universitaria, un espacio abierto para la producción artística”. En CHÁVEZ López, José Guadalupe y Rojas Herrera, Héctor Alejandro. (2012). Faro de Oriente: grupos socioculturales. Capital social, sociedad civil y políticas públicas p. 34.

que provoca el sistema neoliberal, donde el acto educativo queda reducido a la idea de intervención y asistencialismo social.

El FARO tiene alrededor de 100 talleres en diversas artes y oficios, dirigidos a un público de 0 a 80 años y más. Aunque ahí, muchas personas han tenido destellos en el aprovechamiento de esta opción educativa, llama la atención la fragmentación y disolución de objetivos educativos de largo alcance.

En este sentido más que proyecto educativo, en el FARO se perfilan actividades mas enfocadas a la intervención y asistencialismo social. Que como describe Violeta Núñez es un término del campo médico y que se refiere a extirpar el mal, fue atraído al ámbito educativo para la referencia a programas para poblaciones vulnerables “ya no son necesarias la alambrada o las verjas electrificadas: basta con catalogar a los sujetos como pobres, inmigrantes, drogadictos, madres solteras, jóvenes en riesgo... aunque sea con la mejor intención del mundo, para después crear circuitos específicos de intervención”.¹⁸⁴ De alguna manera esta visión se ve fortalecida por los procesos de burocratización que experimenta lo que impide la reflexión sobre el rumbo de su programa.

Muestra de ello es la ausencia de instrumentos para la formación de sus talleristas, por lo que cada uno enseña-aprende desde las referencias que trae con base a su experiencia, reproduciendo de esta manera en un espacio “alternativo” el modelo didáctico tradicional que inmoviliza la participación pensante en favor de la participación pragmática en la educación. Así los maestros trabajan de manera segmentada, cumpliendo con los objetivos particulares de sus talleres, sin lograr una articulación que coadyuve a una formación más completa de los alumnos o de fortalecer acciones comunitarias. Reduciendo así el contenido de los talleres a actividades de entretenimiento y uso lúdico del tiempo libre, pero sin vistas a un desarrollo más completo de sus participantes.

¹⁸⁴ NÚÑEZ, Violeta. “Debates educativos desde la pedagogía social”. Entrevista realizada por Gloria E. Hernández Flores, p. 190.

De ahí que los mismos actores de este espacio confundan las acciones del proyecto FARO como una tarea de reinserción social,¹⁸⁵ donde “en educación social el riesgo es el asistencialismo, que fija a los sujetos a un destino de exclusión y dependencia. Un verdadero empuje a lo peor de cada uno, bajo la excusa pestalozziana de que los pobres han de recibir una educación hecha a ‘su’ medida.”¹⁸⁶

La ambigüedad y eclecticismo de su modelo educativo, va aparejado con el nublamiento de posturas ideológicas y crisis de sentido en lo que se denomina izquierda política en México, que se niega a reflexionar *su quehacer y su decir*¹⁸⁷, así el proyecto tiende a mantenerse como una política pública de atención social, cultural y educativa a los sectores más necesitados, sin establecer reflexiones y acciones sobre los procesos educativos, que quedan a la caza del pragmatismo, la burocratización, la mecanización y la reproducción de la tradición.

¹⁸⁵ El director del Centro Buñuel de Calandria, Javier Espada, manifestó que “Los olvidados es una desértica mirada sobre el mundo que vive una juventud desposeída, donde las únicas alternativas son la delincuencia y la marginación. Una historia que narra la realidad mexicana que fue contada por el cineasta español en el año 1950 y que fue criticada y censurada por su temática social”. Velasco, Karina. (9 octubre 2006). Rinden homenaje a Los olvidados, de Luis Buñuel, con exposición en el FARO de Oriente. Diario La Crónica. <http://www.cronica.com.mx/notas/2006/260429.html>

¹⁸⁶ NÚÑEZ, Violeta. (2007). “Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social.”, p. 17

¹⁸⁷ “La nueva izquierda, adecuándose a la moda de los posmodernismos, pos socialismo, pos ideología, etc., fue calificada de posmarxista y, otra que la niega totalmente como la socialdemocracia o tercera vía. El posmarxismo, se ha referido de manera reiterada a los conceptos de la sociedad civil, pluralidad (identidad y diferencia) y las distintas formas de opresión de grupos vulnerables (...) Es esta actualización y adecuación al ‘presente’ omiten la mención al capitalismo, al estado, a las clases sociales, al imperialismo y categorías semejantes.” RODRÍGUEZ Araujo, Octavio (2002) Izquierdas e Izquierdismo. De la Primera Internacional a Porto Alegre. p. 188.

CAPITULO II. Lectura pedagógica de los procesos de enseñanza- aprendizaje en el proyecto educativo cultural Fábrica de Artes y Oficios (FARO) de Oriente.

Para indagar sobre el “Modelo pedagógico del Faro de Oriente, aciertos, eclecticismos y disonancia en los contenidos de enseñanza de las políticas públicas del gobierno de la Ciudad de México”, comenzaremos con el análisis del documento “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente” (Ver Anexo) para rastrear el currículum, entendido como “el conjunto de saberes, costumbres y conocimientos diversos que se seleccionan para ser compartidos”.¹⁸⁸

Encontramos que este proyecto se planteó la democratización en el acceso de la población a los bienes artísticos y culturales vistos más allá de los límites de las ‘bellas artes’, para comprenderlo en un sentido más antropológico que piensa que la cultura puede ser un factor de cohesión social, prosperidad y desarrollo

Los fundamentos y teorías pedagógicas en las que se basa este documento son las ideas de la Escuela Nueva, en específico de las teorías de Celestin Freinet, de quien se retoman los principios de la *pedagogía del trabajo* o el *aprender haciendo*, ya que éstas atienden la dimensión de estudio y ocupación de la población joven, que a través del proyecto Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO) se pretendía atender. Además de una breve referencia a la escuela de diseño alemana La Bauhaus. de la cual se retoma la idea de que los talleres deberían colaborar de manera interdisciplinaria para realizar objetivos de producción y diseño.¹⁸⁹

De la combinación de estas experiencias educativas se supone que se arma el andamiaje del modelo pedagógico del FARO, donde identificamos una serie de problemáticas, que tienen que ver con una yuxtaposición arbitraria, al pretender imponerlas a realidades bastante contrapuestas.

¹⁸⁸ En GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, p. 261

¹⁸⁹ La Bauhaus fue una escuela de diseño alemana que se fundó en 1919. RAINER, Wick. (2007). *La pedagogía de la Bauhaus*, p. 15

En el rastreo del currículum del FARO encontramos muchas ambigüedades porque sus principios educativos, tienen un sustento ideológico de tipo idealista, que cuenta con la complacencia de la Secretaría de Cultura y del gobierno de la Ciudad de México, que enarbolan a este proyecto con un halo de originalidad, vanguardismo e innovación *per se*.

Ello nos llevó a considerar la existencia de un “currículum indefinido” consecuencia de una práctica educativa no problematizada, donde predominan contenidos de enseñanza-aprendizaje que solo habilitan para el saber hacer, ya que no se cuenta con criterios para la selección de los talleres que son dispares en su contenido y rigor.

Tenemos entonces que el currículum en el modelo de los talleres del FARO se caracteriza por ser ecléctico, atomizado, no es dinámico, ni crítico. Si bien, esta falta de regulación permite mayor libertad también va de la mano de un latente sinsentido y de falta de claridad de sus metas y alcances. De ahí que predomine una enseñanza más emocional.

Así, en medio del anquilosamiento de su programa y la convivencia de saberes tan contrapuestos. El FARO se caracteriza por ser un espacio carente de rumbo, envuelto en una demagogia que no permite sopesar los criterios en la selección de sus contenidos de aprendizaje entorno del arte y la cultura. Anulando con ello la trascendencia de su programa por un discurso sentimentalista de optimismo y superación personal, favorable al lenguaje político de la administración del gobierno de la ciudad de México que justifica su acción por la atención a los grupos vulnerables con un proyecto educativo endeble y vacío que no puede empoderar, ni formar críticamente a su ciudadanía.

En el apartado “Tendencia pragmática y operativa en el modelo didáctico de talleres de artes y oficios del FARO” se analiza la estrategia didáctica de este proyecto donde identificamos que responde, al igual que su currículum, a una práctica no problematizada, operativa y pragmática.

Para dar cuenta del pragmatismo en la educación revisaremos las condiciones históricas en las que surge, y porqué en el sistema económico neoliberal encuentra condiciones idóneas para otorgar una identidad empresarial a la escuela, a la que imprime un sentido tecnocrático-productivista, que busca la calidad y la excelencia como sus nuevos valores y objetivos.

En el caso del FARO, identificamos la presencia pragmática que inunda los contenidos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de transmisión del conocimiento, a causa del asistencialismo que caracteriza esta política pública, que provoca ausencia de participación, debate y reactualización de su programa de formación, lo que genera un vacío sobre su pertinencia social y educativa.

El asistencialismo con la que la administración de centro izquierda del gobierno de la Ciudad de México, trata este proyecto, tiende a resaltar en su discurso institucional la condición de marginalidad de sus usuarios, la conflictividad social de la demarcación, frente a lo que este proyecto provee una capacitación con un fin de empleabilidad, utilidad y paz social. De la mano de procesos de mercantilización de la cultura que se fomentan desde la administración pública, entendiendo a ésta, “como fuente de empleo y verdadero motor de desarrollo, por su estrecha relación con la economía”¹⁹⁰ y que la reconocen como el “sector de la creatividad”.¹⁹¹

Las consecuencias de esta tendencia es que cada tallerista enseña desde los referentes de su formación profesional, sin una preparación pedagógica, por lo que termina reproduciendo el modelo didáctico funcionalista y psicogenético en un espacio supuestamente alternativo, donde maestro y alumno conservan cada cual su rol: el que enseña y el que aprende; mediados por una realidad como un objeto fijo por conocer.

Frente a ello, debatimos la idea de modelos didácticos, que estandarizan y

¹⁹⁰ URBINA Islas, Adriana (2012) “Transformación de las políticas culturales en el gobierno del Distrito Federal”. , p. 66

¹⁹¹ Ídem.

homogeneizan la realidad y a los sujetos que participan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Pronunciándonos a favor de un concepto de didáctica crítica que atienda la categoría de subjetividad que está “en constante movimiento para comprenderse, diferenciarse y transformarse”¹⁹² inserta en un conjunto de relaciones sociales, contextos y sentidos diversos.

Contra la estigmatización y asistencialismo que caracterizan al sujeto de aprendizaje en el FARO y el anquilosamiento que padece su cuerpo docente, contraponemos una didáctica crítica que reconoce, que “en cualquier contexto áulico, se entabla una relación que es eminentemente humana, por lo que las estrategias y los recursos didácticos varían, de acuerdo con las situaciones y las características de los sujetos de la educación, cómo se enseña-aprende, en un contexto y tiempo determinados”.¹⁹³

En el último apartado analizamos la “Alienación en el perfil del educador (tallerista) en las prácticas educativas culturales” en el FARO, ya que el educador ocupa un papel central en “la actividad pedagógica relacionada con el currículum”.¹⁹⁴

Nos acercamos a los criterios de selección de este personal para dar cuenta de las transformaciones que como sujeto colectivo experimentó en este espacio, donde no existen procesos y protocolos para la selección de personal, lo que ha traído como consecuencia la incorporación de personal improvisado y sin experiencia docente.

Este proceso ha generado una diversidad de talleristas,¹⁹⁵ que cooptados de diferentes procedencias y perfiles, están marcados por la tendencia psicogenética del modelo oficial

¹⁹² REVEL, Judith. (2009). Diccionario Foucault, p. 129

¹⁹³ ARGOTT, Cisneros Lucero (2015). Epistemología, filosofía y pedagogía. Crítica en la investigación pedagógica, p. 9

¹⁹⁴ SACRISTÁN Gimeno, citado en RIVERA Castro, Aida (2013) “Las corrientes pedagógico tecnocrática y hermenéutico-posmoderna dentro del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón: formas de enajenación de los sujetos.” (Tesis de licenciatura), p. 129

¹⁹⁵ Usaremos indistintamente maestro y tallerista, para dar cuenta del educador-educando, concepto acuñado por Paulo Freire para definir y establecer una relación dialógica entre ambos “el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de autoridad’ ya no rigen.” En FREIRE, Paulo (2013). Pedagogía del oprimido, p.92

de escuelas en las que estudian sus carreras y profesiones, por lo que cada uno enseña-aprende desde las referencias que trae con base a su experiencia, reproduciendo de esta manera en un espacio “alternativo” el modelo didáctico tradicional que inmoviliza la participación pensante en favor de la participación pragmática en la educación, donde predomina el saber-hacer.

La característica del trabajo docente en el FARO se caracteriza por ser una práctica educativa alienada y alienante,¹⁹⁶ por el distanciamiento y separación del tallerista de su actividad educativa. Aunado a procesos de proletarización del profesorado, enfoque donde se identifica la pérdida de control y sentido de los enseñantes de su trabajo educativo que los lleva a una pérdida de autonomía.¹⁹⁷

Condiciones que provienen de la situación laboral de los talleristas que no son reconocidos por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, al estar sujetos a los principios de flexibilización laboral que permean sus contrataciones haciéndolos objetos de procesos de burocratización, degradación y pauperización que trae consigo un debilitamiento de su participación. Generando con ello, una indiferencia frente a los propósitos sociales de su trabajo y menosprecio por la actividad pensante en su práctica educativa a favor de un saber más pragmático.

¹⁹⁶ La alienación es un concepto que se acuñó en la teoría marxista para explicar el fenómeno de la ajenidad del trabajador respecto de su trabajo, dicho diagnóstico se intensificó a partir de los procesos de producción de la revolución industrial, sistema que provocó un proceso de fragmentación de los procesos en la cual el trabajador ya no era consciente de la totalidad de su actividad, disminuyendo con ello, el potencial creativo en el sujeto, que como su producto quedaba fragmentado y alienado. SCHAFF, Adam. (1979). La alienación como fenómeno social,

¹⁹⁷ GIROUX, Henry A. (2012). La escuela y la lucha por la ciudadanía, p. 18

2.1 Modelo pedagógico en el FARO, aciertos, eclecticismos y disonancia en los contenidos de enseñanza de las políticas públicas del gobierno de la Ciudad de México.

El centro cultural Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO), se concibe como un espacio de formación ciudadana a partir de la coyuntura de transición en el gobierno de la ciudad de México, que en 1997 es votado por primera vez, dando lugar a una opción de centro izquierda. Alternancia que permite una nueva configuración en la toma de decisiones en materia educativa y cultural.

El equipo fundador¹⁹⁸ de este proyecto se conforma de algunos personajes de la comunidad artística, activistas e integrantes de diversos movimientos políticos populares,¹⁹⁹ que comparten la aspiración de velar por el “acceso igualitario de todos los individuos y grupos al disfrute de los bienes culturales”,²⁰⁰ que en ese momento se vislumbra como una acción necesaria contra la violencia, a favor de la pacificación social.

Para lograr esta intención uno de los primeros obstáculos a superar es la concentración de la oferta cultural y educativa que predomina en la zona del centro histórico hacia el sur, que presenta un mayor desarrollo de infraestructura escolar, de museos, galerías de arte y complejos culturales, quedando a la zaga de estos procesos las comunidades que conforman la periferia de la ciudad.

De ahí, que se encuentre en la zona oriente, en la delegación Iztapalapa, el espacio idóneo para comenzar un movimiento de descentralización, en un territorio donde

¹⁹⁸ Este grupo estaba encabezado por el poeta y escritor Alejandro Aura, asignado como director del Instituto de Cultura de la Ciudad de México, por el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas, rodeado de Eduardo Vázquez Martín, Andrea González, Guillermo Perucho, Agustín Estrada Ortiz, Benjamín González, entre otros.

¹⁹⁹ Entre estos hemos mencionado al Consejo Estudiantil Universitario de 1986 en la UNAM, el Movimiento Urbano Popular (MUP) que luchaba por vivienda digna, hasta la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, o el empoderamiento ciudadano que provocó la emergencia del Terremoto de 1985.

²⁰⁰ El antropólogo García Canclini elabora un estudio para caracterizar las políticas culturales en América Latina a través de rubros que sirvan para caracterizar los estilos de estas iniciativas que tiene que ver con quienes las promueven, los públicos y el sentido que estas tienen. El paradigma de la democratización cultural se distingue por la popularización de la alta cultura y el acceso a los bienes de ésta, a través de intensos movimientos sociales y de una mayor participación social que aboga por la socialización de la cultura como un derecho. En GARCÍA Canclini, Néstor, ed. (1987). Políticas culturales en América Latina, p. 27

predomina la desigualdad social, que de hecho, durante muchos años ha ocupado el primer lugar en los titulares de la nota roja,²⁰¹ condición derivada de la vulnerabilidad social, sobrepoblación, pobreza y la poca cobertura en materia de servicios de vivienda, salud, trabajo, agua y educación, entre otros.

Asimismo, se establece como una prioridad la atención de la población joven, que, de manera generalizada, se diagnosticaba como una generación en crisis, al carecer de oportunidades de estudio y de trabajo, lo que reafirmaba sobre ellos un lastre que comprometía gravemente su futuro.²⁰²

Estos primeros pasos para la fundación del FARO van imprimiendo un marcado sentido social en las políticas públicas. Eduardo Vázquez, uno de los principales promotores de esta iniciativa, aseguraba en este sentido que “los derechos culturales amplían el horizonte de los (derechos) humanos y forman parte de la gobernabilidad democrática”.²⁰³ Reconocía también la validez de ampliar el concepto de cultura más allá de los límites de las ‘bellas artes’, por la incidencia que ésta puede tener en la cohesión social, la prosperidad y el desarrollo.²⁰⁴

Bajo esta lógica parece muy natural que los antecedentes de este espacio abrevaran de diversos movimientos artísticos como el de la Gráfica popular de 1968, el movimiento muralista, el taller de artes plásticas Rufino Tamayo, las escuelas de pintura al aire libre,

²⁰¹ Iztapalapa es una zona con altos niveles de delincuencia, de ahí que se estigmatice a la delegación con calificativos como Iztaparata, Iztapamata, Iztapaatraca, apareciendo en la nota roja de diarios de publicación nacional de manera bastante frecuente, así como sus zonas más peligrosas, por ejemplo, en La Colmena o el Hoyo. Ver GONZÁLEZ Alvarado, Rocío (28/05/2017) “La Colmena, es tierra sin ley donde prevalecen asaltos y robos”, La jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/05/28/capital/031n1cap>, o en BALDERAS Óscar (21/06/2017) “Bienvenido a 'El Hoyo', uno de los territorios más violentos” El Excelsior, Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/06/21/1171112>

²⁰² Para los jóvenes de la generación de los 80's, nacidos bajo el signo neoliberal, “la consigna ‘no hay futuro’ había operado como bandera interclasista entre los jóvenes (por diferentes motivos) que, señalaría por tanto que, todo presente es absurdo” REGUILLO Cruz, Rossana. (2007). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto, p. 15

²⁰³ En HOLTZ, Deborah y Mena, Juan Carlos. (2015). Fábricas de Artes y Oficios de la Ciudad de México. Quince años de navegar el siglo XXI., p. 26

²⁰⁴ Es una tesis que comenzó a partir de la crisis de los modelos productivistas, donde a nivel mundial se mira a la cultura como una posibilidad de desarrollo humano, que la economía no puede ya asegurar. En GARCÍA Canclini, Néstor, ed. (1987). Políticas culturales en América Latina, p. 22

así como colectivos artísticos de los sesenta o más contemporáneos como el del artista juchiteco Francisco Toledo en Oaxaca,²⁰⁵ entre otros, que, de manera general, marcan una relación proyecto político y educación.

Se dice que, en medio de diálogos y elucubraciones sobre la función y sentido del FARO, encontraron en el pedagogo Celestin Freinet, una frase inspiradora acorde con sus intenciones “dad a vuestros alumnos herramientas de trabajo, una imprenta, linóleo para grabar sin olvidar el teatro [...]: la escuela será un taller donde la palabra trabajo cobre todo su esplendor”²⁰⁶

Sonia Subirats, pedagoga, hija de exiliados del franquismo en España que habían llegado a México como refugiados, y Guillermo Perucho, un activo promotor cultural, asignado como coordinador de talleres, fueron los encargados de sistematizar esas charlas e ideas en el documento “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente”, que a manera de nodo aparece como punto de intersección y conexión de los múltiples elementos que conforman el discurso político pedagógico de este espacio.

En dicho texto se declara que el objetivo del centro era “crear una alternativa de formación no convencional orientada a las artes y los oficios relacionados con la vida cultural que procure una distribución más equitativa del patrimonio simbólico y material de los ciudadanos a partir de sus propias preferencias y gustos”.²⁰⁷

Por no convencional, los integrantes del grupo fundador, pretendían que en el FARO las personas encontrarán una opción de aprendizaje diferente a lo escolarizado, ya que compartían las críticas que desde diversos frentes se hace a los espacios escolares formales, al ser reflejo de prácticas autoritarias, verticales y doctrinarias.²⁰⁸

Siguiendo esta línea Subirats y Perucho destacan las corrientes pedagógicas de la

²⁰⁵ HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos. (2012). Fábrica de Artes y Oficios Faro de Oriente., p. 337

²⁰⁶ Ídem.

²⁰⁷ GONZÁLEZ, Benjamín (Comp). (2006). Nuestra marea I. Faro de Oriente: proyectos, balances y tareas. p. 66

²⁰⁸ *Ibíd*, p. 67

Escuela Nueva, que en la relación de enseñanza-aprendizaje tienen una orientación en el alumno, ya que dan prioridad a “las necesidades del individuo sobre las necesidades de la sociedad”,²⁰⁹ además de que proponen prácticas educativas opuestas a los autoritarismos y reafirman el valor de la colaboración y autogestión entre los sujetos de aprendizajes,²¹⁰

Para atender la necesidad de estudio y ocupación de la población joven, se recuperan en el documento los principios de la *pedagogía del trabajo*, el *aprender haciendo* o el *aprender por el trabajo* de las teorías de Freinet, que buscan promover la participación del individuo en la vida productiva, con el objetivo de que eso lleve a “la práctica efectiva de la libertad, de la cooperación y de la educación democrática”.²¹¹

A manera de amalgama, en esa misma ruta, en el citado texto, se mencionan las escuelas de artes y oficios vistas como una “alternativa de formación ocupacional”,²¹² y se hace una breve referencia a la escuela de diseño alemana La Bauhaus,²¹³ de la cual retoman la idea de que los talleres deberían colaborar de manera interdisciplinaria para realizar objetivos de producción y diseño.

De la combinación de experiencias educativas, los autores, pretenden una síntesis, en la cual, “de las teorías del aprendizaje de Celestin Freinet se retomaría el aprendizaje libre, los modelos de autogestión y el perfil del maestro como un facilitador de procesos”,²¹⁴ de las escuelas de artes y oficios se pretendía “cumplir efectivamente con la inserción laboral de los jóvenes”;²¹⁵ y de la escuela de La Bauhaus, se suponía un

²⁰⁹ *Ibíd*, p.68

²¹⁰ Destacan como los principios de la Escuela Nueva el giro para “preparar al alumno para el triunfo del espíritu sobre la materia. Respetar y desarrollar la personalidad del mismo. Formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del alumno, en particular mediante el trabajo manual. Organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación. La coeducación y la preparación del futuro ciudadano.” *Ibíd*, pp. 65-67

²¹¹ *Ibíd*, p. 71.

²¹² *Ibíd*, p.73

²¹³ La Bauhaus fue una escuela de diseño alemana que se fundó en 1919. RAINER, Wick. (2007). La pedagogía de la Bauhaus, p. 15

²¹⁴ GONZÁLEZ, Óp. Cit., p. 75.

²¹⁵ *Ídem*.

trabajo interdisciplinario donde los talleres construirían proyectos comunes, abiertos a la experimentación y adquisición de nuevos conocimientos.

Sobre estas bases, en el FARO se sentarían las bases para conformar a través de sus talleres “una plataforma de ideas eminentemente prácticas”²¹⁶, de trabajo integral y participación colectiva. Como ejemplo de ello, se explica el proceso de producción intelectual y manual de una revista cultural: “los talleres de poesía, narrativa y periodismo elaborarán los textos y contenidos; el taller de fotografía hará la documentación y los talleres de pintura, grabado y dibujo, serán la aportación visual mediante la ilustración de contenidos o la exposición de obra. Finalmente se imprimiría y reproduciría con la técnica de la serigrafía y se ensamblaría la revista en el taller de encuadernación”.²¹⁷

Así, el centro cultural comienza su camino en la formación en artes y oficios con una oferta de 25 talleres, entre los que estaban: alebrijes, artes marciales, acondicionamiento físico, dibujo y pintura, diseño gráfico, escultura, expresión musical, fotografía, guitarra, papel reciclado, percusiones, artes escénicas, artes plásticas, música, carpintería, corte y confección, electricidad, serigrafía, soldadura, vitrales, talla en madera, tai-chi, fotografía básica, géneros literarios y grabado.

Esta oferta educativa sirvió de diferentes formas a sus destinatarios, desde los que pasaban su tiempo de ocio en aprendizajes nuevos, hasta los que encontraron en éstos una vocación, pues se han documentado diversas historias personales que encontraron en la fotografía, la danza, la música o la cartonería, un sentido de vida y una opción de subsistencia económica. Historias que contribuyeron a que el proyecto cuente con importantes menciones a nivel nacional e internacional.²¹⁸

²¹⁶ Ídem.

²¹⁷ *Ibíd*em, p.77.

²¹⁸ Al celebrarse los 10 años del Faro de Oriente, se llevó a cabo un proyecto editorial en el que se rescataron diversas historias de transformación de la comunidad de alumnos(as) del Faro de Oriente, que encontraron en sus talleres una vocación, por ejemplo, la historia de Lupita una joven con discapacidad que se integró a múltiples actividades o el Sr. Antonio Barbosa que en este lugar aprendió el oficio de carpintero, así como los colectivos de Danza o de cartonería. En HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos. (2012). *Fábrica de Artes y Oficios Faro de Oriente*, pp. 144-157

Por eso, no podemos dejar de reconocer que la práctica educativa del proyecto FARO como política pública del gobierno de la Ciudad de México tiene importantes aciertos. Sin embargo, también nos interesa señalar sus contradicciones, eclecticismos y disonancias, producidos por el movimiento y metamorfosis que ha experimentado con el paso del tiempo y que han puesto en contraposición su discurso y su práctica, mostrando diversos requiebres a su intención primaria.

Mediante la lectura pedagógica,²¹⁹ nos proponemos problematizar los objetivos del proyecto, lo cual implica cuestionar y poner en duda las prácticas educativas cotidianas que aparecen como estructuras inamovibles o naturales.²²⁰ Es una estrategia que permite desmembrar las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje²²¹, donde, de momento, nos interesa rastrear “el conjunto de saberes, costumbres y conocimientos diversos que se seleccionan para ser compartidos”²²² que conforman el currículum.

Una tarea que no es sencilla, por la ambigüedad que permea los principios del FARO. Por ejemplo, Subirats y Perucho, bajo el argumento de que se trata de una experiencia única y sin referentes a nivel nacional, optan por definir el proyecto a través de lo que no era “El Faro no es una escuela de artes y oficios, no tiene sistema escolarizado, no tiene currícula oficial, no es reconocido ante ninguna institución”.²²³ Declaran que podría entrar en el sistema de “educación no formal dependiendo de la interpretación de la misma, pero no es una escuela de educación no formal”.²²⁴

²¹⁹ ARGOTT, Óp. Cit., p. 9

²²⁰ “...Uno de los mecanismos que habilita el pensamiento para razonar de acuerdo con las exigencias que la construcción de la relación de conocimiento nos plantea. La formulación de preguntas y la construcción de relaciones posibles abre el pensamiento a la posibilidad de reconocer opciones no contenidas en el conocimiento acumulado”. En GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, p. 289

²²¹ Contreras Domingo, habla de esta naturalidad con la que se relaciona la enseñanza con el aprendizaje pero niega que esta sea una relación de causa efecto, es decir, que por sí misma la enseñanza produzca aprendizaje y pone por ejemplo el correr una carrera con el fin de ganar o buscar con el fin de encontrar, parecido a ello muchas veces la enseñanza no produce aprendizaje, al igual se participe en una carrera y no se gane o que a pesar de buscar algo con dedicación no se encuentre. Por ello, más bien asegura se trata de una dependencia ontológica, al reconocer que “la enseñanza (es) una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles”. CONTRERAS Domingo, José. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, p. 21

²²² En GÓMEZ Sollano, Óp. Cit., p. 261

²²³ GONZÁLEZ, Benjamín Óp. Cit., p. 74.

²²⁴ *Ibíd*em, p. 74

Esta vaguedad, genera la idea de que no existe un currículum en el programa FARO. Sin embargo, si nos interesa “articular prácticas político-pedagógicas que tengan como horizonte el derecho a la educación para todos y todas a lo largo de la vida”,²²⁵ es necesario indagar, más allá del discurso de este proyecto,²²⁶ los elementos que lo caracterizan.

