



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**El taller “Pintando la inclusión” como herramienta educativa para
fomentar la inclusión social de los grupos de atención prioritaria. Su
práctica en los PILARES desde el programa social TAOC de la
Secretaría de Cultura de la CDMX**

TESINA

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ANGIE VILCHIS ROMERO

TALLER DE TITULACIÓN

ASESORA:

MTRA. CLAUDIA ELENA LUGO VAZQUEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

En memoria de mi papá,

Joel Vilchis

AGRADECIMIENTOS

A mi papá Joel Vilchis, quien siempre me cuidó, apoyó y enseñó con su infinito amor a ser mejor cada día y a reírme de la vida. Este trabajo es el producto de todo tu esfuerzo y con él, se consuma uno de nuestros sueños, que, aunque no lo pudimos concluir juntos, cada letra te la dedico a tu memoria.

A mi mamá Alejandra (*Judelia*), por ser mi apoyo incondicional, principalmente a lo largo de la licenciatura, pues nunca hubiera concluido este camino sin tu ayuda con mi Sele. Agradezco infinitamente tu amor hacia mis hijos y todos tus consejos que me das.

A Seleuco, quien me acompañó en cada desvelo, tarea y proyecto de este camino. Sé que fue muy complicado el proceso y por eso te agradezco principalmente a ti, hijo, por tu comprensión y amor que me diste y das. A tu lado aprendo día con día a ser mejor persona y madre. TE AMO CON TODO MI CORAZÓN, COCO.

A Joel, a quien anhelé por muchos años y mientras te formabas en mi ser pudimos concluir este trabajo. Hoy, tus ojos podrán ver la meta que inició con el nacimiento de tu hermano y que concluye con el tuyo. TE AMO INFINITAMENTE.

A mi hermano Iván, por ser mi confidente de aventuras en todas las etapas de mi vida, y, sobre todo, por cuidarme, protegerme y acompañarme. Gracias por todas las risas, secretos, peleas y un sinfín de experiencias a tu lado que han construido a la persona que hoy soy.

A mi hermana Aleli, porque tú me inspiraste a estudiar pedagogía y a entender en la práctica las palabras *discapacidad e inclusión*. Este trabajo se inspiró en ti, en una propuesta que incida en la sociedad en la que vivimos.

A Rubén, por ser mi compañero de vida, tú mejor que nadie sabe lo difícil que nos fue y el esfuerzo mutuo. Por eso, te agradezco por todos los momentos, por construir conmigo una familia y por apoyarme en todo este trayecto.

A mi familia, su unidad que ha estado presente en los momentos más difíciles ha sido mi más grande soporte. Este logro lleva un pedacito de cada uno y una de ustedes.

Especial agradecimiento a mi asesora, Mtra. Claudia, por su gran dedicación y orientaciones que guiaron todo mi proceso de titulación. Su acompañamiento, compromiso e infinita paciencia me permitieron realizar esta tesina.

A mis sinodales, Lic. Alejandro Rojo, Mtra. Laura Márquez, Lic. Roxana Velasco y Mtro. Gabriel Macias, infinitas gracias por su tiempo y dedicación en leerme y por sus invaluable observaciones.

Y para finalizar, le agradezco a mi alma máter, la UNAM, por brindarme la oportunidad de aprender y re-aprender en las aulas y de las personas. Gracias por ser el espacio que me brindó la experiencia inimaginable de una educación pública y humanística e inspirarme para incidir en la transformación de la sociedad.

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Marco de referencia. El contexto actual de la educación no formal en la Ciudad de México: una apuesta hacia la educación inclusiva desde la pedagogía crítica.	13
1.1. Antecedentes de educación formal, informal y no formal.	15
1.2. Desafíos de la educación no formal en la Ciudad de México.....	24
1.3. Hacia la educación inclusiva, una alternativa pedagógica para el cambio social desde los fundamentos de la pedagogía crítica.	43
Capítulo 2. Marco teórico-empírico. La educación artística y cultural como proyecto de transformación social.....	46
2.1. Prácticas Artísticas Comunitarias: El arte como medio educativo para la transformación social....	49
2.2. Las PAC dentro de los PILARES a través del programa social Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar TAOC	62
2.3. El taller de pintura como herramienta educativa para el desarrollo integral de las personas.	68
Capítulo 3. Trazando el camino para lograr la inclusión: metodología del taller “Pintando la inclusión”	76
3.1. Justificación	78
3.2. Cobertura geográfica y social.....	82
3.3. Institución	86
3.4. Metodología.....	91
3.4.1. Datos generales.....	91
3.4.2. Objetivos y metas.....	92
3.4.3. Principios metodológicos	93
3.4.4. Rol del facilitador/tallerista.....	94
3.4.5. Organización temática.....	96
3.4.6. Secuencia didáctica	106
3.4.7. Orientaciones para las sesiones	107
3.4.8. Recursos	109
3.5. Evaluación	114
Conclusiones.....	117
Referencias	123
ANEXOS.....	128

Introducción

Según los últimos datos obtenidos por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALÚA, 2023) hasta el 2020 más de la mitad de los y las habitantes de la Ciudad de México vivieron con condiciones de pobreza multidimensional (alta, muy alta y moderada), es decir, aproximadamente 6 de cada 10 personas se encuentran en condición de pobreza, generando así un total de 5.4 millones de personas equivalentes al 55.8% del total. Aunado a este factor, si se tiene en cuenta el índice de desarrollo económico y social, la marginalidad y las situaciones de alta delincuencia se dan como producto un impacto perjudicial en las dinámicas de las comunidades, tales como la presión de esta población a la precarización del trabajo y, por consiguiente, a la exclusión del sistema educativo, así como en el acceso desigual a sus derechos, entre estos últimos a la cultura.

Específicamente refiriéndonos al último mencionado, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (2023) menciona que “los habitantes de zonas periféricas y marginadas acceden de manera desigual a eventos culturales y artísticos debido a la lejanía de los principales centros culturales y/o costo de las actividades culturales programadas en la Ciudad de México” (pág. 6). En el mismo documento, se hace hincapié en las siguientes causas que determinan el problema social hacia los grupos más vulnerables de la población:

- Eventos culturales y artísticos con costos inaccesibles.
- Talleres de formación artística y cultural con costos inaccesibles.
- Condiciones de marginación que no permiten acceder a la oferta cultural y artística, tales como la distancia y de traslado (costos, tiempo invertido, dificultades físicas) a los centros culturales.

Teniendo en cuenta que vivir en una zona periférica con condiciones de alta marginación, bajos índices de desarrollo económico y social, además de condiciones de pobreza, con acceso

desigual a los derechos culturales y con altos índices de discriminación es una combinación de factores de riesgo que inciden en el debilitamiento social, haciendo más sensible la vulnerabilidad de esta población ante las estructuras persistentes adversas y activamente excluyentes reflejándose en una discriminación estructural que amenaza el desarrollo integral de cada persona. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos, en el contexto actual, los espacios formativos tradicionales no son suficientes ante los resultados e impactos que se requieren en cuanto a la reestructuración del tejido social, debido a que el contexto social se ha penetrado de tal manera que las herramientas con las que se contaba en estos espacios se han visto rebasadas, y por lo tanto se han debilitado ante la sociedad (Dubet, 2016).

Ante el problema social antes descrito se vuelve indispensable accionar desde la pedagogía crítica ante la necesidad de reestructurar el tejido social de las comunidades periféricas de la Ciudad de México, a partir de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje e implementar prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad, propiamente desde proyectos educativos inclusivos no formales en las artes y la cultura que den respuesta a esta demanda, de tal manera que, se pueda coadyuvar en la formación de actores activos de un cambio social en las periferias.

Desde esta perspectiva, se vuelve ineludible retomar una estrategia pedagógica que dé respuesta a la reestructuración del tejido social, sin exclusiones y estigmatizaciones, la cual trascienda a la orientación humana como el único modelo y logre una formación integral de las personas a partir de una visión holística que contemple al arte y la cultura, las limitaciones materiales y estructurales del sistema social en el que se inserta y se propicie un espacio de diálogo crítico que permita deliberar y reconstruir el tejido social con una visión transformadora.

Para todo ello, el taller se vuelve clave ya que reconoce que el pensamiento crítico se logra a través de un proceso colectivo de aprendizaje, al mismo tiempo que potencia distintas habilidades. Para discutir esta aseveración, me centraré en la postura de *aprender haciendo* de Ander-Egg, pues él considera que el taller implica “la superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes en el taller en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza” (1999, pág. 12).

Dada la situación aquí puntualizada, se plantea la siguiente pregunta que nos guiará en este recorrido: ¿Cómo diseñar un taller como propuesta pedagógica que incida en la reestructuración del tejido social y en el logro de la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en la periferia del nororiente de la Ciudad de México?

En ese sentido y a modo de introducción al proceso que me llevó en busca a esa respuesta, fue necesario trazar una propuesta metodológica de intervención pedagógica desde el ámbito de la educación no formal de manera gratuita, por lo cual, pretendo compartir la sistematización de experiencia de mi propuesta de taller de pintura que lleva por nombre *Pintando la inclusión*. Cabe hacer énfasis que ésta fue autorizada por la Subdirección de Cultura Comunitaria de la Ciudad de México dentro del Programa Social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar 2022* en el ejercicio 2022.

El propósito de este trabajo es trazar y guiar a profesionales de la educación en la planeación didáctica de un taller que busque formar sujetos de derechos, promover la autonomía y la participación activa en comunidad, coadyuvando al ejercicio pleno y efectivo de los derechos culturales y educativos en los grupos de atención prioritaria, es decir, las personas que históricamente han sido marginadas.

Para tal fin, resulta necesario trabajar desde la recuperación de la experiencia educativa, en otras palabras, rescatar las experiencias significativas generadas de mi taller de pintura que

permitan reconstruir el proceso, valorar los alcances y desafíos suscitados para construir alternativas pedagógicas sobre arte y transformación social y a su vez, nos permita divulgar los saberes en una propuesta teórico-metodológica transformadora. Al respecto de este ejercicio, Beatriz Borjas (2010) señala que:

cuando sistematizamos, nuestro interés primordial es recuperar la experiencia vivida analizando los aspectos más significativos. Cuando le preguntamos a un estudiante qué le pareció la experiencia queremos saber si alcanzamos lo que nos propusimos, pero si le preguntamos cómo se desarrolló la experiencia queremos indagar cómo el estudiante vivió el proceso. (p. 83)

Para lograr lo anterior, se escogió trabajar sobre un enfoque cualitativo, meramente desde la sistematización de experiencias en su dimensión retrospectiva, ya que ésta es entendida como un proceso dinámico histórico-social que permite rescatar y reconstruir la experiencia en busca de interpretarla de manera crítica y analítica, pero con la cualidad de que se realiza cuando la experiencia ha concluido. A partir de la reflexión dialógica y la interacción de los sujetos, en el cual intervienen condiciones, situaciones, acciones, resultados, percepciones, emociones y relaciones entre las personas que intervienen en la experiencia, la o las cuales son únicas e irrepetibles, en busca de comprenderlas, extraer su enseñanza y poder comunicarlas con el fin de construir una propuesta transformadora a partir de conocer y reconocer hallazgos y desafíos en la misma.

Cabe hacer el énfasis sobre las actividades propuestas dentro del taller articulan al arte, específicamente a la pintura, como una herramienta educativa con la finalidad del logro de la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en la periferia del nororiente de la Ciudad de México. Pues, de entre las diversas disciplinas artísticas, se eligió la pintura por su expresión visual en la que podemos transmitir ideas, concepciones de nosotros y nosotras mismas y de nuestro entorno en busca de ser actores activos de un cambio social, en concordancia, se retoma

principalmente a John Berger y la enseñanza del dibujo como un gran escenario en el que se lucha por la hegemonía poniendo en tensión las ideologías dominantes, transformando a la persona como un catalizador de cambio de la realidad.

Unido a lo anterior, el taller de pintura pretende crear un espacio de reflexión-concientización-resistencia vinculando la composición de colores y el entorno, en donde los participantes tienen-toman acción, generan un diálogo e intercambio de ideas en un lenguaje visual en busca de transformar la realidad, dejando así de normalizar situaciones de exclusión-violencia y tomando parte activa de la sociedad.

El interés personal sobre el tema surgió porque desde pequeña me ha interesado el tema de la inclusión, específicamente de la inclusión escolar de las Personas con Discapacidad, sin embargo, al adentrarme en el tema, caí en cuenta de que la inclusión se debe lograr en todos los ámbitos, ya que esta condición no debe limitar a ser tratados dignamente, con equidad de oportunidades, y, sobre todo en el pleno goce de sus derechos, entre estos últimos, el derecho a la cultura. Por ello, en enero de 2022 cuando tuve la oportunidad para postularme al proceso de selección como beneficiaria del programa social *Talleres de artes y oficios comunitarios para el bienestar* (de aquí en adelante TAOC) por parte de la Secretaría de Cultura, me hice la pregunta antes plasmada y, comencé a indagar y vincular a la inclusión y la pedagogía desde el arte y la cultura.

Cabe señalar que, si bien, no se niega que la vinculación con el arte y la reconstrucción del tejido social, es un tema que arduamente se ha trabajado y se ha ido discutiendo desde antes de la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) en la década de 1940, la preocupación es alarmante debido a que hasta 2019 en México surge una estrategia del gobierno capitalino con el objetivo de reducir las desigualdades sociales, promover una cultura de paz y reconstruir el tejido social transversalizando en un solo

espacio varias secretarías gubernamentales para así garantizar el acceso igualitario a sus derechos de esta población, tales como a la educación, cultura, deporte y capacitación para el trabajo: estamos hablando del programa social *Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes para el Bienestar* (de aquí en adelante PILARES). La estrategia cultural (a través del programa social TAOC y en su momento *Promotores culturales para el bienestar*) en este espacio trabaja desde la perspectiva de la cultura como un fuerte elemento de cohesión, el cual ayuda a generar oportunidades de encuentro, diálogo, convivencia, solidaridad y descubrimiento de perspectivas de la realidad siendo las personas usuarias generadoras de procesos creativos e identitarios (El Universal, 2019).

Sin embargo, al ser un programa reciente nos encontramos con una carencia en los trabajos de investigación que nos ayuden a tejer puentes desde las experiencias y procesos educativos para generar un diálogo que nos permita conocer y accionar desde la pedagogía estos espacios, para ser más exacta, tan solo en la base de datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hasta el mes de noviembre de 2023 se tuvo nulo registro de trabajos académicos desde el campo disciplinar de la pedagogía generados en el programa *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar* dentro de los PILARES. Es decir, a más de 4 años de su instauración, no se ha sistematizado una experiencia de intervención desde la pedagogía que permita construir alternativas pedagógicas sobre arte y transformación social que nos ayude a entretejer experiencias y procesos educativos en las diferentes comunidades actuales. Por ello, este trabajo busca cerrar este vacío.

Para lograr lo anterior, será necesario reflexionar sobre la complejidad de una educación no formal artística y sus desafíos al implementarse en un sistema político neoliberal, hablar sobre la inclusión educativa como una alternativa pedagógica para el cambio social bajo los fundamentos de la pedagogía crítica y retomar al arte como un medio para dicha transformación, para ello, la presente tesina se organiza en tres capítulos, los cuales brindan un panorama

general sobre los referentes epistemológicos y metodológicos que atienden a buscar la reconstrucción del tejido social desde una perspectiva artística.

Dentro del primer capítulo situamos el marco de referencia, es decir, “Marco de referencia. El contexto actual de la educación no formal en la Ciudad de México: una apuesta hacia la educación inclusiva desde la pedagogía crítica” retoma los referentes teóricos de la educación formal, no formal e informal, ahondando en la educación no formal y haciendo hincapié en las discusiones en América Latina para el cambio social. En esta parte se busca analizar el contexto nacional e internacional de las políticas públicas de la educación no formal que promueve una visión estructural funcionalista para comprender las tendencias pragmáticas y operativas en los programas de esta índole en la Ciudad de México, comprensión que servirá para proponer un replanteamiento en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y la implementación de prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad. Finalmente, nos centraremos en esbozar algunos de los más relevantes fundamentos de la pedagogía crítica que orientan la práctica socioeducativa, a fin de señalar la transversalidad de ésta con el paradigma de la educación inclusiva, análisis que nos ayudará a tejer un puente hacia los espacios más segregados de la Ciudad de México en busca de revertir procesos de exclusión y fortaleciendo espacios alternativos de formación ciudadana.

El segundo capítulo lo he decidido nombrar como “Marco teórico-empírico. La educación artística y cultural como proyecto de transformación social” ya que busca entablar el marco teórico-práctico que permita fortalecer y guiar la alternativa pedagógica dentro de los PILARES ubicados en la periferia del nororiente de la Ciudad de México, por ello, se dialoga entre las construcciones teóricas actuales de las Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC) junto con la perspectiva del taller como estrategia pedagógica y la pintura como herramienta de inclusión. En ese sentir, el capítulo se divide en tres momentos, en primer momento, nos enfocamos en la caracterización del arte en el campo de la educación desde las PAC, en este abanico de

posibilidades, únicamente nos centramos en retomar su visión de arte como un proceso de concientización-resignificación desde un enfoque crítico y con compromiso transformador y su vínculo con el desarrollo integral de las personas.

En ese mismo hilo, en segundo momento, nos enfocamos en analizar el caso particular de los PILARES para enfocar las prácticas artísticas comunitarias desde los talleres de artes y oficios que se desarrollan en el actual sistema económico, político y cultural, retomándolo como un referente empírico de un programa de educación artística no formal público generado por el gobierno de la Ciudad de México, el cual, servirá para identificar desafíos en la construcción de alternativas pedagógicas por medio del arte como herramienta para la inclusión social.

Por último, el tercer apartado se enfoca en connotar pedagógicamente al taller para propiciar oportunidades de encuentro, diálogo, reflexión, participación cooperativa y descubrimiento de perspectivas sobre la realidad entre las y los participantes y la/el facilitador/mediador/tallerista, lo cual permitirá expresar y plasmar las reflexiones a través de una obra de pintura, de tal manera que se pueda propiciar un diálogo con la comunidad. Concluyendo que, el arte es un medio educativo para la transformación social, una herramienta de liberación y una forma de conocimiento de sí mismo y del entorno a partir de la inclusión, participación, denuncia/resistencia y actitud política y crítica de todas las personas miembros de una comunidad.

El tercer capítulo de la tesina está vinculada al proceso de la propuesta de intervención, es decir, “Trazando el camino para lograr la inclusión: metodología del taller *Pintando la inclusión*” describe el proceso que se llevó a cabo en la intervención a partir del desarrollo de la estructura que guía la planeación didáctica, todo ello con base en las áreas de oportunidad y fortalezas que hasta el momento se han descrito. Por lo cual, cuenta con cinco elementos esenciales: la **justificación** describe el problema social y la necesidad de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje e implementar prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas

las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad vinculando las artes y la educación dialógica para dar respuesta a dicha demanda; la **cobertura geográfica y social** busca hacer un análisis de las características de la población en su contexto demográfico, social y económico para construir parámetros respecto a las variables socio-demográficas para fundar una base estadística que aporte al diseño de las acciones en el proyecto de intervención; en la **institución** se construye y delimita el espacio como un referente obligado para la planeación de metas y objetivos; dentro de la **metodología** se contemplan los objetivos y metas, los principios metodológicos, el papel del o la tallerista, los contenidos sintetizados en una organización temática, la secuencia didáctica, las orientaciones generales para el desarrollo de las sesiones y los recursos y, finalmente, la **evaluación** propone el proceso evaluativo idóneo para identificar las fortalezas y dificultades, ampliar la visión constructiva al aportar ideas y sugerencias, así como también, valorar y mejorar los procesos de diseño y adecuación de la planeación a las necesidades de la población. Haciendo este análisis se abre la discusión y el debate de retomar la intervención en investigaciones en un futuro.



Capítulo 1. Marco de referencia. El contexto actual de la educación no formal en la Ciudad de México: una apuesta hacia la educación inclusiva.

Para ir tejiendo un panorama sobre el contexto actual de la educación no formal en México y sus particularidades en los espacios públicos en la Ciudad de México, es preciso plasmar los conceptos básicos que serán los ejes que atravesarán todo el trabajo y sobre los cuales se construirá la propuesta. Por ello, es necesario contar con una definición clara sobre los conceptos de educación no formal, educación inclusiva y pedagogía crítica que nos sirva de guía para el desarrollo de la misma. Siguiendo el mismo hilo, en primer lugar, se hace la diferenciación entre los conceptos de educación formal e informal, reflexión que nos llevará a reconocer las fisuras y posibilidades ante los resultados e impactos que se requieren desde la pedagogía para la reestructuración del tejido social.

Posteriormente, se busca analizar el contexto nacional e internacional de las políticas públicas de la educación no formal que promueve una visión estructural funcionalista para comprender las tendencias pragmáticas y operativas en los programas de esta índole en la Ciudad de México, comprensión que servirá para proponer un replanteamiento en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y la implementación de prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad.

Por último, nos centraremos en esbozar algunos de los más relevantes fundamentos de la pedagogía crítica que orientan la práctica socioeducativa, a fin de señalar la transversalidad de ésta con el paradigma de la educación inclusiva, análisis que nos ayudará a tejer un puente hacia los espacios más segregados de la Ciudad de México en busca de revertir procesos de exclusión, ya que ambos retoman como componente central a la diversidad, siendo así, un elemento de cohesión social para mejorar la calidad de vida individual y colectiva mediante el reconocimiento de sus derechos sociales y de la ciudadanía, fortaleciendo espacios alternativos de formación ciudadana.

1.1. Antecedentes de educación formal, informal y no formal.

Cabe señalar que tan solo la palabra educación es un concepto que se sigue discutiendo desde la teoría pedagógica “no solamente por sus implicaciones en el terreno de la producción de conocimientos y de la formación, sino por las implicaciones político-discursivas y éticas” (Gómez Sollano, 2006, pág. 70), la idea central de este trabajo no es adentrarnos al debate sino retomar una definición *ad hoc* a los planteamientos y las necesidades de la sociedad actual. Recordando que, el constructo de todo concepto está inmerso en un contexto histórico-cultural específico, siendo objeto de cambios y transformación con la sociedad, adaptándose a los nuevos requerimientos que demanda un modelo que responda a las emergentes necesidades.

Aclarado lo anterior, comenzaremos por caracterizar a la educación desde una postura social, según Paulo Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, pág. 7). Es, por tanto, capaz de producir y acompañar procesos de cambio en las personas; siempre teniendo en cuenta el carácter ambivalente del cambio: si el mundo cambia debemos ser capaces de incidir en él para orientar este proceso hacia la transformación de la realidad de las personas, comunidades y sociedades.

Complementando este supuesto, Marutana y Dávila (2006) conciben a la educación como “un fenómeno de transformación en la convivencia” (pág. 32), es decir, se trata de un proceso que exige necesariamente la relación con otras personas, dejando de ser un fenómeno aislado e individual.

En suma, se entenderá por educación al proceso de accionar a través de una tarea reflexiva crítica por medio de la socialización el cual se da entre personas, quienes conviven, aprenden y desaprenden día a día en interacción con el entorno, permitiéndoles un intercambio de ideas, lenguaje y conocimientos generando una apropiación de la cultura en la que viven, en síntesis, teoría-acción-teoría, práctica que permite la construcción y reconstrucción de

significados en busca de la transformación social desde las experiencias educativas generadas, mismo por el cual se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Este proceso se puede abordar a partir de tres dimensiones, las cuales son: formal, informal y no formal. Aunque como personas estamos en un constante transitar entre éstas, no significa que una tenga que terminar para que la otra inicie, puesto que se debe considerar a la educación como un continuo (La Belle, 1980). Pese a esto, cabe hacer mención que cada dimensión contiene sus particularidades en cuanto a supuestos, elementos específicos, actores educativos, alcances y desafíos que a continuación veremos.