Para ello, se requiere tomar distancia del misticismo que se ha creado alrededor de este proyecto, que, al ser de índole educativo, es un “campo de pensamiento y de práctica donde proyectamos ideales diversos, utopías individuales y colectivas, ideologías globales o valores concretos que pretendemos se extiendan y que otros compartan, bien por vías de proposición, a través de imposiciones y también por manipulaciones soterradas.”.²²⁷

En su sentido más básico el currículum es una prescripción de la enseñanza, condición que puede chocar con la alta valoración a la libertad creativa que promueve el discurso del FARO. Sin embargo, es una objeción que refuerza más bien una tendencia endogámica o creencia de autosuficiencia de este espacio cultural, que supone en algunos casos extremos, que el aprendizaje en sus talleres equivale, o es, una alternativa a la educación universitaria.²²⁸

Con los argumentos expuestos en el capítulo primero, concebimos y ubicamos al proyecto educativo del FARO, dentro de las modalidades de educación no formal, pero además ésta no se define solo por la negación de los principios de la educación formal, puesto que, al formar parte del universo educativo, guardan estrechas relaciones, por lo

²²⁵ Peregalli (2006) citado en OTERO, Noelia, Valdez, Sebastián y Montesdeoca, Yonattan “La perspectiva de docentes que participan de espacios de educación formal y educación no formal respecto de la planificación y ejecución del currículo en dichos ámbitos” En UBAL, Marcelo, et al (2009) Aportes a las prácticas de la educación no formal desde la investigación educativa. pp. 53-66

²²⁶ En este sentido, “es evidente que, para conocer la realidad, es preciso ir más allá del discurso que se elabora sobre la misma.” En SACRISTÁN Gimeno J. y Pérez Gómez A.I. (1998) Comprender y transformar la enseñanza, p. 154

²²⁷ DE MALLO (2018) citado en UBAL, Óp. Cit., p. 18

²²⁸ CHÁVEZ López, José Guadalupe y Rojas Herrera, Héctor Alejandro. (2012). Faro de Oriente: grupos socioculturales. Capital social, sociedad civil y políticas públicas., p. 34

que no hay fronteras infranqueables entre ellas, sino grados de permeabilidad entre unas y otras.²²⁹

Por esto, es preciso superar la idea de que el currículum es un “plan a concretar en la práctica y pasar a concebirlo como un campo problemático en el que se enfrentan y articulan aspectos pedagógicos, didácticos, pero también institucionales, políticos y culturales”.

Esta condición problemática está reconocida en la dificultad para conceptualizar de manera unificada el currículum de la educación no formal, respetando al mismo tiempo su diversidad. De ahí que se trate de un concepto polisémico tanto en su contenido como en su forma, y se hable de un “currículum indefinido” frente al temor de estancar procesos educativos que se caracterizan por ser abiertos, flexibles y dinámicos.

Sin embargo, en esa ruta también existen ciertos riesgos o dilemas que se ven reflejados en diferentes niveles en el FARO, como el predominio del saber hacer, mecanización técnica, la falta de interés en la formación, falta de reflexión en los procesos y más burocracia.

Por ejemplo, con el paso del tiempo, la oferta de talleres ha tenido un crecimiento exponencial, ya que en la actualidad existe una disponibilidad a más de 100 talleres en las áreas de artes visuales, artes escénicas, música, comunicación, oficios, literatura, servicios a la comunidad, medio ambiente y nuevas tecnologías, entre otras, un crecimiento enfocado a un aspecto más cualitativo, que de formación, ya que se desconoce las formas de articulación de los talleres y los usos que cada usuario da a esos aprendizajes. Asimismo, los criterios para la selección de los talleres se han desvanecido, bajo la noción de un concepto de cultura en la que todo es cabe, se puede encontrar talleres tan dispares en su contenido y rigor. (Ver Anexo 2)

²²⁹ Investigadores, coinciden en considerar una tripartición del universo educativo en educación formal, educación no formal y educación informal. TRILLA Bernet, Jaume, et al, (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social., pp. 15-30

Por ejemplo, en el Seminario de arte contemporáneo, se pretende “que los participantes aporten al grupo sus propias inquietudes, a nivel teórico y práctico, alrededor de un objetivo común: integrar las formas propias de sustento con sus intereses de producción cultural, esto en relación con un pensamiento crítico sobre el arte contemporáneo”.²³⁰ Asimismo, se procura que el alumno “practique la escritura y descripción oral de experiencias vividas, ambas dirigidas al desarrollo y proyección de ideas que posibilite una lectura crítica y elaboración de argumentos para su propio proyecto de arte”.²³¹

Que distan mucho del objetivo del taller de Zumba, que pretende “que las mujeres practiquen un deporte para mejorar su apariencia física, su salud en general y su estado emocional”²³² o el taller de Filigrana enfocado a “personas hábiles e interesadas en las manualidades, que aprendan a hacer recuerdos para eventos sociales como bodas, quince años, bautizos, etc.”.²³³

Esta condición va de la mano de la falta de planeación, ya que los incluso los Programas de estudio con planeación didáctica, son la mayoría de las veces la repetición del mismo contenido, con pocas excepciones de innovación o redirección, contribuyendo a un anquilosamiento de los contenidos de aprendizaje (Ver anexo).

En el análisis del documento “Talleres y pedagogía...”, observamos que éste no puede proporcionar elementos de un proyecto educativo, porque tiene una construcción ideológica e idealista. La referencia al mismo, es más un cliché, que se transmite en un sentido vulgarizado porque el 80% de sus talleristas, alumnos, administradores dice no haberlo leído,²³⁴ por lo que tampoco cabe esperar una postura crítica frente a su

²³⁰ Plan de Trabajo Faro de Oriente. Coordinación de talleres de artes y oficios. Taller de Seminario de arte contemporáneo a cargo de Alfadir Luna, trimestre enero-abril 2018-A

²³¹ *Ibíd*em, p.1

²³² Plan de Trabajo Faro de Oriente. Coordinación de talleres infantiles, servicios a la comunidad y medio ambiente. Zumba a cargo de Arturo Medina, trimestre enero-abril 2018-A.

²³³ Plan de Trabajo Faro de Oriente. Coordinación de talleres infantiles, servicios a la comunidad y medio ambiente. Taller de Filigrana a cargo de Hortensia Delgado, trimestre enero-abril 2018-A

²³⁴ “En realidad, en mi relación con los talleristas y cuando recién íbamos incorporándolos a trabajar en el FARO, no les entregábamos, ni les proporcionábamos este documento, por lo que creo que no existe una plena socialización.

contenido. De ahí que cada tallerista enseña-aprende desde su propia visión, generando un proyecto educativo parcelario y no integral.

Tenemos entonces que el currículum del FARO se caracteriza por ser ecléctico, atomizado, no es dinámico, ni crítico. Si bien, esta falta de regulación permite mayor libertad también va de la mano de un latente sinsentido y de falta de claridad de sus metas y alcances. De ahí que predomine una enseñanza más emocional.

Así, en medio del anquilosamiento de su programa y la convivencia de saberes tan contrapuestos. El FARO es un espacio carente de rumbo, envuelto en una demagogia que no permite sopesar los criterios en la selección de sus contenidos de aprendizaje entorno del arte y la cultura. Anulando con ello la trascendencia de su programa por un discurso sentimentalista de optimismo y superación personal, favorable al lenguaje político de la administración del gobierno de la ciudad de México que justifica su acción por la atención a los grupos vulnerables con un proyecto educativo endeble y vacío que no puede empoderar, ni formar críticamente a su ciudadanía.

Bajo esta mirada se impone una política asistencial, a partir de la ausencia de un proyecto educativo, que no considera importante un currículum con criterios sólidos para la formación de una ciudadanía participativa y crítica. Como asegura Violeta Núñez se trata de discursos de superficie donde no hay profundidad, todo da más o menos lo mismo. “Por eso no pueden ser discursos críticos, porque el discurso crítico, lo sabemos desde Kant, lleva a interrogarse acerca del fundamento de aquello que aparece. Muchos de los discursos de la pedagogía social no son sino formulaciones del mandato neoliberal: el control poblacional, particularmente de los sectores que se definen como reacios a aceptar el estilo de vida que propone el nuevo orden.”²³⁵

El vacío en los contenidos de enseñanza-aprendizaje del programa FARO, deviene de

Creíamos en la libertad de cátedra y solo les comentábamos como algunas características generales [...] creo que al final, cada tallerista fue aplicando sus estrategias y fueron resolviendo lo inmediato” Entrevista José Luis Galicia Esperón, subdirector del Faro de Oriente 2010-2018. En GARCÍA Venegas (2018) Acupuntura en la ciudad. La Red de FAROS de la ciudad de México, p. 42.

²³⁵ HERNÁNDEZ Flores, Gloria E. (2011) “Debates educativos desde la pedagogía social, Entrevista a Violeta Núñez.”, p.190.

un desinterés por lo educativo y por la formación ciudadana, de estrategias políticas neoliberales que generan meras estrategias de contención social. Se trata más bien, de mantener a cada quien en su lugar con paliativos educativos para evitar que la desigualdad se haga más evidente y con ello surjan movimientos de protesta social más fuertes, que reclamen como un derecho humano insoslayable, el derecho a una educación transformadora.

Con este diagnóstico, se hace más acuciante recuperar la tarea en el andamiaje del currículum en el FARO, desde una intención, en la que se reconozca que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”²³⁶

²³⁶ CONTRERAS Domingo, José. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica, p. 180.

2.2 Tendencia pragmática y operativa en el modelo didáctico de talleres de artes y oficios del FARO.

La didáctica se ocupa de la enseñanza,²³⁷ siguiendo la guía que plantea la lectura pedagógica, responde al cómo se enseña-aprende, hace referencia a una relación entre los sujetos de la educación que al interactuar “en cualquier contexto áulico, se entabla una relación que es eminentemente humana, por lo que las estrategias y los recursos didácticos varían, de acuerdo a las situaciones y las características de los sujetos de la educación, cómo se enseña-aprende, en un contexto y tiempo determinados”.²³⁸

Aunque parezca usual en la educación hablar de modelos didácticos, queremos señalar que dicha asociación contiene en sí una serie de sentidos que están en contraposición, por la dimensión que demanda la categoría de subjetividad.

Por un lado, con la palabra modelo se hace referencia a una cosa u objeto que puede ser imitado, reproducido o copiado. En el campo de las ciencias exactas la configuración de los modelos ha ayudado a sistematizar, medir y predecir fenómenos que tienen lugar en la realidad física y material, que cumplen con condiciones homogéneas o estandarizadas.

En la realidad social también existen supuestos que pretenden instalarse como figuras paradigmáticas que deben ser imitadas. Por ejemplo, en el campo educativo, la teoría conductista ha querido alcanzar modelos ideales de comportamiento aplicados a nivel individual y social, por su intención de desarrollar una metodología científica que dé cuenta de la conducta a través de mecanismos de estímulo y respuesta.

Por lo que consideramos que ésta denominación insta un sentido más conservador al no interesarse en producir singularidad y diferencia, sino en reclamar un estado de homogeneización, donde nos parece válida la advertencia de que su uso está más

²³⁷ *Ibíd*em, p. 16

²³⁸ ARGOTT, Óp. Cit., p. 9

inclinado a ciertas lógicas de control.

Y, del lado opuesto, el concepto de subjetividad se encuentra “en constante movimiento para comprenderse, diferenciarse y transformarse”²³⁹. Desde este ángulo, la educación y su estrategia didáctica no es un fenómeno que pueda resolverse técnicamente, de manera estandarizada y única, porque influyen para su práctica un conjunto de relaciones sociales, contextos y sentidos.

Si como hemos expuesto en el capítulo anterior, el proyecto educativo cultural del FARO tiene un currículum indefinido, hemos de decir que el contenido de la enseñanza va aparejado con las estrategias de transmisión, por lo que de alguna manera comparte el mismo diagnóstico. Como señala Contreras Domingo el contenido o lo que se enseña, va aparejado al cómo se enseña.²⁴⁰

Frente a un contenido no claramente determinado, donde se dan una diversidad de saberes y habilidades sin una base en su dirección y sentido, predomina una estrategia didáctica no problematizada.

Es decir, cada tallerista asume un rol donde él es la autoridad que determina lo que debe aprenderse, en la que los alumnos solo reciben de manera pasiva ese conocimiento o saber. Para la didáctica operativa se trata de conservar a cada cual, en su rol, considerando que la realidad así es, es decir, como objeto inamovible por conocer.²⁴¹

Para la didáctica operativa, el otro no existe o es como cualquiera, ya que se lo despoja de su condición singular, se le despersonaliza y no se le toma en cuenta para participar

²³⁹ REVEL, Judith. (2009). Diccionario Foucault, p. 129

²⁴⁰ Citando a su vez a Kliebard quien explicita “Al desarrollar un currículum no sólo seleccionamos lo que debe enseñarse y damos razones para ello, sino que tratamos de enunciar reglas sobre cómo debe enseñarse ese contenido. Tenemos razón en asumir que el modo en el que se enseña algo es de gran importancia al considerar qué debemos enseñar porque es, en realidad, un factor determinante en lo que enseñamos”. En CONTRERAS Domingo, Óp. Cit., p.181.

²⁴¹ PANSZA González, Margarita, Pérez Juárez, Esther Carolina y Morán Oviedo, Porfirio. (2005). Fundamentación de la Didáctica, p.p. 78-81.

en su propio aprendizaje. Por ejemplo, en el taller de Música de Vientos del FARO, enfocado a adolescentes de entre 11-14 años, el maestro explica que el cantante popular José José tenía una voz que podía ejecutar una gama de tonos bastante amplios ya que se le clasificó como un barítono de rango completo, al salir del taller los alumnos se preguntaban entre sí quién sería ese cantante, lo que denota el soliloquio del tallerista, en una mención que no es registrada por los rangos generacionales de sus alumnos.

Pareciera que la estrategia didáctica del FARO debería derivarse de su propuesta educativa. Sin embargo, los principios y teorías pedagógicas que retomó, no son referentes de su práctica, solo dieron paso a una fundamentación de tipo retórico, que da lugar a que predomine un pragmatismo educativo, que solo se interesa por el saber-hacer, en detrimento del saber-pensar.

Históricamente el pragmatismo nace en Estados Unidos en la transición entre el siglo XIX y el XX. Tiene un enorme auge después de la Segunda Guerra Mundial, donde América del Norte se encuentra en un momento de bonanza económica y de desarrollo industrial sin precedentes.

Los pensadores pragmatistas rechazan la tradición del pensamiento filosófico europeo, acusándolos de un enfoque contemplativo y retórico en la construcción de grandes entidades conceptuales como la Verdad, la Bondad o la Racionalidad.²⁴² Ellos, conciben la tarea de la filosofía “como una empresa reconstructiva que debe tratar de resolver los problemas que inquietan el día a día de las personas de su tiempo”,²⁴³ por lo que le otorgan una función más instrumental al concebirla como herramienta para el cambio social.

Es un pensamiento que rechaza la tradición y apuesta a la construcción del futuro por lo

²⁴² De alguna manera el pragmatismo sería una antifilosofía, dado que “Los pragmatistas afirman que la mejor esperanza de la filosofía es abandonar la práctica de la filosofía. Creen que para decir algo verdadero de nada sirve pensar en la Verdad, como tampoco sirve de nada pensar en la Bondad para actuar bien, ni pensar en la Racionalidad para ser más racional” RORTY, Richard. (1996). Consecuencias del pragmatismo, p. 21.

²⁴³ THOILLIEZ, Bianca. (2013). Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. p. 365

que John Dewey verá en la educación un campo fértil para estas ideas. Él confiaba en “la contribución del discurso pedagógico al modo de vivir racional y democrático”, pensaba a la democracia no solo una forma de gobierno sino un estilo de vida al que la educación debía conducir. Para él, la educación era el método del progreso, ya que una organización social estable requería un individuo que hiciera “aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud, de tal modo que puede ser útil a los demás [...] es función de la educación descubrir esas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social”.²⁴⁴

Con base en esta reflexión, se comprende el poder del pragmatismo para permear la didáctica contemporánea, anulando una larga tradición de pensamiento sobre la relación de los sujetos con el conocimiento,²⁴⁵ que, mediante una alianza con el sistema económico neoliberal, establece una visión empresarial de la escuela, a la que imprime un sentido tecnocrático-productivista, que busca la calidad y la excelencia como sus nuevos valores y objetivos.

En el caso del proyecto FARO, identificamos la presencia pragmática en sus contenidos de enseñanza-aprendizaje y en sus estrategias didácticas. Atribuimos que esta tendencia ha predominado por la ausencia de participación, debate y reactualización de su programa de formación. En este espacio la enseñanza de artes y oficios adoptó un enfoque pragmático que busca solucionar problemas, trastocando sus principios a lógicas más funcionalistas.

Por ejemplo, en el caso del aprender haciendo o aprender por el trabajo que se deriva de los fundamentos de la Escuela Nueva, y que ubican en Celestin Freinet, habría que anotar que en la lógica interna del programa FARO este principio en la relación educativa cae dentro de una noción de capacitar a los jóvenes para el empleo, dentro de los

²⁴⁴ DEWEY, John (1982). Democracia y educación, Citado en TERRÉN, Óp. Cit., p. 133

²⁴⁵ Sobre esta tensión Díaz Barriga, anota que no hay que olvidar que “la reflexión didáctica se centró en la formación del hombre integral. Herbart (en 1806) estableció que es peligroso que el ser humano tenga mucha instrucción y al mismo tiempo pierda el placer por lo estético. Sus preguntas centrales apuntan a develar el sentido ético y social del ser humano, para definir las finalidades de la educación. Contrariamente, la pedagógica pragmática y su posterior cara tecnocrática, tienen un corte eficientista y productivista. Lo importante es preparar al hombre para el empleo.” DÍAZ Barriga, Ángel. (1995). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. p.10

objetivos de las escuelas de artes y oficios. Sin embargo, un simple rastreo de este concepto en Freinet, nos hace anotar las diferencias que surgen en su apropiación de este concepto donde en el modelo propuesto para FARO se comete un arbitraje al pretender arrastrar esta práctica a realidades y metas tan contrapuestas.

Aunque el aprender haciendo es un concepto de la Escuela Nueva, éste no significó lo mismo para Freinet que para John Dewey. Por ejemplo, Freinet considera una Escuela abierta a la vida pero no clamaba que ésta se hallaba librada “a los cuatro vientos del mundo de la moda o de la empresa y de la economía liberal”, ya que su concepción del trabajo venía de un entorno más rural, que no refería al “ ‘trabajo de soldado’ del mundo industrial, sino a un ‘verdadero trabajo’ que conservara la capacidad de movilizar la energía y la involucración de los niños en el aprendizajes cognoscitivos y sociales”. De manera más general Freinet denunciaba esta relación con el trabajo, exigido por la producción capitalista, donde no había participación verdadera sino solo una relación de explotación y enajenación.

Lo que ocurre también con la mención de La Bauhaus que fue la escuela de diseño industrial más importante en Alemania durante 1919 y 1933 y que dejó una larga tradición para las escuelas de artes en el mundo, concibiendo el arte como parte de la vida cotidiana, poniendo en la misma balanza la dimensión funcional y estética de una obra. En el Faro de Oriente, a pesar de los intentos por establecer un sistema educativo más ambicioso no existen puntos de comparación con una escuela de estas dimensiones.

Debido al enfoque asistencialista que ha fomentado la administración de centro izquierda en el gobierno de la Ciudad de México que tiende a resaltar en su discurso institucional la condición de marginalidad de sus usuarios, la conflictividad social de la demarcación por lo que su proyecto promete paz social, ocupación educativa con un fin de empleabilidad o utilidad social.

Lo que está ocurriendo entonces es que las “condiciones sociales, económicas y culturales que emergen de la expansión global del capitalismo financiero, amenazan de

manera frontal las prácticas educativas, sociales y escolares, para intentar reducir las a meras técnicas de control de amplios sectores poblacionales.”²⁴⁶

Si la didáctica es ante todo la correspondencia que establecen dos sujetos (el que enseña y el que aprende, o como diría Paulo Freire el que enseñando-aprende y el que aprendiendo-enseña), entorno del conocimiento, estableciendo con ello una relación de enseñanza-aprendizaje en la que cada uno se reconoce en una dimensión original y única, no es posible una estrategia didáctica estandarizada, operativa, ya que en ella, ambos sujetos y el conocimiento que comparten tiende a cosificarse y objetivarse.

En el FARO, priva el asistencialismo cuando el alumno, tiene ya intrínsecamente una estigmatización (pobreza, suposición de criminalidad, delincuencia y riesgo) por lo que no se reconoce al sujeto específico. De frente al tallerista que aparece como elemento salvífico, con superioridad moral, de quien no se reconocen sus características, deficiencias y necesidades, por lo que ambos sujetos que están en relación aparecen escindidos, incapacitados para un encuentro y una relación con el conocimiento transformador.

El maestro no busca otras maneras de conocer o transmitir, no problematiza la realidad, se adapta y adapta a los otros. Mantiene sobre ellos cotos de poder, frente a la ausencia de un sujeto autónomo capaz de participar en su formación.

De ahí que la relación con los contenidos culturales y artísticos, se elabore desde su utilidad o funcionalidad, que atiende más a los parámetros de cotización del conocimiento. De ahí que la cultura y la educación sean valoradas desde sus posibilidades de mercantilización. Un ejemplo de esto es el viraje de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México en 2009 bajo la gestión de Elena Cepeda De León, quien preservaba el discurso del fin de la cultura como factor de humanización, al tiempo que ponía sobre la mesa un nuevo motivo para el desarrollo cultural, “entendiéndolo como

²⁴⁶ NUÑEZ, Violeta. (2007). “Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social.”, p. 3

fuerza de empleo y verdadero motor de desarrollo, por su estrecha relación con la economía, como “sector de la creatividad”²⁴⁷.

Giro basado en investigaciones en la que se reconocía la aportación de la cultura al Producto Interno Bruto (6.7% del PIB y el 7.3%, ‘si se incluye el efecto de la contribución estimada de la comunicación pública’), datos que sirvieron a la Secretaría para abogar por el impulso de las Industrias Culturales, vistas como “un sector emergente que mueve grandes cantidades de dinero y genera numerosos empleos”²⁴⁸, inaugurando con ello la economía de la creatividad.

En un ambiente de mercantilización de la cultura, el debate educativo ha quedado a la zaga. Predominando una postura idealista que no permite ver el movimiento de la realidad y frente a esta frustración, depresión del trabajo educativo, entonces se retoman con fuerza puntos radicales como el pragmatismo en la forma de legitimar los aprendizajes.

Por ejemplo, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, cuenta con la Subsecretaría de Pequeñas Empresas Culturales,²⁴⁹ que trabaja con cursos de capacitación en el Faro de Oriente para apoyar a que artistas y creadores generen su proyecto productivo a través de sus actividades de índole cultural, educativa y/o artística. Uno de sus principios es que toda la actividad cultural es susceptible de mercantilización, destacan en su 10º Aniversario, celebrado junto con la Secretaría de turismo de la ciudad de México, proyectos como “Yoga para empresas”, “Project Time Off”, “Árboles de cuarzos sanadores”, “Contratación de zanqueros para publicidad”, “Serigrafía artística y diseño gráfico”, entre otros.

²⁴⁷ URBINA Islas, Óp. Cit., p. 66

²⁴⁸ Ídem.

²⁴⁹ En la página oficial de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Recuperado de <https://www.cultura.cdmx.gob.mx/secretaria/estructura/41>

2.3. Alienación en el perfil del educador (tallerista) en las prácticas educativas culturales: el arte como espectáculo o el valor contestatario del arte.

En la relación de enseñanza-aprendizaje el papel del docente juega un papel muy importante, porque no solo se trata de un personaje que ejecuta el currículum, sino que él participa como mediador e interviene su interpretación personal, porque “le asigna un determinado énfasis a la enseñanza, ésta sin duda condicionada por influencias externas, pero también refleja su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas, sus concepciones implícitas acerca de la enseñanza, etc.”²⁵⁰

Por ello, en este apartado se dará cuenta de la relación que se establece entre los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje,²⁵¹ donde el educador juega un papel primordial, por lo que es necesario reconocer sus características que determinarán el tipo de relación que establecerá con el sujeto de enseñanza-aprendizaje.

En el documento “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente” de Subirats y Perucho, se establece que el perfil del maestro(a) o tallerista debería tener “respaldo de obra realizada según su disciplina; experiencia en la docencia; conocimiento del uso de técnicas y materiales dentro de su área; que sepa motivar a los alumnos y que sea activo en sus dinámicas”²⁵².

Con base en este criterio se privilegió que los talleristas fueran artistas de reconocida trayectoria dentro de la comunidad cultural de la ciudad de México, entre las personalidades que impartían sus talleres se encontraban la artista escénica Jesusa

²⁵⁰ SACRISTÁN Gimeno J., Santos Guerra, Miguel Ángel, Torres Santomé, Jurjo, Marrero Acosta, Javier, W. Jackson, Philip (2015). Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica., p.201

²⁵¹ Desde el eje de la lectura pedagógica “consiste en reconocer como problemas las relaciones intencionales de enseñanza y aprendizaje en los procesos sociales, identificando a los sujetos de la educación que participan en ellos, quién es el educador y quién el educando en tanto que, se relacionan con un fin político, económico, etcétera que puede ser consciente o no, por los actores que participan pero que los une y dirige hacia un proyecto social diferenciado de otro”. ARGOTT, Óp. Cit., p. 9

²⁵² En GONZÁLEZ, Óp. Cit., p. 78

Rodríguez, el actor Daniel Jiménez Cacho, el escultor Gabriel Macotella, los músicos Rafael Catana, Gerardo Pimentel o María Rivera, quien fuera Premio Nacional de Periodismo Cultural, entre otros.

Aunque se ha mantenido la presencia de algunos de los talleristas fundadores, con el paso del tiempo este perfil original se ha ido modificando por un fenómeno casi endogámico, de ir incorporando a los alumnos(as) avanzados(as) de los talleres como responsables de éstos, ante las bajas y movimientos de personal.

Ya que no existen procesos o protocolos de selección de este personal, por lo que se ha ido incorporando a personal improvisado y sin experiencia docente en este sector. De ahí que las características del cuerpo docente del FARO, es la diversidad en el nivel de escolaridad, y que va de autodidactas, con secundaria, con educación media completa o trunca, hasta personal que cuenta con estudios de posgrado.

Este proceso ha generado una diversidad de talleristas, que, cooptados de diferentes procedencias y perfiles, están marcados por la tendencia psicogenética del modelo oficial que se reproduce en las escuelas en las que estudian sus carreras y profesiones. Por lo que cada uno, enseña-aprende desde las referencias que trae con base en su experiencia, continuando con el modelo didáctico tradicional que inmoviliza la participación pensante en favor de la participación pragmática en la educación, donde predomina el saber-hacer.

En el modelo didáctico tradicional maestro-alumno, ejecutan un rol preestablecido por “un conjunto de conjunto de convenciones que se han establecido socialmente y que se han convertido en normas y principios que son aplicados con rigidez y en forma impersonal”.²⁵³ Es decir, aunque no se identifique al FARO como una escuela, éste sí tiene una organización escolarizada: horarios y espacios establecidos, normas que regulan a talleristas y alumnos, roles donde el que enseña es el tallerista y el que aprende

²⁵³ PANSZA González, Margarita, Pérez Juárez, Esther Carolina y Morán Oviedo, Porfirio. (2005). Fundamentación de la Didáctica., p. 76.

es el alumno, a lo que le continúan una serie de consecuencias que establecen quién debe hablar y quien escuchar, el que sabe y el que no sabe.

Los roles asumidos nutren una visión funcionalista de la sociedad, que aparece jerarquizada de manera natural, integrada y armónica, donde se aprecia la unidad y el orden. Así, “los cambios sociales son solamente movimientos que tienden a conservar el equilibrio; por ello, esta concepción es considerada como conservadora del orden establecido”²⁵⁴

Este posicionamiento se da de manera inconsciente, porque se impone como efecto de la tradición. Sin embargo, esta concepción de una realidad estanca, inamovible y conservadora se refleja también en su práctica educativa, por ejemplo, una gran mayoría de talleristas no realizan innovaciones a sus Planes Educativos, sino que muchas veces éstos tienen cambios de fechas, pero con los mismos contenidos como si el movimiento de la realidad social, no los alterará ni un ápice.

Esta situación y estado de los talleristas responde a un proceso de alienación,²⁵⁵ es decir, distanciamiento y separación de su actividad educativa. El término fue utilizado en la teoría marxista para describir el proceso de producción, que mediante la división y parcelación de actividades impedían a los obreros tener una visión completa de su trabajo.

En el fenómeno de alienación prima la racionalización del trabajo, donde se aplica una lógica organizativa que omite el sentido y finalidad de las acciones, y se caracteriza por: “a) la separación entre concepción y ejecución en el procesos productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, b) la descualificación, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar,

²⁵⁴ *Ibíd*em, p. 20.