Educación formal

La educación formal es, según Coombs y Ahmed (1974) “naturalmente, el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado” (pág. 27). Es decir, se refiere a aquella educación que está a cargo de un sistema educativo que cada país designa y, por ende, está regida por políticas educativas. Esta educación se encarga principalmente de avalar conocimientos de una persona a través de la expedición de títulos, certificados o diplomas, los cuales se someten a ciertas condiciones que se han determinado para su permanencia en tal.

Es importante mencionar el poder e intencionalidad que adquiere el Estado en este proceso sobre las personas, debido a que, al determinar los planes y programas de estudio para las instituciones educativas, tanto del nivel preescolar hasta el nivel medio superior, por ende, genera una relación intrínseca con sus intereses y su voluntad política. De tal modo que, la educación formal involucra tanto a la visión plasmada en políticas públicas como en su accionar, quedando sujeta a la disposición de la autoridad política para llevar a la práctica lo que se ha planificado, por lo que no hay cabida de una educación institucionalizada sin articulación de la

conducción política. Con lo anterior, podemos vislumbrar una parte de los cuestionamientos y desafíos de la educación formal: su democratización, flexibilidad y estratificación.

Dichos planteamientos políticos están inmersos en una lucha por la legitimidad y la autoridad generando una ruptura entre la institución y el contexto social. Deficiencias que llevan a un declive a la institución educativa y que los sistemas educativos se ven obligados a afrontar. Pues si bien, la estructura política actual está inmersa en una economía mundial y comercio nacional que corresponde a un paradigma productivo funcionalista, dicho panorama social debe dejar de apostar a la educación formal como el gran eslabón (Hopenhayn, 2000).

En este contexto, la probabilidad de inserción y continuidad escolar es más elevada para quienes tienen mayor recurso económico, en ese sentido, hay un contexto de sociedades extremadamente desiguales. Para comprender lo anterior, frecuentemente se genera una presión de la población que no cuenta con recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas hacia la precarización del trabajo y, por consiguiente, a la exclusión del sistema educativo. Siendo esta desigualdad quien determina tajantemente la posibilidad de acceso y terminación de los estudios en los niveles subsecuentes.

En consecuencia, se genera una brecha abismal entre los diversos niveles económicos, convirtiendo a América Latina en la región más desigual del planeta (si tenemos en cuenta que las tasas de cobertura están directamente relacionadas con el nivel de ingreso de las familias y con el capital escolar de la familia del estudiante) enfrentándonos con un alto grado de heterogeneidad dentro de cada país al considerar los distintos contextos. Este proceso de debilitamiento es el origen de la crisis de cohesión social que vive nuestro país en la actualidad.

Aunque en la Ciudad de México se cuenta con escuelas públicas, no es garantía el acceso y permanencia, en primer lugar, porque en su mayoría son solicitadas cuotas escolares *voluntarias* durante el ciclo escolar, mismas que sitúan en una posición de desventaja a aquellas

personas con mayor vulnerabilidad. En segundo lugar, por los diversos filtros que instituciones educativas públicas implementan para permitir su acceso que, más allá de homogeneizar y homologar el acceso a la educación, refuerza las diferencias sociales al no ofrecer oportunidades de inserción para aquellas personas que se han visto en la necesidad de suspender sus estudios por diversos factores, dotando de mayores posibilidades de ingreso a quienes tienen una trayectoria educativa adecuada e ininterrumpida. Y en último lugar, por los horarios rígidos que potencian el abandono escolar dentro las instituciones educativas por las diversas personas que trabajan o que se dedican al cuidado familiar, como lo son las jefas de familia o cuidadoras de personas con discapacidad o de personas adultas mayores (SECTEI, 2023).

Hoy, por hoy, pese a la normatividad mexicana, nos encontramos con el problema social de un acceso desigual al ejercicio, aseguramiento y disfrute del derecho a una educación gratuita, laica, incluyente y diversa. Así como distintos derechos sociales vulnerados como consecuencia de dicho problema:

1. Derecho a la integridad y a una vida libre de violencia
2. Derecho a la libre expresión
3. Derecho a la información
4. Derecho a la Cultura
5. Derecho a la Vida Digna
6. Derecho al desarrollo de la libre personalidad

En su conjunto, la exclusión a la escolarización constituye una combinación de factores de riesgo que incide en el debilitamiento social, haciendo más sensible la vulnerabilidad de esta población ante las estructuras persistentes adversas y activamente excluyentes reflejándose en una discriminación estructural que amenaza el desarrollo integral de cada persona.

Frente a esta problemática, el Estado debe modificar mecanismos para que sean incorporados todos los sectores que componen la comunidad educativa, obligando a afrontar y adecuarse a las demandas sociales actuales y desarrollar nuevos modelos de actuación haciendo énfasis en atender a la diversidad, especialmente tomando en cuenta la participación de aquellas personas que se encuentran en una situación de mayor indefensión. De manera que, el derecho a la educación se ejerza como centro de la vida y la sociedad para el desarrollo pleno y autónomo del ser humano (INEE, 2014).

Educación informal

A grandes rasgos la educación informal abarca el proceso que dura toda la vida mediante experiencias en la cotidianidad, las cuales no son intencionadas explícitamente, pero a través de las experiencias generadas las personas adquieren actitudes, habilidades, valores y conocimientos de su entorno que les permite relacionarse en determinada sociedad.

Al respecto, Picón (1982) sostiene que ésta es inherente a todo grupo y siempre ha existido, desde sus formas más elementales hasta las más complejas. Es decir, todas las personas en cualquier parte del mundo pasan por este proceso a lo largo de su vida desde prácticas fundamentales como es la comunicación hasta la construcción de prejuicios y estigmatizaciones. Además, Paredes-Chi y Castillo (2006) complementan al debate que:

Este tipo de educación da continuidad orgánica al aprendizaje humano directo y se desarrolla de manera espontánea a través de la familia, la comunidad y otros espacios de interacción del individuo, y en cada momento de la vida humana, dentro de su respectivo contexto cultural, guardando congruencia con él. (pág. 43)

En síntesis y en contraposición a la educación formal, podemos identificar a la educación informal como un proceso que no sigue una estructura rígida de procesos sistematizados para determinadas personas o que se desarrolla si, solo si, en un determinado momento y bajo ciertas normatividades. Sin embargo, dicho proceso no se salva de la problemática de la intencionalidad que para unas cuantas personas consideran adecuado y pertinente transmitir dentro de un contexto cultural establecido.

Esta cualidad es, en suma, su dualidad. Por un lado, permite una flexibilidad en los saberes transmitidos y, por otro lado, se cierra a lo que culturalmente se ha transmitido y se considera congruente con el contexto, de modo que, puede transmitir percepciones y prejuicios que pueden legitimar formas de discriminación, violencia y exclusión social por el simple hecho de que así se ha establecido anteriormente.

Educación no formal

Dentro de este apartado nos interesa plasmar las características de la educación no formal, en particular las recomendaciones que han tenido auge por los organismos internacionales, así como los conceptos que retoman y se encuentran ligados íntimamente al desarrollo capitalista funcionalista, intensificando la promoción de modalidades de educación no formal como respuesta a la crisis de la educación formal.

Como bien se intentó clarificar, la educación formal ha estado en constante y aumento declive, lo cual demandó una respuesta ante los fracasos del sistema escolar a través de una alternativa que cerrara los sesgos de la escolarización, lo cual significa que no es sustantiva de éste, sólo complementaria. Ante este contexto, definiremos a la educación no formal (ENF) a través de un concepto que se vincule con las exigencias sociales actuales.

La primera definición que retomamos para este trabajo es de Coombs y Ahmed (citados en La Belle, 1980), quienes definen a la educación no formal 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” (pág. 44). Cabe hacer la mención que, esta definición es básica para comprender el horizonte de supuestos y principios que se generaron desde su publicación y que se mantiene vigente hasta nuestros días. Ya que, dicho término emerge en un contexto de postguerra para responder a las necesidades políticas y económicas de la sociedad de ese entonces y que, organiza reuniones aproximadamente cada 10 años para publicar recomendaciones para el cumplimiento de objetivos que la agenda internacional determina desde un organismo internacional, específicamente refiriéndonos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Complementando a este análisis, según Trilla (1996) la educación no formal se refiere al “conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de grados propios del sistema educativo reglado” (pág. 30). Definida de este modo, comprende semejanzas con la educación formal, sin embargo, existen diferencias significativas.

Por un lado, el sistema educativo nacional ya no es el único encargado de la gestión, financiación y planificación de la educación, se abre la posibilidad a diversas entidades e instituciones privadas y públicas, gubernamentales y no gubernamentales, locales o internacionales, incluso desde asociaciones civiles o grupos de la comunidad siempre y cuando se respete el proceso sistemático y organización de las actividades. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que esta práctica sea independiente al Estado, pues su planificación está intrínsecamente relacionada con los objetivos que se emiten constantemente en las

recomendaciones de las agendas políticas internacionales y que, principalmente buscan adaptar las capacidades de las personas a las demandas del sistema económico vigente.

Por otra parte, la focalización de la práctica educativa hacia determinado subgrupo que contenga características similares y necesidades específicas, es decir, una universalización asentada en la diversidad. Al hacer esto, se deja de lado criterios universales de acceso a la educación y comienza un trabajo de diagnóstico de necesidades hacia los grupos de personas que por circunstancias se encuentran en una situación de mayor indefensión, agrupando de acuerdo con los resultados de ese análisis y dotando a cada integrante de las competencias requeridas para participar activamente en la construcción de sociedades neoliberales.

En ambos planteamientos, la educación no formal pareciera que se limita a aplicar métodos y técnicas para atender solamente los requerimientos de las políticas de Estado sin tener en cuenta su carácter transformador. Ahora bien, si retomamos a la ENF bajo esta perspectiva de cambio social, significa “una serie de actividades realizadas fuera de la escuela, organizadas y diseñadas para acrecentar el poder de decisión y el estatus socioeconómico del participante” (La Belle, 1982, pág. 111). De tal manera que, se introduce una de sus mayores cualidades en las prácticas educativas que se generan desde esta dimensión: la posibilidad de toma de conciencia para actuar en un contexto de politización y hegemonía y no sólo como una acumulación de conocimientos.

Con base en estas definiciones señalaremos las características principales que posee la educación no formal, según Miguel Escolet (Consultado en Tünnermann, 2010, 124):

1. Es un proceso continuo que no empieza ni termina en las sesiones.
2. Se da en cualquier grupo social, es decir, en subgrupos particulares.
3. Se genera en cualquier lugar y no específicamente en las aulas, se pretende llevarlo a cabo más allá de las fronteras de la escolaridad.

4. Se interesa por el desarrollo y el crecimiento.
5. Es dinámico, ofrece un rango de acción que se adapta a nuevos contextos.
6. Es ordenador del pensamiento.
7. Integrador
8. Innovador

Es decir, siempre que se hable de ENF se debe tener en cuenta la práctica educativa que contiene actividades organizadas y estructuradas, las cuales ofrecen una flexibilidad para adaptarse a las necesidades que así requiera el subgrupo particular y sin dejar de lado el logro de objetivos educativos concretos explícitos que previamente se establecieron para responder a problemáticas particulares. Cabe hacer mención que, si bien, es un proceso continuo, éste no es sinónimo de indeterminación cronológica, debido a que, sí contiene una temporalidad limitada, sin embargo, se busca que los conocimientos o habilidades adquiridas sean para toda la vida.

Pese a lo subsanador que pueda parecer, algunas de las críticas que se le hacen a la educación no formal son:

1. la dependencia que guarda con el interés político,
2. la hostilidad interna y externa,
3. al nulo y/o erróneo conocimiento de la sistematización de experiencias de la educación no formal, lo cual no propicia una coordinación ni planificación (al no conocerse no se reconocen),
4. al tema de su financiamiento y
5. la discontinuidad generada por la falta de seguimiento en evaluación de proyectos.

Mismas que a continuación desagregaremos para comprender el contexto de la ENF en América Latina para focalizar los desafíos que guarda en relación con México.

1.2. Desafíos de la educación no formal en la Ciudad de México

El desarrollo de este apartado tiene como función reconocer la especificidad en los desafíos de la educación no formal en la Ciudad de México, por lo cual, será necesario analizar el contexto internacional de las políticas públicas de la educación no formal en el marco de la globalización neoliberal y, por ende, las problemáticas de estas prácticas sobre las políticas en América Latina en tanto que, se relacionan con un interés político internacional. El análisis contiene las posibles áreas de oportunidad para promover un replanteamiento del modelo pedagógico en la Ciudad de México desde una perspectiva crítica de la educación en favor de la inclusión.

Siguiendo esa línea, es preciso atender en primer momento, el contexto internacional de las políticas públicas de la educación no formal en el marco de la globalización neoliberal, partiendo del reconocimiento del fenómeno económico y social en el cual emerge el debate de la educación no formal y, por ende, su polarización hacia una visión de la globalización neoliberal. Para este trabajo, dividiremos el análisis en tres momentos:

En primer lugar, se plasma el contexto en el que emerge la educación no formal, marcando su vínculo con la globalización y la visión estructural funcionalista. En segundo momento, se retoma esta visión desde los organismos internacionales y su promoción en políticas públicas de la educación no formal. Por último, se hace una síntesis de esta perspectiva sobre los parámetros que se emiten a través de los organismos internacionales en la agenda económica, política y social de América Latina.

En el mismo hilo, en segundo momento se esbozan los desafíos que conlleva el sentido pragmático y operativo de los programas de educación no formal en México y algunos de los ejemplos de éstos que se desarrollan en la Ciudad de México.

Visión estructural funcionalista de la educación no formal

Como hemos advertido antes, la promoción de propuestas de educación no formal busca responder a las necesidades políticas y económicas de la sociedad del sistema económico vigente. Hemos de destacar, la relevancia del contexto de postguerra en el que se sitúa todo el debate y polémica ante la necesidad de analizar los procesos y metodologías educativas tradicionales que no han podido responder a las necesidades políticas y económicas de la sociedad.

Pues bien, tras la segunda guerra mundial se inició un asentamiento de un mundo único a favor de apuntar a equilibrios macroeconómicos que garanticen la promoción del crecimiento económico y el desarrollo social a través de políticas neoliberales. Es decir, la modificación hacia un nuevo orden económico global tuvo incidencia principalmente en la estructura política, la cual, liga diversas maneras novedosas de conocimiento científico y tecnológico con las comunicaciones, generando una economía mundial y comercio nacional: la globalización.

De tal manera que, se demanda crear o renovar los modelos educativos al ritmo que requieren las nuevas generaciones y los avances científicos y tecnológicos, sin embargo, este objetivo tiene intrínsecamente vínculo con una tendencia estructural funcionalista. Bajo esta perspectiva, 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. Algunas de las ideas que sustentan esta realidad son, según Montero (2011):

1. La necesidad de una formación básica más prolongada, diversa y adaptable a las nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente proviene, evidentemente, del dominio del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos productivos.
2. La rapidez en la que ocurren los cambios en lo cultural, tecnológico y productivo nos pone en una situación de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones.

Trascendiendo una visión tradicional de la educación por un principio básico de dimensión permanente.

3. La educación permanente como principio que proclama la ley busca la adaptación para nuevos patrones de producción, identificando a la educación no formal para el trabajo.

En síntesis, estas cuestiones y lógicas de la educación no formal se encuentran ligadas al paradigma de producción tecnológico y son recuperadas desde sus inicios por organismos internacionales como un instrumento de desarrollo. Frente a esta tendencia, se advierte que los programas de educación no formal no son en esencia una alternativa pedagógica, ya que, están ligados intencionalmente al desarrollo económico global. Al respecto, Ianni (1999) señala:

El nuevo orden económico mundial sólo contempla los intereses de las corporaciones transnacionales, o las directrices de las organizaciones multilaterales que administran la economía mundial (...) Gran parte de la población mundial, incluyendo grupos y clases, tribus y naciones, empleados y desempleados, migrantes y refugiados, padece carencias elementales. (pág. 191)

Esto representa un problema estructural derivado de 30 años de implementación del modelo de desarrollo neoliberal, y hoy más que nunca, dicha perspectiva no es acorde al contexto de los países en vías de desarrollo ya que es incompatible con el necesario fortalecimiento de los sectores de la población, debido a que, sus impactos promueven distintos tipos de desigualdades, la pobreza y marginación para las personas más vulnerables en donde sus intereses no se ven satisfechos por el Estado, las instituciones y formas de gobierno, también, ocasiona un grado de dependencia hacia los países desarrollados. Enriqueciendo lo anterior, Puiggrós señala:

La posesión de saberes sistemáticos, enseñados de manera sistemática, aprendidos por las grandes mayorías, hizo posible, a la vez, que los pueblos accedieran a los

instrumentos simbólicos del progreso, y que se les pudieran imponer las coordenadas del progreso diseñadas por los dueños del poder. (2013, pág. 108)

En esta lógica, se le apunta una crítica principalmente a la ENF, la cual refiere:

a mayor impulso del Estado para potenciar las iniciativas en las tareas de formación, capacitación y conversión cultural de las personas, mayor dependencia de éstas al sistema del libre mercado en educación y menor ejercicio ciudadano en igualdad y dignidad como tales. (Montero, 2011, pág. 78)

En este orden económico global, la región latinoamericana debe constantemente trabajar en busca de responder a las demandas del sistema neoliberal, el cual, en vez de permitir su desarrollo, le crea nuevas necesidades.

Visión y promoción de la ENF desde los organismos internacionales en políticas públicas

Con base en lo anterior, se puede vislumbrar la dependencia que guardan los programas de educación no formal con el interés político de Estados Unidos, quien al término de la guerra se benefició en materia financiera, posicionándose en el liderazgo de los organismos internacionales. Organismos que en conjunto tienen la finalidad de colocar a los países subdesarrollados “bajo el dominio de principios institucionalizados alrededor de los intereses internacionales estadounidenses” (Saxe, 2000, pág. 56).

Al respecto cabe, como ejemplo de esta compleja situación, señalar que el Banco Mundial está dirigido por Washington y cuando este organismo ofrece prosperidad a través de un crecimiento económico y desarrollo social a los países más vulnerables, deja de lado su responsabilidad social frente a los efectos negativos del seguimiento de sus políticas, porque de

acuerdo con su ideología, al hacerlo, se crean obstáculos en donde no se garantiza la ganancia, el mercado y la competencia, manteniendo como negocio a la pobreza.

En esta función de dependencia, los organismos internacionales *recomiendan* alternativas que combinan cambios estructurales vinculadas a las decisiones financieras para abordar la crisis de eficiencia, eficacia y productividad (hablando desde el ámbito educativo), privando a los gobiernos locales propios de los países latinoamericanos de su capacidad para desarrollar mecanismos que aseguren la calidad, al mismo tiempo que advierten que cualquier mecanismo para ejercer sus derechos sociales mediante políticas públicas es una fantasía. Generando, evidentemente una dependencia de la educación no formal con los intereses políticos estadounidenses.

Las políticas públicas de la educación no formal en América Latina bajo el marco de la globalización neoliberal.

Por ende, podemos apuntar la visión de los organismos internacionales a los modelos de educación no formal como un remedio para subsanar los sesgos que enfrenta la región de Latinoamérica, siendo un dispositivo capaz de educar en forma masiva, una fuente de esperanzas hacia el progreso, la democracia y el desarrollo de la ilustración. Éste último prepara a las personas para el ejercicio de la ciudadanía pretendiendo formar recursos humanos para la industrialización.

En esta visión occidental-moderna se retoma específicamente a la educación no formal como el medio ideal para la implementación de estrategias de compensación educativa para la erradicación de la pobreza y de todo tipo de exclusión y opresión bajo el concepto de desarrollo humano. El cual refiere un despliegue de mayores capacidades relacionadas con el poder

económico y político en las personas en busca de adquirir herramientas para contar con mayores posibilidades para mejorar su calidad de vida. Para discutir esta aseveración, Contreras (1994) señala que:

lo que se sugiere es que el modelo educativo respete la situación social en el que está inmerso y de esta manera genere un concepto de calidad tanto interna como externa, encajando en unos valores y necesidades reales, presentes y futuras de los países donde se aplique. (pág. 9)

De tal manera que, los modelos educativos bajo esta perspectiva no pueden ser sinónimo de universalidad, sino que, tendrán una diferenciación en sus objetivos dependiendo del país en el que se genere, adaptando los saberes y conocimientos a las necesidades de dicho país.

Ampliando lo anterior, si los modelos educativos provienen de un país desarrollado buscarán únicamente una actualización hacia las nuevas tecnologías o bien, hacia el uso lúdico del ocio, en contraposición a lo que buscará en un país en vías de desarrollo, para quienes significará un medio para remediar las bases del sistema educativo hacia los subgrupos vulnerables excluidos en busca del desarrollo económico o bien, la capacitación para el trabajo.

Aclarado lo anterior, nos situamos en el contexto de América Latina, región en la cual los esfuerzos en la educación no formal inician en la década de 1940 bajo un paradigma estructural funcionalista, cuyo propósito principal fue otorgar mayores oportunidades a las personas a través de programas de orientación humana para el desarrollo social. Algunos de los ejemplos que podemos mencionar sobre esta educación son:

- los programas de mayores posibilidades de acceso a la educación como: la reducción de la duración de la escolaridad obligatoria y/o de la jornada escolar y,
- los programas para mayores escolares o de *segunda oportunidad* como: el sistema *nuclear* en América Latina.

Los cuales, más allá de implementar una visión transformadora se limitan a promover una relación directa entre educación y trabajo. Cabe señalar que, muchos de los fracasos de estos

programas se deben a que no tomaron en cuenta las restricciones materiales y estructurales del sistema social (La Belle, 1980).

Singularidad que nos lleva a otra crítica que se le hace a la educación no formal: la traslación de modelos educativos extranjeros. En palabras de Montero (2011) “si bien son un aporte autorizado para las mejoras de los sistemas educativos nacionales, conllevan el riesgo de que sus estrategias formativas y didácticas intenten adaptar la realidad a la norma que rigen estos procesos” (pág. 78).

En este escenario, las políticas públicas en materia de educación bajo un marco de globalización neoliberal emiten recomendaciones de educación no formal específicas para América Latina, mismas que se plasman desde una perspectiva de capacitación para el trabajo y con una discontinuidad generada por la falta de re-conocimiento a la sistematización de experiencias de la educación no formal generadas desde la región, sin dar seguimiento en la evaluación de estos proyectos. Frente a tal situación, es indispensable recuperar formas de resistencia que se crearon en América Latina alrededor de la educación popular y que, son la única experiencia que no se retomó ni publicó bajo el patrocinio de los organismos internacionales hacia la región latinoamericana.

Claramente, la emergencia por la desvalorización de dicho significante muestra la necesidad del sistema dominante por negar, ocultar e inclusive integrar de manera errónea las experiencias de educación popular que les ponen en peligro. Ya que éstas postulan nuevas estrategias para comprender las condiciones de opresión social, desde las posibilidades teóricas y prácticas en diferentes contextos retomando a la educación como herramienta de liberación a través de la formación de una conciencia colectiva disidente.

El sentido pragmático de los programas de educación no formal en México

Hemos de destacar que la educación no formal en México no está exenta de una tendencia estructural funcionalista, debido al sentido pragmático y operativo de los programas que tienen como objetivo el desarrollo económico a partir de la capacitación.

De acuerdo con Rogers (2004), el concepto de educación no formal visto desde la perspectiva del pragmatismo, se limita a explicar que los procesos educativos independientemente del espacio o de su alcance, se definen por sus acciones. Cabe señalar que fue John Dewey quien incorporó las ideas del pragmatismo al campo educativo, postulando que el principio más importante de la enseñanza era la acción.