²⁵⁵ La alienación es un concepto que se acuñó en la teoría marxista para explicar el fenómeno de la ajenidad del trabajador, respecto de su trabajo, a partir de la revolución industrial se intensificaron los procesos de producción, lo que trajo como que el trabajador no era consciente de la totalidad de su actividad. Disminuyendo el potencial creativo en el sujeto, que como su producto quedaba fragmentado y alienado. SCHAFF, Adam. (1979). La alienación como fenómeno social,

comprender y actuar sobre la producción y c) la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia.”²⁵⁶

El tallerista del FARO no solo desarrolla una práctica educativa alienada por efecto de sus antecedentes en la formación, sino que este mismo proyecto tiende a fomentarla. Por ejemplo, los talleristas no tienen una visión de conjunto porque no son fomentados a reunirse para construir proyectos comunes, por lo que se limitan a cumplir con los objetivos particulares de sus talleres, sin lograr una articulación más compleja de los contenidos de enseñanza aprendizaje. Reduciendo así el contenido cultural de los talleres a actividades de entretenimiento y uso lúdico del tiempo libre.

También al no contemplar las necesidades de formación de sus talleristas, se mantiene el desequilibrio, desigualdad y fragmentación de su cuerpo docente “la falta de actualización, de reconocimiento social y salarial produce en el cuerpo docente sentimientos de auto conmiseración, así como también una alta decepción”²⁵⁷

En la educación, este proceso ha servido como parámetro para comprender lo que Domingo Contreras identifica como la proletarización del profesorado, enfoque donde se identifica la pérdida de control y sentido de los enseñantes de su trabajo educativo que los lleva a una pérdida de autonomía.²⁵⁸

Aunque el autor parte del contexto anglosajón y europeo con referencia específica en España, retomaremos algunas características de este proceso que se reproducen en el FARO, que a pesar de ser un microespacio de referencia, se manifiestan algunas de las condiciones expuestas, como la burocratización, degradación y pauperización del profesor que trae consigo un debilitamiento de su participación. Generando con ello, una

²⁵⁶ CONTRERAS Domingo, José. (2001). La autonomía del profesorado, p. 20

²⁵⁷ DEVALLE de Rendo, Alicia y Vega, Viviana (2004). La diversidad en la docencia, p. 75

²⁵⁸ *Ibíd*em, p. 18

indiferencia frente a los propósitos sociales de su trabajo y menosprecio por la actividad pensante en su práctica educativa a favor de un saber más pragmático.

Un factor que contribuye a este panorama es una situación profesional precaria por los principios de flexibilización laboral que permean su contratación.

La flexibilización laboral es un fenómeno que se aceleró en los años 90's en México con las reformas al Artículo 123 Constitucional y las Leyes Secundarias como son la Ley Federal del Trabajo y la Ley de Seguridad Social, que implicaron varias restricciones a los derechos laborales para los trabajadores del Estado y la promoción de contrataciones temporales que no consideran la seguridad social como servicios de salud, derecho de antigüedad, ahorro para el retiro y en general el derecho a un trabajo seguro.

A pesar de que este tipo de relación laboral es abiertamente ilegal conforme los derechos constitucionales, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (SCCDMX) emplea a los talleristas del FARO bajo contratos de honorarios que eximen a la institución de brindar derechos laborales y prestaciones sociales.

Así desde el año 2000 al 2008 los contratos de los talleristas eran anuales. Sin embargo, a partir del año 2009 se elaboraban contratos con una vigencia de 3 meses por lo que se solicitaban cada vez los documentos del trabajador para la elaboración de nuevas contrataciones. Además de que la SCCDMX no reconoce la presencia de personal docente y los contrata bajo la partida presupuestaria 3809 que corresponde a "Espectáculos y eventos culturales".

De esta manera existen talleristas que están desde el inicio del proyecto, y que no cuentan con servicio de salud, reconocimiento de su trayectoria, derecho a jubilación y pensión, ni ningún otro tipo de prestación social. Además de que desde el año 2008 no han tenido un aumento salarial y que desde el 2013 ni siquiera sus salarios hayan tenido el aumento conforme lo demanda el ajuste de la inflación, por lo que no solo ganan lo

mismo, sino que ganan menos por que todos los servicios de vivienda, salud, alimentación y recreación aumentan.

Es por esta condición que los talleristas son un personal sumamente vulnerable ya que no existen criterios para su destitución, promoción en términos de mejora salarial, ni pueden considerar que su trabajo sea seguro. De ahí que el tallerista esté sujeto al servilismo y explotación por parte de la administración del FARO que le reclama su participación en diversos eventos culturales, de intercambio o producción que le sea demandada desde la SCCDMX. Al tiempo que experimentan cansancio, frustración, descontento e indiferencia frente a cualquier otro requerimiento o invitación que no esté considerada dentro de sus horas de trabajo.

Estas condiciones laborales merman la participación de los talleristas más calificados a favor de personas menos experimentadas, que van a conformar un cuerpo docente improvisado ya que en el presupuesto de este proyecto tampoco se asignan, ni aseguran presupuestos destinados a su mejoramiento profesional, mediante cursos, seminarios o encuentros entre ellos.

Estas condiciones refuerzan una práctica educativa alienada que se caracteriza por un alto grado de despersonalización, que se ha caracterizado en personas y profesionales que prestan servicios humanos como “frustración, agotamiento físico y mental, frustración, que provoca una actitud fría y despersonalizada con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas por realizar”²⁵⁹

Este tallerista debilitado se enfrenta al reto de formar a jóvenes para una ciudadanía participativa y crítica ya que dentro de la justificación del proyecto FARO se declara que su objetivo general con esta población es “generar oferta cultural en una zona de alta marginalidad dentro de la ciudad y contribuir a la ocupación de los jóvenes mediante la creación de oficios que sirvan para formarse en el ámbito de la creación artística y los servicios comunitarios y culturales a través de un centro cultural, que procure una

²⁵⁹ DEVALLE, Óp. Cit., p. 85

distribución más equitativa del patrimonio simbólico y material de los jóvenes a partir de sus propias preferencias y gustos artísticos donde los jóvenes sean los protagonistas”²⁶⁰

Esta inclinación se presenta a partir de identificar el grado de vulnerabilidad social de los jóvenes en la ciudad de México, ya que los datos de la población entre 14-29 años demuestran que el 45% de la población juvenil se encuentra en la pobreza; 24% no estudia ni trabaja; 22% de las defunciones de jóvenes se deben a agresiones y homicidios; y solo 15.3% de los jóvenes mexicanos tiene acceso a la educación superior.²⁶¹

A los jóvenes que “enfrentan la desocupación, subocupación, desnutrición, analfabetismo y alto índice de reprobación y deserción escolar, desintegración familiar y marginación”²⁶² el programa del FARO, les ofrece una alternativa de convivencia y de educación en artes y oficios.

Se dice que, los jóvenes han encontrado en las manifestaciones culturales, expresadas en su lenguaje, gustos musicales y estilos de vestir un modo de identificación entre iguales y de diferenciación con las lógicas de homogeneización cultural que sirve como espacio de resistencia, por lo que es estilo como forma de ser y estar ha sido un concepto atacado por las lógicas de mercado, que neutralizan el poder contestatario de estas manifestaciones y las vuelven objetos de consumo.²⁶³

Los jóvenes muestran una natural aversión a toda forma institucionalizada de gobierno y poder, hostilidad general de la que el proyecto se declara al margen, al establecer que “la guerra contra la cultura de los jóvenes ha terminado, y esto debe traducirse en la creación de más espacios para su desarrollo personal y colectivo, donde su participación

²⁶⁰ GONZÁLEZ, Óp. Cit., p. 18

²⁶¹ Datos tomados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, Fondo de Población de las Naciones Unidas FPNU y la Encuesta Nacional de la Juventud. En HOLTZ, Óp. Cit., pp. 17-30

²⁶² GONZÁLEZ, Óp. Cit., p.14

²⁶³ REGUILLO, Óp. Cit., p. 23

y concepción del mundo sea reconocida como legítima, y no sea la intención oficial modificar sus gustos y conductas”.²⁶⁴

De ahí que los jóvenes conformen el grupo poblacional más amplio que asiste al centro (70% aproximadamente), con un detrimento paulatino a causa del crecimiento poblacional en general y la incorporación de nuevos grupos etarios que hacen uso del espacio como son niños y adultos mayores.

De manera generalizada se acepta que en el FARO existe una infraestructura y un programa como una vía de escape a un sistema represor de los jóvenes y un espacio que ofrece una alternativa de formación para las artes y oficios. Sin embargo, en las condiciones concretas este plano ideal muestra diversas contradicciones.

En primer lugar, aunque el FARO reconoce la problemática de la vulnerabilidad de las juventudes, en diversos boletines de prensa, en su página oficial y en entrevistas de sus principales voceros, se realiza una constante explotación del discurso de marginación social de éstos, a quienes constantemente se estigmatiza como potenciales delincuentes que han tenido la fortuna de virar su destino gracias a su acercamiento a este proyecto cultural.

Una tendencia que se ha construido históricamente, ya que los jóvenes que como grupo social tuvieron un empoderamiento importante en los sesentas a partir de los movimientos contraculturales que surgieron como resultado de la posguerra pasaron de ser los protagonistas de la historia del siglo XX con la imagen de estudiantes subversivos, rebeldes sin causa, guerrilleros a verse por el neoliberalismo de los 80's desde una mirada conservadora que los encasilló como rebeldes, revoltosos, subversivos y violentos.²⁶⁵

En el FARO no se podrían proporcionar elementos cuantitativos del grado de

²⁶⁴ GONZÁLEZ, Óp. Cit., p. 7

²⁶⁵ REGUILLO, Óp. Cit., pp. 20-21.

marginalidad social de sus usuarios ya que no elaboran instrumentos que midan el perfil socioeconómico de sus participantes. De hecho de la información estadística de la institución de uno de sus trimestres en el año 2016, la población desempleada y sin estudios es el porcentaje más bajo de la población atendida con un 1.3%.

Creemos que esta tendencia se da frente a la propia necesidad del gobierno de la ciudad de México de legitimarse a sí mismo a través del programa FARO que se presenta como un espacio de atención a los jóvenes marginales de Iztapalapa y como una estrategia de contención social que en los hechos no brinda oportunidades de participación colectiva de estos grupos en las directrices de este proyecto además de que la oferta educativa que les ofrece ha sufrido una paulatina depresión ante los embates financieros y de falta de dirección de los objetivos educativo pedagógicos de la institución.

Por ello no es de extrañar que el propósito inicial de que en el FARO se contara con un centro o unidad de documentación y análisis de la juventud que recopilaría y difundiría datos que permitieran seguir de cerca y prever la evolución de las culturas juveniles, considerando a los jóvenes no solamente como objeto de estudio sino también como sujetos activos, capaces de participar plenamente en la sociedad en la que viven, simplemente no se haya concretado. Manteniéndose así la invisibilidad y estigmatización del sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente al alto porcentaje de deserción (50%), de lo que se acusa solo a la pobreza de su población, además de una población cautiva (250 aproximadamente del total de 800 inscritos cada trimestre), para la cual después de un tiempo este proyecto ya no puede ofrecer nuevas opciones de talleres, ya que sus talleristas no cuentan con más horas-clase en contrato, se propone un plan de estudios de 2 años, donde los alumnos adquieran más bases para su desarrollo y un programa de becas para evitar la deserción. Sin embargo, este plan no se realiza y solo se anota como los logros de este debate una ampliación de presupuesto para más talleres y residencias artísticas.

En este ambiente de vaciamiento de reflexión sobre el contenido educativo del programa

de los talleres de artes y oficios de FARO es donde se va instalando una apuesta pragmática donde los objetivos de sus talleres se repiten año con año sin muchas innovaciones (Ver Anexo 3). Por lo que su proyecto responde de manera mediática, al decir que su función es “Comprometerse con los jóvenes, pues pese a que representan la población mayoritaria en el país carecen de oportunidades educativas y laborales. Ante la desvalorización de la educación artística en las escuelas de nivel básico, promueve la formación estética con la certeza de que el acercamiento a las artes es la base para formar nuevos ciudadanos participativos y críticos”, sin crear mecanismos educativos que velen por estos objetivos.

Si al tallerista no se le ofrece una oportunidad de trabajo estable, entonces el objetivo de integrar a los jóvenes al trabajo tampoco es posible.

Frente a estas condiciones de los sujetos del aprendizaje se fortalece la visión asistencial del proyecto que los atiende como entes abstractos sin reconocer las condiciones en las que están construyendo su subjetividad y que impactan directamente en su entorno.

CAPITULO III. Replanteamiento del modelo pedagógico del Faro de Oriente desde la perspectiva humanizante e integral de educación y cultura crítica, de la Pedagogía de la resistencia y en favor de la diferencia.

En el primer apartado de este capítulo se propone un replanteamiento de los postulados pedagógicos del programa FARO desde la Pedagogía crítica materialista,²⁶⁶ que permita una problematización curricular que pueda potenciar contenidos de enseñanza-aprendizaje que establezcan bases para generar un proyecto de formación ciudadana.

Para ello, se analiza el discurso de resistencia que se generó al interior del FARO, frente a una primera crisis de sustentabilidad financiera, teniendo como soporte la defensa de un proyecto que era necesario para la atención educativa de jóvenes marginados que habitaban la delegación más violenta de la capital. Argumento que libró al centro cultural de su extinción, pero que, en detrimento del proyecto educativo, inhabilitó el ejercicio crítico, desvaneciendo con ello, el carácter alternativo de este proyecto.

La ausencia de autocrítica y de reflexión del proyecto mismo, consolidó una perspectiva pedagógica estructural funcionalista en la que predomina el saber-hacer sobre el saber-pensar donde se instaló un currículum indefinido, permeado por la ambigüedad e idealismo que envuelven su discurso inaugural, que enmascara una lógica asistencialista promovida por el gobierno de la ciudad de México.

Para ello, fijamos la atención en la necesidad de potenciar este espacio de educación y cultura como una alternativa pedagógica, que implica a “proyectos (que) se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad”²⁶⁷.

Siendo las teorías de la pedagogía crítica el sustento para la propuesta del modelo pedagógico del FARO, ya que permiten pensar el currículo como “una propuesta política,

²⁶⁶ La pedagogía crítica se nutre del materialismo histórico en el sentido que recupera las condiciones materiales de los sujetos, como conjunto de determinaciones y estructuras en las que están insertos, y de las que no podrán liberarse con un simple acto de voluntarismo, sino a través del reconocimiento de estos condicionamientos como una construcción humana y como tales, susceptibles al cambio.

²⁶⁷ GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, p.201

como un espacio más abierto, un instrumento de reflexión, más generador de preguntas que portador de todas las respuestas”.²⁶⁸ Porque no tratan de explicitar qué hay que enseñar-aprender sino qué vale la pena ser enseñado-aprendido, no es un asunto de habilitación técnica, sino de cuestionamiento ético, social y político.

Para esta tarea, se propone que los criterios para la selección de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, estén asociados a que éstos sean relevantes, críticos y transformadores.²⁶⁹

La relevancia pasa por destronar el acento constructivista de su práctica educativa que se sustenta en un idealismo enajenante y apolítico, que ofrece una alternativa precaria de empleabilidad, por lo que es pragmática y oportunista.²⁷⁰ Frente a lo que se reposiciona el valor del arte y la cultura a partir de las posibilidades de una pedagogía del ocio que vea en el tiempo libre una posibilidad de construcción de sentidos.

Si la ausencia de crítica ha provocado un ensimismamiento e inercia en las prácticas educativas en el FARO, que rozan con el asistencialismo y los programas de contención social,²⁷¹ se propone la necesidad de construir un proyecto educativo sustentado en una alternativa pedagógica que señale la desigualdad social no para autolegitimarse sino para construir una herramienta para su superación, desde las posibilidades que la cultura puede ofrecer, en tanto llamado a la reflexión y acción sobre el mundo.

De ahí que se entienda que la intencionalidad transformadora del currículum en el FARO

²⁶⁸ UBAL, Óp. Cit., p. 55

²⁶⁹ En MCLAREN Peter, retomado por LEÓN Hernández, Giselle (2017). “Exclusión social, educativa y pedagógica en los estudiantes de Bachillerato General en escuelas públicas SEP, en el contexto actual” (Tesis de Licenciatura), p. 156

²⁷⁰ “Los partidarios de la Escuela Crítica señalan que los seguidores de la escuela Nueva no han tenido en cuenta los intereses institucionales; que son idealistas como teóricos y oportunistas como prácticos, y que manipulan a los alumnos al ofrecerles una apariencia de realidad” PANSZA González, Margarita (et al) (2005). Fundamentación de la Didáctica, p. 53

²⁷¹ Significado que deviene de experiencias bélicas en específico de los campos de concentración de Auschwitz y que en la época actual se ha usado desde la pedagogía social para entender la intervención que se realiza en espacios educativos a sujetos que se catalogan como “pobres, inmigrantes, drogadictos, madres solteras, jóvenes en riesgo...” NÚÑEZ, Violeta. “Debates educativos desde la pedagogía social”. Entrevista realizada por Gloria E. Hernández Flores., p.-190

tiene que pasar por reconocer el estado asistencial del proyecto hacia la conformación de un programa que se fije como objetivo la formación ciudadana a través de la Pedagogía crítica que concibe a la educación como un espacio de lucha cultural y política. No trata de construir utopías ilusorias sino entrever las posibilidades en el compromiso con “la acción cultural para la participación ciudadana en planos locales”²⁷² a través del razonamiento crítico.²⁷³

En el segundo apartado, se aborda las condiciones para una pedagogía contestataria desde los márgenes de la didáctica crítica como generadores de congruencia política y empoderamiento ciudadano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lo cual, se relaciona la cuestión de la formación ciudadana con la exigencia de un sistema democrático, que garantice el ejercicio pleno de los derechos, entre ellos y de manera muy importante el derecho a la educación, que tiene que ver con el acceso a los conocimientos y normas para la participación social.

De ahí que identifiquemos en el proyecto del FARO, una intención educativa de formación ciudadana, en tanto es una institución que se comprometió a combatir la exclusión social de los jóvenes, principalmente de Iztapalapa, que por su condición social y ubicación territorial estaban a la zaga del desarrollo pleno, con escasas y precarias oportunidades de empleo y estudio.

Por ello, nos interesa señalar su papel contradictorio como institución incluyente, ya que consideramos no se ha cumplido a cabalidad con ese fin, principalmente porque no se cuenta con un modelo educativo que asegure un pensamiento en el que están presentes de manera clara sus intenciones en el reconocimiento de la desigualdad social y educativa que intenta afrontar por el carácter ambiguo de su currículum y una estrategia

²⁷² GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos. México, p. 247

²⁷³ Formación es igual a crítica, en tanto “la formación para el uso del razonamiento significa la transformación de las prácticas y las formas sociales de relación de los sujetos con el conocimiento, para dejar de ser ésta un espacio de acumulación y repetición de contenidos y convertirse en un espacio de constante apertura, cuestionamiento y análisis y recreación de las prácticas” *Ibidem*, p. 240

didáctica no problematizada.

Frente a un discurso marcado por el asistencialismo, la tendencia pragmática ha predominado en el modelo educativo del FARO, dando cabida a una didáctica tradicional y operativa, en donde los procesos de enseñanza aprendizaje se enfocan en el saber-hacer, ya que a pesar de que la modalidad pedagógica privilegiada sea el taller, no hay un seguimiento de los criterios en los que éstos actúan. Sino que predomina una “transmisión lineal del conocimiento y una concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones”.²⁷⁴

Por ello se propone un modelo educativo fundado en la pedagogía de la diferencia, que postule la concreción de una didáctica crítica que “plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace de todo ello”²⁷⁵ contra visiones despolitizadas y neutrales.

Finamente en el último apartado nos centraremos en una propuesta educativa para la actualización del personal docente, que contribuya a la construcción de subjetividad y conciencia de su implicación para el fortalecimiento de espacios alternativos de formación ciudadana, como lo podría ser el centro cultural FARO.

Una vez establecidos los criterios para la selección del currículum y la estrategia didáctica desde el fundamento de la Pedagogía crítica materialista, se reconoce el contenido de la enseñanza-aprendizaje y el cómo serán dialogados mediante una estrategia didáctica. En este apartado, se da cuenta de que todos estos procesos recaen en la responsabilidad del docente en relación con el alumnado, ya que son los sujetos quienes hacen y construyen la historia mediante el ejercicio consciente de su razón.

Talleristas y alumnos del FARO, deben romper con los papeles que “han asumido inconscientemente, tales como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo y la

²⁷⁴ PANSZA Óp. Cit., p. 51

²⁷⁵ *Ibíd*em, p. 57

sumisión, y que impiden la realización de un acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en búsqueda de la verdad y la libertad”²⁷⁶

El perfil del maestro de este proyecto tiene que reformularse para atender su fuerte tendencia al idealismo ligada a una disciplina artística que ha sido manipulada por el constructivismo, lo que ha generado una pasividad introyectada, a lo que se suma un estado de vulnerabilidad laboral permanente.

Frente a la diversidad de talleristas del FARO se propone un programa educativo que no pretende la homogeneización sino el reconocimiento de las capacidades y habilidades que promuevan una participación articulada en un proyecto integral y de conjunto, contra una visión fragmentada y alienada de su práctica docente.

²⁷⁶ *Ibíd*, p. 26

3.1 Replanteamiento de los postulados pedagógicos del FARO desde la Pedagogía crítica materialista, actualización desde el presente.

El proyecto FARO, se encuentra dominado por la perspectiva pedagógica estructural funcionalista en la que predomina el saber-hacer sobre el saber-pensar. La ambigüedad e idealismo que envuelven su discurso fundacional se expresa en un currículum indefinido, que enmascara una lógica asistencialista promovida por el gobierno de la ciudad de México.

A contracorriente de esta tendencia, consideramos posible replantear algunos de sus principios más importantes y resignificarlos desde una pedagogía materialista crítica, que pueda potenciar contenidos de enseñanza-aprendizaje que establezcan bases para generar un proyecto de formación ciudadana.

La pedagogía crítica se nutre del materialismo histórico,²⁷⁷ en el sentido que recupera las condiciones materiales de los sujetos, como conjunto de determinaciones y estructuras en las que están insertos, y de las que no podrán liberarse con un simple acto de voluntarismo, sino a través del reconocimiento de estos condicionamientos como una construcción humana y como tales, susceptibles al cambio.

Aunque la indefinición del contenido curricular es una característica de los modelos de educación no formal que se apartan de los procedimientos convencionalmente escolarizados, para concebir características más flexibles o abiertas,²⁷⁸ en el caso del FARO, esta falta de determinación de un proyecto educativo, instala con más fuerza el funcionalismo en la educación, que actúa como un saber que se impone por la tradición

²⁷⁷ "...En la producción social de su vida los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia." Marx, Carlos, prólogo de Contribución a la crítica de la economía política, obras escogidas, En OSORIO, Jaime. (2001). Óp. Cit. p. 65

²⁷⁸ UBAL, Óp. Cit., p. 117

y la cotidianidad²⁷⁹ en un conjunto de acciones mecánicas entre las que se pierden “cuestiones más sustanciales desde el punto de vista de quiénes somos y qué enseñamos, es decir desde el punto de vista de nuestra identidad y de la identidad del proyecto para el que trabajamos”²⁸⁰

Uno de los cismas que se enfrentó en el FARO y que suponemos se halla en la raíz de la pérdida de rumbo de su intención educativa, es el constante riesgo de desaparición de este proyecto, que, a seis meses de haberse creado, recibió un severo golpe financiero,²⁸¹ que lo dejó al filo de su extinción. Condición que propició el abandono del grupo fundador de la estructura del gobierno de la ciudad, así como la fragmentación y conflicto entre los grupos al interior del centro cultural.²⁸²

El personal que quedó se enfocó a captar y aprender los procedimientos de la administración pública, teniendo que enfrentar nuevas condiciones para la organización, administración de recursos y de gestión, enfocadas a la supervivencia económica del proyecto desde una lógica más institucional.²⁸³

²⁷⁹ Aunque “la cotidianidad se revela como la noche de la desatención, de lo mecánico y del instinto, o como mundo de lo conocido” en ella se diseminan valores, instituciones y prácticas que devienen de poderes hegemónicos como el capitalismo. KOSIK, Óp. Cit., p. 5

²⁸⁰ TERRÉN, Óp. Cit., p. 245

²⁸¹ En 2001, ocurrió la descentralización del presupuesto del Instituto de Cultura de la Ciudad de México que, de 330 millones, se recortó a 184. Alejandro Aura, entonces director general de esta institución manifestó su desacuerdo: “las actividades del ICCM fueron reducidas al punto en que se regresó al papel de SOCIOCULTUR ‘abastecedor de tarimas, micrófonos y conjuntos musicales para amenizar actos de gobierno’ (Ravelo, 2001).” La disminución presupuestal fue vista como una “negativa para aceptar que la cultura tuviera una participación central en las políticas generales de gobierno [...] En consecuencia, Alejandro Aura presentó su renuncia al Instituto el 23 de abril del 2001”. URBINA, Óp. Cit., pp. 57-58.

²⁸² “El Faro sufrió desercciones de valiosos artistas, como Macotela y El Gritón, que lo dejó herido. Este, entrevistado por correo electrónico desde Madrid, opinó que ‘si antes había un proyecto alternativo y abierto que impulsaba la creatividad de los alumnos, los maestros y el personal administrativo, lo que hay ahora es un centro de ‘entretenimiento’, más dirigido a que los estudiantes ‘pasen’ el tiempo y que muchos de los profesores se aferren a éste como simple fuente laboral’. MOLINA Ramírez, Tania (sábado 23 de junio 2007) “El Faro, otro hogar en el oriente del DF para cientos de jóvenes”. La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2007/06/23/index.php?section=espectaculos&article=a08n1esp>

²⁸³ Tarea que no fue sencilla porque el proyecto se topó con muchas incomprensiones desde la nueva dirección del ICCM a cargo de Enrique Semo -quien sucedió en el cargo a Alejandro Aura-, y llegó a declarar que el Faro de Oriente era una casa de cultura ‘grandota, ostentosa y costosa’, lo que era grave dado que tenían a su cargo la institución de la que dependía este espacio. Se trató también de una gestión muy cuestionada por la comunidad artística “fue un desastre”, afirmaba, Daniel Giménez Cacho, “no creo que porque el gobierno sea de izquierda haya una visión

A partir de estos hechos, de crisis presupuestal y política, los responsables del FARO insistieron en defender un proyecto que era necesario para la atención educativa de jóvenes desfavorecidos que habitaban la delegación más violenta de la capital, lo que lo mantuvo con un poder de convocatoria importante y le dio un signo de práctica *políticamente correcta*.

Las historias personales que se enriquecieron con el acceso a los bienes culturales y la amplitud con la que se difundían los logros de este proyecto, le dieron reconocimientos a nivel nacional e internacional, como el *Coming Up Taller Award* que se entregó en la Casa Blanca en el 2002, por ser el espacio alternativo más importante e innovador de América Latina.²⁸⁴ Lo que le brindó mayor fortaleza, incluso dentro de la misma Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, que hizo suya esta política cultural, ganando para sí misma mayor legitimidad social ante las acusaciones de que a pesar de declararse por la democratización cultural pervivían prácticas centralizadas y elitistas.²⁸⁵

Instalado en un discurso de resistencia permanente, a su favor, el proyecto del FARO se fue consolidando y obteniendo una progresiva ampliación en la asignación de recursos públicos. Por otra parte, y en detrimento del proyecto educativo, se ha hecho difícil emitir una crítica al mismo, convirtiéndose, con el paso del tiempo, en una nueva hegemonía dominante ya que se le toma como un referente para la implementación de políticas culturales y educativas,²⁸⁶ a pesar de la depresión de pensamiento autocrítico sobre sus propias dinámicas, lo que ha desvanecido su carácter alternativo para caer nuevamente

cultural interesante, propositiva. Se siguen peleando conceptos de arte elitista y popular cuando lo que importa es la calidad". Ídem

²⁸⁴ Premio al mejor proyecto de atención social en zonas vulnerables de América Latina Coming Up Taller Award from the United States, recibido en la Casa Blanca en el año 2002. En Faro de Oriente, recuperado de: <https://reconditosite.wordpress.com/2018/06/04/faro-de-oriente/2002>

²⁸⁵ García Canclini acusa a esta institución de que, a pesar de diversas transformaciones para el acceso cultural, la oferta sigue estando centralizada, así como las convocatorias y proyectos educativos culturales se siguen ofreciendo a las clases de siempre. En GARCÍA Canclini Néstor y Piedras Fera Ernesto. (2005). Las industrias culturales y el desarrollo de México, pp. 10-11.

²⁸⁶ Inspirados en esta experiencia se creó la Red de Faros de la ciudad de México, a la que pertenecen además del Faro de Oriente, el Faro Tláhuac, Faro Milpa Alta con sede Miacatlán y San Antonio Técomitl, Faro Indios Verdes, Faro Cine Corregidora y se dice que en 2018 se inaugurarán el Faro Cosmos y el Faro Pensil-perulera.

en el *statu quo*.