Con base en esta moción, se retoma su raíz *pragma* que es traducida como llevar a cabo, la cual, refiere una propuesta de un método práctico de trabajo y de logro de la eficiencia enfocado principalmente en la utilidad y aplicabilidad inmediata de los conocimientos y habilidades adquiridos fuera de los entornos educativos formales.

Desde esta perspectiva, la educación no formal se centra en enseñar habilidades prácticas y conocimientos que pueden aplicarse en situaciones dentro del ámbito laboral, es decir, la práctica educativa orientada hacia resultados concretos y la resolución de problemas prácticos. Ideas que servirían a la sociedad norteamericana interesada en preparar para el trabajo y la competencia.

En concordancia, en un mundo de la productividad, el sujeto será visto como recurso humano, visión empresarial que retoma al trabajo como una mercancía a poseer, objetivándose a costa del sujeto, representando una alienación que se manifiesta en el proceso de producción y constituyéndose en un medio para la subsistencia que reduce el Ser del hombre. Por ello admitimos que, para este sujeto, los conocimientos son sólo retomados desde su función instrumental y práctica.

En esta tesitura, se individualiza de la realidad para impedir un reconocimiento del sujeto colectivo, propiciando una necesidad latente en cada persona por ser eficaz, exitosa y competente. En este aislamiento de lo social se buscará crear capital humano que sea “flexible, cambiante, polivalente y adaptable; al tiempo que es disponible, obediente, indefenso y solitario” (Varela y Álvarez, 1986, pág. 74). Esta intención de individualización muestra una contradicción en las políticas educativas y genera una fragmentación del tejido social, donde el núcleo generador de dicha coyuntura se encuentra por la mercantilización de la vida que desarticula la relación de la persona con la colectividad y comunidad.

Para complementar lo anterior, México se adhiere a la agenda 2030 en la cual se hace una planeación para el Desarrollo Sostenible, planteando una estrategia nacional como guía de acciones necesarias para alcanzar cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Específicamente, en materia de educación señala las políticas o programas que se han implementado para atender los Objetivos y metas, entre la información que podemos destacar del informe es el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)-tipo básico*, el cual es el ejemplo más cercano a una propuesta de tipo de educación no formal en el que se puede vislumbrar la visión que aún se conserva en el país referente a este ámbito.

Si bien, comienza planteando el reto de garantizar el pleno goce al derecho a la educación de toda persona, se busca que ésta sea de *excelencia* a partir de promover el máximo logro de aprendizajes para el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, pasa a disfrazar este discurso de crear reflexión colectiva y de comunidad cuando señala su propósito de:

fortalecer el perfil para el desempeño de las funciones del personal de educación básica que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de alumnas y alumnos; a través del acceso a programas de formación continua, actualización y capacitación. (2020, pág. 16)

Ciertamente, la tendencia de la educación no formal en México está encaminada a adaptar las capacidades de las personas en términos de actualización, capacitación y mejora de la calidad de vida a través de una lógica de medición por parámetros y exigencias de “calidad, excelencia y mercado” (Terrén, 1999, pág. 233).

Comprender lo anterior nos ayuda a ver la crisis que atraviesa la educación actualmente en México, la cual se presenta con síntomas de una transnacionalización mediática¹ que permea a la educación dentro y fuera de las instituciones educativas en busca de velar por los intereses de las empresas transnacionales y multinacionales y con el ejemplo aquí plasmado, la política educativa mexicana nos pone en evidencia de lo anterior en su discurso oficial.

Por lo cual, un desafío de la educación no formal será dejar de pensar que se deben formar sujetos para la productividad y, por el contrario, formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio y de transformación que se da en cualquier ámbito de la vida. En ese sentido, Riera i Romaní y Cívís i Zaragoza (2008) señalan:

Debemos pasar a auténticos proyectos educativos comunitarios, estructurados en y desde la red, desde y en la comunidad, y en la que lo “global” garantice la base común educativa y lo “local” sostenga la singularidad y la motivación de la implicación por mero sentido de pertenencia e identificación de los educandos y los educadores. Y precisamente todo ello puede y debe ser la razón de ser de la nueva “pedagogía” del siglo XXI. (pág. 139)

Ante este reto, se debe destacar a la diversidad que caracteriza a la Ciudad de México, ya que, aun admitiendo a través de indicadores cualitativos y cuantitativos que se conforma por singularidades en las que cohabitan tiempos históricos, lenguas, comportamientos y estructuras sociales diversas, también se puede decir que éstas se encuentran en luchas constantes lo que, a su vez, tensiona la dinámica social. En este panorama de inestabilidad es urgente generar una

¹ Ante el establecimiento de un sistema mundo único se extendió un discurso político en una versión propagandística a favor de una visión única de mundo a expensas de las particularidades y diferencias de cada país.

propuesta que en palabras de Walsh (2013) “inciten posibilidades de ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (pág. 28).

En esta realidad, es necesario replantear y dimensionar la complejidad y singularidad de las comunidades conformadas por diferentes clases, razas o culturas, y, así reestructurar el tejido social que se ha ido fragmentando y ha ido excluyendo a sectores del sistema hegemónico actual, ya que estas diferencias culturales han marcado oposiciones territoriales en la ciudad, generando una apropiación territorial en donde la distribución de la concentración occidental permanece en el centro, extendiendo e integrando la zona periférica o las periferias por los *distintos tipos de ciudadanía cultural* (Nivón, 2006).

Este vínculo educación-cultura emana una respuesta que permite deliberar y reconstruir el tejido social que el contexto actual demanda, por lo anterior, se debe atender a la necesidad de diseñar e implementar prácticas educativas que contribuyan a la participación ciudadana y política de los grupos de personas que han sido despojadas de su identidad y que se asientan en las periferias de la Ciudad de México. Es en ese escenario que la democracia, la educación y la cultura pueden ser elementos de cohesión social para enfrentar el aislamiento y la violencia.

En suma, en el panorama que se expuso, la educación no formal en la Ciudad de México enfrenta varios desafíos debido a su sentido pragmático y operativo de sus programas, entre los que destacan:

1. Acceso y equidad.
2. Calidad de los programas.
3. Reconocimiento y validación.
4. Financiamiento insuficiente.

5. Evaluación y seguimiento.

En consecuencia, abordar estos desafíos requerirá la colaboración de instituciones educativas, gobiernos y la sociedad en su conjunto, en la cual se trascienda la visión estructural neoliberal, los intereses transnacionales y comenzar a trabajar desde la diversidad a través del reconocimiento de la complejidad y singularidad de las comunidades que integran la zona periférica de la Ciudad de México.

Para comprender lo anterior, se establecen las causas que generan cada desafío antes plasmado. Hemos de destacar el panorama de extensa diversidad al que se enfrenta la educación no formal y sobre el cual, se pueden generar oportunidades o, por el contrario, desafíos. Recordando que, pese que la Ciudad de México (CDMX) se ha definido por el gobierno federal como “una metrópoli pluriétnica, pluricultural y con un entramado complejo de relaciones sociales, donde la diversidad de ideas y manifestaciones convergen en su espacio territorial” (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), amplios grupos de la población enfrentan grandes desigualdades.

En esta lógica, iremos desglosando las causas que genera cada desafío, así como los requerimientos y propuestas para crear proyectos que trasciendan una tendencia pragmática y operativa de la educación no formal. En ese orden de ideas, iniciamos el análisis en las razones que generan el acceso y la equidad como un reto a superar:

Desafío en el acceso y equidad

En primer lugar, enunciamos a la **geografía y ubicación**, ya que, como anteriormente se plasmó, México es un país vasto y diverso geográficamente, esta cualidad, hace que sea difícil proporcionar el acceso a programas de educación no formal en todas las regiones, sobre todo

en las periferias. En particular, en materia de cultura, existe un desequilibrio en la distribución de recintos culturales en la Ciudad de México, los cuales se encuentran principalmente en el centro de la ciudad, generando que los grupos de atención prioritaria que se ubican en las zonas marginadas no puedan acceder a su derecho a la cultura y las artes a través de la oferta de estos cursos, programas o talleres debido a la dificultad que involucra su traslado.

En segundo lugar, las **desigualdades socioeconómicas** limitan a la educación no formal en la CDMX debido a que existen disparidades significativas en los niveles de pobreza en México a causa de la globalización, por ende, los grupos de personas más vulnerables de la población acceden de manera desigual a programas de educación no formal debido a barreras financieras, como los costos inaccesibles de inscripción y/o mensualidad o para cubrir con los requerimientos de materiales, así como condiciones de marginación que no permiten acceder a la oferta de talleres o cursos tales como la distancia y traslado a los centros educativos: costos, tiempo invertido, dificultades físicas, etc.

Por otro lado, también retomamos a la **violencia y desigualdad de género** como un componente a superar dado que, las mujeres en un sistema económico global enfrentan barreras adicionales para acceder a la educación no formal debido a la discriminación y la desigualdad de género arraigadas en la sociedad mexicana. Para entender este fenómeno, el contexto actual se caracteriza por tener mayor cantidad de mujeres en condiciones de pobreza multidimensional, quienes a su vez son responsables de un sostenimiento familiar, para las cuales aumenta su vulnerabilidad si tiene una condición de discapacidad o son personas cuidadoras, proviene de una comunidad indígena o ha sido privada de su libertad. Dotando a este grupo de una violencia estructural, económica, física, verbal o psicológica que le limita acceder y aprovechar los programas de educación no formal que tengan que ver con el uso lúdico del ocio, y, por el contrario, se busquen cursos para generar ingresos los cuales están relacionados al aprendizaje

de técnicas propias de un oficio, para la organización productiva o capacitación para la comercialización de productos y servicios.

Así mismo, enunciamos a la **condición de discapacidad y los ajustes razonables** como otra causa. En tanto que, el establecimiento de un único modelo de vida marca potencialmente las diferencias entre las personas catalogadas como *normales* y aquellas personas que únicamente podrían acceder a cierto nivel de estudios por una condición de discapacidad, condenando a las personas con discapacidad a un rezago educativo y a la búsqueda del aprendizaje de algún oficio. Aunado a eso, dicha condición dificulta también el acceso y la permanencia de quienes fungen como cuidadores de familiares con discapacidad. Estas limitaciones las podemos encontrar en el acceso a programas de educación no formal debido a la falta de un diseño de accesibilidad universal (la cual implica trascender las limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas y digitales) y a la falta de programas diseñados específicamente para atender sus necesidades o con ajustes razonables. Por ello, la apuesta es generar una propuesta de educación no formal que trascienda una visión asistencialista de la discapacidad a partir del reconocimiento de sus derechos sociales y de la ciudadanía y así mismo, desarrollar una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad en comunidad.

Ahora bien, el **idioma y diversidad cultural** también forman parte de las razones que debilitan a la educación no formal. Como hemos visto, México es un país multicultural y multilingüe. Sin embargo, el sistema mundo genera que las personas que hablan lenguas indígenas enfrenten dificultades para acceder a programas de educación no formal en su lengua materna y, al contrario, se promocionen mayoritariamente los cursos para aprender el idioma inglés como una alternativa para obtener mejores condiciones a la hora de emplearse en el mercado laboral.

Y, por último, enunciamos a la **hostilidad interna y externa** como un factor determinante para el acceso a las propuestas de educación no formal en la CDMX. Debido a que, en algunas comunidades, puede faltar la conciencia sobre la importancia de la educación no formal, lo que lleva a una falta de interés y participación en estos programas. Además de considerar los programas ajenos a su identidad cultural o en rechazo al sistema hegemónico.

Por ello, hacerle frente a este desafío implicará implementar políticas y programas que se enfoquen en la equidad y el acceso a la educación no formal, además de considerar la diversidad cultural y las necesidades específicas de los grupos de personas que se encuentran en condiciones de mayor indefensión, los cuales los nombraremos *grupos de atención prioritaria* con base en lo dispuesto por el artículo 11, “Ciudad Incluyente” de la Constitución Política de la Ciudad de México, en el que se establecen al menos y de manera enunciativa y no limitativa a: infancias y adolescentes, mujeres, personas de identidad indígena, jóvenes, personas mayores, personas con discapacidad, población LGTBTTIQA+, entre otras (Gobierno de la Ciudad de México, 2023a).

Desafío en la calidad de los programas

Siguiendo el mismo hilo, en segundo lugar, enunciamos las razones por las que se considera a la calidad de los programas como un desafío en la educación no formal en México:

Por un lado, debido a la **escasa capacitación pedagógica** que se otorga a los talleristas o instructores y la falta de contenidos actualizados. Pues si bien, la calidad de la educación no formal a menudo depende de la capacitación y la competencia de los instructores, al ligarse con una visión pragmática en la que las y los talleristas dirigen el aprendizaje dando mayor énfasis al

resultado final del ejercicio en lugar del proceso, lo que se genera es que “regresa a las personas nuevamente a una producción objetual mecánica, que se ve reflejado su esfuerzo en el resultado obtenido y no en su propio proceso de aprendizaje al realizar una actividad” (Reyes, 2020, pág. 58).

Por el otro, los **materiales y recursos** limitan la práctica educativa para ofrecer una experiencia educativa de alta calidad. Esto puede incluir la falta de materiales didácticos actualizados o laboratorios adecuados. Por ello, Jiménez (retomada en Reyes, C., 2020) específicamente en el ámbito artístico y cultural nos apunta que:

Es necesario actualizar los perfiles profesionales que demandan las nuevas generaciones (...) Fortalecer los centros culturales existentes en sus vínculos con escuelas, comunidades y organizaciones comunitarias. (...) Recuperar el espacio público (...) Esto no será posible si no hacemos un análisis de la estructura actual de las instituciones de educación artística a fin de contar con un diagnóstico objetivo y tejer ausencias. (pág. 23-24)

Desafío en la evaluación y seguimiento

Complementando al análisis, la **falta de mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento de los programas de educación no formal** puede dificultar la identificación de áreas de oportunidad que necesitan mejora y la garantía de la calidad a lo largo del tiempo. Pues si bien, desde una visión funcional se necesita la legitimación de los saberes para su empleabilidad y como hemos visto, el desarrollo de programas educativos no formales no conlleva rigurosamente el otorgamiento de certificados o títulos, lo que ocasiona que no interese o no se le dé la importancia suficiente a la evaluación.

Por tal motivo, la planeación didáctica en esta dimensión debe superar **obstáculos metodológicos** como: la diversidad de poblaciones participantes y los distintos niveles de educación que conforman grupos de personas en un mismo espacio formativo, o bien, la desmotivación de las y los estudiantes al percibir una dificultad para certificar estos saberes aprendidos a la hora de la búsqueda del empleo.

Para hacerle frente a estas causas, debemos cambiar y desaprender la única forma que conocemos de evaluar, ya que ésta siempre ha sido definida en el discurso neoliberal como “una operación de desacoplamiento de diferentes tipos de saberes para clasificarlos de manera jerárquica” (Puiggrós, 2013, pág. 118), la cual se ha manejado puntitivamente como una herramienta de control y ansiógena, pues “ejerce un poder sobre los objetos y los sujetos, y llega a tener la capacidad de ubicar a grandes sectores sociales, incidiendo en su valor de mercado” (Puiggrós, 2013, pág. 119), respondiendo a intencionalidades de relaciones de poder, clasificando y excluyendo a las personas sin tomar en cuenta sus necesidades. En ese sentido, es importante establecer estándares de calidad contextualizados, proporcionar capacitación adecuada a las y los talleristas y promover una visión distinta de la evaluación y la rendición de cuentas en la educación no formal en la Ciudad de México.

Desafío en el financiamiento

Profundizando en el tema del financiamiento de los programas y sin afán de ser reiterativos, este tópico representa un desafío significativo para la educación no formal en México por varias razones:

En primera instancia debido al **acceso limitado** que genera. Ya que, puede llevar a la limitación de la disponibilidad de programas de educación no formal en zonas más marginadas,

restringiendo la capacidad de los programas para expandirse, para el desarrollo de nuevas alternativas pedagógicas o bien, para adaptarse al ritmo de las cambiantes necesidades del mercado laboral y la sociedad.

En segunda instancia y no menos importante, debido a que la **carencia de presupuesto** o **condiciones desfavorables** en los recintos educativos limitan la capacidad para contratar personal calificado, mejorar los recursos y mantener instalaciones adecuadas. Para comprender lo anterior, los bienes y servicios con los que cuenta la Ciudad de México muchas veces no reciben el equipamiento necesario para el desarrollo de las propuestas de educación no formal, principalmente sino se adhieren al plan de desarrollo, lo cual representa una de las mayores dificultades para vincular con la comunidad y el desarrollo de actividades adecuadamente. Generando, adicionalmente, una **falta de confianza en la calidad** en los cursos gratuitos y una preferencia por invertir en cursos pagados.

Por último, como anteriormente se ha descrito, la falta de financiamiento puede exacerbar las desigualdades existentes en el acceso a la educación no formal, en tanto que las personas de bajos ingresos pueden tener dificultades para pagar inscripciones y/o mensualidades u otros costos asociados.

Con lo anterior, es esencial que el gobierno asigne mayores recursos financieros a los programas de educación no formal, ampliando el derecho a la educación para todas las personas en todas las edades independientemente de su condición económica y trascender la visión de la educación como mercancía. Dejando atrás treinta años de gobierno neoliberal que generaron desfavorables condiciones en la infraestructura de los centros educativos y a grandes territorios con nula o baja oferta en los servicios educativos. Esto permitirá garantizar un acceso más equitativo a estas alternativas pedagógicas.

Desafío en el reconocimiento y validación

El reconocimiento y la validación de los programas de educación no formal representan un desafío en México por varias razones. En primer lugar, enunciamos un **reconocimiento laboral limitado**. Considerando que, en un sistema hegemónico tienen mayor validez aquellos certificados o diplomas emitidos de una institución con renombre a nivel mundial, por ello, los programas desde las asociaciones civiles en muchos casos no son ampliamente reconocidos por los empleadores, lo que significa, en una visión funcionalista de la educación, una limitante en sus oportunidades de empleo y la movilidad laboral.

En ese sentido y, en segundo lugar, hablamos de una **necesidad de validación internacional**. Pues, para las personas que buscan oportunidades laborales y/o educativas fuera del país, la falta de validación internacional de los programas de educación no formal puede ser un obstáculo para su reconocimiento en otros países. A manera de ejemplo, la certificación *Cambridge* son títulos que avalan las competencias indispensables del idioma inglés que poseen las personas y dando validez *indefinida* en universidades y empresas internacionales. Por lo que, al momento de aprender este idioma, se opta por este tipo de cursos que sí ofrecen un certificado que puede ser útil para la vida productiva que por cursos sin legitimidad internacional.

Para abordar estos desafíos, es importante desarrollar sistemas de reconocimiento y validación más sólidos para la educación no formal y trabajar en la sensibilización de la comunidad para que reconozcan y valoren adecuadamente los logros de las personas que participan en programas de educación no formal.

1.3. Hacia la educación inclusiva, una alternativa pedagógica para el cambio social desde los fundamentos de la pedagogía crítica.

En síntesis y a modo de introducción al siguiente capítulo, es “indispensable para consolidar a nuestras sociedades como sujetos con voluntad autónoma en las crudas luchas por la hegemonía del mundo actual” (Walsh, 2013, pág. 24), un trabajo hacia la humanización y liberación, tanto individual como colectivo, entre “lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización” (Walsh, 2013, pág. 29).

Para esta labor pedagógica debemos ser conscientes y con una capacidad reflexiva de la realidad en la que estamos inmersas como personas, y que esta realidad globalizada proviene de un despojo de identidad hacia una hegemonía. Este análisis, nos sitúa a la educación desde una dimensión política, como se planteó anteriormente, se ha utilizado como un dispositivo de reproducción y transmisor de la ideología acorde a un modo de producción de las cosas y en nula problematización y acción hacia la transformación de la realidad, por ello, advertimos: la educación no es neutral. Lo anterior nos hace recordar que, estamos en un sistema mundo que se rige por el poder, lo cual se refleja en el ámbito económico y la educación no queda exenta, ya que ésta se ha vendido como la panacea. Sin embargo, ante estos nuevos procesos de modernización y de progreso económico, no se puede seguir dejando de fuera a todas aquellas personas que no han sido consideradas como parte de las clases privilegiadas o que no correspondían al objetivo impuesto planteado.

Por ello, la apuesta es cambiar esta percepción de la educación, hay que desaprender la forma en que nos relacionamos en el mundo, dejar de ser competitivos, dejar de vivir tan aceleradamente, revalorizar nuestras raíces y no lo exterior, reconocer que absolutamente todos

y todas poseemos saberes y un certificado no te posiciona por encima de las demás personas, como revela Ema Goldman “la verdadera liberación del hombre, individual y colectivo, reposa en su emancipación de la autoridad y de la creencia en ella” (2010, pág. 43). En ese sentido, se debe dejar de reproducir y consumir programas de educación no formal que tienen fundamento en una visión funcional de la educación.

Ante el problema social antes descrito se vuelve imprescindible accionar desde la pedagogía crítica y la educación inclusiva ante la necesidad de reestructurar el tejido social de las comunidades periféricas de la Ciudad de México, a partir de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje e implementar prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad, propiamente desde proyectos educativos inclusivos no formales en las artes y la cultura que den respuesta a esta demanda, de tal manera que, se pueda coadyuvar en la formación de actores activos de un cambio social en las periferias.

Por lo que, retomamos principalmente a Del Pozo (2018), quien compila algunos de los más relevantes fundamentos, principios, sustentos y relaciones de la pedagogía social y de la actuación práctica, ya que subraya que:

La pedagogía social fundamenta y orienta la práctica socioeducativa a fin de actuar y rehabilitar al individuo o colectividad/comunidad, formar en lo socioeducativo y sociocultural desde la diversidad, así como fomentar la promoción, participación, potenciación personal y comunitaria ética y política desde los derechos humanos y ambientales para mejorar la calidad de vida, la justicia y el bienestar con enfoque crítico y compromiso transformador. (pág. 7)

De modo que, se transversaliza con el paradigma de la educación inclusiva que se generó en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (de aquí en adelante como OEI) en su 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) cuyo tema fue «Educación inclusiva: El camino hacia el futuro», recuperada por Operti y Yajahyda (2008):

como un paradigma apropiado para la construcción y/o reconstrucción de los tejidos sociales de las sociedades actuales dotando a cada integrante de las mismas de las competencias requeridas para participar activamente en la construcción de sociedades que incluyan a todos sus miembros desde sus diferencias. (pág. 147)

La transversalidad en estos fundamentos nos ayuda a tejer un puente hacia los espacios más segregados de la Ciudad de México en busca de revertir procesos de exclusión, ya que ambos retoman como un denominador común a la diversidad, siendo así, un elemento de cohesión social para mejorar la calidad de vida individual y colectiva, a partir del reconocimiento de sus derechos sociales y de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, se vuelve ineludible retomar una estrategia pedagógica que dé respuesta a la reestructuración del tejido social, sin exclusiones y estigmatizaciones, la cual trascienda a la orientación humana como el único modelo y logre una formación integral de las personas a partir de una visión holística que contemple al arte y la cultura, las limitaciones materiales y estructurales del sistema social en el que se inserta y se propicie un espacio de diálogo crítico que permita deliberar y reconstruir el tejido social con una visión transformadora.



Capítulo 2. Marco teórico-empírico.
La educación artística y cultural como
proyecto de transformación social.

Para poder generar un taller de pintura como un espacio alternativo generador de experiencias propias y colectivas que contribuya al desarrollo integral de las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad en el que se entretajan los elementos vislumbrados en el capítulo anterior, se deben analizar teóricamente varios ejes: las construcciones teóricas actuales de las Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC), el arte como medio educativo y el taller de pintura como una herramienta educativa para la prevención de las violencias, la exclusión y la discriminación de los grupos de atención prioritaria.

De tal manera, el presente capítulo busca entablar el marco teórico-práctico que permita fortalecer y guiar la alternativa pedagógica dentro de los Puntos de Innovación, Libertad, Artes, Educación y Saberes (de aquí en adelante PILARES) ubicados en la periferia del nororiente de la Ciudad de México, por ello, es necesario dialogar en las construcciones teóricas actuales de las Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC). En ese sentir, el capítulo se divide en tres momentos, en primer momento, nos enfocamos en la caracterización del arte en el campo de la educación desde las PAC, en este abanico de posibilidades, únicamente nos centramos en retomar su visión de arte como un proceso de concientización-resignificación desde un enfoque crítico y con compromiso transformador y su vínculo con el desarrollo integral de las personas.

En ese mismo hilo, en segundo momento, nos enfocamos en analizar el caso particular de los PILARES para enfocar las prácticas artísticas comunitarias desde los talleres de artes y oficios que se desarrollan en el actual sistema económico, político y cultural, retomándolo como un referente empírico de un programa de educación artística no formal público generado por el gobierno de la Ciudad de México, el cual, servirá para identificar desafíos en la construcción de alternativas pedagógicas por medio del arte como herramienta para la inclusión social.

Por último, el tercer apartado se enfoca en connotar pedagógicamente al taller para propiciar oportunidades de encuentro, diálogo, reflexión, participación cooperativa y descubrimiento de perspectivas sobre la realidad entre las y los participantes y la/el

facilitador/mediador/tallerista, lo cual permitirá expresar y plasmar las reflexiones a través de una obra de pintura, de tal manera que se pueda propiciar un diálogo con la comunidad.

Cabe señalar que, si bien, no se niega que la vinculación con el arte y la reconstrucción del tejido social es un tema que arduamente se ha trabajado y se ha ido discutiendo a la par del debate de la educación permanente, en una triada del desarrollo, el arte y la cultura, principalmente guiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) a finales de 1945, la preocupación es alarmante debido a que hasta 2019, con un neoliberalismo que aun aqueja en nuestro país, surge una estrategia del gobierno capitalino con el objetivo de reducir las desigualdades sociales, promover una cultura de paz y reconstruir el tejido social transversalizando en un solo espacio varias secretarías gubernamentales para así garantizar el acceso igualitario a sus derechos de los grupos más vulnerables de la población, tales como a la educación, la cultura, el deporte y la capacitación para el trabajo: estamos hablando del **programa social PILARES**. La estrategia cultural (a través del programa social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el Bienestar, TAOC y Promotores culturales para el bienestar*) en este espacio trabaja desde la perspectiva de la cultura como un fuerte elemento de cohesión, el cual ayuda a generar oportunidades de encuentro, diálogo, convivencia, solidaridad y descubrimiento de perspectivas de la realidad siendo las personas usuarias generadoras de procesos creativos e identitarios (El Universal, 2019).

Nos enfocamos en analizar el caso particular de los PILARES para enfocar las prácticas artísticas comunitarias desde los talleres de artes y oficios que se desarrollan en el actual sistema económico, político y cultural, retomándolo como un referente empírico de un programa de educación artística no formal público generado por el gobierno de la Ciudad de México, el cual, será un espacio pedagógico como un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito que servirá para identificar desafíos en la construcción de alternativas pedagógicas a

través del arte como herramienta para la inclusión social. Ejercicio que nos lleva a descubrir miradas hacia lo invisible.

2.1. Prácticas Artísticas Comunitarias: El arte como medio educativo para la transformación social.

Para abordar la construcción teórica que guía a las Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC) y su interdisciplinariedad con la educación, en primer lugar, es necesario definir al arte desde los discursos de la posmodernidad en los que nos encontramos inmersos. Si bien, los conceptos sobre lo que se denomina *arte* actualmente son extensos y objeto de polémica epistemológica, no es nuestra intención abonar al debate, lo que se pone en manifiesto son las aproximaciones en el campo del arte y su vínculo interdisciplinar con la educación.

La situación política y social de los años sesenta (los movimientos revolucionarios, las luchas sociales por los derechos humanos, los movimientos estudiantiles del 68, etc.), los sucesos que marcan el fin del siglo XX (la caída del Muro de Berlín) y las singularidades de la sociedad actual (la globalización y política neoliberal) como hemos analizado, demandó una nueva visión de sociedad y el arte no quedó exento de tal emergencia. En otras palabras, Jordi Massó (2021) revela que “los gestos provocadores y, en buena medida, revolucionarios que acompañaron al arte desde principios del siglo XX se habían demostrado inanes en aquella sociedad resultante del triunfo del capitalismo avanzado (...) El arte pretendidamente crítico necesitaba una sacudida” (pág. 159).

Esto es, tras la modernización y los procesos socio-tecnológicos en el mundo se generó una concepción reduccionista de lo tradicional y artesanal, sustituyendo a las personas por máquinas y dando mayor posibilidad económica a las personas que se adherían a la

industrialización. En esta realidad, las personas comienzan a seleccionar las habilidades útiles necesarias para la competencia en el mercado, dejando de lado el ejercicio de la actividad artística para las personas más privilegiadas.

Esta afirmación pone de relieve que el ejercicio del arte es una cuestión poco redituable para las personas más vulnerables de la comunidad, por lo tanto, adopta características de un elemento gremial. Al respecto Adolfo Sánchez Vázquez (2015) menciona que “el arte moderno se ha quedado sin público o, más exactamente, éste se ha reducido a una minoría o élite” (pág. 194).

En este nuevo paradigma social se comienza a perfilar una transición hacia la competitividad, dicho panorama se dificulta aún más al estar en una *sociedad líquida*, ya que tenemos cambios acelerados que hacen obsoletos los acontecimientos ocurridos tan solo instantes antes. Frente a la rapidez de las mutaciones científicas, técnicas, económicas y sociales el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana se encuentra en un limbo, entre lo incierto y lo efímero. Bauman (2007) al respecto indica: “precisamente por estar por encima y alejado del ajetreo de la lucha diaria por la supervivencia, el arte porta el mensaje de aquello que puede durar e ir más allá de la vida de cualquier individuo” (pág. 17). Por mejor decir, el arte pretende generar herramientas que motiven a reflexionar la vida vinculando su pasado y redirigiendo el futuro, sin embargo, lo efímero de las cosas es un elemento que arrasa con cualquier intento de experiencia artística y la reduce a un gremio que retoma al arte desde una visión hegemónica y occidental.

En ese entendido, la concepción del arte en los parámetros de la posmodernidad tiene una indefectible relación con la globalización y las cuestiones sociales, políticas y culturales, por ello, afrontar la fugacidad de las cosas a través del arte nos brindará una posibilidad para mirar la realidad, exigiendo generar vínculos colectivos que confronten el individualismo, la

competitividad y la visión funcionalista del arte por un nuevo paradigma que contemple cambios en la forma de ser, pensar, sentir, actuar y socializar conocimientos.

Por ello, el arte, en tanto proceso y reflejo de la cultura, permite generar diversas prácticas que se adhieren al momento histórico en el que se producen, es decir, “como procesos, la educación y lo artístico cambian con el tiempo y la cultura” (Acha, 2001, pág. 12). En ese entendido, debemos pasar de un *arte conceptual* (en el que no existen intermediarios entre la realidad y la obra) por un *arte contextual*, éste último en palabras de Ardenne (2006) se pregunta por la presentación de lo real, para señalar, cuestionar y transformar la realidad, el cual “agrupa todas las creaciones que se anclan en las circunstancias y se muestran deseosas de tejer con la realidad” (pág. 15). Esto, construye una nueva visión del arte dando mayor énfasis a aquello que rodea a la obra que a la obra en sí, convirtiendo a las expresiones artísticas contextuales en un sinfín de posibilidades educativas para incitar el análisis en la construcción de identidades.

Abonando al debate, desde las décadas de los sesenta y ochenta varios países de la región latinoamericana estuvieron inmersos en una situación de agitación política tras los movimientos revolucionarios emergentes, significando una necesidad de obtener libertad y derechos a las clases populares. En este contexto de reconstrucción nacional se comenzó a visualizar al arte como una herramienta de protesta del contexto sociopolítico en aras de crear un cambio social, al respecto Romero y Giménez (2005) señalan que “en Latinoamérica, el fenómeno de las gestiones artísticas es particularmente rico en su capacidad de dar respuestas a las crisis socio-culturales que agobian a la región” (pág. 11). Por otro lado, a la par, en aquella época sucedía un arte conceptual europeo y estadounidense, el cual se preocupaba por una triada del desarrollo, el arte y la cultura, con un enfoque del arte que se desmaterializaba del objeto artístico y abordándolo únicamente desde un *arte conceptual* (occidental y hegemónico).

Por ello, se puede vislumbrar un discurso político, ya que dicho conceptualismo hegemónico se comienza a contraponer al pensamiento y prácticas latinoamericanas artísticas

de periferia. Esto marcó la creación de una forma alterna de promover la reflexión y el cambio a partir de una comprensión crítica de los eventos históricos emergentes, estableciendo así, una tradición politizada del arte, misma que permite la denuncia de las diferentes formas de la discriminación y de resistencia a la homogeneidad. Esta lucha Camnitzer (2009) la define como un *conceptualismo latinoamericano*.

Esta posición genera un binomio arte-política, dando una relación que ayuda a transitar entre los elementos históricos para contextualizarlos en la vida de cada persona. Al respecto Richard (2007) aduce que dicha perspectiva del *arte crítico latinoamericano* busca explorar a profundidad por los traumas políticos del pasado histórico. Lo cual involucra un devenir en diversas memorias en busca de construir narrativas locales que conflictúen el gran relato histórico, de tal manera que permita reflexionar y abonar a la reconstrucción y cimentación de una identidad individual, colectiva e histórica. En tal discusión, es lo que Pini (2001) enuncia como la particularidad del arte latinoamericano: la capacidad de resistencia a las historias hegemónicas y al olvido del pasado, con el fin de preservarlo, actualizarlo y recrearlo desde la memoria individual y colectiva.

Desde este posicionamiento, se puede asegurar que, en el proceso de creación se construyen procesos pedagógicos distintos a las estructuras educativas tradicionales e incluso pasa a ser parte importante en la formación integral, ya que enseña a mirar el mundo desde una reflexión crítica y posicionamiento político de la realidad. De hecho, Moreno (2016) revela al respecto:

En la creación, el sujeto transforma el espacio donde interviene y mientras lo hace deposita en sus creaciones emociones y significados. Los materiales se transforman y transforman a la vez a quien los crea. El proceso creador permite la aparición de lo que somos y de cómo actuamos, poniendo en juego la memoria, el saber, la percepción, la experiencia, lo consciente y lo inconsciente. La obra de arte funciona como metáfora del

mundo en la que las representaciones son la (re)presentación de algo ya presentado, de algo anterior que se actualiza. Comporta una mirada atrás y un reajuste. Es repetición de las primeras imágenes y creación. La creación permite la concreción de lo mismo, pero de otra manera, reestructurando el "yo". (págs. 66-67)

Por lo tanto, admitimos que el arte desde este tipo de prácticas expresa la alteridad, la diversidad y la especificidad, lo que genera que estas expresiones artísticas críticas y políticas puedan ser consideradas como espacios alternativos generadores de formas de pensamiento y conocimiento. Dicha mirada, se asemeja al objetivo de la pedagogía crítica de Paulo Freire en Latinoamérica, ya que busca fomentar una conciencia social, la justicia, la equidad y la capacidad de cuestionar y transformar la vida social, interviniendo de manera crítica sobre la realidad y participando activamente en ella para cambiarla.

Con lo anterior, se genera directamente un vínculo entre la educación, el arte y la política. Esta triada se convierte en una estrategia de compromiso social, es decir, en una didáctica con el objetivo del cambio social. Lo cual implica retomar el arte como medio educativo para dar memoria desde lo local. Ahondando en este supuesto, "el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo" (Fischer, 2017, pág. 21), por ello, el arte será considerado como un agente de transformación social capaz de generar procesos de diálogo de saberes, intercambio de experiencias, construcción de alianzas y resistencias encaminadas al cambio social. En este sentido, será considerado un instrumento para el empoderamiento y equidad social a través de la dinamización comunitaria, retomando como elemento crucial a la participación de las personas en los procesos de realización de una actividad artística, donde las personas superan un papel pasivo y comienzan a ejercer un papel activo con compromiso transformador de la realidad.

En síntesis, debemos superar este constante distanciamiento que refuerza la visión que se tiene sobre el arte en la actualidad, revalorando su funcionalidad y abriendo posibilidades a

todas las personas de la comunidad en un modelo pedagógico de la educación no formal artística.

En concordancia, Ramos (2019) advierte:

Este desplazamiento y ampliación del arte actual tensiona y pone en diálogo una serie de prácticas artísticas con el campo de la educación (...) abriendo posibilidades teóricas y metodológicas que sin duda aportan a la reflexión y el hacer pedagógico de docentes de artes, artistas, gestores, gestoras y líderes comunitarios que dinamizan la experiencia artística y educativa desde el desarrollo de prácticas socialmente comprometidas. (pág. 80)

Estas tensiones son el punto de partida de muchas interrogantes que requieren respuesta desde la unión entre arte y pedagogía en estos procesos de concientización y expresión social. Dentro de este régimen podemos ubicar a estas expresiones artísticas de aquí en adelante denominadas Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC), como aquellas prácticas que involucran la conciencia y conexión entre distintos sujetos en tanto componentes de una comunidad, desde la gestión, producción, recepción y circulación del arte.

De ahí que la participación de los y las espectadoras, de las y los creadores y de las y los talleristas o educadores (como mediadores culturales para el desarrollo de los procesos) sean elementos centrales para la reflexión de su papel como actores sociales en un quehacer constante de hacer y rehacer sus realidades. Esta influencia se basa en el reconocimiento de las complejidades políticas, la reflexión y la transformación social, así como en la transversalidad contextual que estas prácticas implican. En palabras de Ramos (2013, en Ramos 2019) las PAC son:

experiencias artísticas de orden colaborativo y democrático desde la participación directa y activa del/a espectador/a, las cuales se generan en contextos específicos y se elaboran con el/a otro/a desde sus intereses, particularidades y diferencias. Además, integran lo

local y lo global, aportando a la transformación de las realidades y apostando por poner en diálogo a unos actores sociales: creadores-espectadores-receptores. (pág. 89)

En ese sentir, las PAC tienen una interrelación con las realidades de las cuales emergen, construyéndose en y desde el diálogo para la acción, ya que entablan un diálogo e intercambio de ideas en busca de transformar la realidad, dejando así de normalizar situaciones de exclusión-violencia y tomando parte activa de la sociedad, es decir, permiten el señalamiento de asuntos problemáticos que conducen a la acción. La reflexión-concientización-resistencia sobre lo anterior aparece en el diálogo.

Por ello, las PAC poseen una relevancia significativa en la sociedad debido a su capacidad para denunciar y contribuir a la transformación social, lo cual se logra a su vez, a través de su componente político, actitud política y crítica que conllevan. Por ende, son capaces de realizar una función de denuncia y transformación social sobre todo por la mirada crítica del o la artista y de las y los espectadores hacia una memoria histórica y colectiva. Recordando que,

lo que se produce en el espacio de mediación artística tiene que ver siempre con el sujeto que crea, ya que emerge de su realidad interna, y por tanto está cargado necesariamente de significado y de emoción. Nada de lo representado resulta indiferente. (pág. 67)

Con lo anterior, se vislumbra una de las características más relevantes: su capacidad para dar voz a aquellas personas que históricamente han sido marginadas e inclusive excluidas de la sociedad. Al respecto, según las reflexiones de Felshin (2001), lo participativo se transforma en un proceso donde la comunidad se expresa y representa a sí misma, por consiguiente, las personas involucradas le dan valor a su voz, visibilidad y obtienen una conciencia como agentes dentro de un sistema más amplio. Por ello, y siguiendo la perspectiva del autor, lo que se considera de carácter personal se convierte a su vez en un asunto político, cuyo objetivo reside en provocar cambios dentro de la comunidad y en la conciencia pública.

En completitud, las PAC se fundan en una horizontalidad que incluye a todas las personas de la comunidad, ya sea de diversas edades, origen étnico, racial, sexo, identidad de género, con condición de discapacidad u otra condición social o económica hacia la generación de un espacio inclusivo donde las experiencias individuales tienen encuentro en este lugar para ser compartidas y revalorizadas. Esto no sólo en busca de la representación de la obra como tal, sino que empodera a las y los participantes al reconocer el valor de sus experiencias únicas y con conciencia colectiva, al mismo tiempo, les lleva a asumir con responsabilidad su papel social y político, transformando a las personas en sujetos que construyen un devenir propio y colectivo.

Lo anterior representa el sentido emancipatorio propio de las PAC, el cual tiene un componente educativo, cuyo objetivo tiene una intencionalidad política implícita para la transformación sociopolítica y cultural. Desde esta postura, Palacios (2009) sostiene que las prácticas artísticas no sólo se reducen a un logro estético, ya que buscan una mejora en materia de lo social. En ese sentir, la reflexión educativa y pedagógica sobre las PAC se centra invaluablemente en la *problematización* de estos procesos de transformación social que el arte conlleva.

Partiendo en primer momento de reflexionar y reconocer que una experiencia artística por sí misma no produce cambios en las personas o la sociedad, pues para lograr una comprensión más profunda sobre lo social se necesita que sean las personas y colectividades quienes se involucren activamente, sin embargo, es preciso que las personas superen primero la *autodesvalorización*. Dicho proceso de emancipación, Freire (1972) lo refiere como:

otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto oír de ellos mismos que son incapaces (...) los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos. Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor. (pág. 65)

Como complemento a esta cita, como bien señala La Belle (1980), la mayoría de los programas de *orientación liberacionista* presentan el mismo problema:

tienen una confianza casi absoluta en que la gente tomará la iniciativa por sí misma o con sus colegas concientizados. Parecen suponer que a partir de que una persona conozca su realidad, desarrollará los canales constructivos para cambiar esa realidad en su propio beneficio. (pág. 52)

Por ende, sería pretencioso admitir que estos cambios solamente se logran a través del arte, visto como una herramienta remedial y subsanadora que atiende a la población más vulnerable a favor de entidades o instituciones gubernamentales, ya que la propia problematización no lo permitiría; más bien son resultado a largo plazo de procesos que involucran a más actores, instituciones, acciones no solo en materia artística, principalmente, se necesita la modificación de dinámicas estructurales más amplias relacionadas con el Estado y el sistema hegemónico global. Por ello, la problematización generada debe reconocer que el arte en general y las PAC en particular son acciones políticas, por tanto, prácticas educativas políticas (Ramos, 2019).

Lo que es cierto, es que el punto de partida para aplicar alternativas liberadoras por medio de la transformación social se logra a través del proceso de *concientización*. Para Freire este término se refiere al proceso cuyo resultado es que las personas conocen su realidad, la visualizan, la critican y eligen cambiarla siguiendo principios humanísticos. En palabras del autor, “el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad.” (Freire, 1973, pág. 39). Por ello, las PAC tienen una base en la praxis, ya que hacen una acción consciente desde la combinación entre la teoría y la práctica.

En esta tesitura, el diálogo que emerge dentro de estas experiencias tiene cabida a través de un aprendizaje bidireccional y horizontal. Ya que, las experiencias que se producen dentro de estos espacios de mediación artística tienen un proceso educativo que va en doble vía: por un lado, desde la persona de la comunidad que crea o artista (desde su realidad interna, significados y emociones) y por el otro, desde la comunidad o espectadores. Construyendo así un saber colectivo que apunta a intervenir y transformar la realidad alrededor de una mirada particular en busca de comprender el mundo. Para Freire (1970/2005) este diálogo

es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (pág. 107)

Es decir, la educación problematizadora que conlleva los procesos de cambio social por medio del arte demanda la superación de la concepción opuesta de opresores-oprimidos, educador-educandos, tallerista-artista, para introducir una relación dialógica que permita la construcción de conocimiento sobre la realidad. En palabras de Freire (1970/2005) “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (pág. 91), es decir, hay una relación bidireccional y horizontal entre quien enseña aprende y viceversa.

En consecuencia, la figura tradicional del artista se amplía para dar lugar a un agente de cambio. Éste es capaz de interpretar su realidad por medio de una perspectiva crítica en busca de crear acciones con el otro/otra para la transformación social. Así mismo, la figura del educador en este proceso, según La Belle (1980) “debe conocer la realidad y no puede proclamarse neutral. Sin embargo, al mismo tiempo, no puede imponer a los demás su propia opción, lo que sería una manipulación que inevitablemente llevaría a la deshumanización del hombre” (pág. 50).

Siendo así, el educador problematizador o artista un actor clave para la emancipación con principios de tener parte, tomar parte y formar parte de la comunidad. Por esto, Blanco (2001) señala que “los artistas se convierten en catalizadores para el cambio, posicionándose como ciudadanos activistas. Diametralmente opuestos a las prácticas estéticas del artista individualista y aislado” (pág. 20). Bajo esta perspectiva el o la artista son un facilitador de procesos educativos encaminados a generar en los espectadores reflexiones y acciones sin imponer su visión particular de la realidad.

Lo anterior, nos da muestra del alcance del arte como un elemento central para la cohesión social y la transformación de las comunidades. Estas formas de expresión artística buscan trascender los confines tradicionales de los museos y las galerías, llevando el arte directamente a las manos de las personas más segregadas de la población. Donde el proceso educativo dentro de estas prácticas artísticas trasciende el otorgamiento de un recetario didáctico homogéneo y universal y, por el contrario, aporta una metodología situada, problematizadora y reflexiva para la formación integral de las personas. Por último, Ramos (2019) revela que

Esta elaboración colectiva de sentido parte de las posibilidades de intercambio con el otro y otra y de los lazos que unen a los individuos desde las relaciones sociales; en este caso serían los vínculos creados entre artista-espectador/a y espectador/a-espectador/a. Por tanto, las prácticas artísticas contemporáneas aparecen como una propuesta para habitar un mundo en común y su forma va más allá de la materialidad para expandirse a una forma en el encuentro (Bourriaud, 2006). (pág. 87)

Esta interactividad permite crear un espacio más allá de las dimensiones físicas para generar una reflexión-concientización-resistencia en donde la o el artista en conjunto con las o los espectadores o bien, la persona y la comunidad en conjunto, tienen-toman acción, generan

un diálogo e intercambio de ideas en busca de transformar la realidad, dejando así de normalizar situaciones de exclusión-violencia y tomando parte activa de la sociedad.

Cabe hacer mención, para el logro del proceso de interactividad entre el artista-espectador-artista se hace necesaria la participación del facilitador/mediador/promotor cultural, éste se encarga de posibilitar el proceso dialógico, mediar entre el proyecto artístico, la comunidad y el artista y, sobre todo, de facilitar procesos y dinamizar la mirada crítica sobre la realidad. Dicha figura, al igual que las y los otros actores, toma postura política y crítica dentro del encuentro para teorizar, analizar y reflexionar las acciones y creaciones colectivas, fomentar la concientización conjunta, como lo es la capacidad para la sistematización de experiencias que reformulan una práctica. Ghiso, A. y Salazar Y. (2011) en este último elemento señala que

la sistematización es entendida como un proceso que permite la reflexión dialógica y la interacción de los sujetos; no se limita a una simple descripción, a relatos de acciones o a dar cuenta de un inventario de resultados de la experiencia, sino que permite la construcción de conocimientos y aprendizajes de manera interactiva entre los participantes, que comparten las vivencias, percepciones y comprensiones que poseen de sus experiencias o prácticas en contextos (situacional e institucional) condicionantes. (pág. 57)

Por ende, dichas cualidades provienen necesariamente desde una formación pedagógica en la que se cuente con conocimientos referentes a las problemáticas educativas en sus dimensiones histórica, social, económica, política y cultural, e indudablemente de una capacidad para rescatar los diversos aprendizajes durante una práctica artística.