Es un estado de imperturbabilidad y confort conveniente al funcionalismo en la educación, que le asigna tareas de mera transmisión de conocimientos desde una visión que mira a lo social como un conjunto homogéneo, armónico e integrado.²⁸⁷ En esta dirección se va anulando el valor que como alternativa pedagógica pudiera haber tenido el programa FARO, dejando caer sus actividades a las lógicas del pensamiento burocrático, cerrado y restringido.²⁸⁸

De ahí que, para resignificar el objetivo educativo de este espacio se necesita entreverar el discurso social y político reconociendo y deslindando las cargas ideológicas que se sustentan en la simulación. Marcela Gómez Sollano, advierte cómo “en el ámbito educativo, los discursos se expresan en la selección de los contenidos curriculares y culturales”²⁸⁹

Por eso, es importante sostener y afianzar el discurso de este proyecto, pero desde su potencial como alternativa pedagógica, que implica a “proyectos (que) se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad”²⁹⁰.

Las teorías alrededor de la pedagogía crítica serán el sustento para la propuesta del modelo pedagógico del FARO, ya que permiten pensar el currículo como “una propuesta política, como un espacio más abierto, un instrumento de reflexión, más generador de preguntas que portador de todas las respuestas”.²⁹¹ Porque no tratan de explicitar qué hay que enseñar-aprender sino qué vale la pena ser enseñado-aprendido, no es un asunto de habilitación técnica, sino de cuestionamiento ético, social y político.

²⁸⁷ PANSZA, Óp. Cit. p. 20.

²⁸⁸ GÓMEZ Sollano plantea que lo alternativo, una vez puesto en circulación, siempre corre el riesgo ser absorbido por lo hegemónico. En JIMÉNEZ, Marco Antonio (coord.) (2012) Investigación educativa y huellas metodológicas, pp. 208-209.

²⁸⁹ *Ibíd*em, p. 211

²⁹⁰ GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, p. 201

²⁹¹ UBAL, Óp. Cit., p. 55

La perspectiva de la pedagogía crítica se opone al funcionalismo porque reconoce la dimensión social como totalidad, en la que no hay un estado puro de equilibrio y armonía, sino que se reconoce la existencia del conflicto y la contradicción, que explican “la actividad humana como producto de la acción del hombre en una situación social concreta, en la que existen a su vez intereses heterogéneos que la condicionan a nivel social e individual y que, por lo tanto, condicionan la educación”²⁹²

En el caso del programa FARO, es una tarea nodal descartar el predominio de una función meramente adaptativa a la realidad, porque es necesario construir desde el proyecto educativo posibilidades de un futuro diferente.²⁹³

Ante el vaciamiento del sentido educativo en el que pervive un currículum indefinido, donde da más o menos lo mismo éste o aquel aprendizaje, se propone considerar como criterios para la selección de los contenidos de enseñanza-aprendizaje que éstos sean relevantes, críticos y transformadores: “el conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de las experiencias son problemáticas (por ejemplo, racistas o sexistas); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar el poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea, el conocimiento entonces se vincula a la reforma social.”²⁹⁴

En el caso específico del FARO pretendemos una relevancia de los contenidos de enseñanza-aprendizaje de los talleres de artes y oficios, comenzando en primer lugar por destronar el acento constructivista²⁹⁵ de su práctica educativa que se sustenta en un

²⁹² PANSZA, Óp. Cit., p. 21

²⁹³ La educación es una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. La educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo” De J. Ardoino, en *Ibíd*em, p. 22

²⁹⁴ MCLAREN, Peter en LEÓN Hernández, Giselle (2017). “Exclusión social, educativa y pedagógica en los estudiantes de Bachillerato General en escuelas públicas SEP, en el contexto actual” Tesis de Licenciatura, p. 156

²⁹⁵ “El constructivismo parece descansar en una idea muy afín a la crítica posmoderna de los universales modernos: su interés primordial por los procesos y las destrezas del aprendizaje desarrolladas según la realidad circundante y

idealismo enajenante, apolítico y en una alternativa de empleabilidad pragmática y oportunista.²⁹⁶

Por un lado, ante la falta de objetivos claros de los talleres de artes y oficios se tiende a valorarlos desde una perspectiva personal afectiva que alude a sentimientos de tipo poético y emocional, donde el contenido de la disciplina artística como estrategia de expresión del yo, es vista como una curación terapéutica para la sanación individual ya que promueven la salud mental del sujeto, pacifican su entorno por medio de su actitud positiva y posibilidad creativa, una visión psicologizante y conductista, propia de la perspectiva constructivista.

El otro sentido, es pragmático al ubicar en la oferta de talleres un aprendizaje enfocado al empleo, promoviendo el saber-hacer reforzado por la tendencia de mercantilización de la cultura, que justifica la acción cultural y artística por una veta de oportunidad para subsanar la desocupación mediante el autoempleo y el aprendizaje técnico de las artes y los oficios, a favor de un criterio oportunista de saber para ganar.

La pedagogía crítica señala que para transformar la realidad es necesario superar su idealización.²⁹⁷ Por ello, la actividad artística como contenido de enseñanza-aprendizaje no puede ser dulcificada desde los objetivos de la sanación emocional ni que estos sirvan para fines de empleabilidad. Al respecto, había que señalar el atentado que el capitalismo imprime al arte, siendo este último “un trabajo peculiar que produce un objeto útil que satisface una necesidad humana, la necesidad de expresarse, afirmarse y comunicarse

los intereses del niño tiene como corolario la reducción a un segundo plano de los contenidos culturales (que tienden a disolverse en los procesos de elaboración del conocimiento según las situaciones contextuales). El carácter provisional de éstos cede ante el estandarte de ‘aprender a aprender’, fórmula mágica de un neocratismo pedagógico en el que el conocimiento queda reducido a las destrezas para aprenderlo”. TERRÉN, Óp. Cit., p. 244

²⁹⁶ Hemos dicho que las bases que proporcionaron al Faro de Oriente las teorías de la Escuela Nueva de Celestin Freinet, no son clave de su sustento práctico, solo en un sentido mayormente vulgarizado parecido al constructivismo que es el discurso educativo que se ha instalado sobre los principios de la Escuela Nueva para imponerse como la vanguardia educativa, sin embargo “Los partidarios de la Escuela Crítica señalan que los seguidores de la escuela Nueva no han tenido en cuenta los intereses institucionales; que son idealistas como teóricos y oportunistas como prácticos, y que manipulan a los alumnos al ofrecerles una apariencia de realidad” PANSZA, Óp. Cit., p. 53

²⁹⁷ FREIRE, Óp. Cit., p. 51

que siente el artista y que lo imprime en la materia”.²⁹⁸ Frente al capitalismo que todo transforma en mercancía “pierde su significación humana, su cualidad, su relación con el hombre, en tanto se vuelve mercancía”.²⁹⁹

Se trata de recuperar también una base del discurso educativo del FARO que reconoce que el arte ha sido un saber marginal, en el privilegio que da la escuela a los saberes racionales y prácticos que históricamente solo ha estado al alcance de ciertas clases sociales, al no tener una finalidad estrictamente productiva sino más bien como una disciplina que responde a otro tipo de necesidad más existencial que tiene que ver con un espacio de construcción de sentido.

Por ello, debe hacerse una selección de los talleres con base en criterios de relevancia cultural, y no como meras manualidades o técnicas que solo prometen una satisfacción de índole sentimental y de precaria ocupación laboral.

En este sentido también es importante subrayar que los espacios para la cultura y las artes han sido poco fomentados dentro de las políticas públicas por ser considerados espacios de ocio y sinsentido. Un proyecto educativo ambiguo contribuye a reforzar esta visión.

Debemos encontrar contenidos educativos con pertinencia cultural, social y política porque los espacios del tiempo libre están ocupados por las grandes industrias de la comunicación o cultura de masas que conforman mentalidades enajenantes de la realidad. Por ello, se requiere una intervención pedagógica sobre este tiempo en una actualidad latinoamericana y mexicana³⁰⁰ donde éste solo tiene una función

²⁹⁸ SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. (1990). *Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista)*. pp. 208-209

²⁹⁹ Ídem.

³⁰⁰ Se dice que la Revolución Industrial provocó la escisión entre el mundo del trabajo y el ocio, al fragmentar los procesos productivos y que el hombre se viera como un apéndice más de la maquinaria en la que el trabajo ya no era realización plena, con lo que se distinguió el mundo del trabajo y el tiempo del ocio, actualmente se dice las nuevas tecnologías permitirán a los seres humanos mayores cotas de libertad, sin embargo, consideramos que en la realidad latinoamericana y mexicana, se enfrentan procesos más fuertes de explotación, pauperización de salarios, centralización de las industrias que imposibilitan más el tiempo libre como espacio de recreación de las finalidades del proyecto de realización de cada individuo y del colectivo social en su conjunto.

recuperadora para dormir, comer y asearse³⁰¹

En el FARO se debe proponer un proyecto educativo relevante, que no pretenda ocupar y matar el tiempo en actividades instructivas “el ocio más que como un conjunto de actividades, se define como una manera de hacer y como una manera de estar en el tiempo. De hecho, lo esencial del ocio no lo encontramos en el contenido concreto de la actividad, sino en la actitud con la que esta se realiza. Se trata de una actitud caracterizada por la libertad y el autotelismo, esto es, la tendencia a perseguir el disfrute de la propia actividad y no en lo que se suponga que producirá una vez concluida.”³⁰²

En segundo lugar, es necesario que los contenidos de enseñanza-aprendizaje estén permanentemente bajo la lupa crítica, haciendo posible la articulación de éstos con una realidad más amplia.

La defensa a ultranza del discurso del FARO ha provocado un ensimismamiento e inercia que no permite vislumbrar la alianza y el favor que les hace a las políticas públicas de la ciudad de México de corte neoliberal, al convertirse en un proyecto de atención social que roza con el asistencialismo, porque explica el desinterés político-pedagógico de su programa a favor de una mejor definición como espacio de contención social.³⁰³

“Los servicios sociales combinan elementos de control social y elementos de provisión de los servicios. Por un lado, aportan medios que tienen por objetivo incrementar de la población atendida, pero, a su vez, son un mecanismo que permite preservar las

³⁰¹ “El hombre oprimido se distiende por la noche, convirtiéndose en algo así como un ser libre. Le es permitido recuperarse, y le es permitido también porque el obrero se cansa. Tras la carga y el esfuerzo del día recibe su tiempo libre a fin de alimentarse y lubricarse como una máquina. Termino de la jornada, domingo significan recuperación de la fuerza de trabajo; en la sociedad del lucro el hombre no es nunca un fin, sino siempre un medio” BLOCH Ernest (1979) El principio esperanza. En TRILLA Bernet, Jaume, et al, (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social, p. 79

³⁰² Ídem

³⁰³ Significado que deviene de experiencias bélicas en específico de los campos de concentración de Auschwitz y que en la época actual se ha usado desde la pedagogía social para entender la intervención que se realiza en espacios educativos a sujetos que se catalogan como “pobres, inmigrantes, drogadictos, madres solteras, jóvenes en riesgo...” NÚÑEZ, Violeta (2011) “Debates educativos desde la pedagogía social”. Entrevista realizada por Gloria E. Hernández Flores, p. 190

relaciones sociales existentes, favoreciendo una cierta armonía social o facilitando la gobernabilidad de las sociedades”³⁰⁴

Los sujetos que trabajan y se identifican con el proyecto FARO deben cuestionar el orden económico como origen de la desigualdad social y reconocer que negarlo es jugar un papel cómplice al continuar defendiendo un proyecto desde la base de la estigmatización social de la pobreza,³⁰⁵ ya que desde su discurso se mantiene el enfoque a los jóvenes sin futuro que habitan la delegación más violenta de la ciudad y a quienes es necesario atender, sin decir cómo, ni para qué.³⁰⁶

Si en este centro cultural se pretende contribuir a la formación de una ciudadanía participativa y crítica es necesario ofrecer un proyecto educativo sustentado en una alternativa pedagógica que señale la desigualdad social no para autolegitimarse sino para construir una herramienta para su superación, desde las posibilidades que la cultura puede ofrecer, en tanto llamado a la reflexión y acción sobre el mundo.

De ahí, recuperamos el tercer criterio para la construcción de los contenidos de enseñanza-aprendizaje que debe contener el currículum del FARO y que entendemos como una intención de educar para la transformación. Es decir, pasar de un estado asistencial a un proyecto de formación ciudadana.

³⁰⁴ PETRUS, Antonio (coord.) (1997). Pedagogía social, p. 188

³⁰⁵ Por ejemplo, Establecidos y marginados es un estudio que habla de la marginación social que sufre un grupo recién llegado de convecinos que llega a la comunidad de Winston Parva (nombre ficticio para una comunidad suburbana inglesa), que son estigmatizados por los habitantes que tenían más tiempo como residentes de ese lugar “en la pequeña comunidad (...) era posible encontrar como en miniatura, un tema humano universal. Es posible observar, una y otra vez, cómo los grupos que en términos de poder son más fuertes que otros grupos interdependientes se consideran a sí mismos mejores que los otros en términos de humanidad” ELIAS, Norbert y Scotson John L. (2016). Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre los problemas comunitarios, p. 27

³⁰⁶ Es un proceso que genera la objetivación de las personas, Paulo Freire señala cómo los poderosos no entienden que a pesar de su generosidad para educar a los pobres se les pague con malagradecimiento “Y dado que los oprimidos son ‘malagradecidos y envidiosos’ son siempre vistos como enemigos potenciales a quienes se debe observar y vigilar. No podría dejar de ser así. Si la humanización de los oprimidos es la subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en ‘objetos’, en algo que aparece como esencialmente inanimado.” FREIRE, Óp. Cit., p. 61

La Pedagogía crítica encuentra un lugar entre los polos del funcionalismo que dice educar para adaptar y la crítica liberal de izquierda que denuncia a la escuela como espacio para la reproducción ideológica. Este pensamiento encuentra que la educación es un espacio de lucha cultural y política. No trata de construir utopías ilusorias sino entrever las posibilidades en el compromiso con “la acción cultural para la participación ciudadana en planos locales”³⁰⁷

Entonces si hemos señalado los riesgos del funcionalismo, también es justo decir que para superar el asistencialismo, se requiere cambiar el discurso políticamente correcto del FARO por una visión autocrítica que nace de la misma raíz de la línea ideológica desde la que este centro cultural fue fundado, atendiendo su propio anquilosamiento discursivo y práctico, recuperando la insatisfacción por la desigualdad educativa y cultural que señalaba y la que se propuso combatir mediante este proyecto.

Como concepto histórico la izquierda política no cuenta con una significación universalmente válida, sin embargo sí es posible señalar que en la raíz de su sentido, ésta “representa siempre un tipo de «insatisfacción» (...) respecto del orden establecido con que se enfrenta” , que aspira a un pensamiento libre, tanto de cánones conservadores externos, como de que sus propios principios, que no deberán convertirse en dogmas, sino que debieran contar con una actitud de renovación constante, autoexamen y autorredefinición críticos.

La izquierda debe actuar pedagógicamente en la formación de una ciudadanía participativa y a favor de la democracia, que no puede estar enarbolada solo de manera abstracta o en términos normativos e ideales. Se trata de educar para la responsabilidad con uno mismo y para con los demás.

Cada generación tiene que resignificar el valor de una vida democrática, porque no se trata de que ésta se instale por decreto, sino que requiere la participación permanente de los sujetos para que cada uno y todos en su conjunto construyan un lugar digno en la

³⁰⁷ GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, p. 247

vida pública, lo que implica comprenderla “como un régimen deseable en razón de su superioridad ética y política sobre otros ordenes alternativos”³⁰⁸

En suma, el modelo pedagógico del FARO es un proceso vivo con apuestas y contradicciones propios de la práctica educativa. Al ser un espacio de indeterminación, es también un área de oportunidades para resignificar y replantear contenidos de enseñanza-aprendizaje que sirvan para la formación ciudadana que es ante todo una formación para el uso del razonamiento crítico.³⁰⁹

³⁰⁸ GONZÁLEZ Luna Corvera, Teresa (2010). Democracia y formación ciudadana, p. 36

³⁰⁹ Formación es igual a crítica, en tanto “la formación para el uso del razonamiento significa la transformación de las prácticas y las formas sociales de relación de los sujetos con el conocimiento, para dejar de ser ésta un espacio de acumulación y repetición de contenidos y convertirse en un espacio de constante apertura, cuestionamiento y análisis y recreación de las prácticas” GÓMEZ Sollano, Marcela (comp) (2002) Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, p. 240

3.2 Una pedagogía contestataria desde los márgenes de la didáctica crítica como generadores de congruencia política y empoderamiento ciudadano en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se dice que existe una relación directa “entre el derecho al voto y el desarrollo de los sistemas escolares”.³¹⁰ De manera tal, que se puede asegurar que la cuestión de la formación ciudadana que exige un sistema democrático es el tema nodal de las políticas educativas. Por ello históricamente éste ha configurado un papel primordial dentro del currículum oficial de la escuela que los considera dentro de los apartados de educación cívica y ética.

Sin embargo, también los espacios de educación no formal e informal participan de este proceso, ya que la democracia pasa por el derecho a la educación, por lo que éstos tienen que ver con la “distribución equitativa de los conocimientos y el dominio de los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana”.³¹¹

De ahí que identifiquemos en el proyecto del FARO, una intención educativa de formación ciudadana, en tanto es una institución que se comprometió a combatir la exclusión social de los jóvenes, principalmente de Iztapalapa, que por su condición social y ubicación territorial estaban a la zaga del desarrollo pleno, con escasas y precarias oportunidades de empleo y estudio.

Sin embargo, nos interesa señalar su papel contradictorio como institución incluyente, ya que consideramos no se ha cumplido a cabalidad con ese fin, principalmente porque no se cuenta con un modelo educativo que asegure un pensamiento en el que están presentes de manera clara sus intenciones en el reconocimiento de la desigualdad social y educativa que intenta afrontar por el carácter ambiguo de su currículum y una estrategia didáctica no problematizada.

³¹⁰ GUEVARA Niebla, Gilberto Democracia y educación, Citado en GONZÁLEZ Luna, Óp. Cit., p. 15

³¹¹ *Ibíd*em, p. 25

Exclusión e inclusión no son conceptos que se hallen separados diametralmente, sino que según Sáez están imbricados en permanente dialecticidad, incluso asegura, llegan a ser las dos caras de una misma moneda “de hecho, hay situaciones en la que ocurren inclusiones que son simultáneamente excluyentes”.³¹²

Es importante reconocer que los espacios educacionales no son instituciones inocentes o asépticas, ya que no solo existen para una función neutral de proporcionar a las comunidades un conjunto de saberes técnicos o teóricos, sino que el acceso a estas habilidades y conocimientos están “profundamente involucradas en formas de inclusión y exclusión que producen determinadas verdades y valores morales”³¹³

No problematizar la estrategia didáctica del proyecto educativo del FARO ha contribuido a que se reproduzca la didáctica tradicional que se caracteriza por ser neutral en su asignación de papeles determinados para el docente encargado de enseñar y el alumno de aprender sin que en apariencia tenga que ver con una intención de transformación política o social “lo cual resulta falso pues aun cuando no se promueva abiertamente el sistema capitalista dentro de las escuelas los contenidos y la manera en que éstos de enseñan y aprenden tienen intencionalidad política y forman parte de un proyecto social y económico perfectamente definido buscando la educación de sujetos apolíticos ahistóricos y acrílicos”.³¹⁴

Frente a un discurso marcado por el asistencialismo, la tendencia pragmática ha predominado en el modelo educativo del FARO, dando cabida a una didáctica tradicional y operativa, en donde los procesos de enseñanza aprendizaje se enfocan en el saber-hacer, ya que a pesar de que la modalidad pedagógica privilegiada sea el taller, no hay un seguimiento de los criterios en los que éstos actúan. Sino que predomina una “transmisión lineal del conocimiento y una concepción del aprendiz como un receptor

³¹² SÁEZ Carreras, Juan y Albert, Manuel Esteban (coord.) (2015). Dialéctica de los conceptos en educación, p. 44

³¹³ GIROUX, Henry A. y Flecha, Ramón (1994) Igualdad educativa y diferencia cultural, p. 19

³¹⁴ RIVERA Castro, Aida (2013) Las corrientes pedagógico tecnocrática y hermenéutico-posmoderna dentro del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón: formas de enajenación de los sujetos, p.121

pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones”.³¹⁵

El reduccionismo de la mayoría de los talleres a un saber-hacer, promueve una práctica didáctica adaptacioncita y reproductora, por lo que carece de una conciencia crítica de lo que se hace. En la asignación de estas funciones se genera un abismo marcado por el poder, autoritarismo falta de dialogo verdadero entre el que enseña y el que aprende, lo que los mantiene en una relación de dependencia e incompletud, que pasado al ámbito social se reproduce en la distancia que existe entre los nacieron para mandar y los que nacieron para obedecer. Relación que tendría que ser dialéctica, el mandar obedeciendo³¹⁶ el educador-educando y el educando-educador³¹⁷

La ausencia de los sujetos colectivos en la participación de su formación genera un trabajo educativo en abstracto, por lo que la estrategia didáctica que requiere ser un pensamiento particular de las necesidades de enseñanza-aprendizaje según las situaciones y características del sujeto educando, pierden su potencial de transformación, al no vislumbrar sus puntos de partida, por lo que el proyecto educativo del FARO se vuelve en una práctica excluyente del otro y de su diversidad.

La estrategia didáctica, no ha sido pensada como un factor importante para el desarrollo del modelo educativo de este proyecto o se ha movido muy lentamente, a falta de espacios o interés en la reflexión de su propia práctica educativa. Por ello, los métodos y contenidos de enseñanza-aprendizaje que se estructuran en los Planes educativos de cada taller, reflejan muy poco de los cambios y transformaciones de estos conocimientos y estas metodologías de transmisión por lo que se atienden la diversidad de públicos y comunidad, desde una estrategia dogmática y estancada.

³¹⁵ SACRISTÁN Gimeno J. y Pérez Gómez A.I. (1998) Comprender y transformar la enseñanza, p. 63

³¹⁶ El pensamiento zapatista generó a través del señalamiento de la desigualdad social en la que se mantiene a la población indígena en México, una serie de categorías liberadoras como la propuesta de organización social del mandar obedeciendo.

³¹⁷ En oposición a la cultura de la dominación Paulo Freire propone la exigencia de un que un “educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos en el proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere de estar siendo con las libertades y no contra ellas.” FREIRE, Óp. Cit., p. 92

Cuando en las estrategias didácticas tradicionales, tecnocráticas y operativas reinan los roles de autoritarismo, verticalidad del conocimiento, priorizando en éste su valor técnico pragmático, se reduce la dimensión social a una mera adaptación. Donde el sujeto de la educación padece como un proceso en el que corre el riesgo de ser integrado o excluido, de modelos uniformizantes que generan efectos de discriminación y exclusión por estrategias didácticas que no permiten identificar la diversidad de sujetos.

El enfoque del sujeto educando como jóvenes marginales sin acceso a la educación y al trabajo, a quienes estaba enfocado el proyecto, fue una mitificación que impidió ver la pluralidad de juventudes que se acercaban al espacio, así como una población más amplia y diversa -niños, mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad- pero de la cual, no se estableció una lectura de su particularidad y complejidad como sujeto colectivo.

La didáctica no solo trata de un método para la transmisión del conocimiento, sino que es un acto mucho más complejo que tiene que ver con la forma de entender los problemas del aula en un marco más amplio de la institución escolar y el conjunto social, además es también una estrategia de inclusión social. En el caso del FARO la problemática de presentarse como un proyecto educativo de corte asistencial es una condición que se reflejan en el aula, al interior de los talleres, ya que la didáctica tradicional no permite el empoderamiento de los jóvenes y de la comunidad extensa, al promover un papel pasivo.

Por ello se propone un modelo educativo fundado en la pedagogía de la diferencia, que postule la concreción de una didáctica crítica que no solo atiende a un conjunto de técnicas, sino que comprende que la didáctica como un saber que se ocupa de los procesos de enseñar y aprender³¹⁸ vistos en su dimensión política, porque el cómo

³¹⁸ “La enseñanza como acción (...) el problema es que la tarea del enseñar se ha asociado más al dominio de un saber especializado que a la rearticulación constante con lo nuevo, como base para la potenciación de sujetos y la generación de opciones”. GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, p. 260

enseñar tiene que ver a la concepción de la realidad y de los sujetos que interactúan entre sí.

La didáctica crítica se “plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace de todo ello” contra visiones despolitizadas y neutrales.³¹⁹ Se propone pues una pedagogía de y en favor de la diferencia como una forma de “abordar las cuestiones afines de subjetividad y diferencia sugiere además que el lenguaje y la experiencia deben convertirse en las categorías centrales de una teoría de la enseñanza como forma de política cultural”³²⁰

La didáctica crítica plantea la importancia de la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como precedente para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, “una didáctica crítica, toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara que abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político”³²¹

Si se pretende que, en el FARO, se consolide un proyecto de inclusión social toma mayor relevancia subrayar cómo “las instituciones inclusivas son aquellas en las que importa el aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de los aprendices. Son capaces de engendrar un sentido de comunidad y de pertenencia también ofrecen nuevas oportunidades a los estudiantes que puedan haber experimentado dificultades previas en sus aprendizajes. Eso no significa tratar por igual a todos los estudiantes, sino tomar en consideración las experiencias variadas de la vida y las necesidades de todos.”³²²

Con base en estas aportaciones se puede delinear la necesidad de un modelo educativo en el que participen los talleristas y alumnos para entreverar los contenidos de

³¹⁹ PANSZA, Óp. Cit., p. 181

³²⁰ GIROUX, Henry A. y Flecha, Ramón, Óp. Cit., p. 11

³²¹ PANSZA, Óp. Cit. p. 57

³²² SÁEZ Carreras, Juan y Albert, Manuel Esteban (coord.) (2015). Dialéctica de los conceptos en educación, p. 48

enseñanza-aprendizaje dentro del arte y la cultura y una estrategia didáctica crítica que los coloque en una posibilidad de transformación en el conjunto del proyecto educativo, pero que tenga relaciones con el acontecer social y su participación en ese conjunto más amplio.

Para ello, consideramos una serie de transformaciones para proponer una valoración del arte como contenido educativo donde este saber siempre se ha encontrado en los márgenes de las lógicas del darwinismo social, donde “se conminaba a los educadores a abandonar cualquier tema que no se considerara socialmente eficiente. La eficiencia social hacia de la educación un apéndice de la lucha por la supervivencia; y en el mundo pragmático de los hombres de negocios, el artista se convirtió en una figura marginal”³²³

Frente a ello es importante que alumnos y talleristas reconozcan la opresión que se ejerce sobre saberes y sujetos, el arte como contenido educativo atenta contra la homogeneización de las expectativas que el sistema social conservador pretende, ya que trata de resaltar el desarrollo de un estilo tan propio a cada individuo en una existencia tan original y única que se opone a los valores y aspiraciones de la masa.

Las condiciones de diversidad de la comunidad del FARO exigen una pedagogía a favor de la diferencia, en la que las escuelas pueden ser esferas públicas democráticas. Donde no dominen las necesidades de una mayoría sino del dialogo y el respeto a la diferencia.

Si la intensión es formar para una ciudadanía crítica y participativa, habría que comprender el papel del ciudadano como elemento activo de la vida social. Acompañado de una resignificación de la noción de democracia que solo ha sido reducida a una estrategia electoral, aunque sea un proceso que lo incluye como mecanismo cuantitativo, en realidad necesitamos una idea menos estrecha para comprender que “la democracia es un ‘lugar de lucha’ y como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia

³²³ SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. (1990). Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista).

entre sí.”³²⁴

La pedagogía crítica no solo está enfocada en el cuestionamiento de las prácticas educativas como espacios donde se configuran las lógicas del poder y la hegemonía, además de ello aspira a proponer “dentro de la totalidad social proyectos alternativos y viables de transformación”.³²⁵

Una pedagogía a favor de la diferencia exige una transformación de los contenidos de aprendizaje, en los que se tome en cuenta las voces del alumnado no como recurso de concesión sino como una práctica que descubre en el lenguaje las urdimbres del poder desde las que los sujetos estamos siendo descifrados, leídos y determinados, para construir un discurso contra la estigmatización.

La voz de la comunidad contiene las posibilidades en las que los sujetos identifican su propio ser, sus alianzas y estrategias de lucha colectiva desde la elección que implica “la construcción de la voluntad humana, la formación de identidades, de inversiones de significado y el deseo con respecto a cómo la gente aprende a consentir a resistir a negociar y vivir a fondo su vida en una amplia gama de significados significativos”³²⁶

³²⁴ GIROUX, Henry A. (2012). La escuela y la lucha por la ciudadanía, p. 54

³²⁵ ARGOTT, Cisneros Lucero y Rivera, Cristóbal Aida (2015). La pedagogía crítica en los movimientos sociales. Video cápsulas educativas.

³²⁶ GIROUX, Óp. Cit., p. 80

3.3. Elementos para la reformulación del marco teórico de formación y actualización de los educadores del FARO, construcción de subjetividad y fortalecimiento de espacios alternativos de formación ciudadana.