En resumen, las Prácticas Artísticas Comunitarias representan una forma poderosa de cohesión social, promover la inclusión, abordar cuestiones sociopolíticas y coadyuvan a la reestructuración del tejido social. En palabras de Ramos (2013)

Las PAC son una serie de redes complejas de relaciones que apuntan a la *reafirmación de la subjetividad de los actores*, los cuales toman como material artístico sus vidas, lo cotidiano, lo sencillo, lo inmediato o su memoria. Esto construye la esencia real de la obra y los aprendizajes que se construyen allí, que no es otra cosa más que la *re-significación de la existencia humana*. (pág. 130)

Si bien, las PAC enfrentan desafíos y su capacidad para transformar tanto a nivel individual como comunitario requiere la transversalidad con más acciones; su capacidad para crear espacios en los que se generen oportunidades de encuentro, diálogo y descubrimiento de perspectivas de la realidad, convierte al arte en un medio educativo para la transformación social, una herramienta de liberación y una forma de conocimiento de sí mismo y del entorno a partir de la inclusión, participación, denuncia/resistencia y actitud política y crítica de todas las personas miembros de una comunidad.

A pesar de que las PAC pueden ser abordadas desde diversas conceptualizaciones epistemológicas, teorías o modelos pedagógicos, en este trabajo nos posicionamos desde su arista con la pedagogía crítica para connotar el vínculo entre la educación y el arte, lectura educativa que delimita el abordamiento de las experiencias que conllevan estos procesos comunitarios.

2.2. Las PAC dentro de los PILARES a través del programa social Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar TAOC

Para contrastar la reflexión teórica que se ha expuesto hasta el momento, a continuación, nos enfocamos en analizar el caso particular de los Puntos de Innovación Libertad Artes Educación y Saberes para el bienestar (PILARES) para enfocar las Prácticas Artísticas Comunitarias desde los talleres de artes y oficios que se desarrollan en el actual sistema económico, político y cultural, retomándolo como un referente empírico de un programa de educación artística no formal público generado por el gobierno de la Ciudad de México, por medio del programa social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar*, el cual, nos servirá para identificar desafíos en la construcción de alternativas pedagógicas a través del arte como herramienta para la inclusión social.

Aclarado esto, los PILARES “son fruto de una estrategia integral orientada a hacer efectivos los derechos a la educación, el desarrollo sustentable, el empleo, la cultura y el deporte, todos ellos fundamentales para erradicar la violencia y promover una cultura de paz” (Gobierno de la Ciudad de México, 2019, pág. 32). Es decir, en 2019 surge una estrategia emergente con perspectiva de género y valoración de la diversidad lingüística, funcional y sexual del gobierno capitalino como respuesta de la lucha social de los grupos más vulnerables de la población para garantizar el acceso igualitario a sus derechos de forma gratuita, cuyo objetivo ha sido reducir las desigualdades sociales, promover una cultura de paz y reconstruir el tejido social transversalizando en un solo espacio varias secretarías gubernamentales. Siendo así un espacio que le hace frente al desafío de acceso y equidad propios de la educación no formal en el país.

Por ende, dichos espacios se encuentran ubicados en localidades donde permanecen menores índices de desarrollo social, mayor densidad poblacional y mayores índices de deserción escolar (principalmente de jóvenes). Con base en la información obtenida en las reglas

de operación de 2022, los servicios que se ofertan son por medio de una red de 300 espacios, 294 fijos y 6 itinerantes, en éstos convergen cinco programas sociales: *Ciberescuelas* y *Educación para la Autonomía Económica* por parte de la Secretaría de la Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar TAOC* y *Promotores Culturales* desde la Secretaría de Cultura (Secult) y *Ponte Pila Deporte Comunitario* desde el Instituto del Deporte (Indeporte). A continuación, en la Figura 1 se muestra el organigrama general que describe lo anterior:

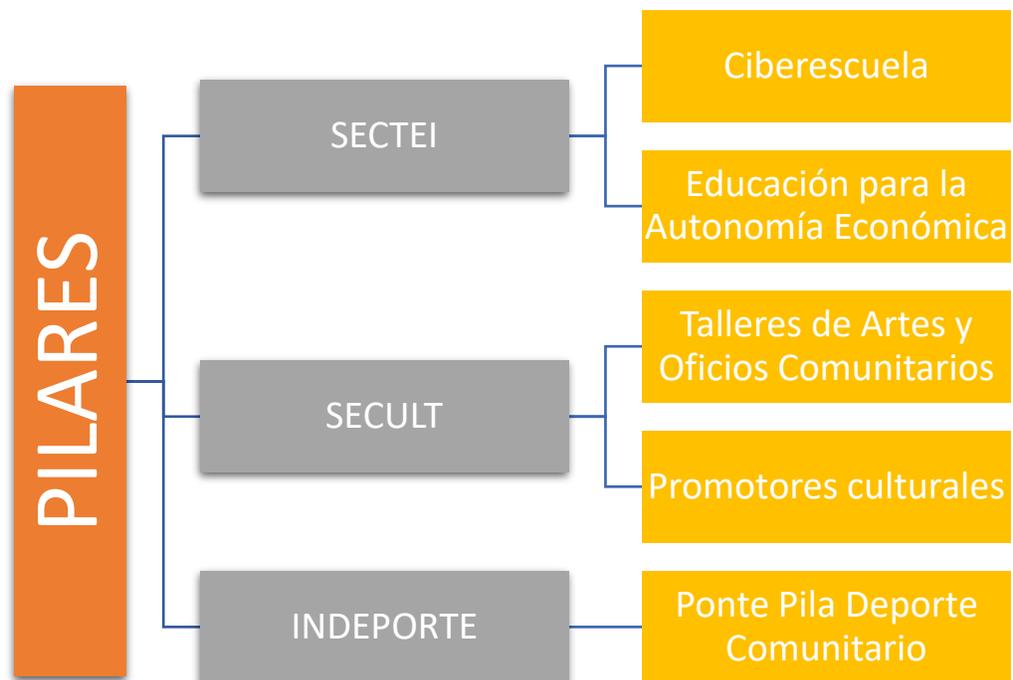


Figura 1. Organigrama general. Elaboración propia.

Cabe hacer mención que, año con año se publican en la gaceta oficial de la Ciudad de México las reglas de operación que regirán a las estrategias, mismas que se reestructuran o suspenden dependiendo de los resultados obtenidos del análisis y evaluación de diseño y operación del programa, otorgando un financiamiento gubernamental anual para el logro de los diferentes objetivos alineados a las metas nacionales planteadas y un presupuesto para generación de nueva infraestructura. De tal manera que se supera la limitación de la

disponibilidad de programas de educación no formal en zonas más marginadas y aumentan la cobertura de estos espacios a través de una red de beneficiarios facilitadores del programa.

Ahora bien, la estrategia cultural desde el programa social *TAOC* en este espacio trabaja desde la perspectiva de la cultura como un fuerte elemento de cohesión, el cual ayuda a generar oportunidades de encuentro, diálogo, convivencia, solidaridad y descubrimiento de perspectivas de la realidad siendo las personas usuarias generadoras de procesos creativos e identitarios (El Universal, 2019).

Dicho programa tiene fundamento a través de los Organismos Internacionales, tales como:

- En el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU.
- En el artículo 15, numeral 1, inciso a, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- En el artículo 1, 2, 3 y 5 de la Declaración Universal de la UNESCO.

Además, en la Constitución Política de la Ciudad de México en el artículo 8, apartado A, numeral 12 y D, 1 y 3 alineándose programáticamente con el Programa de Gobierno 2019-2024, específicamente en el Eje 4. Ciudad de México, Capital Cultural de América, numeral 4.1 Cultura Comunitaria, en la siguiente línea de acción:

- Promover la cultura y el arte en los Puntos de Innovación (PILARES) a través de modelos culturales, flexibles y diversos de intervención, articulados en red y con fuertes vínculos con las comunidades.

Así mismo, tiene fundamento en la Ley del Sistema de Planeación del Desarrollo de la Ciudad de México en su artículo 4, fracción I, cuyo objetivo es:

- Hacer efectivos los derechos de las personas establecidos en la Constitución, garantizar el derecho a la ciudad y sus funciones social, económica, cultural, territorial y ambiental.

Preliminarmente, podríamos admitir a partir de lo anterior que, más que un proyecto educativo *alternativo* aún conserva una relación intrínseca de un modelo educativo no formal con una visión funcionalista en el que las personas se siguen viendo como un engrane dentro de un sistema hegemónico global, sin embargo, en el ejercicio 2022 se esclarece en el numeral II como una causa central que busca hacerle frente a:

- Oferta cultural centrada en el aspecto comercial, que considera a las personas como espectadores pasivos.

Por ello, es importante contemplar lo que la Secretaría de Cultura (2022) plasma como objetivo:

Por esta razón, es necesario enriquecer la oferta cultural e incrementar el acceso a la educación no formal para el aprendizaje, acceso y ejercicio de disciplinas artísticas creativas que buscan el rescate a la identidad cultural y acceso al patrimonio cultural (...) por medio del diseño e implementación de una red de talleres de artes y oficios (...) con un enfoque comunitario. (pág. 8)

Todo lo anterior evidencia la visión de cultura desde este referente, el cual trasciende la connotación de desarrollo en términos de crecimiento económico por un “medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Art. 3, 2001). Es decir, estamos frente a un espacio alternativo generador de formas de pensamiento y conocimiento que abre la posibilidad a todas las personas de un modelo pedagógico de educación artística no formal en las zonas periféricas

y marginadas, trascendiendo la centralización histórica de las prácticas artísticas y contrastando la concepción neoliberal de la cultura como privilegio y negocio.

Por ello, la cultura, las artes y oficios comunitarios desde estos espacios pretenden brindar talleres a todos los grupos de atención prioritaria implementando “la metodología pedagógica crítica que permitan el desarrollo cultural comunitario desde el espacio público y virtual como lugares de convivencia y transformación” (Secretaría de Cultura, 2022, pág. 8).

Cabe hacer mención, en lo que respecta a la oferta de procesos formativos en artes y oficios en estos espacios, es la propia comunidad quien va seleccionando y demandando los servicios, talleres y actividades, “con lo cual conforma lo que podríamos llamar, la currícula de aprendizajes que atienden las necesidades educativas de la misma comunidad” (Gobierno de la Ciudad de México, 2023b, pág. 25).

Ahondando lo anterior, admitimos que las PAC en estos espacios desde una perspectiva de lo comunitario y público, la participación activa de los usuarios y usuarias tiene una implicación con un contexto social que persiguen, ya sea al aprendizaje de alguna técnica o logro estético, o bien, para un beneficio o mejora social. Por ello, nos centramos en este último carácter para señalar su inevitable interrelación con la realidad en la cual emergen en y desde el diálogo que conduce a la acción.

Cabe señalar que, si bien, las PAC no buscan ser exclusivas de un cambio social en términos de atención asistencialista a grupos vulnerables de la población y estos espacios su población objetivo son tales, más bien, las PAC en los PILARES serán retomadas como un proceso para la concientización, resignificación y expresión artística que implica interpretar y simbolizar la realidad de forma original desde lo participativo y colectivo.

Para profundizar en el debate, retomamos el objetivo planteado en su edición 2023 a través de la disciplina de Oficios, el cual busca:

Resaltar el valor de la memoria histórica y colectiva sobre los Oficios como una técnica y arte en resistencia, explicando a través de esta disciplina el papel de la identidad a través de la producción simbólica que ayuda a detonar procesos creativos, con pedagogías libertarias a través de la praxis y técnicas lúdicas e interactivas que fomente la creatividad y que reflejen los contextos socio culturales en los que se desarrollan. (Gobierno de la Ciudad de México, 2023a, pág. 23)

En este hecho, se concibe la memoria como un constructo social de significados desde un diálogo individual hacia la colectividad. En esencia, las PAC representan una colaboración creativa que también es educativa, que va más allá de la creación artística en sí misma: se trata de un *proceso* que incluye las particularidades contextuales del lugar y a la comunidad en su totalidad. Es claro que las PAC no se interesan únicamente por la enseñanza o aprendizaje de una técnica u oficio *artístico*, su esencia tiene que ver con un proceso educativo que se relaciona con la vida y los contextos de los sujetos a través de una serie de acciones simbólicas y concretas, las cuales tienen lugar en la práctica a partir de una forma de conocimiento sobre el mundo desde una actitud política y crítica.

Así mismo, es evidente el sentido emancipatorio que busca lograr a través de reconocerse las personas usuarias como creadoras, reproductoras y difusoras de la cultura. Siendo un agente de transformación social capaz de interpretar su realidad y generar procesos de diálogo de saberes, intercambio de experiencias, construcción de alianzas y resistencias encaminadas al cambio social, por medio de una perspectiva crítica y problematizadora reflejada en la capacidad para dar voz a aquellas personas que históricamente han sido marginadas.

Para finalizar, a modo de síntesis e introducción al siguiente apartado, la reflexión hasta aquí plasmada sobre los PILARES como espacios alternativos generadores de procesos de concientización, problematización, emancipación y resignificación para los grupos de atención prioritaria de las periferias de la Ciudad de México lleva necesariamente a la reflexión desde qué

metodología retomar que permita el desarrollo cultural comunitario y tejer con la realidad alrededor del arte y la educación, por ello, a continuación se hace un acercamiento hacia las herramientas que permitan construir un puente de acciones para poder fortalecer los procesos educativos de creación colectiva de saberes.

2.3. El taller de pintura como herramienta educativa para el desarrollo integral de las personas.

Hoy en día, aun aquejan en la sociedad fenómenos de desigualdad, segregación y exclusión principalmente en la periferia de la Ciudad, por eso, es importante reconstruir y debatir percepciones y estereotipos que pueden legitimar diversas formas de discriminación, violencia y exclusión social, mediante la reflexión de los factores que influyen en la vulnerabilidad de las personas (que por diversas circunstancias se encuentran en una situación de mayor indefensión) a través de Prácticas Artísticas Comunitarias que vinculan el arte con la educación.

En ese mismo sentido, se vuelve ineludible retomar una estrategia pedagógica que dé respuesta a la reestructuración del tejido social, sin exclusiones y estigmatizaciones, la cual trascienda a la orientación humana (que reduce al arte a un servicio paternalista del Estado y con miras de desarrollo capitalista funcionalista) como el único modelo y logre una formación integral de las personas a partir de una visión holística que contemple al arte y la cultura, las limitaciones materiales y estructurales del sistema social en el que se inserta y se propicie un espacio de diálogo crítico problematizador que permita propiciar procesos educativos de los sujetos y deliberar y reconstruir el tejido social con una visión transformadora.

Indudablemente, la tarea pedagógica recae en crear estrategias para introducir el arte como una parte integral de la personalidad humana, trabajar con el ser humano como ser integral, es decir, desarrollar habilidades sensitivas, mentales, emocionales, imaginativas, creativas,

motrices y críticas. Para todo ello, el taller se vuelve clave ya que reconoce que el pensamiento crítico se logra a través de un proceso colectivo de aprendizaje, al mismo tiempo que potencia distintas habilidades.

Para discutir esta aseveración, me centraré en la postura de *aprender haciendo* de Ander-Egg (1991), pues él considera que el taller implica:

la superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes en el taller en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. (pág. 12)

El taller bajo un fundamento pedagógico retoma el concepto de *aprender haciendo*, el cual promueve la mediación entre la construcción de un saber colectivo y la realización conjunta de algo a través de la participación y reflexión de todas las personas participantes, mismo que exige un trabajo colectivo. Por ende, Betancourt, R., Guevara, L. & Fuentes, E. (2011) consideran que “el papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, asesora, facilita información y recursos, etc., a los sujetos activos, participantes protagonistas de su propio aprendizaje” (pág. 17). De tal forma que el facilitador/mediador/tallerista transforma el papel tradicional del educador por un coordinador que moviliza y organiza experiencias de aprendizaje para promover la interacción entre todos y todas, siendo capaz de observar, comparar, evaluar, escoger, decidir, intervenir y romper en una lucha constante a la ideología pesimista del discurso y política neoliberal.

En concordancia, Maya (1996) advierte que “la fuerza del taller reside en la participación (...) es una verdadera muestra de la cooperación de esfuerzos para producir algo que contribuye a resolver algún problema” (pág. 17). Siguiendo la misma línea, es necesaria la interacción para la apropiación de saberes y experiencias, entendiendo que cada persona cuenta con saberes y experiencias únicas.

Por lo anterior, es necesario que el artista/educando esté abierto al diálogo, así como el facilitador/mediador/educador genere un “espacio para la convivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis de pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje” (Maya, 2007, pág. 14).

A continuación, se enlistan las características que connotan pedagógicamente al taller:

1. **Interactividad.** Un taller fomenta la participación activa de las y los participantes, promoviendo el diálogo y la colaboración entre todas las personas participantes. Al respecto Betancourt, R., Guevara, L. & Fuentes, E. (2011) apuntan que el taller “se basa principalmente en la actividad constructiva del participante. Es un modo de organizar la actividad que favorece la participación y propicia que se comparta en el grupo lo aprendido individualmente, estimulando las relaciones horizontales en el seno del mismo” (pág. 17). Esto es, lo que permite desarrollar actitudes y comportamientos participativos.
2. **Desarrollo de habilidades.** El taller se centra en el desarrollo de habilidades específicas, ya sea sensitivas, mentales, emocionales, imaginativas, creativas, motrices y/o críticas.
3. **Practicidad.** Se enfocan en actividades prácticas y ejercicios concretos de la realidad a través de la acción, es decir, se aprende algo haciéndolo: formando una dialéctica que relaciona la teoría y la práctica. Cuyas actividades se vinculan a la resolución de problemas reales (Ander-Egg, 1991).
4. **Se basa en un aprendizaje colaborativo.** Se fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los participantes, lo que facilita un diálogo bidireccional en el intercambio de ideas y experiencias. Por ello, el rol del docente/educador se transforma por un mediador/facilitador. En palabras de Maya (2007) el taller:

está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por un docente y un grupo de alumnos en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte

específico. El docente dirige a los alumnos, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas. (pág. 13)

5. **Flexibilidad y uso de técnicas adecuadas.** El taller adapta técnicas grupales adecuadas a las necesidades y niveles de las y los participantes, así como a sus diferentes estilos de aprendizaje. Racionero (citado en Penso, 2015) señala que “el taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viendo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos” (pág. 51).
6. **Estímulo a la creatividad.** El taller incorpora actividades que estimulan la creatividad y la innovación de las y los participantes, alentando a pensar de manera original desde su realidad interna en la que confluyen significados, emociones y acciones.
7. **Interdisciplinariedad.** Según Ander-Egg (1991) un taller es un esfuerzo por conocer y operar en la realidad, por ello no se centra en una sola mirada, implica integrar múltiples perspectivas hacia la creación que parte de algo anterior que se actualiza significativamente. El mismo autor declara que “un error muy corriente es considerar que la interdisciplinariedad consiste en trabajar juntos gente de diferentes profesiones, o la cooperación de dos o más disciplinas (...) es necesario desarrollar un pensamiento sistémico y un modo de abordaje sistémico” (págs. 15-16)

En síntesis y aludiendo a Reyes (1977) el taller pedagógico es plasmado como:

una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (pág. 12)

Por ende, el taller será considerado una estrategia pedagógica en donde tienen lugar procesos participativos activos, dialógicos, colaborativos y contextuales de producción conjunta de objetos y saberes, atendiendo las particularidades de cada participante evitando la homogeneización. Espacios en los que convergen la teoría y la práctica como fuerza central del proceso pedagógico y orientan al equipo de trabajo en una relación comunicativa bidireccional. González Cuberes (en Maya, 2007) añade que “el taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos” (pág. 15).

Con base en lo mencionado anteriormente y vinculando con el ámbito de las Prácticas Artísticas Comunitarias, se pretende crear un taller donde se puedan propiciar oportunidades de encuentro, diálogo, reflexión, participación cooperativa y descubrimiento de perspectivas sobre la realidad entre las y los participantes y la/el facilitador/mediador/tallerista, lo cual permitirá expresar y plasmar las reflexiones y así entablar un diálogo con la comunidad por medio de la realización de un objeto u obra. Siendo el arte un medio educativo para la transformación social, una herramienta de liberación y una forma de conocimiento de sí mismo y del entorno a partir de la inclusión, participación, denuncia/resistencia y actitud política y crítica de todas las personas miembros de una comunidad.

Por ello, las actividades propuestas dentro del taller articulan al arte, específicamente a la pintura, como una herramienta educativa con la finalidad del logro de la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en la periferia del nororiente de la Ciudad de México. Pues, de entre las diversas disciplinas artísticas, se eligió la pintura por su expresión visual en la que podemos transmitir ideas, concepciones de nosotros y nosotras mismas y de nuestro entorno en busca de ser actores activos de un cambio social, en concordancia, John Berger (1998) nos dice que ésta es:

en primer lugar, una afirmación de lo visible que nos rodea y que está continuamente apareciendo y desapareciendo. Posiblemente, sin la desaparición no existiría el impulso de pintar, pues entonces lo visible poseería la seguridad (la permanencia) que la pintura lucha por encontrar. La pintura es, más directamente que cualquier otro arte, una afirmación de lo existente, del mundo físico al que ha sido lanzada la humanidad. (pág. 39)

Es decir, la pintura, al ser una interpretación del contexto del pintor es, por lo tanto, una expresión visual de la manera en que interactúa en ella y su percepción, ya que no existe en sí misma. Si consideramos que todo acto de intervención en la vida es una actividad de pertenencia, esto lleva a pensar que la pintura adquiere cierto lugar político, pues no cambia al ritmo de los acontecimientos ocurridos a lo largo de la historia, en cambio ocurren a un ritmo particular de la vida de quien dibuja, exigiendo un posicionamiento para mirar la realidad y el habitar en ella. En ese mismo sentido, Eisner (1972) afirma:

el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: *la contemplación estética de la forma visual*. (pág. 9)

Siguiendo esta idea, para desarrollar prácticas en el ámbito artístico, se necesita una formación profesional para enseñar a pintar, esto si se busca generar una metáfora del mundo, ofrecer un escenario para mirar la realidad, reflexionarla y cuestionarla, propiciar un diálogo que parte de significados interiores, mismos que pueden legitimar situaciones de violencia y discriminación. Por esto, estos espacios en los que se (re)construye la imagen se vuelve necesaria la mediación en el proceso educativo por parte del facilitador(a)-mediador(a)-promotor(a) cultural, para entablar el proceso dialógico sobre las diversas formas normalizadas,

mediar entre el proyecto artístico, la comunidad y el/la artista y así dinamizar la mirada crítica sobre la realidad. Ahora bien, aclarada esta cuestión, Ramos (2019) completa que:

No existe una sola manera de dibujar, ni de entender el dibujo, por lo tanto, su enseñanza será también todo un desafío, en tanto es obligación acercarse a lo que no se puede nombrar, a aquello que no se deja limitar ni contener. (pág. 60)

Este ejercicio, al igual que la pintura, exige una redefinición de roles, mirar lo que se tiene delante a partir de “*detenerse* frente a las cosas para tratar de desentrañarlas (...) sensibilizar y motivar a un actuar responsablemente mediante una correcta formulación de los problemas sin instalarse nunca en certezas absolutas” (Ander-Egg, pág. 48), ni imponer una visión particular de la realidad, ni mucho menos reducirse a términos técnicos e instrumentalistas, “sino como un camino válido para enseñar-aprender a habitar en el mundo” (Varela, 2019, pág. 51).

Este entramado expuesto proyecta los requerimientos desde la educación en estas prácticas “como una oportunidad para comprender el potencial que hay en el lenguaje del dibujo cuando se lee en el código de lo pedagógico” (Varela, 2019, pág. 52). Es por ello, por lo que la enseñanza de la pintura se muestra como un gran escenario en el que se lucha por la hegemonía poniendo en tensión las ideologías dominantes, transformando a la persona como un catalizador de cambio de la realidad.

Bajo estas premisas enunciadas, se pretende llevar a cabo un taller de pintura que sea un espacio de reflexión-concientización-resistencia vinculando la composición de colores y el entorno, en donde todas las personas integrantes del grupo a través de una participación cooperativa y activa tienen-toman acción, generan un diálogo crítico e intercambio de ideas entre la comunidad/espectadores en un lenguaje visual en busca de transformar la realidad, dejando así de normalizar situaciones de exclusión-violencia y tomando parte activa de la sociedad, poniendo mayor énfasis al proceso de construcción colectiva que al producto final en sí mismo.

Dada la situación aquí puntualizada, se plantea la siguiente pregunta que nos guía en este recorrido: ¿Cómo diseñar un taller como propuesta pedagógica que incida en la reestructuración del tejido social y en el logro de la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en la periferia del nororiente de la Ciudad de México?

En ese sentido y a modo de introducción en busca a esa respuesta, es necesario trazar una propuesta metodológica de intervención pedagógica desde el ámbito de la educación no formal artística de manera gratuita que contemple todos los elementos hasta aquí descritos, mismos que permiten generar una herramienta educativa para la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en los PILARES a través del programa social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el Bienestar* de la Secretaría de Cultura de la CDMX, por lo cual, pretendo compartir mi propuesta de taller de pintura que lleva por nombre *Pintando la inclusión*.

Capítulo 3. Trazando el camino para lograr la inclusión: metodología del taller “Pintando la inclusión”



Esta parte está vinculada al proceso de la propuesta de intervención, es decir, describe el bosquejo del proceso que se llevará a cabo en la intervención: su justificación, los objetivos generales y particulares, la cobertura social y geográfica, los contenidos abordados, las estrategias seguidas, los recursos utilizados y la evaluación de éste, todo ello con base en las áreas de oportunidad y fortalezas que hasta el momento se describieron.

El propósito de este trabajo es trazar y guiar a profesionales de la educación en la planeación didáctica de un taller que busque formar sujetos de derechos, promover la autonomía y la participación activa en comunidad, coadyuvando al ejercicio pleno y efectivo de los derechos culturales y educativos en los grupos de atención prioritaria, es decir, las personas que históricamente han sido marginadas. Para tal fin, resulta necesario estructurar una propuesta metodológica transformadora que retome un taller de pintura desde el ámbito de la educación no formal artística para así construir alternativas pedagógicas sobre arte y transformación social.

El interés personal sobre el tema surgió porque desde niña me ha interesado el tema de la inclusión, específicamente la inclusión escolar de las Personas con Discapacidad, sin embargo, al adentrarme en el tema, caí en cuenta de que la inclusión se debe lograr en todos los ámbitos, ya que esta condición no debe limitar a ser tratados dignamente, con equidad de oportunidades, y, sobre todo en el pleno goce de sus derechos, entre estos últimos, el derecho a la cultura. Por ello, en enero de 2022 cuando tuve la oportunidad para postularme al proceso de selección como beneficiaria del programa social *Talleres de artes y oficios comunitarios para el bienestar* por parte de la Secretaría de Cultura, me hice la pregunta antes plasmada y, comencé a indagar y vincular a la inclusión y la pedagogía desde el arte y la cultura.

3.1. Justificación

Según los últimos datos obtenidos por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALÚA, 2023) con base en *la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares y el Sistema de Cuentas Nacionales de México* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) hasta el 2020 más de la mitad de los y las habitantes de la Ciudad de México vivieron con condiciones de pobreza multidimensional (alta, muy alta y moderada), es decir, aproximadamente 6 de cada 10 personas se encuentran en condición de pobreza, generando así un total de 5.4 millones de personas equivalentes al 55.8% del total. Además, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022 en colaboración con el Consejo Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras, señala a 10 grupos de interés como grupos que enfrentan discriminación y desigualdad en donde prevalecen actitudes, prejuicios y opiniones hacia éstos a:

- Pueblos indígenas
- Personas migrantes
- Niñez
- Trabajadoras del hogar
- Personas afroamericanas
- Personas de la diversidad religiosa
- Personas adolescentes y jóvenes
- Personas con discapacidad
- Personas adultas mayores
- Mujeres

Tan sólo en las personas con discapacidad prevalece la discriminación en un 33.8%, aumentando el 9.2% estas cifras en tan solo 5 años. Ahora bien, más de la tercera parte de la

población de 12 años y más con esta condición opinó que en el país se respeta poco sus derechos y aproximadamente 4 de cada 10 personas apuntó que le fueron negados uno o varios derechos injustificadamente (ENADIS, 2022).

En dicho contexto, la Constitución Política de la Ciudad de México reconoce a grupos de población que enfrentan dificultades para el pleno ejercicio de sus derechos humanos y que constantemente son víctimas de actos de discriminación, exclusión y violencia, los cuales son nombrados *grupos de atención prioritaria*, éstos se conforman por mujeres, infancias y adolescencias, personas jóvenes, personas adultas mayores, personas con discapacidad, personas de identidad indígena, población LGBTTTTIQA+, personas privadas de la libertad, entre otras.

Con lo anterior se hace visible la fragmentación del tejido social de la Ciudad de México, en donde los grupos y comunidades que históricamente han sido discriminados aún se encuentran en situaciones de mayor indefensión, prevaleciendo fenómenos de desigualdad, segregación y exclusión legitimados principalmente por la construcción social de percepciones y estereotipos. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos, en el contexto actual, los espacios formativos tradicionales no son suficientes ante los resultados e impactos que se requieren en cuanto a la reestructuración del tejido social, debido a que el contexto social se ha penetrado de tal manera que las herramientas con las que se contaba en estos espacios se han visto rebasadas, y por lo tanto se han debilitado ante la sociedad (Dubet, 2016).

Los datos anteriores representan un impacto perjudicial en las dinámicas de las comunidades, tales como la presión de estos grupos de atención prioritaria a la precarización del trabajo y, por consiguiente, a la exclusión del sistema educativo, así como en el acceso desigual a sus derechos, entre estos últimos a la cultura. Específicamente refiriéndonos al último mencionado, la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (2023) enfatiza que “los habitantes

de zonas periféricas y marginadas acceden de manera desigual a eventos culturales y artísticos debido a la lejanía de los principales centros culturales y/o costo de las actividades culturales programadas en la Ciudad de México” (pág. 6). En el mismo documento, se hace hincapié en las siguientes causas que determinan el problema social hacia los grupos más vulnerables de la población:

- Eventos culturales y artísticos con costos inaccesibles.
- Talleres de formación artística y cultural con costos inaccesibles.
- Condiciones de marginación que no permiten acceder a la oferta cultural y artística, tales como la distancia y de traslado (costos, tiempo invertido, dificultades físicas) a los centros culturales.

En síntesis, teniendo en cuenta que vivir en una zona periférica con condiciones de alta marginación, además de condiciones de pobreza, con acceso desigual a los derechos culturales y con altos índices de discriminación, es una combinación de factores de riesgo que incide en el debilitamiento social, haciendo más sensible la vulnerabilidad de esta población ante las estructuras persistentes adversas y activamente excluyentes reflejándose en una discriminación estructural que amenaza el desarrollo integral de cada persona.

Ante el problema social antes descrito se vuelve indispensable accionar desde la pedagogía crítica ante la necesidad de reestructurar el tejido social de las comunidades periféricas de la Ciudad de México, a partir de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje e implementar prácticas que contribuyan al desarrollo e inclusión social para todas las personas que han sido segregadas y/o excluidas de la comunidad, las estrategias y dinámicas sugeridas vinculan las artes y la pedagogía crítica para dar respuesta a esta demanda, de tal manera que, se pueda coadyuvar en la formación de actores activos de un cambio social en las periferias.

Dentro de dichos procesos de aprendizaje se debe establecer relaciones horizontales, convirtiendo el conocimiento en reflexión y co-construido, para lograrlo es necesaria una educación dialógica. Este tipo de educación viene de los fundamentos de la pedagogía crítica, ya que supone accionar reflexiva y transformadoramente desde un diálogo bidireccional horizontal que contribuya a hacer realidades las utopías posibles y construir un mundo mejor.

Cabe señalar que, si bien, no se niega que la vinculación con el arte y la reconstrucción del tejido social es un tema que como hemos visto, arduamente se ha trabajado y se ha ido discutiendo desde antes de la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) en la década de 1940, la preocupación es alarmante debido a que, a más de treinta años de la instauración del neoliberalismo en México, surge una estrategia del gobierno capitalino a finales de la década pasada con el objetivo de reducir las desigualdades sociales, promover una cultura de paz y reconstruir el tejido social transversalizando en un solo espacio varias secretarías gubernamentales para así garantizar el acceso igualitario a sus derechos de esta población, es decir, los PILARES.

Sin embargo, al ser un programa reciente nos encontramos con una carencia en los trabajos de investigación que nos ayuden a tejer puentes desde las experiencias y procesos educativos para generar un diálogo que nos permita conocer y accionar desde la pedagogía en estos espacios, para ser más exacta, tan solo en la base de datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hasta el mes de noviembre de 2023 se tuvo nulo registro de trabajos académicos desde el campo disciplinar de la pedagogía generados en el programa *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar* dentro de los PILARES. Es decir, a más de 4 años de su instauración, no se ha generado una propuesta de intervención desde la pedagogía que permita construir alternativas pedagógicas sobre arte y transformación social que nos ayude a entretelar experiencias y procesos educativos en las diferentes comunidades actuales. Por ello, este trabajo busca cerrar este vacío.

3.2. Cobertura geográfica y social.

En este apartado se busca hacer un análisis de las características de la población en su contexto demográfico, social y económico para construir parámetros respecto a las variables socio-demográficas (la estructura poblacional, nivel de escolaridad, índices económicos y de inseguridad) para fundar una base estadística que aporte al diseño de las acciones en el proyecto de intervención.

El taller *Pintando la Inclusión* se desarrolló en el PILARES Nueva Atzacualco y San Felipe de Jesús, el primero ubicado en calle 314 esquina 317, Nueva Atzacualco, Gustavo A. Madero, CP 07420, Ciudad de México, México (Imagen 1).

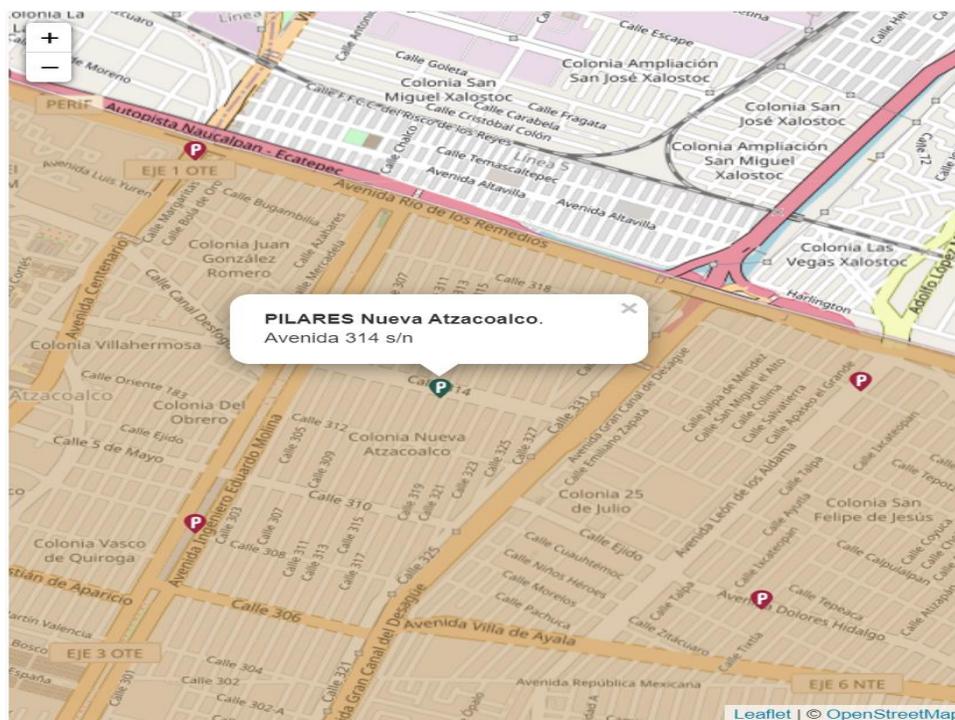


Imagen 1. Ubicación PILARES Nueva Atzacualco.

El segundo ubicado en Av. León de los Aldama s/n, Gustavo A. Madero, CP 07510, Ciudad de México, México (Imagen 2).

Indicadores demográficos

Con base en los datos arrojados en 2022 por el EVALUA, la población total que habita en la alcaldía Gustavo A. Madero está conformada por 1 173 351 habitantes, de los cuales, más de la mitad corresponde a población femenina, siendo la relación hombre mujer de 48.1% y 51.9%, es decir, aproximadamente 6 de cada 10 personas son mujeres.

La edad mediana de dicha población es de 20 a 24 años, 25 a 29 años y de 30 a 34 años, es decir, en esta demarcación territorial la población corresponde al estadio VI y VII del adulto joven y medio (de acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson).

Sin embargo, las minorías son niños y niñas entre 0 a 4 años y 5 a 9 años y de acuerdo con la Consulta *¿Me escuchas? 2022* encabezada por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México las niñas, niños y adolescentes apuntaron que les gustaría que les escuchen y tomen en cuenta sus opiniones. Al analizar estos indicadores podemos vislumbrar la invisibilidad de las voces de las niñas, niños y adolescentes que niega los derechos humanos elementales de esta población y normaliza la presencia y persistencia de la discriminación, la cual se justifica bajo un conjunto de prácticas asociadas a la discriminación a través de una relación asimétrica de autoritarismo por parte de la población adulta que domina por el simple hecho de tener una edad mayor.

Indicadores sociales

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (ENOE) que refiere indicadores respecto a la dinámica económica, nos señala que la población de 15 años y más es económicamente activa en un 62.3% del total. Lo cual significa que 6 de cada 10 personas tienen

una participación laboral, dicha cifra se conforma mayoritariamente por los hombres. En congruencia, 4 de cada 10 viviendas tienen jefatura femenina en una media de 50 a 54 años.

Lo anterior da muestra que, las brechas de género, en particular en el mercado de trabajo remunerado son las mujeres quienes enfrentan menores oportunidades a ingresos económicos desde su empleabilidad dejando la toma de decisiones familiares a la figura masculina (si la hubiese).

Educación

La media de la población cuenta con los niveles de escolaridad en los grados académicos de licenciatura, preparatoria y secundaria, siendo 14 de cada 100 personas las que únicamente cuentan con primaria. Cabe señalar que la tasa de analfabetismo promedio es de 1.52%, si bien, sus índices son bajos, la mayoría de dicha cifra está conformada por mujeres, es decir, aproximadamente 7 de cada 10 personas entre los 15 años y más que no sabe leer ni escribir son mujeres.

El analfabetismo muestra que aún prevalece un bajo reconocimiento a los derechos sociales y de la ciudadanía que impide ejercer una ciudadanía activa entre los grupos discriminados que han sido excluidos del sistema escolarizado por diferentes condiciones, como la etnia, la discapacidad, religión, etc.

En síntesis, el diagnóstico socio-demográfico estructura las condiciones de vida de la población que habita en la alcaldía GAM a fin de identificar los factores coyunturales que subyacen al fenómeno de la discriminación y condicionan su distribución y tendencias que pueden perpetuar un conjunto de prácticas asociadas a éste. La población que se encuentra en mayor indefensión son los niños y niñas en condición de pobreza multidimensional y con altos

índices de violencia que desarrollan su postura crítica desde una mirada interna y externa donde las actitudes, opiniones, ideas, percepciones, prejuicios y estereotipos provienen principalmente de una introyección del entorno, mismas en las que prevalecen actitudes de autoritarismo e infravaloración que va determinando su metáfora del mundo y cómo se relacionan con las otras personas. Generalmente se carga a esta población de actividades de ocio como una obligatoriedad y objetivo impuesto, restando validación a las actividades culturales como generadores de diálogo, convivencia y solidaridad y promoviendo en dichas actividades un perfil político-pedagógico asistencialista con una ausencia autocrítica y de reflexión.

3.3. Institución

El presente apartado construye y delimita el espacio como un referente obligado para la planeación de metas y objetivos. Aclarado lo anterior, el conjunto de factores externos en los PILARES Nueva Atzacolco y San Felipe de Jesús es:

- Físico: Se cuentan con todos los servicios de luz, teléfono, transporte público, recolección de basura, internet y agua potable.
- Social: El perfil socioeconómico es una población en condición de pobreza extrema y moderada.
- El radio de afluencia varía dependiendo de la infraestructura, sin embargo, acuden personas de diversas colonias.

Infraestructura

PILARES Nueva Atzacolco: Cuenta con una planta conformada por 1 salón grande equipado para el funcionamiento de ciberescuela, 1 salón grande de usos múltiples, 1 salón

mediano y uno pequeño, 2 sanitarios y 1 para el personal. Además, cuenta con mesas y sillas plegables.

PILARES San Felipe de Jesús: Cuenta con 2 plantas, la planta baja está conformada por 1 salón grande equipado para el funcionamiento de ciberescuela, 3 salones grandes (uno de ellos equipado con material para libro club y cine club), 2 sanitarios, una bodega, una área verde y patio. La planta alta está constituida por 4 salones equipados para gastronomía, serigrafía, confección textil y cabina de audio, 2 salones grandes y un espacio para usos múltiples. Ambos pisos se unen por una escalera y un elevador. Cada salón cuenta con mesas, sillas plegables y lockers.

Dentro de estos espacios confluyen principalmente 3 secretarías gubernamentales, la Secretaría de la Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), la Secretaría de Cultura (Secult) y el Instituto del Deporte (Indeporte).

Hablando específicamente de la Secretaría de Cultura se trabaja el programa social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el bienestar* que imparte talleres a través de 9 disciplinas artísticas para el fomento de una educación artística no formal de la Ciudad de México. Para lograr dicho objetivo año con año se hace una selección de los siguientes perfiles: coordinadores (as) académicos (as), talleristas y monitores. (**Figura 2**)

Para la modalidad Tallerista A, se debe cumplir con 22 horas semanales de forma presencial en la impartición de talleres dentro de las subdisciplinas marcadas en la **Figura 3**. Es decir, se tiene la oportunidad de generar una propuesta de taller que será evaluada y aprobada por la secretaría, sin embargo, ésta está sujeta a observaciones y cambios que crean pertinentes la Dirección de Vinculación Cultural de la misma dependencia.

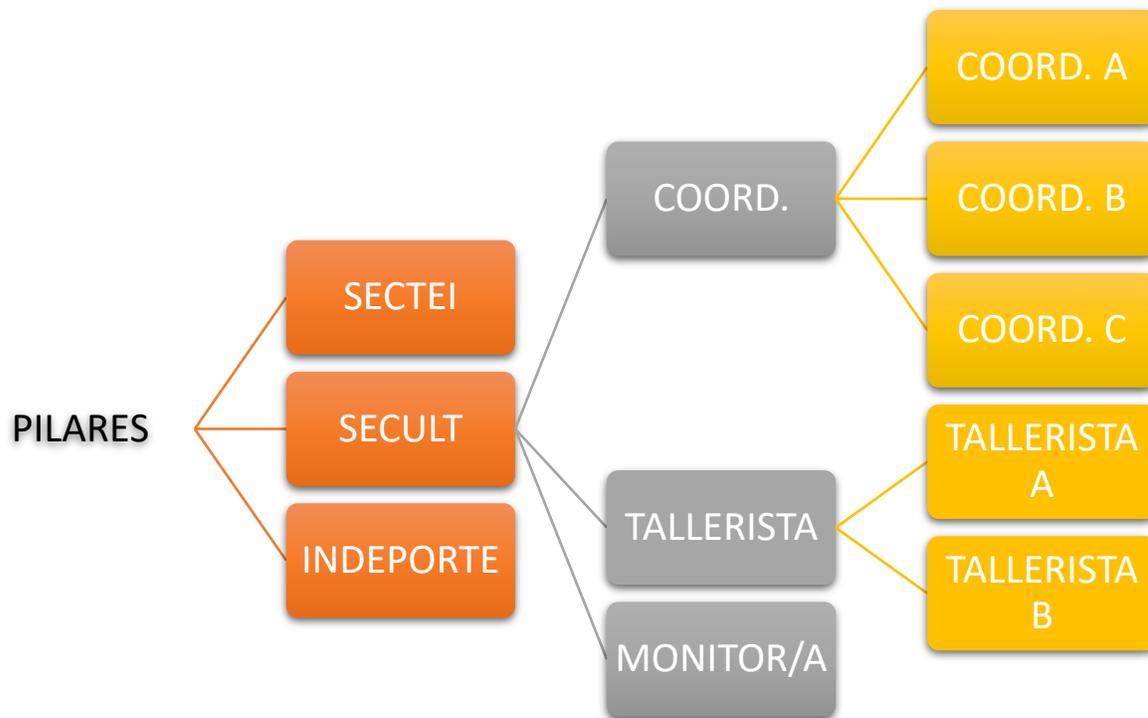


Figura 2. Red de beneficiarios facilitadores por modalidad. Elaboración propia.

Si bien, cuando se ingresa al sistema para el registro hay una selección propia hacia 3 PILARES cercanos a tu domicilio, esta selección está sujeta a la currícula de aprendizajes que consideran las necesidades educativas ajustadas a la comunidad. En otras palabras, durante el año en curso podrá sufrir modificaciones la planeación o bien, ser reubicado el taller a otro espacio.

En 2022 se señalaron algunos de los requisitos que debe contemplar la planeación por modalidad, los cuales son:

- **Taller modalidad presencial:** nombre del taller, categoría, cupo máximo de personas, público al que se dirige, objetivo, sinopsis, herramientas pedagógicas, estrategias para la recepción de diversos tipos de alumnas y alumnos, vinculación del taller con el desarrollo de la cultura comunitaria, elementos fundamentales para la generación de vínculos

comunitarios con las personas usuarias a través del taller, requerimientos para la facilitación presencial del taller y una planeación trimestral dependiendo a las etapas de desarrollo por semana, la cual a su vez, debe contemplar los resultados y/o productos parciales al final de trimestre. En total el taller está conformado por 3 trimestres y se debe señalar la siguiente etapa que se propone al concluir el mismo.

- **El taller modalidad en línea** debe contener: número de sesiones a la semana, plataforma a utilizar, recursos didácticos complementarios a utilizar, descripción de las actividades y el seguimiento al avance de taller en línea.
- **El taller itinerante** debe contemplar 2 propuestas de actividades artístico-culturales y los materiales necesarios.



Danza

- clásica
- contemporánea
- regional
- del mundo
- aérea
- baile
- videodanza



Teatro

- Actuación
- Escenografía
- Artes circenses
- Títeres
- Teatro musical
- Expresión corporal
- Expresión verbal, dobleje y canto



Música

- Canto
- Coro
- Instrumentos de cuerdas, percusiones o aliento
- Musica tradicional
- Producción musical
- Composición de canciones



Artes plásticas

- Dibujo
- Pintura
- Escultura
- Cerámica
- Serigrafía
- Grabado
- Arte contemporáneo



Audiovisuales

- Cine, video, producción y realización audiovisual
- Animación
- Fotografía
- Multimedia
- Comunicación audiovisual
- Manejo de TIC's y desarrollo de Software (Red de Faros)



Literatura

- Clásica universal
- Contemporánea
- Local y regional mexicana
- en lenguas originarias
- Creación literaria
- Formación editorial
- Escritura: redacción y ortografía
- Inclusiva
- Multidisciplinaria



Patrimonio

- Artesanías
- Juguetes tradicionales
- Comida tradicional
- Productos herbolarios
- Lengua de Señas Mexicana, lenguas originarias
- Cultura ecológica



Oficios

- Vitrales
- Cartonería
- Joyería
- Diseño y realización de vestuario
- Cracterización y maquillaje artístico
- Arte en popotillo
- Ludería
- Encuadernación



Arte Urbano

- Stencil
- Muralismo
- Tatto
- Stickers
- Arte Objeto
- Cartel
- Rotulismo
- Grafitti

Figura 3. Catálogo de subdisciplinas del programa TAOC. Elaboración propia.