Una vez establecidos los criterios para la selección del currículum y la estrategia didáctica desde el fundamento de la Pedagogía crítica materialista, se reconoce el contenido de la enseñanza-aprendizaje y el cómo serán dialogados mediante una estrategia didáctica. En este apartado, se da cuenta de que todos estos procesos recaen en la responsabilidad del docente en relación con el alumnado, ya que son los sujetos quienes hacen y construyen la historia mediante el ejercicio consciente de su razón.³²⁷

Talleristas y alumnos del FARO, deben romper con los papeles “que han asumido inconscientemente, tales como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo y la sumisión, y que impiden la realización de un acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en búsqueda de la verdad y la libertad”³²⁸

El perfil del maestro de este proyecto tiene que reformularse para atender su fuerte tendencia al idealismo ligada a procesos de pasividad introyectada por una cultura laboral que lo tiene como sujeto colectivo en un estado de vulnerabilidad permanente, lo que refuerza la pasividad por el miedo a la transformación, y que encuentra cobijo en el individualismo, autoritarismo y protección en los estereotipos del docente.

En el caso del FARO se puede asegurar que la formación del tallerista ha sido una práctica esporádica ya que no se cuenta con recursos asignados a su formación permanente, acciones que reproducen prácticas convencionales como el autoritarismo, el inmediatismo en detrimento de una actitud crítica para explicar los fenómenos educativos mediante el esfuerzo de la reflexión y el análisis”³²⁹

³²⁷ “Vinculada a esta concepción del docente y la enseñanza, está la relevancia de los contenidos curriculares. No es solo a través de la inculcación de valores en abstracto como se forman los ciudadanos libres, críticos, participativos y solidarios, sino que la socialización del conocimiento científico posibilita la participación real de los sujetos en los diferentes ámbitos de la acción social: “Quizás la mejor manera de garantizar la formación del sujeto en las sociedades modernas consista en no disociar la formación formal-científica de la política ideológica” TENTI Fanfani (1992), p. 29

³²⁸ *Ibíd*em pp. 25-26

³²⁹ PANSZA, Óp. Cit., p. 35

Frente a la diversidad de talleristas del FARO se propone un programa de formación que no pretende la homogeneización sino el reconocimiento de las capacidades y habilidades que promuevan una participación articulada en un proyecto integral y de conjunto, contra una visión fragmentada y alienada de su práctica docente. Contra la alienación del docente se propone un trabajo interdisciplinario.

Es necesario combatir la liviandad y el dogmatismo con el que se enseña, desde una postura más inquisidora en el pensamiento docente que tome la tarea educativa mediante “un proceso dialectico que le permita lograr una comprensión más amplia de su propia labor y comprender los límites de su labor, evitando así la frustración generada por la pretendida omnipotencia de sus ilusiones y fantasías”³³⁰ Comprendiendo que el hecho educativo está cruzado por un variado número de factores sociales e históricos.

“Es una obligación permanente de los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar cómo a través de ésta se promueve la identificación con los valores dominantes y cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de conciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos libres”³³¹

Ideal de docente “se piensa como un sujeto histórico, político y politizado, humano, consciente y crítico de su entorno, un sujeto responsable y comprometido con un proyecto social y educativo de transformación social y en congruencia con tal proyecto reflexiona, analiza, organiza, promueve actividades de enseñanza-aprendizaje encaminadas a concientizar y politizar a los estudiantes.”³³²

Los obstáculos para vencer son la separación de la reflexión de la práctica educativa y con ello la ausencia de compromiso. El docente enfrenta problemas no solo de índole

³³⁰ *Ibíd*em, p. 34

³³¹ *Ibíd*, p. 25

³³² *Ibíd*, p. 126

individual o técnica, sino de orden simbólico, político ético y de compromiso por la democracia.

Enseñar implica consustanciarse, implicarse, mezclarse, encontrarse en su práctica educativa, sin ser ajeno, sin un fin puramente instrumental como fuente de sustento, implica vocación y construcción y reconocimiento que ésta le plantea.

El tallerista debe tener una actitud de “reflexión permanente en, sobre y con relación a su propia practica y rol docente”³³³ que le permita desrutinizar la propia práctica, que se encuentra en acto inercial, encontrar nuevos caminos, objetivos para contribuir a renovarse, recuperar la ilusión y esperanza no ilusoria sino material. La introspección, autoanálisis, autocrítica, encontrar arquetipos con los que formó su perfil educador.

El currículum requiere que el docente sea un intelectual reflexivo y transformativo, que analice el contenido del currículum desde sus condiciones de producción, reconozca la carga ideológica del proyecto que no le ha permitido saber cuáles son las finalidades de su trabajo, salir de su aislamiento para encontrarse con los otros docentes generando una comunión en la misma lucha por la transformación de sí mismos y de la realidad educativa del FARO.

Existe en el personal docente del FARO una “una esperanza silenciada, disminuida, cancelada, constituye una razón más para la desolación generalizada. No es extraña, así, una relación de distancia y extrañamiento frente al porvenir que llega a convertirse en una renuncia frente al futuro”³³⁴

En este sentido la construcción de subjetividad pasa por considerar nuevas formas de articulación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje que al igual que los sujetos se encuentran en un estado de fragmentación.

³³³ Ídem.

³³⁴ LEÓN, Emma (coord.) (2012) Virtudes y sentimientos sociales para enfrentar el desconsuelo, p. 134

Desde esta perspectiva se aboga a que el discurso de la marginación del sujeto educando atienda esta condición desde el sentido crítico y reflexivo y no como justificación de una práctica asistencialista, ya que esta no ayuda en la toma de conciencia por lo que esta condición no podría ser superada por él mismo a través de su práctica transformadora que es negada por mecanismos de pasividad e invisibilización del sujeto educando.

El giro implicaría una política educativa y cultural que atiende procesos de concientización a favor de la dignificación y humanización de su comunidad, lo que le exige innovaciones a su cuerpo docente, sus estrategias didácticas y el reposicionamiento de una cultura democrática a favor de una ciudadanía crítica.

En articulación con estas ideas, queremos destacar otro de los fundamentos importantes de esta política cultural, que fue, la recuperación de la población juvenil y la señalización de su vulnerabilidad social frente a la que planteó la necesidad de actuar a través de un modelo educativo.

Los jóvenes como sujeto colectivo configuraron el perfil del educando en el FARO. Entorno de su reconocimiento es que se construye toda la trama educativa en la que intervienen los contenidos de aprendizaje, el personal docente o talleristas, y los requerimientos materiales, humanos y de infraestructura del proyecto. Sin embargo, dentro de las problemáticas y transformaciones de este espacio, consideramos que este sujeto tiene una presencia más narrativa que concreta, ya que en sus dinámicas éste se ha excluido, silenciado o invisibilizado.

Ayer como hoy, los jóvenes mexicanos enfrentan un panorama de crisis donde experimentan un tipo de exclusión social al no tener espacios para su desarrollo educativo, profesional y laboral. Además de condiciones sociales donde crece la inseguridad social a causa de la expansión de negocios ilícitos como el robo, el secuestro o el narcotráfico donde los jóvenes son cooptados a causa de su necesidad.

Sin embargo, el sector juvenil no está marcado por una tendencia homogénea, aunque hay tendencias predominantes sobre otras, sus condiciones de vida están marcadas por la heterogeneidad y la diferencia.

El peligro de las generalizaciones que construyen a los jóvenes como un colectivo con características unificantes son las posturas de prevención y estigmatización que pueden llevar a diversas estrategias de atención paternalista, exclusión social, criminalización y negación de derechos humanos.

La propuesta de que FARO fuera un programa específico para los jóvenes se construyó a partir de las propias formaciones y experiencias personales de quienes dirigían este proyecto cultural y que venían de movimientos estudiantiles o de instituciones como la Dirección de Programas de la Juventud del DF.

Eran generaciones que vislumbraban la ruptura del empoderamiento social y político que tuvieron los jóvenes en diversos movimientos contraculturales en el mundo en los 60's y que se transformaba a partir de los 80's, como efecto también del neoliberalismo, en una profunda debilidad que experimentaban a causa de las crisis económicas y sociales, la falta de oportunidades educativas y de empleo, lo que los llevaba a estrategias de sobrevivencia de riesgo en el comercio informal o ilegal, aumento en el consumo de estupefacientes, que afirmaba una época de destrucción de futuro para ellos, que a nivel individual también se expresaba en autodestrucción siendo que la segunda causa de muerte de esta población fuera el suicidio.

Desde esta perspectiva el proyecto FARO identificó a su sujeto educando: los jóvenes, y la estrategia para su empoderamiento como ciudadano participativo y crítico, a través de un contenido de enseñanza-aprendizaje: la cultura y el arte.

La construcción de una propuesta en la que no predomine una relación alienante entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el FARO, pasa por considerar nuevas apuestas del pensamiento en el campo pedagógico a favor de

procesos de concientización, contra una educación que promueve la opresión y marginalización.

Por ejemplo, los jóvenes son una población evanescente porque a pesar de estar enarbolados como la prioridad del proyecto FARO y a pesar de seguir siendo la población mayoritaria de sus talleres, es el grupo de edad en el que se encuentra el más alto nivel de deserción a los talleres de hasta un 50% del total. Una ausencia ante la que se han integrado otros grupos de edad como niños, adultos mayores o en términos de género y una mayor afluencia de mujeres, de todas las edades.

Ante esta diversidad de población ha ido creciendo una tendencia en los talleres, enfocada a la atención de poblaciones específicas denominada “Servicios a la comunidad”, que realiza campañas de prevención a la salud (como pruebas de visión, exámenes médicos, control de peso, etc.), talleres de yoga, relajación, estimulación temprana para niños, talleres de prevención a la violencia hacia las mujeres, actividades deportivas enfocadas a la tercera edad, entre otros.

El sinnúmero de necesidades sociales que el programa FARO pretende atender va diluyendo su meta pedagógica y educativa en una práctica asistencialista, que frente a la renuncia de empoderar a través de la reflexión a su comunidad opta por paliar su vulnerabilidad con programas de atención social. Por ello, se requiere reconocer los cambios, ausencias y transformaciones del sujeto educando en una nueva relación educativa que recupere su voz.

Conclusiones

El 24 de junio del 2000 nació el proyecto de la Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO), en la delegación Iztapalapa, bajo la dependencia del recién creado Instituto de Cultura de la Ciudad de México, hoy Secretaría de Cultura del gobierno de la capital.

Para el evento de inauguración se prepararon diversos actos celebratorios, entre los que destaca, la obra teatral *El Fuego*, en la que participaron jóvenes de la zona aledaña, quienes de manera colectiva crearon el vestuario y escenografía a partir de la pepena - palabra sobreviviente del náhuatl que significa escoger o recoger- de diversos materiales encontrados en el emblemático Tianguis del Salado o tianguis de chácharas, que se instala todos los miércoles, alrededor de este espacio cultural, desde hace casi 43 años.

En esta puesta en escena se recreaba el mito de Prometeo que narra cómo los dioses creaban a los mortales de una mezcla de tierra y fuego, ordenando a Prometeo y Epimeteo repartirles dones y capacidades para vivir. Sin embargo, Epimeteo reparte todas las habilidades a los animales, olvidándose del ser humano. Prometeo al darse cuenta de que el hombre estaba desnudo y descalzo, sin armas, ni protección, decide robarle a Hefeso y Atenea el fuego y la sabiduría, para ellos. Así, los hombres pueden dotarse de medios para subsistir y se reúnen en ciudades para defenderse de las bestias, no obstante, se atacaban unos a los otros ya que no tenían ciencia política. Ante el peligro de la desaparición de la raza humana, Zeus envió a Hermes para que les llevara la justicia y el sentido de la moral para que pudieran convivir y participar todos del gobierno.³³⁵

Queda claro que el primer acto cultural para la apertura pública del FARO se plasmaba la escena fundante de la pedagogía occidental. Un mito que utiliza el lenguaje simbólico para construir el sentido de la acción educativa, en tanto define una experiencia crucial de los hombres y de la cultura. Se trata de una narración donde aparece la vulnerabilidad humana, individual y colectiva; el desafío al poder que encarna la disputa por el saber,

³³⁵ Platón, (1985). Diálogos de Platón. México. Editorial Porrúa, p.

sobre su posesión y el derecho a transmitirlo; así como la construcción de la polis o ciudad y el perfil de ciudadano que ésta le demanda.

Esto no aparece como acto fortuito o de mera casualidad, ya que es cierto que este proyecto cultural y educativo contiene una trama pedagógica en la que se entrecruzan sujetos, espacios y sentidos que dan cuenta de la singularidad de un modelo educativo no formal que se propuso desde una postura ideológica de centro izquierda, la formación de ciudadanía.

Teniendo la mirada puesta en los elementos del mito, vemos cómo éstos se reproducen uno a uno en el proyecto del FARO. Por ejemplo, la vulnerabilidad humana, individual y colectiva, aparece mediante dos elementos, el primero de ellos tiene que ver con la población objetivo, ya que se decide que este proyecto tiene un enfoque en los jóvenes, quienes son vistos como una población que sufre marginalidad social, causada por su escasa escolaridad, aunado a la falta de oportunidades de trabajo.

En segundo lugar, por el contexto de ubicación de este proyecto, en la delegación Iztapalapa que, según las dependencias de la Secretaría de Seguridad Pública de la ciudad de México, ocupa el primer lugar entre los delitos tipificados como violentos entre los que se encuentran homicidios, robos en diversas modalidades, secuestros, violaciones y narcomenudeo.

Esta convergencia aparece casi como una catástrofe generacional para miles de jóvenes que habitan las colonias más pauperadas y peligrosas de la ciudad como lo son Santa Marta Acatitla, La Comena, Juan Escutia y la Joya, mejor conocida como “el Hoyo”, ubicadas en la delegación que cuenta con uno de los complejos carcelarios más amplios y donde uno de cada cinco reos del total de la ciudad, son de Iztapalapa.

En medio de ello, se va conformando la aparición de diversos movimientos ciudadanos que surgen a partir de emergencias como el terremoto del 85 o de identificación cultural como el zapatismo en 1994, entre otros, que van dando un revés a las lógicas del

gobierno federal, pero dentro de la ciudad de México, que implican desde nuestra interpretación, una posibilidad de desafío al poder y que aparece también en la coyuntura social y política que enfrentó a la ciudad con el proceso electoral de 1997 y donde se votó una opción de centro izquierda, opuesta al neoliberalismo y a favor de una mayor participación del estado para la protección de los derechos ciudadanos de los capitalinos.

Es en esta coyuntura política que el proyecto FARO nace con una intención de la democratización en el acceso a la cultura, para lo que garantiza su gratuidad asumiendo esta tarea como una responsabilidad del Estado, que tiene que ver con la garantía educativa de los ciudadanos. Así, este desafío a los poderes hegemónicos donde camina lento pero constante la privatización de la educación en diversos niveles, identificamos una disputa por el saber, sobre su posesión y el derecho a transmitirlo, con lo que el Estado administrado por otra opción política e ideológica se plantea la necesidad de ampliar las opciones de formación a través de un proyecto educativo en artes y oficios.

La intención final es casi como en el mito griego: la construcción de la polis o ciudad y el perfil de ciudadano que ésta le demanda. La ciudad de México requiere de la participación ciudadana para la mejora de la calidad de vida de los habitantes y de los jóvenes. Por ello, se retratan las historias de transformación del FARO, que encontraron en este espacio un lugar de tolerancia, respeto a la diferencia, y sobre todo la posibilidad de explorar sus capacidades creativas a través de las artes o de aprender un oficio que les proporcionara un medio de subsistencia económica.

Hasta aquí, pareciera que el proyecto FARO cumplió en retratar una intención educativa bastante loable, casi como lo auguraba su acto inaugural con la obra El Fuego que recreó el mito de Protágoras. Sin embargo, sin llegar a destronar la función de los mitos coincidimos con uno de los señalamientos de Adriana Puiggrós al decir que éstos han sufrido un serio vaciamiento de su sentido, porque la realidad social que rodea el fenómeno educativo genera un sinnúmero de indeterminaciones y la imposibilidad de finales felices, porque en la educación “se cruzan multiplicidad de tensiones”.³³⁶

³³⁶ PUIGGRÓS, Adriana y Marengo Roberto. (2013). Pedagogías: reflexiones y debates, p. 20

Nos interesó señalar a través de la presente investigación, que no se trataba de solo reflejar un discurso salvífico de la acción educativa, sino de dar cuenta de las diversas incongruencias que nos fueron atajando. Entendimos la trama educativa del FARO a través de un ejercicio de identificación de problemáticas que se iban extendiendo, y que nos explicamos, casi como la imagen de círculos concéntricos que se generan en el agua y que se generan por la disrupción de movimientos externos, así para el caso específico se trataba de problemas que a través de la investigación aparecían en una nueva dimensión en donde nos fue posible reconocer marcos más amplios de implicación y determinación.

El primer paso para este movimiento fue la propia desidealización del discurso de este proyecto, atendiendo su sentido desde un punto de vista que caminara hacia la objetividad³³⁷ de los hechos. Ello nos permitió ubicar como raíz, el problema de la instalación de una educación pragmática en el proyecto FARO, que promueve un perfil político-pedagógico asistencialista, y que ello tiene que ver directamente con las acciones del gobierno y de las políticas públicas que se generaron.

Nos dimos cuenta que la reflexión del acto educativo paso de largo en este proyecto y se colocó en un nivel tan superficial que solo aparece como discurso mitificado. La crisis del sentido educativo en el FARO tiene que ver con su estrecha relación con los procesos neoliberales en la ciudad de México, donde se vive una constante privatización del espacio público, se carece de oportunidades de estudio y trabajo dignos para amplios márgenes de población pauperada y excluida de estos servicios por su condición social de origen que se haya marcada por la desigualdad de oportunidades.

Como en el análisis del mito de Prometeo que elabora Adriana Puiggrós, al decir que frente a la complejidad para comprender la educación, habría que identificar el engaño de Atenea a Prometeo en la versión de Hesíodo, porque ella lo engaña “transmitiéndole una serie de saberes y técnicas que se presentaban como trascendentes (...) pero que

³³⁷ (objetividad que siempre está relacionada con la subjetividad e implicación del que investiga)

lo que los hombres no advirtieron es que se trataba de un saber que les iba a proporcionar certezas temporales destinadas a caducar o desactualizarse”³³⁸. Así el proyecto del FARO se encuentra a la deriva de su sentido y su misión al no comprender y encontrar espacios para mantener viva una apuesta por ser un proyecto con una alternativa educativa.

Porque en el camino argumental que hemos recorrido vemos cómo la educación es un campo en el que se instala también el *gatopardismo*,³³⁹ un término que ha sido utilizado en la literatura pero que resulta útil para comprender fenómenos sociales que se caracterizan por su capacidad de simulación.

Convergemos, en este señalamiento y advertencia al ser el presente trabajo una evidencia de la simulación, ilusión y mito que se reproducen en el discurso educativo y con bríos renovados en algunas apuestas desde la llamada educación no formal.

Asimismo, reconocemos que el debate en torno de la educación artística ha sido material pendiente por las mismas limitaciones disciplinarias que enfrentamos. Sin embargo, creemos que es un área muy importante de intercambio con los saberes pedagógicos para la educación.

De igual manera esperamos que los actuales cambios a nivel político en el gobierno de la ciudad de México, reflexionen en torno de estos proyectos y recapitulen su sentido y su potencia, para la transformación social de los diversos territorios de la capital que se encuentran en condiciones de estigmatización social a causa de la falta de espacios educativos para los ciudadanos.

³³⁸ PUIGGRÓS, Óp. Cit., p. 21

³³⁹ Término acuñado en la novela de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, donde el personaje Tancredi declara: "Si queremos que todo siga como está, necesitamos que todo cambie", para explicar por qué los sicilianos se han adaptado a distintos gobiernos, pero también para entender cómo la aristocracia se ajusta al nuevo orden con tal de no perder su poder e influencia.

FUENTES DE CONSULTA

ALAYÓN, Norberto. (et al) (1991). Asistencia y asistencialismo: ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?. Memoria de la Séptima conferencia conmemorativa Dorothy Dulles Bourne. Río Piedras Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Ciencias sociales, Escuela Graduada de trabajo social, Beatriz Lassalle.

ALDABI Olvera, Jesús (16 de septiembre de 2013) “La escolita zapatista: enseñanzas para el mundo”. México. Revista Proceso. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/352907/la-escolita-zapatista-ensenanzas-para-el-mundo>

ALVAREZ, Benjamín y Toro, José Bernardo. (1975). La educación no-formal. Colombia. Colección Educación hoy, perspectivas latinoamericanas. Asociación de Publicaciones educativas.

ANDER-Egg, Ezequiel. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

ANDRADE Butzonitch, Mariano. (2007). “Discusión sobre el problema de la legitimidad de las políticas públicas en espacios comunitarios desde las teorías de Pierre Bourdieu y Michel Foucault”. México. Faro Oriente <http://faroilegal.blogspot.mx>

APPLE W. Michael. (2000). Teoría crítica y educación. Madrid – Buenos Aires. Miño y Dávila. Serie Educación internacional, Instituto Paulo Freire.

ARÉVALO, Juan José. (2013). Fábula del tiburón y las sardinas. México. Secretaría de Cultura GDF.

ARGOTT, Cisneros Lucero (2015). Epistemología, filosofía y pedagogía. Crítica en la investigación pedagógica. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua México.

ARZATE Salgado, Jorge. “El Estado mexicano y la reproducción social de la pobreza”. En Arzate Salgado, Jorge. Gutiérrez, Alicia B. Huaman, Josefina (coordinadores). (2011). Reproducción de la pobreza en América Latina: relaciones sociales, poder y estructuras económicas. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

BAIGORRIA, Osvaldo (1995). Con el sudor de tu frente. Argumentos para la sociedad del ocio. México. Biblioteca de la mirada.

BALDERAS Óscar (21/06/2017) “Bienvenido a 'El Hoyo', uno de los territorios más

violentos” Diario El Excelsior del Grupo Imagen Digital. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/06/21/1171112>

BERGER, John. (15 de junio de 2007). “Borrar el pasado (algunas notas en torno a un dibujo)”. México. Diario La jornada, suplemento La jornada de en medio. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2007/06/15/index.php?section=cultura&article=a06a1cul>

BOLÍVAR Echeverría (2010). Definición de la cultura. México. Ítaca y Fondo de Cultura Económica FCE. Segunda edición.

BOURDIEU, Pierre (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI, 8ª edición.

CANTÚ Campa, Rubén (2005). Globalización y centro histórico, Ciudad de México: medio ambiente socio urbano. México. Plaza y Valdés.

CÁRDENAS Solórzano, Cuauhtémoc. (1988). Nuestra lucha apenas comienza. México. Nuestro tiempo.

CARDOSO, Fernando y Faletto Enzo (1969). Dependencia y desarrollo en América Latina, México. Siglo XXI.

CASTILLO, Alfonso y Latapí Sarre, Pablo. (1983). Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas. Chile. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Talleres Gráficos.

CHÁVEZ López, José Guadalupe y Rojas Herrera, Héctor Alejandro. (2012). Faro de Oriente: grupos socioculturales. Capital social, sociedad civil y políticas públicas. México. Instituto Nacional de Desarrollo Social Indesol e Instituto Mexicano para el Desarrollo Social, Cultural, Artístico, Tecnológico, Educativo y Ecológico, A.C.

CONTRERAS Domingo, José. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Madrid. Akal ediciones. Serie pedagogía. 2da edición.

DE LA GARZA Toledo, Enrique, (1983). El método concreto-abstracto-concreto (ensayos de metodología marxista). México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Cuadernos de teoría y sociedad.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. México. UNESCO.

DELGADILLO Polanco, Víctor Manuel. (2012). “El derecho a la ciudad de México ¿Una retórica progresista para la gestión urbana neoliberal?”. México. Revista Andamios. Vol. 9, No. 18.

DEVALLE de Rendo, Alicia y Vega, Viviana (2004). La diversidad en la docencia. El modelo del rizoma. Argentina. Editorial Troquel

DÍAZ Barriga, Ángel. (1995). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Argentina. Instituto de Estudios y Acción Social. Rei Argentina S.A. – Aique Grupo Editor 2da Edición.

DÍAZ Barriga, Ángel (2007). Didáctica y currículum. Convergencias en los planes de estudio. México. Paidós Educador. Reimpresión

EFLAND, Arthur D. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona. Paidós Arte y Educación.

ELIAS, Norbert y Scotson John L. (2016). Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre los problemas comunitarios. México. Fondo de Cultura Económica.

FARO de Oriente, recuperado de <http://www.farodeorient.com>

FLORES Crespo, Pedro. (trimestre jul-sep 2005) “Reseña de la SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004) de Pablo Latapí Sarre.” México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 10, núm. 26.

FRANKLIN F. Enrique B. y Krieger, Mario José. (2011). Comportamiento organizacional. Enfoque para América Latina. México. Pearson Educación de México.

FREIRE, Paulo (1997). Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI, 3ª edición.

FREIRE, Paulo (2013). Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI, sexta reimpresión.

FULLAT, Octavi. (2001). Antropología y educación. México. Lupus magister.

GADOTTI, Moacir (2002). Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI. 3ª edición.

GALEANO, Eduardo (1970). Las venas abiertas de América Latina, México. Siglo XXI.

GARCÍA Canclini, Néstor, ed. (1987). Políticas culturales en América Latina. México. Editorial Grijalbo.

GARCÍA Canclini, Néstor (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México. Grijalbo.

GARCÍA Canclini, Néstor y Piedras Fera, Ernesto. (2006). Las industrias culturales y el desarrollo de México. México. FLACSO México – Secretaría de Relaciones Exteriores – Siglo XXI.

GARCÍA Canclini, Néstor (2007). Culturas populares en el capitalismo. México. Grijalbo.

GARCÍA Venegas (2018). Acupuntura en la ciudad. La Red de FAROS de la ciudad de México. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS y Secretaría de Cultura de la ciudad de México.

GIMENO Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata

GIMENO Sacristán, José, Santos Guerra, Miguel Ángel, Torres Santomé, Jurgo, Jackson, Philip W. y Marrero Acosta, Javier. (2015). Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

GIROUX, Henry A. y Flecha, Ramón (1994) Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona. El Roure Editorial

GIROUX, Henry A. (1997) “Los profesores como intelectuales transformativos” en Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Editorial Paidós.

GIROUX, Henry A. (2012). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Siglo XXI. Cuarta reimpresión.

GOACHE, Flor (14 de enero de 2014). “La Reforma educativa, autoría de Mexicanos Primero”. México. Revista Contralínea, número 368. Recuperado de: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2014/01/14/reforma-educativa-autoria-de-mexicanos-primero/>

GÓMEZ Arredondo, David y Ortega Reyna, Jaime (coordinadores). (2012). Pensamiento filosófico Nuestroamericano. México. Ediciones Eón / Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM

GÓMEZ Sollano, Marcela (comp). (2002). Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos. México. Plaza y Valdés Editores, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y humanidades UNAM.

GÓNGORA Soberanes, Janette y Jiménez Bolón, Javier. (2015). La reforma educativa en el Pacto por México. México. Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Azcapotzalco.

GONZÁLEZ Alvarado, Rocío (28/05/2017) “La Colmena, es tierra sin ley donde prevalecen asaltos y robos”, Diario La jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2017/05/28/capital/031n1cap>

GONZÁLEZ, Benjamín (compilador) (2006). Faro de Oriente: proyectos, balances y tareas. México, Ediciones del Basurero, SCCM / Faro de Oriente. Col. Nuestra marea I.

GONZÁLEZ, Benjamín (compilador). (2006). Miradas a la Megalópolis., Ediciones del Basurero, SCCM / Faro de Oriente. Col. Ciudad cultural II. México

GONZÁLEZ Luna Corvera, Teresa (2010). “Democracia y formación ciudadana”. México. IFE, ISBN. Col. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática.

GRAMSCI, Antonio. (1981). La alternativa pedagógica. Barcelona. Editorial Fontamara.

GRUPPI, Luciano (1978) El concepto de hegemonía en Gramsci. México. Editorial Cultura Popular.

HELLER, Ágnes y Feher, Ferenc (1985). Anatomía de la izquierda occidental. Barcelona Ediciones Península.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis. (2013). No habrá recreo. Contra- reforma constitucional y desobediencia civil. México. Instituto Rosa Luxemburg Stiftung – Para Leer en Libertad A.C.

HERNÁNDEZ Ventura, Joel. (2006). Una aproximación al papel de la universidad pública mexicana en la formación de sujetos en la era de la globalización (Tesis de Licenciatura). México. Asesora Mtra. Lucero Argott Cisneros. Universidad Autónoma de México UNAM.

HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos (ed) (2012). Fábrica de Artes y Oficios Faro de Oriente. México. Trilce Ediciones y Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

HOLTZ, Déborah y Mena, Juan Carlos (ed) (2015). Fábricas de Artes y Oficios de la Ciudad de México. Quince años de navegar el siglo XXI. México. Trilce Ediciones y Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

JIMÉNEZ, Lucina (2006). Políticas culturales en transición. Retos y escenarios de la gestión cultural en México. México. CONACULTA-INBA.

JIMÉNEZ, Marco Antonio, coordinador (2012) Investigación educativa. Huellas metodológicas. México. Juan Pablos Editor. Construcción conceptual en educación. Nueva época. Seminario de análisis de Discurso educativo

JUANES, Jorge (2010). Territorios del arte contemporáneo. Del arte cristiano al arte sin fronteras. México. Editorial Ítaca – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

KAREL, Kosik (1967). Dialéctica de lo Concreto. México. Grijalbo, Colección Teoría y Práctica.

KLEIN, Naomi (2008) La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Argentina. Paidós, 1ª edición.

LA BELLE, Thomas J. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina. México. Nueva Imagen.

LATAPÍ, Pablo. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México. Fondo de Cultura Económica FCE.

LEÓN, Emma (coord.) (2012) Virtudes y sentimientos sociales para enfrentar el desconsuelo. Madrid. Ediciones Sequitur, UNAM, Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria.

LEÓN Hernández, Giselle (2017). “Exclusión social, educativa y pedagógica en los estudiantes de Bachillerato General en escuelas públicas SEP, en el contexto actual” (Tesis de Licenciatura). México. Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros. FES Aragón UNAM.

LOZANO García, Alejandro y Sabirón Sierra, Fernando. (1987). Evaluación en educación compensatoria: hacia un modelo comprehensivo de evaluación. Zaragoza. Librería Central.

MARÚM Espinosa, Elia y Reynoso Cantú, Elsa Laura (2004) “La importancia de la educación no formal para el desarrollo sustentable en México”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia.

MARX, Karl. (1977). El capital. El proceso de producción del capital. México. Siglo XXI. Tomo I/ Vol. I Libro primero.

MCLAREN, Peter. (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la resistencia. México-Argentina. Siglo XXI editores.

MÉNDEZ Lorena, Whitener Brian, Fuentes, Fernando (2013). De gente común. Prácticas estéticas y rebeldía social. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

MONSIVÁIS, Carlos (1987). Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza. México. Ediciones Era.

MOLINA Ramírez, Tania (sábado 23 de junio 2007) “El Faro, otro hogar en el oriente del DF para cientos de jóvenes”. México. Diario La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2007/06/23/index.php?section=espectaculos&article=a08n1esp>

MONTERO Espinoza, Víctor Manuel. (2011). “La educación no formal en América Latina. Un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes”. Chile. Universidad del Bío Bío. Horizontes Educativos, vol. 16, núm. 1.

MORALES, Alberto y Arbizú, Juan. (16 diciembre 2015). “Ahora sí, nace la Ciudad de México”. México. Diario El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2015/12/16/ahora-si-nace-la-ciudad-de-mexico>

MOYANO Mangas, Segundo (2002). “Retos de la educación Social. Aportaciones de la pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de acción Educativa”. (Tesis doctoral) Barcelona. Directora Violeta Núñez Pérez.

NÚÑEZ, Violeta. (2007). “Conferencia: Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Universidad de Barcelona.

Núñez, Violeta. (2007). “Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social.” Universidad de Barcelona.

NÚÑEZ, Violeta (2011) “Debates educativos desde la pedagogía social” Entrevista realizada por Hernández Flores, Gloria E., en Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 134. IISUE-UNAM

OSORIO, Jaime (1997). Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad. México. Publicaciones M.C.E.P., UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales.

OSORIO, Jaime. (2001). Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. México. UAM-Xochimilco y Fondo de Cultura Económica FCE.

PANSZA González, Margarita, Pérez Juárez, Esther Carolina y Morán Oviedo, Porfirio. (2005). Fundamentación de la Didáctica. México. Editorial Gernika. Tomo 1, Volumen I.

PÉREZ Tapias, José Antonio (1995). Filosofía y crítica de la cultura. Madrid. Editorial Trotta.

PETRUS, Antonio (coord.). 1997. Pedagogía social. Barcelona. Editorial Ariel S.A.

PEYRONIE, Henry. (2001). Celestin Freinet: pedagogía y emancipación. México. Siglo XXI Editores.

PLATÓN, (1985). Diálogos de Platón. México. Editorial Porrúa.

PUIGGRÓS, Lappaco Adriana. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México. Nueva Imagen.

PUIGGRÓS, Lappaco Adriana. (1988). Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México. Nueva Imagen, 2da edición.

PUIGGRÓS Lappaco, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (coordinadoras), (1994). Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires, Niño y Dávila Editores.

PUIGGRÓS, Adriana y Marengo Roberto. (2013). Pedagogías: reflexiones y debates. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes

REGUILLO Cruz, Rossana. (2007). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá. Grupo editorial Norma. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.

REYES, Farid (9 de julio de 2015). “¿Qué es la ‘fundación’ Mexicanos Primero?”. La izquierda diario. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.mx/Que-es-la-fundacion-Mexicanos-primero>

REVEL, Judith. (2009). Diccionario Foucault. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

RIVERA Castro, Aida (2013) “Las corrientes pedagógico tecnocrática y hermenéutico-posmoderna dentro del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón: formas de enajenación de los sujetos.” (Tesis de licenciatura). México. Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros, FES Aragón UNAM.

RIVERA, María. (2015). "Iztapalapa. Señas de identidad". Sin publicar

RODRÍGUEZ Araujo, Octavio (2002). Izquierdas e Izquierdismo. De la Primera Internacional a Porto Alegre, México, Siglo XXI.

RORTY, Richard. (1996). Consecuencias del pragmatismo. Madrid. Editorial Tecnos.

RUEDA Ortiz, Rocío. (2007). Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad. Barcelona. Anthropos.

RUZ Pérez, Isabel Esther (2010) Las relaciones de cooperación en el ámbito de la cooperación cultural. Estudio de caso: Faro Milpa Alta – Centro Cultural de España en México. (Tesis de maestría). México. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Conacyt.

SECRETARÍA de Cultura de la Ciudad de México (SCCDMX). Recuperado de: <https://www.cultura.cdmx.gob.mx/>

SACRISTÁN Gimeno J. y Pérez Gómez A.I. (1998) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata.

SACRISTÁN, José Gimeno. (1999). "En defensa de la educación pública", entrevista realizada por Julia Varela. En Revista Archipiélago. La educación a debate. Madrid. Cuadernos de crítica de la cultura. No. 38. Revista trimestral.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid. Morata.

SACRISTÁN Gimeno J., Santos Guerra, Miguel Ángel, Torres Santomé, Jurjo, Marrero Acosta, Javier, W. Jackson, Philip (2015). Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica. Barcelona. Editorial Morata

SÁEZ Carreras, Juan y Albert, Manuel Esteban (coordinadores) (2015). Dialéctica de los conceptos en educación. Valencia. Nau Llibres y Editorial UOC

SALAS Luevano, Ma. de Lourdes. (2009) "Migración y feminización de la población rural en México 2000-2005. El caso de Atitanac y la Encarnación, Villanueva, Zacatecas." (Tesis de Maestría). México. Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/neoliberalismo-mexico.html>

SÁNCHEZ Cerezo, Sergio. (Ed.) (1995). Diccionario de las ciencias de la educación. México. Editorial Santillana.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. (1990). Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista). México. Ediciones Era. 15ª reimpresión.

SAN MARTIN, Javier. (1988). El sentido de la filosofía del hombre. El lugar de la antropología filosófica en la filosofía y en la ciencia. Barcelona. Anthropos.

SAXE-Fernández, John (coordinador), (1999). Globalización: crítica a un paradigma. México, UNAM-Plaza&Janés.

SAXE-Fernández, John. (2000). "Globalización, poder y educación pública". México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades CEIICH-UNAM. Recuperado en <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/Saxe.htm>

SCHAFF, Adam (1979), Historia y Verdad. México. Grijalbo, Colección Enlace.

SCHAFF, Adam. (1979). La alienación como fenómeno social. Barcelona. Grijalbo, Editorial Crítica.

TADEU Da Silva, Tomaz. "La deconstrucción del constructivismo pedagógico", artículo traducido del portugués por Pablo Manzano Bernárdez.

TADEU Da Silva, Tomaz. (1999). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales". En Revista Archipiélago. La educación a debate. Madrid. Cuadernos de crítica de la cultura. No. 38. Revista trimestral.

TERRÉN, Eduardo (1999). Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia. Barcelona. Anthropos/Universidad da Coruña.

THOILLIEZ, Bianca. (2013). Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. (Tesis de doctorado). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

TRILLA Bernet, Jaume, et al, (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel Educación

UBAL, Marcelo, et al (2009) Aportes a las prácticas de la educación no formal desde la investigación educativa. Montevideo. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación. Universidad de la República. Facultad de Humanidades.

URBINA Islas, Adriana (2012) "Transformación de las políticas culturales en el gobierno del Distrito Federal". México. Revista digital de gestión cultural. Año 2. No. 5.

VARELA, Julia y Alvarez-Uria, Fernando. (1986). Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos. Madrid. Libertarias.

VÁZQUEZ Martín, Eduardo (2007) "Por la renovación del Faro". México. Revista Bitácora, Coordinación de difusión del Faro de Oriente, Publicación bimestral.

VITE Pérez, Miguel Ángel. (2005). "Reflexiones sobre la política social en la Ciudad de México". Comercio exterior. Vol. 55. Número 6.

WANDERLEY Neves, Lucía María (organizadora), Sales de Melo, Adriana Almeida, Bertino Algebaile María Emilia, De Souza Lima, Katia Regina, Falleiros Lale, De Melo Marcelo, Paula, Sant'Anna Ronaldo, Silva Martins, André. (2009) La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso. Buenos Aires. Miño y Dávila. CEPE Colectivo de Estudios sobre Política Educacional.

WICK, Rainer (1986). La pedagogía de la Bauhaus. Madrid. Alianza.

ZAMBRANO Leal, Armando (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio Colección Seminarium.

ZEMELMAN, Hugo (1994). "Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro", en Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores.

ZEMELMAN, Hugo. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona- México. Anthropos y Universidad Autónoma de Chiapas.

Material audiovisual

ARGOTT Cisneros Lucero y Rivera Cristóbal Aida (2015). "La pedagogía crítica en los movimientos sociales." Video cápsulas educativas. PAPIME PE 300410 UNAM FES Aragón.

ANEXOS

ANEXO 1. Por su relevancia para la comprensión de las intenciones educativas del proyecto Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO) de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (SCCDMX), se proporciona el documento “Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente” elaborado por Subirats, Sonia y Perucho, Guillermo, y compilado en el libro de GONZÁLEZ, Benjamín (comp.) (2006). Faro de Oriente: proyectos, balances y tareas. México, Ediciones del Basurero, Secretaría de Cultura / Faro de Oriente. Col. Nuestra marea I.

Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente

Talleres y pedagogía: un modelo integral para el Faro de Oriente

Sonia Subirats Silvestre
Guillermo Edgar Perucho

Presentación

Con este proyecto no únicamente se busca crear un espacio para la cultura, nos proponemos fabricar un espacio para la convivencia en una zona amenazada por el crimen y la violencia. Muy lejos de los grandes centros culturales del centro, sur y de la Ciudad Universitaria, nace un espacio para el encuentro creativo de los habitantes del oriente de la ciudad, para el intercambio de experiencias, el ejercicio de la tolerancia y el uso imaginativo y lúdico del tiempo libre: cine club, danza, teatro, performance, internet, cafetería, producción artística, ediciones, fotografía, video etc. como herramientas de expresión y gozo para el desarrollo social, personal y colectivo.

El siguiente documento tiene como objetivo dar a conocer el fundamento pedagógico indispensable para una Fábrica de Artes y Oficios y en particular para el Faro de Oriente, en funciones desde el 24 de junio del 2000. Al final de este trabajo se encuentran los anexos de documentos describiendo el funcionamiento del Faro de Oriente durante sus primeros dos ciclos: cuestionarios, programas y sugerencias; de manera que toda esta información es en sí, la primera etapa de la implantación del presente modelo integral.

1 Antecedentes

La Fábrica de Artes y Oficios Oriente, ubicada en la delegación Iztapalapa, se encuentra a unos dos o tres kilómetros de los límites con los municipios



mexiquenses, colinda al norte con la delegación Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, al noreste y oriente con los municipios La Paz e Ixtapaluca del Estado de México, al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al poniente con la delegación Coyoacán y al noreste con la delegación Benito Juárez. Sus límites son la cima del Cerro de Santa Catarina; el puntón de San Lorenzo Tezonco; la Calzada Tláhuac; el camino a la Turba; el Canal Nacional; la calzada Ermita Iztapalapa; las avenidas Río Churubusco y Plutarco Elías Calles.

La delegación Iztapalapa se encuentra situada en la región oriente del Distrito Federal, con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, la cual representa el 8% del territorio del mismo. La actual distribución de Iztapalapa en barrios y pueblos, está basada en la administración prehistórica (calpullis) y en la virreinal, aunado esto a las unidades habitacionales que han marcado el crecimiento urbano. Dentro del área de la Delegación Iztapalapa se encuentra el parque industrial Ciudad de México, así como la Central de Abastos. Cuenta con realidades contrastantes, desde barrios y colonias, con todos los servicios hasta los rezagos sociales y marginales más impactantes de la ciudad.

1.1 Aspectos demográficos

La delegación ha crecido en su población vertiginosamente y pasó de tener 76,721 habitantes en 1950 a 1,696,609 en 1995, el índice de edad mayor es de 15 a 64 años.

Iztapalapa se ha expandido como zona residencial, contribuyendo a una inmigración tanto de habitantes de otras delegaciones como de otros estados.

En relación con la vivienda, en 1950 el 36% de la población tenía casa propia, en 1960 crece al 58.3% y en 1990 sólo el 26% es propietario lo cual nos viene a indicar la multiplicación de los habitantes y las dificultades para lograr una propiedad.

El rápido crecimiento de Iztapalapa ha aumentado la cobertura de la salud pública y los servicios médicos. La población económicamente activa es mayor al 80% en hombres de 25 a 54 años y entre el 20% y 40% en mujeres de la misma edad. Las actividades que más sobresalen son el comercio y los servicios, le siguen la minería, extracción de petróleo y gas, por último

la ganadería y la agricultura.

Los establecimientos que más destacan en la industria manufacturera son los productos alimenticios, bebidas y tabacos, continúan productos metálicos y maquinarias y en tercer lugar papel, imprentas y editoriales. De 167,558 establecimientos comerciales que existen en el DF, 28,558 se ubican en Iztapalapa, el sector comercio ocupa en el DF 532,574 personas y 68,166 trabajan en la delegación, los tianguis son el sector más amplio.

1.2 Fiestas, arte y sitios históricos

En Iztapalapa se conservan lugares de gran interés histórico tales como: Museo del Fuego Nuevo y Pirámide, Santuario del Señor del Santo Sepulcro, Templo de San Lucas, Capilla de la Asunción de María y muchos más.

En pueblos y barrios los encargados, mayordomos y gentes de la comunidad celebran fiestas religiosas y populares, la más famosa es la representación del viacrucis en Semana Santa, después la Santísima Trinidad, la bendición de Cruces, a finales de agosto y principios de septiembre el Santuario de la Cueva es adornado en el atrio por flores y un tapete de aserrín, se efectúa la Mayordomía del Señor de la Cueva con la participación de todos sus mayordomos entre otras.

A pesar de la inmigración en sus ocho barrios: San Pablo, San José, San Pedro, San Ignacio, La Asunción, San Miguel, San Lucas, Santa Bárbara se mantiene la tradición de preparar platillos típicos como: alcachofas capeadas rellenas de aguacate, atole de elote, atole de pinole, chile-atole, pato en mole pipián, tamales en salsa verde, tamales y muchos otros más.

1.3 Educación

En 1980 la educación posprimaria era del 37.7% y en 1990 de 57.7%, lo que nos da una referencia del crecimiento de este nivel educativo.

En general en el Distrito Federal la población ha aumentado el nivel escolar en los estudios medios superiores y superiores, pero en cada delegación el comportamiento ha sido distinto y en Iztapalapa el nivel de instrucción ha crecido un 6.76%.

El 94.1% de la población de la delegación está alfabetizada. En cuanto al nivel de escolaridad, 57.7% de la población tiene instrucción posterior a la

primaria, 20.5% tiene primaria completa, el 14.2% tiene primaria incompleta y 6.5% no tiene primaria completa, en cuanto a la eficiencia terminal en primaria tiene un 85.5%. En la delegación hay 50 centros que atienden alumnos con educación especial, en 1997, 77 planteles de educación preescolar, 328 primarias, 55 secundarias, 5 planteles de educación media superior y 2 de educación superior, una de ellas es la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Iztapalapa.

1.4 Subdelegación Ermita Zaragoza

Ubicado en la colonia Fuentes de Zaragoza, el Faro pertenece a la subdelegación Ermita Zaragoza y colinda con las calles de Pinos, Francisco César Morales, Cedros y lateral de la calzada Ignacio Zaragoza. Según los datos que proporciona la página de la Internet de la Delegación Iztapalapa, la subdelegación Ermita Zaragoza consta con:

- 21 jardines de niños
 - 39 primarias
 - 13 secundarias diurnas
 - 5 secundarias técnicas
 - 8 establecimientos repartidos entre escuelas de educación especial, telesecundarias y uno de educación superior.
- Los datos que la subdelegación proporciona con relación a la infraestructura cultural, deportiva y educativa de la misma son:
- 7 centros comunitarios
 - 2 centros culturales
 - 3 centros sociales
 - 4 bibliotecas
 - 2 estancias infantiles
 - 16 módulos deportivos
 - 4 consultorios periféricos y cocinas populares
 - 8 grupos de la tercera edad
 - 4 canchas de "fútbol rápido"
 - 3 centros deportivos

Dentro de la subdelegación Ermita Zaragoza, la zona llamada El Salado tiene cerca de 400 años, era una laguna que formaba parte del lago de Texcoco, con el tiempo se fue secando y convirtiéndose en terrenos ejidales, éstos fueron vendidos para, a partir de 1970 construirse la Unidad Habitacional El Salado tal como lo conocemos hoy día. El Salado es un lugar con poca infraestructura de tipo cultural y/o educativa.

Ante esta situación el Gobierno del Distrito Federal decide desarrollar un nuevo espacio cultural en el oriente de la ciudad, específicamente en Iztapalapa: la Fábrica de Artes y Oficios: Faro de Oriente.

2. Proyecto integral: talleres, servicios e información

2.1 Caracterización del proyecto Faro de Oriente

"Una luz para los jóvenes supervivientes del naufragio del siglo que termina, un puerto de partida para las embarcaciones que zarpan hacia el que viene".

En el último reducto de lo que habría sido un complejo urbano iniciado en 1993, integrado por un parque público, un conjunto de viviendas, un centro comercial e instalaciones de gobierno, reposaba inconcluso el imponente edificio diseñado en un principio para albergar una subdelegación política.

Durante casi cinco años fue sede de la no-convivencia y la sinrazón, recibiendo incesantemente toneladas de basura de todos tipos, no inspiraba en los vecinos otra sensación que la de cruzar a la acera contraria. En 1997 el Gobierno de la ciudad a través del Instituto de Cultura de la Ciudad de México, en coordinación con la Delegación Iztapalapa deciden iniciar un proyecto innovador: la Fábrica de Artes y Oficios Faro de Oriente.

Concebido como punto de encuentro para los habitantes de una zona excluida de oportunidades tanto culturales como económicas, el Faro de Oriente conjuga una oferta cultural de calidad (conciertos, cine, exposiciones, etc.) con una serie de talleres-fábrica de diversas disciplinas, a la vez que se convierte en nodo neurálgico del oriente de la zona metropolitana al funcionar como una base de información y de servicios (biblioteca, red de internet, libro-club, cafetería, tienda, galería, etc.) además de involucrar a un sin fin de organismos de servicio a la comunidad.

2.2 Objetivo general

Crear una alternativa de formación no convencional orientada a las artes y los oficios relacionados con la vida cultural, que procure una distribución más equitativa del patrimonio simbólico y material de los ciudadanos a partir de sus propias preferencias y gustos.

Generar oferta cultural en una zona de alta marginalidad.

Ser punto de contacto de diferentes proyectos tanto del ICCM como del Gobierno de la ciudad con el oriente de la zona metropolitana.

2.3 Objetivos específicos

Ampliar la infraestructura cultural en la zona oriente de la ciudad, destinada a los habitantes, especialmente de lugares de alta marginalidad y desocupación. El Faro se concibe como un centro de producción artística, en donde a través del aprendizaje de oficios como carpintería, pintura, escenografía, iluminación, danza, herrería, teatro, música, literatura, etc., se busque desarrollar habilidades y destrezas en la gente de la zona, que tengan la oportunidad de crear y capacitarse para conocer y potenciar las actividades artísticas.

Impulsar modelos de capacitación no escolarizados que permitan la formación de individuos en el ámbito de la creación y servicios culturales, proponiendo una oferta incluyente, además de una opción formativa diferente.

Fomentar las experiencias de auto-organización, buscar cómo invertir y aprovechar mejor los tiempos para la recreación, la creatividad y el desarrollo propio y de la comunidad, donde también se aborde el análisis y mejor aprovechamiento de los espacios urbanos y la infraestructura para la cultura y el arte.

Propiciar los mecanismos de participación y de cogestión que permita a la gente intervenir en los procesos de decisión y operación del programa del Faro de Oriente.

2.4 Estrategias

Propiciar los mecanismos de gestión que permitan participar a diversos sectores en las estructuras de decisión, procurando modalidades de acción originales y formas especialmente flexibles, utilizando ampliamente todos los recursos humanos, técnicos y culturales posibles.

Realizar residencias culturales como estrategia de intercambio de experiencias culturales.

Contribuir a la construcción de instrumentos de investigación para el conocimiento de las expresiones de la zona oriente, procurando hacerlo cada vez más extensivo a otros puntos de la metrópoli.

2.5 Metas

Construir un centro alternativo de cultura para los habitantes del oriente de la Ciudad de México.

Desarrollar una zona de estudio en torno al medio ambiente incluyendo un vivero.

Crear una red de información eficiente a partir de los servicios culturales del Faro.

Desarrollar residencias culturales con artistas de diversa procedencia que propongan proyectos viables de creación de arte público y comunitario.

Desarrollar espectáculos culturales de calidad.

3 Faro: un nuevo modelo pedagógico

3.1 Fundamentos pedagógicos

El fundamento pedagógico propuesto para la Fábrica de Artes y Oficios de Oriente debe estar basado específicamente en teóricos que abordan la enseñanza aprendizaje desde un punto crítico, las teorías de Freinet, la autogestión pedagógica, las teorías de la enseñanza grupal y algunos estudiosos de la creación de escuelas de artes y oficios, son los que sustentan esta propuesta.

Los orígenes de la filosofía educativa de Célestine Freinet, provienen de las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva, la autogestión pedagógica anarquista pura, hasta las diferentes concepciones que sobre la misma han tenido otros autores.

La escuela nueva por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión, atiende sobre todo los intereses espontáneos del alumno, potenciando su actividad, libertad y autonomía, sus fundamentos son:

Preparar al alumno para el triunfo del espíritu sobre la materia.

Respetar y desarrollar la personalidad del mismo.

Formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del alumno, en particular mediante el trabajo manual.

Organizar una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación.

La coeducación y la preparación del futuro ciudadano.

La escuela nueva se orienta hacia el alumno y le proporciona la posibilidad de educarse de manera diferente, de una manera "nueva" a través de nuevos procedimientos, materiales y de estrategias que los nuevos maestros ponen a su disposición, la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una etapa de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad específicas, la escuela debe ser la vida misma de los alumnos, la actividad se convierte en un "aprender haciendo".

No se trata de la transmisión de conocimientos hechos y listos para ser digeridos, sino de la actividad creadora y constructiva del alumno. Los nuevos pedagogos consideran que el alumno es libre y debe de vivir en un ambiente de libertad. La escuela nueva, en efecto, lleva una traslación del eje educativo: del maestro al alumno, de las necesidades de la sociedad a las necesidades del individuo.

Para la escuela nueva, la educación es entendida como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el alumno y para desarrollar la misma naturaleza del estudiante, los autores de la nueva pedagogía introdujeron cambios en los métodos de enseñanza, cambios que iban de los métodos tradicionales a la creación de materiales educativos, más acordes con los nuevos propósitos y los nuevos contenidos.

El movimiento de reforma y renovación pedagógica de la Escuela Nueva, pasó por diferentes etapas: la que se suele calificar de "individualista, idealista y lírica", es la denominada romántica, inspirada directamente por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key. La segunda etapa es la que caracteriza más propiamente a la Escuela Nueva es la de la sistematización, la de los grandes congresos de la Liga Reformista, de Montessori, Decroly, Ferrière, hoy día las orientaciones básicas se prolongan a los grupos practicantes de la Escuela Activa.

Algunos maestros, que empezaron trabajando con la nueva orientación pedagógica creyeron necesario llevar más lejos los postulados y las prácticas de la Escuela Nueva y emprendieron experiencias de transformación radical: la pedagogía libertaria, los anti-autoritarios y la de Freinet con una marcada incidencia de la reflexión sociopolítica, como veremos más adelante.

Para plantear el modelo de sociedad a que aspira este proyecto autogestionario, hay que replantearse las relaciones naturaleza-individuo-colectividad, creando alrededor un entorno lo suficientemente extendido como para que sea una alternativa real y de grupo. En el caso de la escuela, la enseñanza en general, deberá responder a las necesidades y aspiraciones de una sociedad autogestionaria, racionalista, libre, que posibilite al máximo el desarrollo de la personalidad individual y su entronización en el cuadro de una actitud colectiva a todos los niveles de la vida social, económica, cultural, política, amplia y humanista.

La autogestión pedagógica es el funcionamiento colectivo de todos los niveles de aprendizaje. Será ésta la idea que dará consistencia a un funcionamiento de este tipo, basado en la gestión colectiva (alumnos, maestros, padres, vecinos) de todos aquellos procesos en que se realice aprendizaje; la dinámica y el funcionamiento de este aprendizaje deben ser decididos por todos aquellos que están directamente interesados, sin imposiciones autoritarias y centralistas de dirección inculcando la aplicación de las normas, calendarios escolares, contenidos.

Bany y Johnsons defienden la autogestión pedagógica porque, como tal, multiplica considerablemente el nivel de comunicación verbal del grupo en comparación con la enseñanza autoritaria. Estos autores piensan que el papel del maestro consiste en favorecer la vida del grupo-clase y suscitar un ambiente en que ésta se despliegue sin impedimentos ni bloqueos.

Carl Rogers, es el hombre que más ha hecho dentro del campo de la psicología y la pedagogía, en experiencia de tipo no directivo; con su pedagogía no directiva, propugna una transformación interna del sujeto y nunca pone en cuestión las estructuras sociales externas. El profesor no impone trabajo a los alumnos, no los juzga ni aporta ninguna valoración, se prescinde de los exámenes, ya que nada más evalúan el aprendizaje de tipo intrínseco y, por la misma razón, se hace abstracción de las notas, así como también se

ha de prescindir de los títulos; el papel del profesor consiste en suscitar un clima en el cual el estudiante se sienta con deseos de expresarse y llegue a conseguirlo, el alumno ha de sentirse comprendido y admitido.

Rogers sostiene que el aprendizaje se facilita cuando el estudiante tiene una parte de responsabilidad en el método y la función del profesor no es hacer un curso sino facilitarlo, crear los medios adecuados para que los alumnos asuman su propio auto aprendizaje, el profesor participará cuando lo deseen los alumnos, son ellos los que deciden la metodología, los libros y el material que utilizarán.

La autogestión ha consistido, ante todo, en partir de la demanda de grupos y en responder a esta demanda. El enseñante está al servicio del grupo; coloca en manos de los alumnos todo lo que es posible: actividades y organización del trabajo en ese marco. La clase en autogestión se asemeja a una cooperativa en la cual se "administra" colectivamente el conjunto de las actividades de la clase ("sus útiles, sus libros, los temas..."). En la clase en autogestión, la antigua relación educador educando ha sido abolida, el educador ya no enseña.

G. Lapassade nos habla de tres tendencias en la autogestión pedagógica:

1. La fundada por Makarenko, es una tendencia autoritaria. Los educadores proponen al grupo de los educados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión.
2. Cercana a la primera, corresponde al auto-gobierno. Tendencia Freinet, la actitud del monitor o docente en el seno del grupo, quiere decir, que el monitor y el docente no intervienen como autoridades que imponen órdenes, sino como ayuda (planifican desde el exterior e imponen actividades), como técnico al que se recurre como un auxiliar exterior. En la tendencia freinetiana son propuestas institucionales pero con tendencias a liberar e individualizar la autogestión.
3. Orientación Libertaria. Tendencia no instituyente, los educadores se abstienen de cualquier tipo de modelo institucional, el educador se transforma en "consultante" del grupo.