3.4. Metodología

En esta parte se desarrolla la estructura que guiará la planeación didáctica, por ello, a continuación, se exponen los elementos esenciales de la metodología del taller presencial contemplando los objetivos, principios metodológicos, el papel del o la tallerista, contenidos temáticos, estrategias didácticas, actividades sugeridas y orientaciones generales.

3.4.1. Datos generales

Categoría: Artes plásticas

Público al que se dirige:

- Infancias y personas con discapacidad.

Conformación de grupos:

- Grupos intermitentes de hasta máximo 30 personas contemplando las adecuaciones curriculares pertinentes.

Sinopsis:

- Retomar el arte como estrategia para la inclusión y agente de transformación social que permitirá recuperar sus derechos sociales y brindará oportunidades para el ejercicio de una ciudadanía activa; es decir, construir espacios de participación social.

Herramientas pedagógicas:

- Laboratorio de creación: mesa, materiales reciclados, colores, pinturas, acuarelas, etc.

Vínculo entre el taller y el desarrollo de la cultura comunitaria:

- Será un espacio en el que las y los participantes puedan revertir los procesos de exclusión, mejorando su calidad de vida individual y colectiva, a partir de su participación activa en comunidad y el reconocimiento de los derechos sociales y de la ciudadanía.

3.4.2. Objetivos y metas

Misión:

Ser un espacio de reflexión-concientización-resistencia vinculando la composición de colores y el entorno, en donde los participantes tienen-toman acción, generan un diálogo e intercambio de ideas en un lenguaje visual en busca de transformar la realidad, dejando de normalizar situaciones de exclusión-violencia y tomando parte activa de la sociedad.

A partir de lo expuesto, propongo como objetivo general de la intervención, al finalizar el taller, que las y los participantes sean capaces de:

- Identificar, reflexionar y evaluar percepciones que legitiman formas de exclusión, violencia y discriminación a través de promover el desarrollo de valores socioculturales desde una reflexión crítica individual y colectiva mediada por la pintura con eje temático conceptual transversal educativo formativo del desarrollo humano y social de la diversidad e inclusión.

De manera puntual, los objetivos particulares son:

- Identificar elementos estratégicos para prevenir y combatir las exclusiones, mediante la reflexión de los factores que influyen en la discriminación y algunas estrategias de intervención para fortalecer el tejido social en el que habitan.
- Reflexionar, reconstruir y evaluar percepciones que pueden legitimar formas de discriminación, violencia y exclusión social en los GAP.

- Crear una pintura con distintas técnicas que contengan la sistematización de las reflexiones individuales y colectivas.

3.4.3. Principios metodológicos

Dentro de la planificación didáctica de esta intervención, a continuación, se plasman los principios metodológicos que proporcionan el marco estructural como vertebral del mismo. En esta sección, exploraremos a modo de síntesis los principios de la metodología que subyacen en el taller y que a lo largo del trabajo se expusieron, analizando cómo estos fundamentos orientan la selección de técnicas y estrategias didácticas para trabajar con la población seleccionada. (**Tabla 1**)

Principio	Descripción
Relación horizontal	Desaparición del poder-control unilateral del tallerista para proponer una dinámica de diálogo-reflexión-resignificación. Esto es, todas las personas miembros ponen en juego sus saberes y conocimientos.
Relación dialógica bidireccional	Situación relacional en un diálogo democrático, basada en una configuración de igualdad de poder y expresión del mismo evitando la homogeneización, universalidad e imposición.
Co-construir	Los puntos de vista individuales se transforman y amplían en la interacción social entre la persona facilitadora y los (as) integrantes del grupo. Se trata de co-construir nuevas formas de narrar la realidad.
Proceso participativo activo	Participación de todas las personas con aporte de ideas, experiencias, argumentos y comportamientos participativos.
Aprender haciendo	Mayor énfasis al proceso de aprendizaje durante la construcción colectiva que al producto final en sí mismo.
Lenguaje visual	Expresión visual en la que se genera un diálogo con la comunidad para transmitir ideas, concepciones y reflexiones combinando la composición de colores y el entorno por medio de la imagen.
Estrategia contextualizada vinculada con el aprendizaje situado	Estrategia de enseñanza-aprendizaje que involucra a las (os) participantes en el conocimiento de su realidad, en la identificación de problemas y conflictos y en la participación para la solución de los mismos. Supone la construcción de conocimiento a partir de situaciones reales por medio de las cuales cobran sentido la teoría y la práctica (Ramírez, 2012).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Estrategia didáctica que permite al y la participante construir el conocimiento a partir del estudio, comprensión y solución de uno o varios problemas de su realidad, conjuntando una serie de contenidos que permiten que desarrolle un pensamiento crítico y complejo. Genera un trabajo colaborativo, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones (Ramírez, 2012).
Debate	Técnica didáctica por medio de la cual se identifican situaciones problemáticas que confrontan pensamientos de distintas perspectivas y visiones de la realidad. Exige el análisis crítico, la síntesis y la definición de una postura que detona el proceso de discusión por medio de preguntas o frases (Ramírez, 2012).
Argumentación	Técnica didáctica que favorece que las (os) participantes estructuren razonamientos para dar sustento a sus pensamientos, posturas o decisiones. Se parte de analizar críticamente opiniones y posturas para cuestionar la información con el fin de sustentar o rechazar los argumentos (Ramírez, 2012).
Desarrollo de valores socioculturales	Modelo de representaciones personales que se conforma por los valores interiorizados que la sociedad determina como vitales y constituyen (a través de una mezcla de valores socioculturales) la concepción del mundo que permite su comprensión, interpretación y valoración del sujeto.
Eje temático conceptual transversal educativo formativo del desarrollo humano y social de la diversidad e inclusión.	Enfoque educativo que aborda la diversidad en todas sus manifestaciones y promueve la inclusión de todas las personas, independientemente de sus diferencias. Este marco educativo se integra de manera transversal en diversas áreas del currículo educativo y facilita la comprensión, el respeto y la aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de género, discapacidad y otras, con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje inclusivo que sea equitativo y accesible para todas las personas.

Tabla 1. Principios metodológicos. Elaboración propia con base en Ramírez, M. (2012).

3.4.4. Rol del facilitador/tallerista

Algunos de los perfiles que se seleccionan para formar parte de la red de beneficiarios facilitadores en la modalidad de talleristas son con base en los siguientes criterios:

- Comprobar dominio de conocimientos y habilidades en alguna de las 9 disciplinas artísticas.

- Capacidad de generar una propuesta de taller y con posibilidad de implementarse.
- Fomentar la participación de la ciudadanía en las actividades programadas.
- Contar con experiencia o experiencias en metodologías educativas.

Además de los anteriores mencionados y para un óptimo desarrollo del proyecto, las personas talleristas deberán de contar con las siguientes:

Cualidades:

- Ser amable y positivo (a), estilo interactivo sociable para que la población se sienta cómoda.
- Prestar apoyo y ser sincero (a).
- Ser cortés y con tacto para manejar situaciones difíciles.
- Ser comprensivo (a) y sensible.
- Enérgico (a) e ingenioso (a) para mantener la participación y el interés.

Habilidades:

- Para resolución de conflictos.
- Para la comprensión de diferentes perspectivas y necesidades, sus puntos de vista sobre la realidad, preferencias, objetivos y valores.
- Para estimular la participación de todos/as los/as participantes.
Para estimular la reflexión compartida en el grupo sin imponer su criterio como el absoluto.
- Para facilitar el respeto mutuo entre los (as) integrantes del grupo, mostrando respeto.
- Para destacar los puntos fuertes y aspectos positivos que aporta cada participante en un proceso continuo de retroalimentación positiva y constructiva.
- Para mantener la intimidad en los grupos ya que se comparte información privada.
- Capacidad para la planificación.

- Capacidad de liderazgo democrático.
- Capacidad para estimular el diálogo y fomentar la participación activa.

Conocimientos:

- Sobre derechos humanos, diversidad, perspectiva de género e inclusión.
- Respecto al lenguaje no verbal para comprender el significado de un silencio, sonrisa o salida del salón.
- Contar con una formación pedagógica, la cual implica una capacidad para la sistematización de experiencias que reformulan una práctica y la capacidad para rescatar los diversos aprendizajes durante una práctica artística.

3.4.5. Organización temática

Se plantea abordar los siguientes referentes teórico-metodológicos, tal como se muestra en la **Tabla 2** y de acuerdo con Pozo, Collo, Sarabia y Valls (1992) los contenidos se dividirán en tres: declarativos, procedurales y actitudinales. Los primeros refieren a datos, hechos y principios que se expresan por medio del lenguaje verbal y son adquiridos por medio de la identificación de las características que lo componen, por lo tanto, son imprescindibles los conocimientos previos de la y el usuario, en síntesis, se refieren al *Saber qué*. Por otro lado, los contenidos procedurales se refieren a la ejecución de procedimientos, técnicas, habilidades, destrezas, etc., es decir, son conocimientos de tipo práctico basados en la ejecución de actividades específicas, en suma, se refiere al *Saber hacer*. Por último, los contenidos actitudinales son el componente que implica el desarrollo y fortalecimiento de valores, actitudes y la ética personal, en conclusión, se refiere al *Saber ser*.

En ese sentido, el taller atiende a la necesidad de ser un instrumento indispensable para la humanización implicando un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento) y la

valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) para que la población ponga en práctica conocimientos, habilidades y actitudes específicas a partir de una visión sensible del mundo y así evitar en lo posible las exclusiones, estigmatizaciones y la tradicional fragmentación de contenidos con el contexto, de manera que, se propicie un desarrollo integral en la personalidad humana que permita la conjunción entre el *saber qué*, *saber hacer* y *saber ser* para reconocer el mundo y ofrecer respuestas creativas ante situaciones y problemáticas de violencia, discriminación y exclusión.

Contenidos declarativos (Saber qué)	Contenidos procedurales (Saber hacer)	Actitudinales (Saber ser)
<p>Conocimiento conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades y a la participación e inclusión plena y efectiva de las personas que han sido excluidas. • Derechos sociales y de ciudadanía. • Discriminación y estereotipos. • Grupos de atención prioritaria. • Violencia. • Inclusión. • Diversidad y tipología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios básicos de pintura al óleo, acuarela, tiza y técnicas mixtas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trato no discriminatorio con base en los principios de igualdad y no discriminación a partir del reconocimiento de la diversidad. • Promover el desarrollo de valores colectivos que propicien relaciones incluyentes: tolerancia, alteridad, equidad, libertad, solidaridad, respeto, responsabilidad social y empatía. • Toma de conciencia para apoyar a una inclusión integral en todos los aspectos de la vida social para luchar contra estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas que legitiman a las mismas.

Tabla 2. Contenidos temáticos. Elaboración propia.

Por lo anterior, el taller está organizado en 10 unidades de aprendizaje por trimestre, en las cuales a lo largo de 12 sesiones se transversalizan diversos contenidos temáticos correspondientes a 7 grupos de atención prioritaria, el desarrollo de destrezas y el fortalecimiento de valores, actitudes y la ética personal.

1) Infancias

Este eje agrupa los contenidos relativos a las características individuales, sus semejanzas y diferencias:

- Características físicas: edad, talla, peso, sexo
- Gustos y preferencias: juegos, amistades, comida, etc.
- El respeto a las diferencias como base de la convivencia comunitaria.

Al mismo tiempo que contempla los derechos y garantías de los niños y niñas:

- Derechos a favor de la protección y no violencia de las infancias proclamados en distintas leyes: derecho a la educación, a la salud, a la igualdad, a la seguridad, a la recreación y descanso, etc.
- Protección de los derechos de las infancias e identificación de instancias encargadas de su defensa.

De igual forma, contempla el desarrollo de habilidades de:

- Percepción, imaginación, memoria, razonamiento, emotividad y expresión.

2) Personas con Discapacidad

En este eje se organiza el conocimiento de las principales características de las Personas con Discapacidad desde el enfoque de derechos humanos, relacionándolas con el desarrollo de

valores y poniendo de relieve el papel que desempeñan los principios de igualdad de oportunidades y a la no discriminación en la participación e inclusión plena y efectiva.

Por lo cual, se contempla abordar:

- Tipología y características.
- Lenguaje incluyente.
- La diversidad.
- Equidad
- Accesibilidad.
- Protocolos de atención.

Al mismo tiempo que contempla los derechos de las PcD:

- Derechos sociales y de ciudadanía.
- Principios de igualdad y no discriminación a partir del reconocimiento de la diversidad.

Además, este eje busca el conocer y reconocer la diversidad funcional a fin de generar propuestas para la inclusión integral en todos los aspectos de la vida social:

- Reflexión sobre los estereotipos y formas de discriminación presentes y persistentes.
- Identificar y consensar ajustes razonables en las artes.
- Esbozar un proyecto artístico para la atención a la diversidad funcional en las expresiones artísticas.

Se pone especial atención a la identificación de la influencia de los estereotipos y estigmas en las dinámicas sociales a fin de fomentar relaciones sociales basadas en el respeto, solidaridad y empatía.

3) Mujeres

Los contenidos de este eje tienen como propósito estimular la colaboración y ayuda mutua entre todas las personas miembros de la familia:

- Distribución de tareas y responsabilidades que producen o reproducen roles de género.
- La comunicación y el diálogo para fomentar un ambiente de respeto, colaboración y ayuda mutua.
- Valores que practicamos como hombres y mujeres y se promueven en la familia, para reconocer aquellos que están relacionados a pautas de comportamientos esperados a roles de género.
- Micromachismos provenientes del núcleo familiar y su reproducción a la hora de jugar.

El interés es reflexionar sobre los roles de género en la distribución inequitativa de roles en el hogar y la dependencia que guarda en la socialización de género y perpetuación de la violencia hacia la mujer, por tal motivo, se contempla:

- El empoderamiento: poder sobre, poder para, poder con, poder del interior.
- Reflexionar sobre la construcción y reconstrucción de la masculinidad y alternativas a la violencia en la familia.
- Reflexionar sobre las ideas de género en el hogar que justifican la violencia contra la mujer.
- Tipos de violencia contra las mujeres: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y verbal.

4) Personas migrantes

Se incluyen en este eje el conocimiento de la diversidad racial y la interdependencia entre la población que habita en las macro ciudades con el fenómeno de la movilidad social:

- Causas, consecuencias y propuestas de solución a la movilidad social.
- La concentración de la población en las grandes ciudades. Causas y consecuencias.
- La lucha contra la discriminación racial y los discursos de odio disfrazados de "buenas intenciones".
- El intercambio cultural.
- El respeto y aprecio a la diversidad de formas de vida.

5) Personas adultas mayores

La finalidad de este eje es fomentar el interés por la inclusión de las personas adultas mayores en comunidad y la capacidad de imaginar y valorar diversas soluciones relacionadas con problemas de violencia al adulto mayor, abandono y la dependencia, por ello, se sugiere abordar:

- La participación y colaboración en las actividades familiares, sociales y comunitarias de las personas adultas mayores.
- Identificación de medidas para la prevención de accidentes en la localidad: en la vía pública, en los sitios de recreación, etc.
- El envejecimiento en relación con la capacidad funcional con las determinantes de la cultura y el ambiente social.
- Factores que contribuyen a la calidad de vida de las personas adultas mayores y sus comunidades: la protección contra la violencia y el abuso.
- La participación en sociedad de acuerdo con las necesidades, deseos y capacidades de las personas adultas mayores.
- Identificación de políticas y programas de envejecimiento activo.
- Problemáticas que enfrentan las personas adultas mayores: dependencia agudizada por la presencia de enfermedades crónicas, las condiciones de discapacidad y la pobreza por

la disminución o pérdida de los ingresos; problemáticas físicas y psicosociales que conducen a la improductividad y al rechazo social.

Se pone énfasis a la incorporación de los adultos mayores en actividades formativas artísticas y culturales.

6) Pueblos indígenas

En este eje se organizan los contenidos relacionados a la diversidad étnica y cultural, por lo cual, se integran:

- Diferentes comunidades del país y el referente universal de una cultura en particular.
- Rasgos de la diversidad étnica y cultural de México.
- Los grupos étnicos: elementos de su historia y manifestaciones culturales.
- Establecimiento histórico del etnocidio como forma de intolerancia.
- El intercambio cultural para la aportación de la sociedad en su conjunto.
- La pluralidad de opiniones y la necesidad de la interculturalidad en procesos formativos artísticos y culturales.

Se incluye reflexionar sobre los argumentos, factores y estrategias para implementar en la vida cotidiana para la inclusión de las personas pertenecientes o identificadas a un grupo étnico, por tal razón, se debe:

- Fomentar el respeto a la diversidad, la alteridad y solidaridad.
- Concientizar sobre vivir en sociedades plurales y diversas: desarrollo de habilidades para el diálogo y acciones cooperativas.
- Reconocimiento del país multicultural y multilingüe en donde todas las culturas aportan a la construcción de la identidad del país.

- La construcción de la identidad personal y cultural: autoconocimiento y reconocimiento del (la) otro (a).

7) Personas privadas de la libertad

El desarrollo de este eje se inicia con situaciones sobre la libertad y se profundiza en las causas y consecuencias tras la pérdida de ésta. En él se abordan enfoques de atención penitenciaria. El eje conductor está conformado por:

- Nuevos modelos de atención penitenciaria.
- La libertad y el acceso de las personas a los sistemas de justicia.
- El arte como un recurso para la resocialización de las personas privadas de la libertad.

Los procesos de sensibilización sobre las personas privadas de libertad en los centros de reclusión implican:

- El reconocimiento de las situaciones que llevan a las personas que han sido privadas de la libertad y su vulnerabilidad ante formas de discriminación y castigo desde una perspectiva de género y un enfoque de derechos humanos.

8) Diversidad

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos sobre la diversidad y los distintos tratamientos que da a la misma en la comunidad, analizando y comprendiendo la importancia de atender a la diversidad en su cotidianidad, por ende, más que abordarlo como un contenido es necesario integrarlo como parte de la realidad en la que se encuentran inmersos, retomando:

- Referentes conceptuales que sustentan a la diversidad para confrontarlos en su práctica diaria.
- Características de la diversidad.

- Factores y estrategias que deben considerarse para atender a la diversidad en su comunidad.
- Construcción de la identidad por los múltiples contactos culturales.
- Manifestaciones de la diversidad: cultural, sexual, étnica, funcional, lingüística, etc.
- Identificación de políticas públicas que permiten y defienden a la diversidad en materia de cultura, artes y educación.
- Eliminación de formas de discriminación, prejuicios y estigmas contra lo que se considera diverso.

Este tópico sugiere generar experiencias artísticas y culturales que permitan un intercambio en las formas de ver y entender el mundo con el ánimo de motivar la discusión y encontrar elementos estratégicos para la construcción de propuestas para la atención a la diversidad en la comunidad, por lo cual se debe:

- Reflexionar sobre la forma en que este tópico influye en las relaciones sociales.
- Preparación de las niñas y niños para vivir en sociedades diversas: desarrollo de habilidades para el diálogo, acciones cooperativas, adaptación a lo diverso, solidaridad, etc.
- El respeto a la diversidad: creación de actitudes favorables hacia la diversidad.

9) Inclusión y desarrollo de valores

De manera colateral a las actividades sugeridas, se distingue el eje de la inclusión para fomentar en las niñas y niños el desarrollo de valores para la construcción de principios axiológicos comunes, lo cual requiere:

- Definición de inclusión.
- Los principios de igualdad y no discriminación a partir del reconocimiento de la diversidad.

- Promover el desarrollo de valores: tolerancia, alteridad, equidad, solidaridad, respeto, responsabilidad social y empatía.

Las actividades deberán estar dirigidas a desarrollar la toma de conciencia para apoyar a una inclusión integral en todos los aspectos de la vida social, aproximando su esfuerzo a luchar contra estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas que legitiman a las mismas:

- Incitar la integración personal de las experiencias de relación con el mundo y con las demás personas.
- Imaginar el futuro bajo los valores esenciales para la inclusión.
- Ampliar el conocimiento de sí mismos (as).
- Adquirir la habilidad para precisar el tipo de modificaciones que requiere la propia conducta.
- Desarrollen la capacidad para razonar sobre los problemas morales.
- Reflexionen y consoliden formas de argumentación propias de niveles superiores.
- Desarrollen la facultad para escuchar las razones de las demás personas, en un intercambio mutuo, que lleve a comprenderse y entenderse.

10) Discriminación

Los contenidos de este eje tienen como propósito estimular la identificación y reflexión para evaluar percepciones que legitiman formas de discriminación, por consiguiente, se contemplan:

- El concepto de discriminación.
- Las formas de discriminación: actos, prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones.
- Elementos estratégicos para prevenir y combatir la discriminación.
- Factores que influyen en la discriminación y las percepciones que las legitiman.

Se pone especial atención a la identificación de las interrelaciones de los prejuicios y estereotipos en el papel que desempeñan como partícipes de una comunidad, a fin de desarrollar una responsabilidad social que involucre:

- Valores para fomentar una relación respetuosa ante la diversidad.
- La resignificación de prejuicios desde la identificación de las formas de su construcción, transmisión y desarrollo.

3.4.6. Secuencia didáctica

La propuesta del taller consta de 36 sesiones repartidas en 3 trimestres con una duración de 2 horas cada una. Es importante considerar que, cada sesión está diseñada con las temáticas que se abordan en el taller y con objetivos específicos a desarrollar por sesión para que las y los usuarios de manera regular, inicien, desarrollen y concluyan un proyecto enfocado al tema que se desarrolla por semana. (**Tabla 3**)

Cabe hacer mención, en caso de que un tema sea de interés y requieran sesiones adicionales se reprogramarán los contenidos.

La organización del programa recomienda sesiones estructuradas bajo las estrategias contextualizadas vinculadas con el aprendizaje situado y un aprendizaje basado en problemas, por ende, se recomienda dividir las sesiones en tres momentos indispensables. En primer lugar y a través de actividades lúdicas, la **apertura** busca ser un encuadre para aportar a la conformación-socialización del grupo y presentar a las personas asistentes los objetivos de la sesión, las normas de convivencia del grupo e introducir al tema.

En segundo lugar, en el **desarrollo**, es indispensable abordar una pequeña representación de una problemática, ésta con el objetivo de desarrollar la capacidad de encontrar

y resolver problemas de forma autónoma reconociendo y resignificando a partir del estudio de su realidad próxima, ya sea en lo individual o en colectividad, al mismo tiempo que estimula el trabajo colaborativo por medio del intercambio de opiniones. Posteriormente se establecen preguntas o frases detonantes de la discusión promoviendo un análisis crítico-argumentativo en las y los usuarios que permita comparar y reconstruir perspectivas que legitiman formas de discriminación, violencia y exclusión social.

Finalmente, el **cierre** sugiere una reflexión conjunta a través de distintas técnicas de pintura en la que expresarán ideas, sentimientos y emociones, para compartir inquietudes y después de ello, reconocer el mundo que lo rodea, valorándolo y respetándolo para el encuentro de la riqueza de la inclusión.

Nota aclaratoria: Para dar continuidad al campo formativo de expresión y producción plástica, en los anexos se brinda al facilitador/tallerista ejemplos sistematizados en guiones didácticos que brinda recomendaciones y orientaciones para el manejo de los contenidos a lo largo de un trimestre. Es importante resaltar que, estos guiones son de apoyo y sugerencias a su labor y no pretenden ser una imposición, en ese sentido, las orientaciones didácticas tienen un carácter flexible, siendo únicamente recomendaciones para llevar a cabo las actividades, se sugiere revisar sus propios esquemas de planeación para incorporarlos a éste, ya que la duración de cada sesión puede variar dependiendo del interés mostrado por el grupo, la participación de los miembros o de la propia iniciativa del (la) tallerista.