M. Lobrot, hace un análisis de lo que es la burocracia dentro de la

pedagogía autogestionaria, la burocracia es una forma de dominio sumamente peligrosa y sutil, difícil de combatir, el aparato de la burocracia una vez constituido con el consenso de las masas, planificará la vida de todos los individuos como si fuesen objetos impersonales, sin libertad ni iniciativa, es por lo tanto, la forma de explotación peor y más difícil de extirpar. Dentro del campo de la enseñanza, la burocracia tiene una importancia excepcional y muy a menudo se convierte en una administración, la más jerarquizada después del ejército. No es extraño pues, que la enseñanza refleje, en un nivel bien alto, todos los vicios y defectos de la sociedad burocrática. La burocracia atenta contra la creatividad, la autonomía, la libertad del individuo, para reducirlo a un automatismo puro.

Lobrot piensa que para combatir a la burocracia hay que educar para desburocratizar a la sociedad. No basta con cambiar los métodos de enseñanza, y seguir utilizando unas relaciones falsas, hay que ir más a fondo, no hay que cambiar las técnicas del profesor sino la actitud del profesor mismo, éste ha de renunciar a ejercer poder coercitivo sobre los alumnos. Ha de crearse un vacío de poder en el entorno para que el alumno recupere la libertad y la autonomía perdida por todos los individuos sometidos al sistema burocrático.

Otros autores, consideran que la autogestión-cogestión es un método que por su carácter progresivo resulta más suave, evita tensiones, el caos y la agresividad. En este sistema, el profesor cede una parte de su poder, es decir, un sistema de cesión gradual del poder, según el ritmo de maduración social del grupo; hablan de la imposibilidad de aplicar la cogestión, ni siquiera progresivamente si falla el elemento profesor.

El funcionamiento democrático no reduce ni elimina forzosamente los conflictos personales, las acciones alcanzadas son consecuencia de la oportunidad de decidir o participar, depende de la preparación de los individuos y la cohesión del grupo, además de la motivación para participar, y que cuando se trata de un grupo pequeño (aula), la participación está influida por las relaciones personales de ese grupo entre sí y con el líder del grupo (profesor). Consideran que la cogestión de la escuela es viable, si la escuela quiere ofrecer una educación adecuada a las circunstancias de nuestra sociedad y las exigencias del futuro.

Celestine Freinet nace en Francia en 1896, fue pedagogo y psicólogo, como se dijo anteriormente, su formación se realizó con los grandes educadores de la autogestión pedagógica y la Escuela Nueva, y más o menos por 1920 comienza la búsqueda de una escuela diferente, liberadora, con enseñanza participativa y aprendizajes innovadores.

En la primera parte de su vida crea todas sus técnicas: el texto libre, la imprenta escolar, la correspondencia, el fichero auto correctivo. Y cuando en 1935 funda su propia escuela incorpora un estilo nuevo de enseñanza, estudia al niño en su situación de aprendizaje, al hombre en su desarrollo, su adaptación a sí mismo y al universo; para él era muy importante que siempre hubiera un material que le permitiera ser activo en el proceso de adquisición del saber. Sus concepciones educativas, referente a los principios sociales, tiene como base el trabajo de una pedagogía popular elaborada y encaminada a renovar los métodos de enseñanza con prácticas coherentes, fundamentadas desde un punto de vista filosófico y sociológico. Su metodología se funda en la búsqueda personal del niño, se vuelve contra los métodos tradicionales donde la repetición mecánica, la memorización y las lecciones repetitivas se convierten en el fundamento educativo, estos métodos destruyen en el niño la creatividad, la espontaneidad y la actividad.

Freinet en su libro *Los Métodos Naturales*, nos define la educación: "la educación debe ser móvil y flexible en su forma, debe adaptar forzadamente sus técnicas a las necesidades variables de la actividad y la vida humana, además la educación debe preparar técnicamente al individuo para el desempeño de sus tareas inmediatas..."

Freinet dividió su filosofía en diferentes ideas:

Pedagogía del trabajo: Los niños deben ser educados por el trabajo, aprovechando la necesidad de creación, acción y conquista, de acuerdo con arreglo a sí mismo, a sus posibilidades y a su dinamismo.

Trabajo cooperativo: Los alumnos participan en diversas acciones en favor del ambiente escolar y comunitario, es deseable que los alumnos sean capaces de comunicarse con los demás, tener iniciativas y tomar decisiones.

Táctico experimental: Freinet dice que "es la base de toda nuestra pedagogía",

no hay que dejar que los niños fracasen sino hay que hacerlos triunfar, no hay que enseñar en función de soluciones dadas, hay que enseñarlos a asombrarse y encontrar soluciones nuevas.

El modelo pedagógico de Freinet aborda como parte esencial la educación por el trabajo considerándolo como una solución para el desarrollo del niño, este trabajo que se pretende fomentar en la escuela tratará de alcanzar un carácter que acreciente el potencial de producción social del mismo, su preparación individual, integral, inteligente del niño, además de la preparación psíquica y física no sólo técnica.

Los objetivos de la educación por el trabajo son:

Estimular el amor al trabajo y desarrollar la habilidad de la mano.

Estimular la preocupación por la experiencia y la investigación.

Para Freinet el papel del maestro dentro de la escuela debe cambiar, el papel del maestro donde él "sabe" o intenta saber lo que le conviene aprender al niño y donde se supone que el niño no cuenta con la capacidad necesaria de participar dentro de su propia educación debe superarse, la escolástica tiene que reconsiderar el papel del niño y darle una importancia significativa a su experiencia ya que el también puede enseñar al maestro, también el maestro tendrá que ayudar a contactar a los padres de familia a que se habitúen a colaborar con sus hijos en su formación educativa.

Para Freinet debe tenerse presente que el niño reacciona, vive según los mismos principios que el adulto, no existe una diferencia de naturaleza sino de grado por lo que hay que dejar actuar al niño según su naturaleza.

Finalmente, este autor plantea una pedagogía que le dé al niño la oportunidad de escoger la dirección de su educación, hay que darle la palabra, dándole un dinamismo individual y social a su formación educativa y que esto sea la práctica efectiva de la libertad, de la cooperación y de la educación democrática.

3.2 Las escuelas de artes y oficios

Las escuelas de artes y oficios en general tienen como alternativa una formación

ocupacional, con el objetivo de la inserción efectiva de los jóvenes en el sistema productivo a través de una cualificación profesional que facilite su integración laboral y sea como asalariado o como trabajador autónomo. Los programas de éstas se caracterizan por combinar en un mismo proyecto tanto los oficios, como las actividades denominadas artísticas.

En el ámbito formativo se basan en un sistema de aprendizaje práctico, en grupos reducidos, adaptado a las peculiaridades de cada oficio fomentando en los alumnos hábitos y destrezas, son una medida de fomento a la ocupación juvenil y tienen como finalidad insertar en el mercado laboral a jóvenes menores de 25 años, el objetivo final es formar personas que trabajen en la concienciación de la gente y en el mantenimiento de su entorno; se habla de proporcionarles otros conocimientos, intensificar las relaciones escuela, familia y medio, preparar a los alumnos para un mundo de trabajo.

Estos programas formativos establecen como objetivos fundamentales:

- Integración social e inserción profesional de los jóvenes participantes.
- Participación en nuevas profesiones ligadas al medio ambiente y a ámbitos culturales.
- Promoción y difusión de rehabilitaciones y conservaciones del patrimonio.
- Activación social del entorno, participación de programas de desarrollo local.

Siendo el Faro una experiencia única en su ámbito nacional, es sumamente importante tener claro lo que no es el Faro:

El Faro no es una escuela de artes y oficios, no tiene sistema escolarizado, no tiene currículo oficial, no es reconocido ante ninguna institución.

Puede entrar en sistema de educación no formal dependiendo de la interpretación de la misma, pero no es una escuela no formal.

La contratación de los maestros por esta misma situación no se puede realizar con exámenes de oposición.

Por esto la propuesta que se presenta a continuación, es propositiva y abierta para la discusión de todos los implicados en este proyecto.

Si partimos en la idea de que el Faro es una fábrica de artes y oficios, lo primero que se tiene que hacer es una reunión con los comprometidos en

este proceso para entender qué es el mismo, cómo debe de marchar, discutir el fundamento pedagógico a partir del objetivo general de su funcionamiento.

De C. Freinet se puede retomar toda la parte que habla del trabajo grupal, la pedagogía del trabajo, el trabajo cooperativo, el taller experimental. El modelo pedagógico y el papel del maestro son fundamentales.

De las corrientes de la pedagogía autogestionaria, el Faro puede retomar el modelo de sociedad a que aspira la pedagogía autogestionaria, la gestión colectiva, la participación de todos los implicados en el proceso y sobre todo el trabajo colectivo.

Si se concibe al Faro con una concepción de trabajos y proyectos interdisciplinarios la experiencia más cercana es la Bauhaus, que fue la primera escuela de diseño donde los estudiantes podían llegar a realizar todo aquello que proyectaban, un lugar de importancia incuestionable como una plataforma de donde partieron ideas novedosas sobre la relación entre el arte, la arquitectura y el diseño.

Walter Gropius, primer director de la Bauhaus dijo: "Establezcamos una nueva cofradía de artesanos, libres de esa arrogancia que divide una clase de la otra y que busca erigir una barrera infranqueable entre los artesanos y los artistas".

Como institución pedagógica, la Bauhaus orientó el pensamiento de toda una generación de arquitectos, diseñadores y artistas hacia la creación de una obra pensada para ser producida en serie y tener utilidad social.

3.3 Un modelo pedagógico para fábricas de artes y oficios

Una Fábrica de Artes y Oficios debe responder a una metodología de carácter interdisciplinario, los implicados en estos programas, vienen de diferentes ámbitos, todos ellos aportan su experiencia para llevar a cabo la ejecución que engloba el proyecto, con un planteamiento metodológico abierto y dinámico, por ello las disciplinas se adaptan al oficio y al plan de la fábrica de artes y oficios. El proceso enseñanza-aprendizaje es en este caso resultado de la discusión, por lo tanto al construir esta relación se aprende. También deben abrirse caminos para la adquisición de otros conocimientos y ser una plataforma de ideas eminentemente prácticas para sus usuarios que son todos los implicados en el proceso educativo, especialmente los alumnos.

Se deben de organizar de un modo eficaz y eficiente los recursos humanos y materiales, adecuándolos a los objetivos propuestos, introducir nuevas formas de gestión que permitan la aparición de una identidad de la fábrica respondiendo a las necesidades de los implicados en el proceso.

Procurar nuevas formas de intervención a través del uso de metodologías de enseñanza/aprendizaje diversificadas, introduciendo transformaciones en las prácticas pedagógicas, teniendo como meta mejorar la calidad en la elaboración y por lo tanto en el producto terminado.

Los talleres deben de ser de tres meses de duración dadas sus características, al no ser obligatoria la asistencia su población fluctúa y si se alargan los cursos, se cae en el riesgo de tener pocos alumnos, lo cual no es conveniente para los talleres, en caso de tener más alumnos o la necesidad de alargarlos de acuerdo a sus metas, siempre se puede hacer con una dinámica abierta y flexible que deberán tener estos talleres.

Si se entiende como uno de los objetivos del Faro cumplir a corto plazo con un programa que ayude a los alumnos a ser creativos, que se expresen libremente y que estos conocimientos les sirvan para aplicarlos a la vida cotidiana, así como generar ofertas culturales y de oficios en una zona de alta marginalidad y desempleo.

El Faro debe de:

Realizar proyectos integrales, buscando la interdisciplina con los diferentes talleres.

Generar contactos y proyectos con artistas externos, que los resultados sean productos que tengan una salida de tipo "comercial".

Conseguir artistas de prestigio que den talleres al costo de nuestros talleres, como un aporte a la sociedad.

Que el artista residente realice proyectos útiles para la comunidad y que interactúe con los talleres que imparte el Faro.

Producir los materiales necesarios de difusión y operatividad del Faro mismo. Con una infraestructura suficiente bien se pueden generar los auto consumibles tanto del Faro como de algunas necesidades del ICCM.

Se debe de realizar junto con el área de difusión, una mínima prospección

con los alumnos que se van a inscribir para conocer el horario al que pueden asistir y así ofrecer los talleres de acuerdo a las necesidades de la gente.

Los talleres deben mantener mínimamente los recursos para su buen funcionamiento y no operar a medias por falta de material o de infraestructura.

Realizar ferias o bazares temáticos donde se pueda realizar un convenio mínimo en busca de recursos a cambio del espacio en beneficio del Faro. A los alumnos que ya aprendieron algún oficio, contactarlos con instancias apropiadas del GIDF para que se promuevan en su comunidad o fuera de ella.

Potenciar los talleres infantiles, es en esta población que el Faro tiene mayor incidencia, si se consigue inculcar en estos niños nuevos hábitos, conocimientos, expresiones, se habrá dado el paso más importante en la incidencia del Faro en la comunidad y en la sociedad.

Para llevar a cabo todo esto se sugiere:

Una subcoordinación operativa de talleres que se ocupe de los asuntos administrativos: listas, credenciales, constancias, seguimiento de los talleres, apoyo pedagógico.

Una subcoordinación de planeación de talleres que diseñe y conduzca los objetivos de los proyectos, y que por medio de la interdisciplina mantenga el concepto de fábrica y sus niveles de producción.

Una control de espacios y horarios de funcionamiento de todo el Faro para evitar los problemas de cruces de actividades o la falta de espacios.

El área de talleres tiene que tener un equipo de dos personas en el almacén, dedicados tiempo completo para entregar y recibir los equipos y maquinaria requerida por los talleresistas.

Tener una infraestructura y un mantenimiento impecables: luz, sonido, espacios, limpieza, baños con agua, papel, jabón.

Materializar un proyecto de comunicación permanente con el exterior para articular el trabajo del Faro con la comunidad.

Una organización interna tal que de seguimiento de tiempo completo para producir los materiales de consumo interno.

Es necesario que el Faro cobre donativos para algunos de sus eventos y para los talleres pedir una cuota trimestral o los materiales de cada uno de ellos, con el fin de combatir la escasez de recursos.

3.4 Perfil de @s maestr@s del Faro

- Que tengan un respaldo en obra realizada según su disciplina.
- Experiencia en la docencia.
- Conocimiento del uso de técnicas y materiales dentro de su área.
- Que sepa motivar a los alumnos y que sea activo en sus dinámicas.

Este perfil, se presenta de manera general, y el perfil específico de cada maestr@ va a depender del trabajo que tenga que llevar a cabo dentro de los proyectos del Faro, la plaza es la que requiere el perfil.

Talleres que se imparten actualmente en el Faro

2001-1	HR/SEMANA
1 Alebríjes	8
2 Artes marciales	8
3 Acond. Físico	8
4 Dibujo y pintura	8
5 Diseño gráfico	8
6 Escultura	8
7 Expresión musical	8
8 Fotografía	8
9 Guitarra	8
10 Papel reciclado	8
11 Percusiones	8
12 Artes escénicas	18
13 Artes plásticas	18
14 Música	18
15 Carpintería	12

16 Corte y confección	12
17 Electricidad / iluminación	12
18 Serigrafía	12
19 Soldadura	12
20 Vitrales	12
21 Talla en madera	8
22 Tai-chi	8
23 Fotografía básica	4
24 Géneros literarios	4
25 Grabado	4

2001-2	HR / SEMANA
1 Artes marciales	4
2 Danza	6
3 Dibujo/pintura	4
4 Escultura	8
5 Exp. Musical	6
6 Fotografía	8
7 Guitarra	8
8 Papel reciclado	6
9 Percusiones	6
10 Producción gráfica	8
11 Talla en madera	8
12 Música	18
13 Carpintería	12
14 Corte y confección	12
15 Electricidad	12
16 Serigrafía	12
17 Soldadura	12
18 Vitrales	12
19 Instal. y mnto.	8

20	Dibujo UAM	4
21	Géneros literarios	4
22	Grabado	4
23	Tai-chi	8

2001-3		HR / SEMANA
TALLER		
1	Alebríjes	8
2	Artes marciales	4
3	Danza	8
4	Escultura	8
5	Exp. Musical	8
6	Fotografía	8
7	Guitarra	8
8	Papel reciclado	8
9	Percusiones	8
10	Producción gráfica	8
11	Talla en madera	8
12	Artes escénicas	15
13	Artes plásticas	18
14	Música	18
15	Carpintería	12
16	Corte y confección	12
17	Electricidad	12
18	Grabado	12
19	Serigrafía	12
20	Soldadura	12
21	Vitales	12
22	Instalaciones y mnto.	8
23	Dibujo UAM	8
24	Tai-chi	8
25	Géneros literarios	4

3.5 Funcionamiento de los talleres del Faro

Coordinador: Su función radica en coordinar todas las funciones de las dos subcoordinaciones, presentar los acuerdos que se tomen a la Coordinación General, realizar acuerdos con ésta y las otras instancias del Faro.

Esta coordinación debe estar subdividida en dos, una subcoordinación operativa y una subcoordinación de proyectos productivos o planeación con una vertiente externa y una interna.

La subcoordinación operativa debe contar con dos personas de tiempo completo en el área de servicios generales (buscar la posibilidad de contar con gente de base del ICCM), las cuales deben de compartir dos turnos para abarcar todos los horarios de los talleres y realicen los siguientes servicios:

Entrega de materiales e insumos para los talleres.

La revisión continua de todos los materiales que se entregan a los maestros.

Hacerse cargo de las inscripciones y las listas de los alumnos.

Entrega de credenciales para los alumnos y los talleristas.

Preparar las constancias de participación de cada uno de ellos.

La distribución de los espacios, para evitar los cruces de los diferentes talleres y de otras actividades del Faro.

Recaudar los donativos relacionados con los talleres.

La subcoordinación de proyectos productivos tiene que contar con dos personas, es la encargada de coordinar los proyectos especiales, planearlos y ejecutarlos, la interrelación de los diferentes talleres, la relación con el artista residente, todo esto en su parte interna, es decir, hacia adentro del Faro.

Por otro lado la parte externa, es la que lleva a cabo las relaciones con los patrocinadores pero sólo en lo concerniente a los talleres, encaminará el producto terminado con otras áreas del Faro y con el exterior, la otra parte de los patrocinios se debe realizar desde la Coordinación General.

El proceso más importante para que los talleres del Faro funcionen es a través de las teorías de la investigación-reflexión-acción y su aplicación debe constar de dos fases: la primera que es la que se va a aplicar para conocer las necesidades del entorno; el Faro de Oriente realizó esta fase previamente a su inauguración, se piensa que es relevante rescatar un esquema mínimo para

detectar las condiciones, las necesidades y ofertas culturales y educativas de un lugar específico para fundamentar la apertura de un Faro.

La investigación educativa que siempre se ha creído que está inmersa en el mundo de la universidad, se está convirtiendo en un proceso abierto, flexible, participativo, al alcance de cualquier profesional de la educación que esté comprometido con la resolución de los problemas que plantea la práctica cotidiana. La investigación en la acción se concibe como un instrumento de cambio, este cambio se realiza a través de planteamientos generales y de modificaciones y transformaciones del mismo.

Para realizar cualquier experiencia de carácter innovador hay que despertar la capacidad de invención, estímulo de iniciativas, crear una atmósfera favorable para que los implicados se sientan estimulados para indagar, descubrir, reflexionar; la enseñanza debe ser cuestionadora, abierta, creativa, que motive la curiosidad y la interrogación, que evite el dogmatismo y que se caracterice por despertar la inquietud y la constante búsqueda.

El cambio educativo depende de nuestra actitud en relación con la investigación, esto quiere decir que puede considerarse como un primer paso para mostrar la necesidad de transformar.

Hay que conocer las experiencias vivenciales dentro de una situación social concreta con el fin de emprender acciones tendientes a modificar esa realidad, es decir beneficiar directa o indirectamente a la comunidad, como se puede ver, el proceso de investigación no se agota en el ámbito académico, representa un beneficio para la comunidad, una utilidad social-práctica es decir todos los interesados deben estar involucrados.

3.6 Directrices de producción

Cada uno de los talleres que conforman al Faro deben tener una directriz de producción, con el fin de que al final de cada trimestre se tengan productos generados por el mismo, tanto en el ámbito netamente cultural como en el de los oficios, para llevar a cabo estas directrices se deben de realizar los siguientes pasos:

- Formar parte de un proyecto específico.
- Formar parte de proyectos y talleres de producción interna (autogenerados).

Realizar investigación.

Formar parte de un proyecto específico: Después de aplicar la primera fase de la investigación, se tendrá una idea de las necesidades del Faro y esto permitirá conocer el proyecto o proyectos específicos y los talleres multidisciplinarios de apoyo.

Por ejemplo si se decide que el proyecto específico gire en torno de las artes escénicas, entonces los talleres multidisciplinarios y de apoyo serían: carpintería y artes escénicas aplicadas a la escenografía, corte y confección al vestuario, electricidad a la iluminación y la música para preparar el acompañamiento de la misma.

Proyectos de producción interna (autogenerados): Estos son los talleres que tienen una estructura fija y pudieran ser grabado, serigrafía, diseño gráfico, papel reciclado, Offset, estos talleres se implementarán con los resultados de la primera fase de la investigación, éstos son los que tienen que estar produciendo continuamente los autoconsumibles (volantes, carteles, publicidad, diseños), que requiere el Faro, el ICCM y otras instancias del Gobierno de la ciudad.

Estos talleres también deben realizar investigación hacia adentro del Faro para definir sus necesidades y la manera cómo llevar a cabo trabajos de apoyo y mantenimiento: iluminación, plomería, carpintería, uniformes de trabajo, etc.

Investigación: Aquí se aplicará en una segunda fase, todos los talleres programarán trabajos de investigación relacionados con los intereses de los mismos, harán visitas a diferentes lugares de importancia para su trabajo y se realizarán pláticas y debates hacia el interior del Faro para intercambiar conceptos, ideas y experiencias.

Existen otro tipo de talleres que se llevarán a cabo dependiendo de las necesidades, son los que sus productos tienen una salida comercial, pero para esto tiene que existir una normatividad específica que lo permita. Es por esto que se requiere de manera urgente contar con una herramienta legal, bien sea un grupo de amigos del Faro o una Asociación Civil para captar apoyos económicos como para promover los productos terminados de la Fábrica.

3.7 Metodología de la investigación-reflexión-acción

Para determinar un proyecto específico:

1. Se debe elegir un proyecto suficientemente amplio para que involucre a un número relevante de talleres, que se aplique la interdisciplina en la resolución de problemas específicos.
2. Que sea un proyecto de alcance social y que beneficie a la comunidad.
3. Cuando exista la oportunidad que involucre al artista residente como líder del proyecto.

Para llevar a cabo esto es necesario que todos los talleres involucrados en el proyecto específico tengan las mismas horas de talleres y los mismos horarios, se sugieren 2 horas más a la semana aparte de su horario para discutir y analizar todas las investigaciones que se desarrollen. Con respecto al número de alumnos por cada taller se sugiere que sean de 8 a 10 alumnos como mínimo y como máximo de 20 a 25 dependiendo del taller.

Los talleres que no compartan su espacio con otras actividades, podrán continuar trabajando fuera de sus horarios si sus alumnos así lo solicitaran, siendo supervisados por el personal de la subcoordinación de operación. Esta dinámica será fomentada por el área de talleres; con esto se quiere lograr el máximo aprovechamiento de las instalaciones, que el curso sea una "asesoría" y que el resto del tiempo siga la producción del taller.

De esta manera se conseguirá que los alumnos con un conocimiento previo de su taller puedan utilizar el equipo en el horario de talleres y no restringir la entrada de nuevos alumnos. La estructura metodológica de estos talleres no diferencia entre principiantes, medios o avanzados (estructura escolarizada) y sugiere que al cabo de 6 meses como máximo y dependiendo del criterio del tallerista los alumnos sean encaminados a complementar su formación en otros espacios.

Los proyectos de producción interna deben de tener mínimo cuatro horas diarias de trabajo alternando los turnos y los talleres, como fábrica de artes y oficios se debe tener trabajo y producción durante todo el día.

La coordinación de área junto con la subcoordinación de proyectos debe presentar la selección de proyectos específicos a los talleristas, cada taller

implicado en un proyecto específico realizará las siguientes actividades:

Una vez a la semana se juntarán para discutir las necesidades del proyecto específico junto con la subcoordinación, esta dinámica será de dos horas aproximadamente.

Las inscripciones a estos talleres se anunciarán como dirigidas a los proyectos específicos, es decir si un alumno entra a carpintería, trabajará los tres meses dedicado a las artes escénicas, igualmente corte y confección, electricidad y artes plásticas. En el caso de música, juegos infantiles y diseño gráfico se encontrarán con la misma situación.

Estos talleres tienen que sugerir a la subcoordinación las actividades extra-curriculares que se quieran realizar para cada uno de los mismos: visitas, conferencias, vídeos, bibliografía con el fin de apoyarlos.

Los talleres tendrán que realizar como mínimo ocho actividades extra-curriculares por trimestre, incluyendo debatir e intercambiar de manera abierta con la comunidad y con los otros maestros sus sugerencias, ideas e impresiones.

Tendrán que hacer investigación al interior del Faro para conocer sus necesidades, y apoyar en la elaboración de materiales.

Los talleres de producción interna (autogenerados) aparte de apoyar los proyectos específicos, realizarán investigación con relación a su área y tendrán la misma dinámica de las actividades extra-curriculares, también intercambiarán una vez a la semana junto con la subcoordinación de proyectos sus experiencias, ideas y sugerencias.

Los talleres de producción independiente se manejarán de la misma manera, tendrán que realizar su investigación, programar sus salidas y cada semana tener sus reuniones con la subcoordinación de proyectos.

3.8 Evaluación

La evaluación que se debe aplicar en este tipo de metodología es la de resultados por taller o por proyectos específicos, por esto al finalizar el trimestre se harán tantas puestas en escena como proyectos y talleres independientes se realizaron en el Faro.

Todo esto es con el fin de ir preparando a la gente en las diferentes disciplinas, conocer otros proyectos que se puedan sugerir para los trimestres

subsiguientes, recibir ideas y sugerencias para el trabajo del artista residente y los talleres de apoyo (interdisciplinaria), los patrocinios para los talleres así como dar a conocer la producción del Faro a la comunidad.

Bibliografía

- BONANO, C., *Autogestión*, Campo Abierto, Madrid, 1978
- DESSAU, W, H. Wingler, *The Bauhaus*, The Massachusetts Institute of Technology, United States, 1972
- El Faro de Oriente: Documento Marco*, Gobierno del Distrito Federal, 1999
- FRANCH, J., *Autogestión en la escuela*, Nova terra, Barcelona, 1971
- FREINET, C., *La educación por el trabajo*, F.C.E., México, 1974
- *Los métodos naturales*, Fontanella-laia, Barcelona, 1972
- KOHL, H., *Autoritarismo y libertad de enseñanza*, Península, Barcelona, 1977
- LAPASSADE, G., *Autogestión pedagógica*, Seix Barral, Barcelona, 1977
- PALACIOS, J., *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1984
- PÉREZ, G., *Investigación acción*, Dykinson, Madrid, 1990

La información de las escuelas de artes y oficios está sacada de internet, de varios artículos sobre escuelas taller y casas de oficio.

Algunas de las informaciones sobre Iztapalapa están bajadas de la página de internet de la delegación Iztapalapa.

ANEXO 2. Se proporciona el listado de talleres más actual, del centro cultural Fábrica de Artes y Oficios de Oriente, dirigidos a la población infantil, joven y adulta.

 TALLERES INFANTILES TRIMESTRE 2018-C				
TALLER	EDAD	DÍA	HORARIO	LUGAR
INFANTILES				
DIBUJO Y CÓMIC	7 A 12 AÑOS PRINCIPIANTES	MARTES	15:00 A 17:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
VOCES EN MOVIMIENTO (CORO)	8 A 17 AÑOS	LUNES Y VIERNES	17:00 A 20:00 H	ESCÉNICO
DANZAS Y BAILES TRADICIONALES (FOLKLORE)	6 A 10 AÑOS	MIÉRCOLES	17:00 A 19:00 H	ESCÉNICO
BAILANDO ENTRE VOLTERETAS (DANZA CONTEMPORÁNEA)	6 A 13 AÑOS (8 LUGARES)	SÁBADO	8:00 A 9:30 H	FORITO
ANIMACIÓN STOP MOTION	7 A 12 AÑOS	JUEVES	14:30 A 17:00 H	SALÓN 6
REALIZACIÓN DE CORTOMETRAJES	8 A 12 AÑOS	JUEVES	17:00 A 18:30 H	SALÓN 6
UN DUNDUN PARA BAILAR	10 A 13 AÑOS PRINCIPIANTES	SÁBADO	8:00 A 9:00 H	LUDOTECA
	8 AÑOS EN ADELANTE	SÁBADO	10:00 A 12:00 H	LUDOTECA
APRENDIENDO FOTOGRAFÍA	8 A 11 AÑOS	DOMINGO	11:00 A 13:00 H	CUARTO OSCURO
TEATRO Y JUEGO	6 A 10 AÑOS	LUNES	14:00 A 16:00 H	FORITO
TEATRO INFANTIL	11 A 15 AÑOS	LUNES	16:00 A 18:00 H	FORITO
ENSAMBLE MUSICAL	7 A 12 AÑOS	JUEVES	14:00 A 16:00 H	FORITO
DE BARRO Y COLORES (CERÁMICA)	6 A 9 AÑOS	SÁBADO	10:00 A 12:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
	10 A 12 AÑOS	SÁBADO	12:00 A 14:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
MÚSICA ELECTRÓNICA Y CONTEMPORÁNEA	9 A 11 AÑOS BÁSICO	DOMINGO	10:00 A 11:30 H	SALÓN 5
YOGA	6 A 8 AÑOS	MIÉRCOLES	15:00 A 16:20 H	FORITO
	9 A 11 AÑOS	MIÉRCOLES	16:20 A 17:40 HRS.	FORITO
CARTONERÍA Y ALEBRUJES	PADRES E HIJOS A PARTIR DE LOS 5 AÑOS (4 LUGARES)	SÁBADO	10:00 A 12:00 H	PRIMER NIVEL
¡PICHI-CUASI! EXPRESIÓN PLÁSTICA Y JUGUETE TRADICIONAL	6 A 9 AÑOS	VIERNES	17:00 A 19:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
LABORATORIO DE DESARROLLO	4 Y 5 AÑOS	VIERNES	17:00 A 19:00 H	ÁREA DE CARTONERÍA
	3 A 5 MESES	SÁBADO	11:00 A 12:00 H	SUM
	6 A 12 MESES	SÁBADO	12:00 A 13:00 H	SUM
	3 AÑOS (9 LUGARES)	SÁBADO	14:00 A 15:00 H	SUM
DESCUBRIENDO EL ARTE	2 Y 3 AÑOS	SÁBADO	10:00 A 11:00 HRS. (6 LUGARES)	ÁREA DE GRABADO
	4 Y 5 AÑOS	SÁBADO	12:00 A 13:00 HRS. (7 LUGARES)	ÁREA DE GRABADO
CIRCO, MAROMA Y TEATRO 4X4 (TALLER VOLUNTARIO)	8 A 14 AÑOS	MARTES Y VIERNES	16:00 A 17:30 H	ESCÉNICO
			15:00 A 17:00 H	
HUERTOS URBANOS KIDS	6 A 14 AÑOS	SÁBADO	11:00 A 13:00 H	INVERNADEROS

www.cartelera.cdmx.gob.mx
www.farodeoriente.com
 [@farodeoriente](https://twitter.com/farodeoriente)
 [f/faro.deoriente](https://facebook.com/faro.deoriente)



TALLERES INFANTILES

TRIMESTRE 2018-C

TALLER	EDAD	DÍA	HORARIO	LUGAR
TALLERES PARA ADOLESCENTES				
PRODUCCIÓN RADIOFÓNICA	12 A 17 AÑOS	SÁBADO	13:00 A 15:00 H	CABINA DE RADIO
DE BARRO Y COLORES (CERÁMICA)	13 A 17 AÑOS	SÁBADO	14:00 A 16:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
CON EL ROCK EN LAS VENAS	12 AÑOS	DOMINGO	10:00 A 14:00 H	SALÓN 1
PINTURA	13 A 17 AÑOS	VIERNES	17:00 A 19:00 H	ÁREA DE GRABADO
BREAK DANCE	13 A 25 AÑOS	MARTES Y JUEVES	16:00 A 18:00 H	SUM
			17:00 A 19:00 H	
CIRCO, DANZA Y TEATRO	13 A 17 AÑOS	DOMINGO	12:00 A 14:00 H	ESCÉNICO
ELEMENTOS BÁSICOS DEL TEATRO Y LA ACTUACIÓN	12 A 17 AÑOS PRINCIPIANTES	SÁBADO	12:00 A 14:00 H	ESCÉNICO
			10:00 A 12:00 H	COMEDOR
REALIZACIÓN DE CORTOMETRAJES	13 A 17 AÑOS	SÁBADO	13:00 A 15:00 H	SALÓN OSCURO
APRENDIENDO FOTOGRAFÍA	12 A 17 AÑOS	DOMINGO		
CULTURA Y TRADICIÓN				
DANZA PREHISPÁNICA	PÚBLICO EN GENERAL DE 18 AÑOS EN ADELANTE	SÁBADO	13:00 A 15:00 H	SALÓN 6 Y GRADAS
LENGUA Y CULTURA NÁHUATL	PRINCIPIANTES DE 15 AÑOS EN ADELANTE	SÁBADO	9:00 A 11:00 H	SALÓN 6
			10:00 A 12:00 H	SALÓN 5
			12:00 A 14:00 H	
SERVICIOS A LA COMUNIDAD				
EXPRESARTE EN MIL FORMAS	NIÑOS CON DISCAPACIDAD	VIERNES	17:00 A 19:00 H	FORITO
	JOVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD		15:00 A 17:00 H	
LENGUAJE DE SEÑAS BÁSICO	PÚBLICO EN GENERAL DE 18 AÑOS EN ADELANTE Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA A PARTIR DE LOS 6 AÑOS EN ADELANTE	SÁBADO	12:00 A 14:00 H	COMEDOR
MEDICINA COMPLEMENTARIA	PÚBLICO EN GENERAL DE 18 AÑOS EN ADELANTE	VIERNES	12:00 A 14:00 H	SALÓN 6
MEDITACIÓN Y APOYO EMOCIONAL	PÚBLICO EN GENERAL DE 18 AÑOS EN ADELANTE	JUEVES	16:00 A 18:00 H	FORITO
FILIGRANA EN PAPEL (TALLER VOLUNTARIO)	PÚBLICO EN GENERAL DE 15 AÑOS EN ADELANTE	MARTES Y JUEVES	15:00 A 18:00 H	ÁREA DE CERÁMICA
MEDIO AMBIENTE				
ORGANOPONIA UNA ALTERNATIVA ECOLÓGICA	PÚBLICO EN GENERAL DE 15 AÑOS EN ADELANTE	MARTES	15:00 A 17:00 H	INVERNADEROS
		SÁBADO	9:00 A 11:00 H	
AGRICULTURA ORGÁNICA Y URBANA	PÚBLICO EN GENERAL DE 15 AÑOS EN ADELANTE	MARTES Y JUEVES	12:00 A 14:00 H	INVERNADEROS

www.cartelera.cdmx.gob.mx
www.farodeoriente.com
 [@farodeoriente](https://twitter.com/farodeoriente)
 [/faro.deoriente](https://facebook.com/faro.deoriente)

TALLERES DE ARTES Y OFICIOS

TRIMESTRE 2018-C

TALLER	HORARIO	LUGAR
ARTES VISUALES		
DIBUJO	MARTES 14:30-16:30 Y JUEVES 15:00-17:00	PRIMER NIVEL
GRABADO	MARTES Y JUEVES 11:00-14:00	PLANTA BAJA
PINTURA	VIERNES Y SÁBADO 11:00-14:00	PRIMER NIVEL
ARTE URBANO	SÁBADO 11:00-17:00	PRIMER NIVEL
ESCULTURA	MARTES Y JUEVES 10:00-15:00	NAVE
TALLA EN MADERA	MARTES Y MIÉRCOLES 16:00-20:00	NAVE
CERÁMICA	MIÉRCOLES Y VIERNES 10:00-13:00	NAVE
FOTOGRAFÍA DIGITAL	MARTES Y VIERNES 10:00-13:00	SALÓN 4
ILUSTRACIÓN	MARTES Y JUEVES 11:00-14:00	PRIMER NIVEL
SERIGRAFÍA	MARTES Y VIERNES 16:00-20:00	PRIMER NIVEL
SEMINARIO DE ARTE Y CULTURA	SÁBADO 10:00-17:00	SALÓN 4
ESCENOGRAFÍA	JUEVES Y VIERNES 11:00-15:00	NAVE
ARTES ESCÉNICAS		
TEATRO	LUNES 18:00 - 20:00	PLANTA BAJA / SALÓN 3
TEATRO DOCUMENTAL	MIÉRCOLES Y VIERNES 16:00-20:00	SUM / SALÓN 4
TEATRO DANZA	VIERNES 12:00-15:00	FORITO / SALÓN ESCÉNICO
ACTUACIÓN	MIÉRCOLES 11:00-15:00	SUM
IMPROVISACIÓN DANCÍSTICA	MARTES 13:30-15:30	SUM
DANZA CONTEMPORÁNEA I	MARTES 11:30-13:30 Y VIERNES 12:00-14:00	SALÓN ESCÉNICO/SUM
DANZA CONTEMPORÁNEA II	MARTES 11:30-13:00 Y JUEVES 11:30-13:00	SUM
DANZA CONTEMPORÁNEA III	MARTES 13:00-14:30 Y JUEVES 13:00-15:30 Y VIERNES 11:30-12:30	SUM
DANZA BUTOH	*POR DEFINIR	*POR DEFINIR
CIRCO, DANZA Y TEATRO II	DOMINGO 10:00-12:00	SALÓN ESCÉNICO
DANZA AFRO I	MIÉRCOLES Y JUEVES 13:00-15:00	SALÓN ESCÉNICO
DANZA AFRO II	MIÉRCOLES Y JUEVES 15:00-17:00	SALÓN ESCÉNICO
CAPOEIRA ANGOLA I A	MIÉRCOLES Y VIERNES 9:00 - 11:00	SALÓN ESCÉNICO
CAPOEIRA ANGOLA I B	MARTES Y JUEVES 18:00 - 20:00	SALÓN ESCÉNICO
MÚSICA		
RAP (COMPOSICIÓN DE LETRAS)	MIÉRCOLES 14:00-18:00	SALÓN 3
INICIACIÓN MUSICAL I A	JUEVES 13:00-15:00	SALÓN 3
INICIACIÓN MUSICAL I B	SABADOS 11:00-13:00	SALÓN 3
FUNDAMENTOS MUSICALES II	JUEVES 11:00-13:00	SALÓN 3
PRÁCTICAS INSTRUMENTALES II	SÁBADOS 13:00-15:00	SALÓN 3
EXPRESIÓN MUSICAL I A (GUITARRA Y CANTO)	MARTES 12:00-15:00	SALÓN 3
EXPRESIÓN MUSICAL I B (GUITARRA Y CANTO)	MARTES 16:00-20:00	SALÓN 3
BATERÍA	JUEVES 16:00-20:30	TÚNEL
GUITARRA ELÉCTRICA I	MARTES Y MIÉRCOLES 16:00-18:00	SALÓN 5
GUITARRA ELÉCTRICA II	MARTES Y MIÉRCOLES 18:00-20:00	SALÓN 5
BAJO I	JUEVES 15:00-18:00	SALÓN 5
BAJO II	JUEVES 18:00-21:00	SALÓN 5
ENSAMBLE II	MARTES 12:00-15:00	FORITO
GUITARRA CLÁSICA I	MARTES 14:00-15:30	TÚNEL
GUITARRA CLÁSICA II	MARTES 15:30-17:00	TÚNEL
GUITARRA CLÁSICA II	MARTES 17:00-18:00	TÚNEL
TALLER ORQUESTAL DE GUITARRA IV	DOMINGO 12:00-14:00	TÚNEL

www.cartelera.cdmx.gob.mx www.farodeoriente.com [@farodeoriente](https://twitter.com/farodeoriente) [f/farodeoriente](https://facebook.com/farodeoriente)

TALLERES DE ARTES Y OFICIOS

TRIMESTRE 2018-C

TALLER	HORARIO	LUGAR
LITERATURA		
NARRATIVA I	MIÉRCOLES 11:00-13:00	BIBLIOTECA
NARRATIVA II	MIÉRCOLES 13:00-15:00	BIBLIOTECA
POESÍA I	MIÉRCOLES 16:00-18:00	SALÓN 6
POESÍA II	MIÉRCOLES 18:00-20:00	SALÓN 6
COMUNICACIÓN		
FOTOGRAFÍA BÁSICA I	VIERNES 16:00-20:00	TÚNEL
FOTOPERIODISMO II	SÁBADO 10:00-14:00	TÚNEL
VIDEO DOCUMENTAL	MARTES Y JUEVES 16:00-19:00	SALÓN 6 / SALÓN MULTIMEDIA
ROCK MEXICANO Y PERIODISMO	MIÉRCOLES 15:00-19:00	SALÓN 2
RADIO Y PERIODISMO COMUNITARIO I	JUEVES 15:00-18:00	SALÓN 2
RADIO Y PERIODISMO COMUNITARIO II	JUEVES 18:00-21:00	SALÓN 2
PRÁCTICAS DE RADIO II	LUNES 15:00- 20:00	CENTRO CULTURAL ESPAÑA (CCE)
PRODUCCIÓN RADIOFÓNICA	VIERNES 16:00-21:00	CLUB HOUSE
PRODUCCIÓN DE CINE TV Y ANIMACIÓN	SÁBADO 11:00-15:00	SALÓN MULTIMEDIA
CREATIVIDAD SONORA PARA CINE, RADIO Y TV	JUEVES 10:30-12:30	SALÓN MULTIMEDIA
OFICIOS		
CARTONERÍA Y ALEBRIJES I	SÁBADO 12:00-15:00	PRIMER NIVEL
CARTONERÍA Y ALEBRIJES II	MARTES 13:00-16:00	PRIMER NIVEL
CARPINTERÍA I A	JUEVES 16:00-20:30	NAVE
CARPINTERÍA I B	VIERNES 16:00-20:30	NAVE
ENCUADERNACIÓN I	MARTES Y SÁBADOS 11:00-13:00	CUARTO DE IMPRESIÓN
ENCUADERNACIÓN II	SÁBADOS 13:00-16:30	CUARTO DE IMPRESIÓN
ESCULTURA Y OBJETOS UTILITARIOS EN FIERRO I	MIÉRCOLES 15:00-19:00	NAVE
ESCULTURA Y OBJETOS UTILITARIOS EN FIERRO II	MARTES 15:00-19:00	NAVE
VITRALES I	MARTES 15:00 - 19:00	PRIMER NIVEL
VITRALES II	VIERNES 15:00 - 19:00	PRIMER NIVEL
DISEÑO DE PRENDAS I	MARTES 10:30-13:00	PLANTA BAJA
DISEÑO DE PRENDAS II	MIÉRCOLES 9:00-12:00	PLANTA BAJA
DISEÑO DE PRENDAS III	VIERNES 9:00-11:00	PLANTA BAJA
DISEÑO DE PRENDAS PROYECTOS IV	JUEVES 9:00-11:30	PLANTA BAJA
LAUDERÍA (CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES)	JUEVES 11:00- 16:00 Y VIERNES 11:00-14:00	NAVE
REPARACIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES	VIERNES 14:00-16:00	NAVE
SERVICIOS A LA COMUNIDAD		
YOGA I	MARTES 9:00-10:20	FORITO
YOGA II	MARTES 9:00-10:20	FORITO
YOGA RESTAURATIVA I A	MARTES 10:30-11:30	SUM
YOGA RESTAURATIVA I B	VIERNES 10:30-11:30	FORITO
AEROYOGA	MARTES 14:00-16:00	SALÓN ESCÉNICO
CONCIENCIA CORPORAL	VIERNES 10:00-12:00	SUM

ANEXO. 3. Se muestran dos Planes de Estudio con estrategia didáctica del C.C. FARO de Oriente, correspondientes al taller de Bajo eléctrico a cargo del docente Gerardo Pimentel Fernández, para hacer el comparativo del año 2016 y 2018. Donde se puede observar no existen muchos cambios, ni innovaciones entre éstos.

PLAN DE TRABAJO 2016

Responsable	Alfonso Pimentel Hernández
Taller	Bajo eléctrico
Horario	Jueves de 15:00 a 21:00 horas

<p>Sinopsis del Taller ¿de qué se trata, cuál es el tema? (considere que es una síntesis que se difunde en medios y es una importante orientación al público)</p> <p>Es un taller teórico-práctico que ofrece a los alumnos las herramientas necesarias para aprender a utilizar el instrumento. El taller incorpora el aprendizaje y desarrollo de las técnicas básicas del bajo y los conceptos musicales fundamentales: ritmo, armonía y melodía (técnica de ambas manos, digitación, notas, escalas, arpeggios, acordes y otros). Los alumnos aprenderán a tocar diferentes géneros musicales como blues, jazz, reggae, ska, latino, entre otros.</p> <p>Las clases son individuales, personalizadas, y también se trabaja de manera colectiva para experimentar el proceso de montaje de repertorio con otros músicos, como el taller de guitarra eléctrica.</p> <p>El método de trabajo es integral, unificando la parte teórica con la práctica mediante un sistema de trabajo dinámico, utilizando herramientas como audios, videos y material didáctico. El ritmo de avance se encuentra sujeto al esfuerzo individual de cada alumno.</p>
--

OBJETIVOS	
<p>Principal</p> <p>Los alumnos deberán aprender la técnica y los fundamentos musicales básicos para desarrollar su capacidad con el instrumento, hecho que les permitirá tocar o acompañar los diversos géneros de la música popular. Ampliar sus conocimientos técnico-musicales desde el trabajo individual y colectivo. Adquirir la autonomía necesaria para</p>	<p>Particulares ¿cuáles son los pasos que se van dando para llegar a su objetivo principal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar la aproximación física al bajo, esto se realiza por medio de diversos ejercicios y prácticas con el instrumento. • Absorber el lenguaje musical, que se refiere a toda la información que se transmite a través de la teoría y los

<p>resolver las cuestiones cotidianas del quehacer musical, en particular la digitación y el análisis armónico en la lectura de cifrados.</p> <p>Valorar la importancia del hábito del estudio y la autodisciplina.</p> <p>Mejorar la lectura de cifrados y notas a primera vista, y la comprensión y fluidez en la misma.</p> <p>Mantener el hábito de escuchar música con un sentido crítico y abierto.</p> <p>Practicar la música de conjunto (pequeña y grande), diversas formaciones instrumentales y distintos estilos y géneros.</p>	<p>ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad auditiva, lo cual significa desarrollar la capacidad de reconocer los sonidos y su aplicación con el instrumento en área de los acordes y melodías. • Prácticas de ensamble e improvisación. Aquí se fomenta la musicalidad del alumno para que logre expresarse a través de su instrumento. <p>Revisión y prácticas es la parte final donde se monta y se revisa el material musical seleccionado.</p>
---	--

<p>Metodología ¿cuáles son los procesos, los métodos y las técnicas de transmisión del conocimiento o de desarrollo de habilidades?</p> <p>Se partirá de la experiencia personal del alumno para ir construyendo unos esquemas cognitivos del lenguaje musical que le ayuden a comunicar y expresarse en él. El aprendizaje se realiza a través de un proceso de construcción del conocimiento, del cual el alumno es protagonista. A partir de los conocimientos previos, el alumno va adaptando y creando unos nuevos esquemas teóricos y prácticos.</p> <p>El objetivo principal va a ser enseñar haciendo, ya que este es el aprendizaje más duradero.</p> <p>En la parte técnica, es fundamental la repetición y corrección, pero sobre todo la motivación a través de la combinación de elementos que le permitan experimentar el tocar acompañado, como son los audios, o pistas de batería eléctrica, o en el mejor de los casos, otros músicos.</p>

Materiales x alumno (papelería, herramientas, material de lectura, etc.)

Por clase: fotostáticas, grabadora y video.

Permanente: Pizarrón, plumones, amplificador de bajo, bajos, atriles para partituras y cables plug-plug.

Actividades Especiales (visitas a museos, excursiones, intercambios, organización de un evento propio para programación en el espacio o en alternos) :

Salidas a conciertos de diferentes géneros. Charlas con músicos invitados. Preparación del material para presentar a fin de año en la exponencial. Trabajo con músicos invitados para entender el proceso de tocar en grupo.

Organización por sesiones (12 en promedio de un taller de 1 día a la semana y 24 de un taller de dos días a la semana)

Planeación de actividades	
Sesión 1	Introducción al taller y definiciones teóricas y prácticas. Sondeo de alumnos para evaluar niveles.
Sesión 2	Desarrollar conceptos básicos de música (ritmo, armonía y melodía) Pentagrama, notas, valores y silencios Introducción al instrumento, principio de la técnica de ambas manos.
Sesión 3	Continuación de conceptos básicos, Ejercicios corporales para la rítmica Lectura, continuación de notas y valores Ejercicios en el instrumento.
Sesión 4	Acordes y escalas Lectura

	<p>Ejercicios con el instrumento, digitaciones escala mayor y menor</p> <p>Videos didácticos</p>
Sesión 5	<p>Continuación de acordes y grados de las escala</p> <p>Cifrados</p> <p>Revisión de escala mayor y menor</p> <p>Progresión de Blues</p>
Sesión 6	<p>Continuación de grados y cifrados.</p> <p>Progresiones armónicas de blues.</p> <p>Ejercicios en primera posición en el instrumento. El walking (jazz-blues)</p> <p>La síncopa</p>
Sesión 7	<p>Ejercicios de lectura con piezas para montar, material de Ron Carter</p> <p>Revisión de progresiones de blues y digitación</p> <p>Ejercicios rítmicos para la independencia (ostinatos)</p>
Sesión 8	<p>Montaje de material para acompañar</p> <p>Revisión individual de progresiones de blues</p> <p>Proyección de videos (enfoque en la técnica de las manos y la relación bajo-batería)</p> <p>Continuación de ejercicios de síncopa</p>
Sesión 9	<p>Revisión individual del repertorio</p> <p>Ejercicios con instrumentos virtuales</p> <p>Montajes de ensambles de varios bajos</p>
Sesión 10	<p>Ensamblés de guitarra, bajo y batería (eléctrica)</p> <p>Revisión de material montado, lectura y tocado.</p>
Sesión 11	<p>Ejercicios de ensamble con el repertorio montado. Revisión individual.</p> <p>Evaluación individual</p>
Sesión 12	<p>Evaluación general y presentación de material montado.</p>

Bibliografía

“Ron Carter, Building jazz bass lines”

“Estructuras Blues de Francisco Téllez”

“The evolving bassist” (Rufus Reid).

“Método de bajo eléctrico” I y II (Rafael de La Vega).

“Bajo eléctrico, Conservatorio de música de Sta. Cruz Tenerife”

“Real Book”

“The Bass Grimoire, por Adam Kadmon”

“Afro Cuban Grooves for bass and drums, por Lincoln Goines y Robby Ameen”

“Reggae bass, por Ed Friedland”

PLAN DE TRABAJO 2018

Responsable	Alfonso Pimentel Hernández
Taller	Bajo eléctrico
Horario	Jueves de 15:00 a 18:00hrs grupo A y de 18:00 a 21:00 horas grupo B.

Sinopsis del Taller ¿de qué se trata, cuál es el tema? (considere que es una síntesis que se difunde en medios y es una importante orientación al público)

Es un taller teórico-práctico que ofrece a los alumnos las herramientas necesarias para aprender a tocar y expresarse a través del instrumento. El taller incorpora el aprendizaje y desarrollo de las técnicas básicas del bajo y los conceptos musicales fundamentales: ritmo, armonía y melodía (técnica de ambas manos, digitación, notas, escalas, arpeggios, acordes y otros). Los alumnos aprenderán a tocar diferentes géneros musicales como blues, jazz, reggae, ska, rock y latin, entre otros.

Las clases son individuales, personalizadas y también se trabaja de manera colectiva para experimentar el proceso de montaje de repertorio con otros músicos, como el taller de guitarra eléctrica, ensamble y batería .

El método de trabajo es integral, unificando la parte teórica con la práctica mediante un sistema de trabajo dinámico, utilizando herramientas como audios, videos y material didáctico. El ritmo de avance se encuentra sujeto al esfuerzo individual de cada alumno

OBJETIVOS

Principal

Los alumnos deberán aprender la técnica y los fundamentos musicales básicos para desarrollar su capacidad con el instrumento, hecho que les permitirá tocar o acompañar los diversos géneros de la música popular. Ampliar sus conocimientos técnico-musicales desde el trabajo individual y colectivo.

Adquirir la autonomía necesaria para resolver las cuestiones cotidianas del quehacer musical, en particular la digitación y el análisis armónico en la lectura de cifrados.

Valorar la importancia del hábito del estudio y la autodisciplina.

Mejorar la lectura de cifrados y notas a primera vista, y la comprensión y fluidez en la misma.

Particulares ¿cuáles son los pasos que se van dando para llegar a su objetivo principal?

- Perfeccionar la aproximación física al bajo, esto se realiza por medio de diversos ejercicios y prácticas con el instrumento.
- Absorber el lenguaje musical, que se refiere a toda la información que se transmite a través de la teoría y los ejercicios.
- Desarrollar la capacidad auditiva, lo cual significa desarrollar la capacidad de reconocer los sonidos y su aplicación con el instrumento en área de los acordes y melodías.

<p>Mantener el hábito de escuchar música con un sentido crítico y abierto. Practicar la música de conjunto, diversas formaciones instrumentales y distintos estilos y géneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de ensamble e improvisación. Aquí se fomenta la musicalidad del alumno para que logre expresarse a través de su instrumento. <p>Revisión y prácticas es la parte final donde se monta y se revisa el material musical seleccionado.</p>
--	---

Metodología ¿cuáles son los procesos, los métodos y las técnicas de transmisión del conocimiento o de desarrollo de habilidades?

Se partirá de la experiencia personal del alumno para ir construyendo unos esquemas cognitivos del lenguaje musical que le ayuden a comunicar y expresarse. El aprendizaje se realiza a través de un proceso de construcción del conocimiento, del cual el alumno es protagonista. A partir de los conocimientos previos, el alumno va adaptando y creando unos nuevos esquemas teóricos y prácticos.

El objetivo principal va a ser enseñar haciendo, ya que este es el aprendizaje más duradero.

En la parte técnica, es fundamental la repetición y corrección, pero sobre todo la motivación a través de la combinación de elementos que le permitan experimentar el tocar acompañado, como son los audios, o pistas de batería eléctrica, o en el mejor de los casos, otros músicos.

Materiales x alumno (papelería, herramientas, material de lectura, etc.)

Por clase: Cuaderno pautado, bajo y cable.

Permanente: Pizarrón, plumones, amplificador de bajo, bajos, atriles para partituras y cables plug-plug. También fotostáticas, grabadora y video.

Actividades Especiales (visitas a museos, excursiones, intercambios, organización de un evento propio para programación en el espacio o en alternos) :

Salidas a conciertos de diferentes géneros. Charlas con músicos invitados. Preparación del material para presentar a fin de año en la exponencial. Trabajo con músicos invitados para entender el proceso de tocar en grupo.

Organización por sesiones (12 en promedio de un taller de 1 día a la semana y 24 de un taller de dos días a la semana)

Planeación de actividades	
Sesión 1	Introducción al taller y definiciones teóricas y prácticas. Sondeo de alumnos para evaluar niveles.
Sesión 2	Desarrollar conceptos básicos de música (ritmo, armonía y melodía) Pentagrama, notas, valores y silencios Introducción al instrumento, principio de la técnica de ambas manos.
Sesión 3	Continuación de conceptos básicos, Ejercicios corporales para la rítmica Lectura, continuación de notas y valores Ejercicios en el instrumento.
Sesión 4	Acordes y escalas Lectura Ejercicios con el instrumento, digitaciones escala mayor y menor Videos didácticos
Sesión 5	Continuación de acordes y grados de las escala Cifrados Revisión de escala mayor y menor Progresión de Blues
Sesión 6	Continuación de grados y cifrados. Progresiones armónicas de blues. Ejercicios en primera posición en el instrumento. El walking (jazz-blues) La síncopa
Sesión 7	Ejercicios de lectura con piezas para montar, material de Ron Carter

	<p>Revisión de progresiones de blues y digitación</p> <p>Ejercicios en conjunto con el taller de batería para empezar a trabajar ensambles. Esto lo estaremos haciendo de manera sistemática para ir preparando a los alumnos para montaje de repertorio.</p>
Sesión 8	<p>Montaje de material para acompañar</p> <p>Revisión individual de progresiones de blues</p> <p>Proyección de videos (enfoque en la técnica de las manos y la relación bajo-batería)</p> <p>Continuación de ejercicios de síncopa</p>
Sesión 9	<p>Revisión individual del repertorio</p> <p>Ejercicios con instrumentos virtuales</p> <p>Montajes de ensambles de varios bajos</p>
Sesión 10	<p>Ensamblados de guitarra, bajo y batería (eléctrica)</p> <p>Revisión de material montado, lectura y tocado.</p>
Sesión 11	<p>Ejercicios de ensamble con el repertorio montado. Revisión individual.</p> <p>Evaluación individual</p>
Sesión 12	<p>Evaluación general y presentación de material montado. De aquí se va haciendo una selección del material que se utilizara para la exponencial</p>

Bibliografía

“Ron Carter, Building jazz bass lines”

“Estructuras Blues de Francisco Téllez”

“The evolving bassist” (Rufus Reid).

“Método de bajo eléctrico” I y II (Rafael de La Vega).

“Bajo eléctrico, Conservatorio de música de Sta. Cruz Tenerife”

“Real Book”

“The Bass Grimoire, por Adam Kadmon”

“Afro Cuban Grooves for bass and drums, por Lincoln Goines y Robby Ameen”

“Reggae bass, por Ed Friedland”