3.4.7. Orientaciones para las sesiones

Para que la situación didáctica sea la óptima se debe crear ambientes propicios para que las y los participantes se encuentren frente a retos y desafíos, realicen sus aproximaciones de modo que, movilicen recursos cognitivos, psicomotrices, sensoriales, sociales y afectivos de

forma creativa, sean capaces de explicar lo que realizaron y reflexionen sobre lo aprendido, por lo tanto, se plantean las siguientes orientaciones que permitan lo anterior:

- **Respetar el trabajo propio y de las demás personas:** Las críticas que se lleguen a realizar deben ser constructivas siempre en un lenguaje de respeto hacia el trabajo mutuo y colectivo, teniendo en cuenta esta recomendación, se pretende dar confianza y entusiasmo para realizar las actividades.
- **Incitar el trabajo propositivo:** Invitar a los (as) participantes a incorporar elementos propios para que procesualmente encuentren su forma de expresión plástica y oral, por este motivo, es útil hacer siempre el énfasis de que si bien, las instrucciones son generales el producto final siempre será distinto porque proviene desde la personalidad, gustos e intereses de cada uno (a), por ello, no es necesario anular las diferencias para que todos los productos sean homogéneos.
- **Crear un ambiente propicio:** Para que el taller sea provechoso es necesario un ambiente en el que todas las personas puedan expresar ideas y sentimientos evocados por las actividades, por lo anterior, se debe fomentar un ambiente de respeto, seguridad, confianza y comprensión hacia los (as) demás. Para tal fin, es necesario establecer acuerdos, conocer y reconocer la diversidad en el grupo a fin de generar procesos educativos más cercanos a las características y necesidades educativas.
- **Valorar la experiencia:** Al corregir las actividades que se realizan, imponer una visión particular de cómo representar las cosas, así como en la interpretación de los contenidos temáticos o bien, permitir que un adulto realice las actividades por los (as) participantes se coarta la libertad creativa y expresiva. En su lugar, se recomienda fomentar su toma de decisiones libres sobre el resultado final y dar un valor relativo que reside en su relación con el proceso de realización.

- **Presentar los trabajos:** Es conveniente exhibir los resultados finales como parte fundamental del trabajo cotidiano, lo cual permitirá enriquecer y entablar un diálogo con la comunidad, además de fomentar la apreciación del trabajo propio y colectivo y, sobre todo, reconocer y valorar los logros y aprendizajes.

3.4.8. Recursos

Materiales:

El taller se llevará a cabo dentro de las instalaciones del PILARES Nueva Atzacolco y San Felipe de Jesús, ocupando un salón para el desarrollo de las actividades, lo cual implica indispensablemente el uso de tablón, sillas y en determinados casos, un proyector y bocina.

Así mismo, se usarán diversos materiales correspondientes a la disciplina, por lo cual, en cada sesión se especificarán los recursos, pues éstos van en función de las técnicas a desarrollar. Se sugiere tener un laboratorio de creación artística que cuente con un almacén de materiales básicos para que el acceso al taller no quede limitado por el costo que implica la adquisición del material.

ETAPAS DE DESARROLLO POR SEMANA (PLANEACIÓN TRIMESTRAL) TRIMESTRE 1	
NO. DE SEMANA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR
SEMANA 1	<p>Tema: Movilidad social Objetivo: Sensibilizar frente al fenómeno de la movilidad social. Producto final: Se pedirá que elaboren una historieta con lápices de colores de sus reflexiones y expongan sus sentires. Técnica: Dibujo libre. (ANEXO 1)</p>
SEMANA 2	<p>Tema: Derechos culturales para PcD Objetivo: Reflexionar sobre la inclusión de las PcD y promover su participación activa en las artes. Producto final: Se pedirá elaborar un afiche y exponer su reflexión. Técnica: Esgrafiado. (ANEXO 2)</p>

SEMANA 3	<p>Tema: Diversidad cultural. Objetivo: Promover el rescate a los saberes, tradiciones y costumbres que conforman la riqueza cultural del país. Producto final: Elaborarán un recuerdo con material reciclado. Se conjuntarán para reconocer la diversidad cultural. Técnica: Collage. (ANEXO 3)</p>
SEMANA 4	<p>Tema: Identidad cultural. Objetivo: Favorecer el reconocimiento de la interculturalidad para promover un clima de respeto a las diferencias. Producto final: Elaborar un collage que permita reconocer las diferencias, semejanzas que contribuyen en la configuración de su identidad. Técnica: Collage (ANEXO 4)</p>
SEMANA 5	<p>Tema: Inclusión. Objetivo: Identificación y eliminación de rasgos discriminatorios en la comunidad de sus sueños. Producto final: Elaborar una pintura con tiza mojada sobre su reflexión. Técnica: Tiza mojada (ANEXO 5)</p>
SEMANA 6	<p>Tema: Títere amigo. Objetivo: Concientizar sobre los rasgos de ser "amigo". Producto final: Identificación de valores sociales a través de una pintura. Técnica: Dibujo libre con crayola (ANEXO 6)</p>
SEMANA 7	<p>Tema: Roles de género y violencia. Objetivo: Reflexionar sobre los diferentes valores que practicamos como hombres y mujeres a través del tiempo, para reconocer aquéllos que promueven la inclusión. Producto final: Dibujar con semillas su sistematización. Técnica: Mixta (granulado) (ANEXO 7)</p>
SEMANA 8	<p>Tema: Personas en situación de reclusión. Objetivo: Sensibilizar sobre las personas privadas de libertad en los centros de reclusión. Producto final: Pintura sobre la libertad. Técnica: Dibujo libre (ANEXO 8)</p>
SEMANA 9	<p>Tema: Personas adultas mayores. Objetivo: Analizar las barreras físicas que limitan la motricidad desde la perspectiva de una Persona adulta mayor. Producto final: Pintura vitral para una persona adulta mayor. Técnica: Vitral (ANEXO 9)</p>
SEMANA 10	<p>Tema: Alfabetismo y derechos de las infancias Objetivo: Reflexionar acerca de los derechos de las niñas y niños tales como a la educación y su relación para la conciencia reflexiva y crítica. Producto final: Identificación de los derechos que potencia su desarrollo y participación activa en comunidad. Técnica: Mixta (pintura de relieve) (ANEXO 10)</p>
SEMANA 11	<p>Tema: Derecho a la participación social. Objetivo: Tomar consciencia del propio cuerpo y aprender a utilizar el cuerpo para exteriorizar ideas. Producto final: Plasmar la expresión corporal para el cambio de paradigmas culturales, primordialmente la identidad de la mujer.</p>

	Técnica: Acuarela (ANEXO 11)
SEMANA 12	Tema: Derechos humanos de las infancias Objetivo: Concebir la ciudad, con las y los niños como punto de referencia. Producto final: Realizar una lotería sobre los derechos fundamentales de las infancias. Técnica: Puntillismo dactilar (ANEXO 12)
DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y/O PRODUCTOS PARCIALES AL FINAL DEL TRIMESTRE Crear una pieza artística mural con las evidencias obtenidas	
ETAPAS DE DESARROLLO POR SEMANA (PLANEACIÓN TRIMESTRAL) TRIMESTRE 2	
NO. SE SEMANA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR
SEMANA 1	Tema: Violencia de género y prejuicios Objetivo: Sensibilización frente a la violencia de género y cómo limita su participación en comunidad. Producto final: Se pedirá realizar un collage sobre su experiencia. Técnica: Collage
SEMANA 2	Tema: Diversidad sexual Objetivo: Sensibilización frente a la diversidad sexual y cómo limita su participación en comunidad. Producto final: Se pedirá realizar una pintura con acuarela sobre su experiencia. Técnica: Acuarelas
SEMANA 3	Tema: Valor de la alteridad Objetivo: Evaluar su valor de la alteridad en casos específicos. Producto final: Elaborar un recuerdo. Se conjuntará para crear una comunidad desde la alteridad. Técnica: Mixta
SEMANA 4	Tema: Prejuicios y estigmas Objetivo: Sensibilización sobre prejuicios a partir de un análisis de memes. Producto final: Elaborar un sticker que promueva la diversidad. Técnica: Sticker
SEMANA 5	Tema: Valor de la tolerancia y empatía Objetivo: Identificación de rasgos intolerantes que potencian la exclusión y segregación. Producto final: Sistematizar sus reflexiones en una pintura al óleo. Técnica: Óleo
SEMANA 6	Tema: Valores socioculturales Objetivo: Concientizar sobre los rasgos de ser "familia". Producto final: Identificación de habilidades y valores sociales. Técnica: Tiza
SEMANA 7	Tema: Micromachismos y violencia de género Objetivo: Reflexionar sobre los diferentes micromachismos que se reproducen a la hora de jugar. Producto final: Dibujar con pinturas acrílicas su sistematización. Técnica: Acrílica

SEMANA 8	Tema: Personas en situación de reclusión. Objetivo: Sensibilizar sobre las violencias y exclusiones en el medio penitenciario a partir de cuentos. Producto final: Pintura sobre nuevos modelos de atención penitenciaria. Técnica: Dibujo libre
SEMANA 9	Tema: Personas adultas mayores Objetivo: Reflexionar sobre los sistemas de cuidado a las Personas adultas mayores a partir de audios. Producto final: Pintura vitral para una persona adulta mayor. Técnica: Vitral
SEMANA 10	Tema: Derechos de las infancias Objetivo: Reflexionar sobre el trabajo infantil y las expectativas del mercado laboral. Producto final: Realizar un dibujo sobre lo que quieren ser de grandes y analizar si el alcanzarlo nos limita a desarrollarnos como personas. Técnica: Dibujo libre
SEMANA 11	Tema: Inclusión y grupos de atención prioritaria Objetivo: Reflexionar sobre las acciones que aportan a la inclusión de grupos de atención prioritaria. Producto final: Realizar una pintura mural en conjunto Técnica: Mural
SEMANA 12	Tema: Los valores Objetivo: Fomentar un sistema de valores que erradiquen prácticas nocivas que legitiman a la discriminación. Producto final: Identificación de valores socioculturales Técnica: Mixta

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS, ESTRATEGIA Y/O PRODUCTOS PARCIALES AL FINAL DEL TRIMESTRE

Crear una pieza artística mural con las evidencias obtenidas.

ETAPAS DE DESARROLLO POR SEMANA (PLANEACIÓN TRIMESTRAL) TRIMESTRE 3

NO. SE SEMANA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR
SEMANA 1	Tema: Discriminación racial Objetivo: Sensibilización sobre el racismo y los discursos de odio disfrazados de "buenas intenciones" Producto final: Al finalizar se pedirá realizar una pintura sobre sus sentires. Técnica: Ilusión óptica
SEMANA 2	Tema: Personas con Discapacidad psicosocial Objetivo: Sensibilización sobre las PcD psicosocial y los estigmas que surgen al respecto. Producto final: Al finalizar se pedirá realizar una pintura sobre sus perspectivas. Recursos: Tiza mojada
SEMANA 3	Tema: La equidad Objetivo: Representar a partir de mímica que es la equidad. Producto final: Elaborar un recuerdo. Técnica: Mixta

SEMANA 4	Tema: Personas con Discapacidad Objetivo: Sensibilización sobre la tipología de las PcD y la importancia de su identificación. Producto final: Elaborar un grafiti con estencil Técnica: Estencil
SEMANA 5	Tema: La democracia y el valor de la participación Objetivo: Identificación de la importancia del derecho a la participación e inclusión plena y efectiva de las personas que han sido excluidas. Producto final: Sistematización de la reflexión generada en acuarelas. Técnica: Acuarela
SEMANA 6	Tema: Valores socioculturales Objetivo: Concientizar sobre los rasgos de ser "comunidad". Producto final: Identificación de habilidades sociales. Técnica: Gises.
SEMANA 7	Tema: Movilidad social Objetivo: Reflexionar sobre las diferentes acciones que llevan a la movilidad social y reconocer la exclusión histórica de esta población. Producto final: Dibujar con pinturas acrílicas su sistematización. Técnica: Acrílica
SEMANA 8	Tema: Diversidad lingüística Objetivo: Sensibilizar sobre la diversidad lingüística en los distintos ámbitos de la vida, tales como en los cuentos, etc. Producto final: Cartografía sobre las lenguas. Técnica: Dibujo libre
SEMANA 9	Tema: Personas adultas mayores Objetivo: Reflexionar sobre las violencias y exclusiones a las Personas adultas mayores a partir de denuncias. Producto final: Pintura vitral para una persona adulta mayor. Técnica: Vitral
SEMANA 10	Tema: La virtualidad en las infancias Objetivo: Tener un acercamiento sobre las nuevas formas de crear vínculos sociales en la infancia. Producto final: Realizar un dibujo sobre la nueva convivencia de las niñas y niños. Técnica: Dactilar
SEMANA 11	Tema: Libre expresión Objetivo: Potenciar la autoestima como elemento fundamental para la expresión y resistencia de su identidad. Producto final: Crear una obra colectiva de sus sentires y aprendizajes Técnica: Mural
SEMANA 12	Tema: Derechos humanos Objetivo: Reflexionar sobre los diferentes derechos sociales y de ciudadanía y la importancia en nuestra cultura. Producto final: Crear una obra colectiva de sus sentires y aprendizajes. Técnica: Dibujo libre
DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y/O PRODUCTOS PARCIALES AL FINAL DEL TRIMESTRE Crear una pieza artística mural con las evidencias obtenidas.	

Tabla 3. Formato de propuesta de taller. Secretaría de Cultura (2022).

3.5. Evaluación

Como anteriormente se señaló, la evaluación en la educación no formal es un reto ya que carece de *legitimidad*. Sin embargo, ante esta conjetura, la evaluación no se verá de manera puntitiva que meramente responde a intencionalidades de relaciones de poder, clasificando y excluyendo a las personas sin tomar en cuenta sus necesidades y el desarrollo de aprendizajes, sino que, se propone una evaluación cualitativa que servirá para conocer, reconocer y mejorar los procesos educativos siendo activa durante todo el proceso y no sólo al final.

Evaluar permitirá identificar las fortalezas y dificultades, ampliar la visión constructiva al aportar ideas y sugerencias, así como también, valorar y mejorar los procesos de diseño y adecuación de la planeación a las necesidades de la población, por ende, se divide en tres momentos:

- 1) **Evaluación inicial:** Ésta es una evaluación diagnóstica que servirá para reconocer la situación inicial de la población tomando en cuenta los conocimientos previos e identificar necesidades, expectativas, intereses y gustos, por lo cual, se desarrollará en la primera sesión utilizando la técnica de la entrevista grupal abierta en profundidad, es decir, efectuar la evaluación por medio del diálogo para recuperar información necesaria que permita estructurar y organizar las sesiones.
- 2) **Evaluación procesual:** Para conocer la apropiación de los conceptos y conocimientos, el desarrollo de habilidades para la observación, argumentación y reflexión en opiniones críticas, así como el desarrollo de valores, será necesario observar y reflexionar continuamente sobre los procesos individuales y colectivos al evaluar, ser evaluado, autoevaluarse y evaluar a otros (as), es decir, recuperar la información desde la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Por ello, en este proceso en cada sesión se hará una entrevista grupal abierta en profundidad para evaluar e identificar algunos aspectos como:

El grado de inventiva en el proceso y los productos; la expresividad estética; la autovaloración en manifestaciones culturales; identificar intereses, necesidades y áreas de oportunidad para seguir aprendiendo de los y las participantes; reconocer las competencias docentes en el dominio y práctica de formas de enseñanzas para atender las necesidades educativas; identificar el autorreconocimiento por el desempeño y esfuerzo en el trabajo realizado; la participación en retos que le lleven a utilizar los recursos disponibles; la capacidad de argumentar y valorar sus diferentes creaciones y producciones; la pertinencia de las estrategias didácticas; el cumplimiento de objetivos y la capacidad para reflexionar sobre las experiencias vividas.

Algunos instrumentos que permitirán sistematizar este proceso evaluativo son la bitácora de clase y la guía de observación, el análisis se sugiere realizarlo a través del ordenamiento de la información en esquemas de tematización y matrices. Asimismo, se recomienda utilizar como recurso de recuperación de datos una grabadora de audio (en caso de que los asistentes lo autoricen).

- 3) **Evaluación final:** Finalmente, al término de la experiencia se ha de recapitular y reflexionar sobre los sentires, gustos y desagradados generados, cómo fue su participación individual y colectiva y lo que más les significó, por tal motivo, se sugiere realizar una entrevista abierta en profundidad individual, en la que se evaluará los procesos finales para descubrirse como agentes activos y propositivos que participan activamente y valoran la importancia de la diversidad de pensamientos, expresiones y la colectividad.

A lo largo de este capítulo se describió una propuesta pedagógica que une los principios de la pedagogía crítica, la educación inclusiva y la educación artística para la transformación social, en donde los procesos educativos se encuentran reflejados principalmente en los procesos de las prácticas y no sólo al logro de resultados del aprendizaje de una técnica. Esta propuesta contempla a las infancias como catalizadoras de cambio con la capacidad de

autocrítica, de reflexión y expresión artística en contraposición del modelo *adultocentrista* que permea el sistema político neoliberal actual. Las actividades sugeridas van encaminadas a generar procesos de sensibilización sobre las personas que históricamente han sido discriminadas de la comunidad a fin de revertir procesos de exclusión a partir de tener una participación activa en comunidad y del reconocimiento de los derechos sociales y de la ciudadanía.

Conclusiones

En un orden económico global donde todo gira hacia la aceleración y la producción objetual en un beneficio económico, tal como vimos en el análisis socio-demográfico, queda claro que en este marco de grandes transformaciones las personas dominantes son las personas adultas quienes, en una lucha por la hegemonía perpetúan actitudes de autoritarismo e infravaloración hacia las infancias, configurando una perspectiva cultural, histórica y social que reconoce a esta población como carentes de autocrítica y reflexión. Asimismo, las implicaciones del modelo neoliberal han configurado a las actividades de ocio como una actividad obligatoria e inversión para la aprehensión de habilidades necesarias para desarrollarse en el sistema mundo, restando validación a las actividades culturales como generadoras de diálogo, convivencia y solidaridad y promoviendo en ellas únicamente un perfil político-pedagógico paternalista gubernamental.

Ante este escenario, el gobierno capitalino ha decidido atender las diversas problemáticas sociales sobre todo en sectores en situación de alta vulnerabilidad, marginación y pobreza y abrir un espacio bajo la promesa de garantizar el acceso igualitario a los derechos a estos sectores, los cuales han tenido implicaciones de exclusión bajo las lógicas de discriminación estructural que limitan el acceso a servicios educativos, por lo que ha sido necesario revisar el panorama actual de estos espacios llamados PILARES, sin duda, para conocer las problemáticas y desafíos desde las diversas condiciones que involucra una visión funcionalista de la educación no formal y su vínculo con la producción objetual en las artes, como eje para generar alternativas pedagógicas en donde las infancias se construyen como sujetos críticos y con conciencia colectiva de cambio.

Por lo tanto, el presente trabajo a lo largo de tres capítulos ha buscado ser una propuesta metodológica transformadora desde los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, la

educación inclusiva y la educación artística que se contraponen a la reproducción de un modelo de educación artística no formal en donde imperan lógicas de pragmatismo neoliberal.

El taller que lleva por nombre *Pintando la Inclusión* está fundamentado a partir del reconocimiento de desafíos y retos que se encontraron desde la propuesta inicial que se aprobó por la Dirección General de Vinculación de la Secretaría de Cultura en 2022, el desarrollo de la misma y la evaluación de éste, por lo cual, podemos admitir que la información que se ha recuperado proporciona una alternativa para identificar elementos importantes en la configuración de un espacio que permita compartir experiencias y conocimientos para comprender la realidad, y desde ella, reflexionar e iniciar el desarrollo de una práctica educativa crítica, participativa e incluyente. Como parte de este proceso, el taller representa un esfuerzo por contribuir a fomentar una cultura de la inclusión que vincula la composición de colores y la realidad, en donde las y los participantes generan una reflexión crítica individual y colectiva mediada por la pintura sobre percepciones que legitiman formas de exclusión, violencia y discriminación desde un enfoque de la diversidad.

Lo anterior figura una responsabilidad de las personas quienes trabajamos en el campo de la educación porque supone recuperar procesos educativos desde las prácticas que se enmarcan en la cultura en que se producen, esto planteado nos sugiere que la labor pedagógica reside tanto en tomar una postura crítica y política del mundo de significados en el que estamos inmersos que nos permita sistematizar estas experiencias en formas de aprendizajes, así como en la capacidad para enfatizar el proceso de concientización y resignificación que incluye tanto a los conocimientos de su contexto como a las habilidades de expresión artística y valores involucrados en la representación de su realidad. Esto nos permite evidenciar los alcances de su labor en función de la capacidad para rescatar los diversos aprendizajes y el reconocimiento de las complejidades políticas; la capacidad para generar habilidades dialógicas que ayuden a

intercambiar opiniones y; la habilidad para generar una capacidad de escucha en un intercambio mutuo de comprenderse y entenderse desde la diversidad.

Lo expuesto hasta aquí, me lleva a decir que es, entonces, tarea de la figura de la o el facilitador-tallerista co-construir con las realidades de las cuales emergen en y desde el diálogo para la acción. Esta dimensión tiene connotaciones significativas sobre problematizar y repensar la función de la o el facilitador-mediador-tallerista para comprenderse como miembros de una cultura, tomar una postura crítica y política desde sus conocimientos referentes a las problemáticas educativas en sus dimensiones histórica, social, económica, política y cultural y su capacidad para dirigir el aprendizaje dando mayor énfasis al propio proceso de aprendizaje durante una práctica artística. Cuando hablamos de esto, indudablemente nos referimos a la relevancia de las implicaciones que tiene su papel como actor social en un quehacer constante de hacer y rehacer sus realidades.

Continuando, mi siguiente conclusión recae en el señalamiento de un desafío con el que el taller se encuentra, si bien, a través de la propuesta se busca hacerles frente a los desafíos de la educación no formal que promueven una visión funcionalista que ya anteriormente se expusieron, se percibe como un desafío que los PILARES son un programa social generado por el gobierno y no una institución. Lo anterior implica la relación intrínseca con metas y objetivos planteados por el estado, donde se le da mayor importancia a la cantidad de usuarios (as) que al proceso educativo que se llegue a generar. Con esto podemos observar que el taller al promover un proceso que no se puede medir inmediatamente en términos cuantitativos, sin duda esto configura una problemática, ya que el programa social tiene que apegarse a una meta de atenciones para que sea viable su continuidad presupuestal. Por lo que, el taller será funcional para las secretarías gubernamentales por la cantidad de usuarios que lleguen a matricular más allá del proceso educativo durante las prácticas artísticas.

Esto lleva a evidenciar que los PILARES más que un proyecto educativo *alternativo* aún hace referencia a un modelo educativo no formal donde imperan lógicas del neoliberalismo, en este entramado, convendría complejizar la mirada para problematizar las visiones que permitan generar dinámicas para favorecer a este espacio como generador de concientización y problematización. Siguiendo con esta reflexión no hay duda, entonces, que el arte es una herramienta educativa que coadyuva en esta función.

Para poder alcanzar lo anterior desde el marco del arte, se ha retomado como una ruta la visión y alcances de las Prácticas Artísticas Comunitarias. Sin lugar a duda, éstas son positivas para el logro de procesos de conciencia y reflexión, sin embargo, a lo antes dicho se suma el hecho de que éstas no deben convertirse en estos espacios como una promesa asistencialista para poblaciones vulnerables, sino como una forma de educación artística para la transformación social que permite el señalamiento de asuntos problemáticos que conducen a la acción.

Como parte de esta reflexión, la labor pedagógica se asienta en una educación problematizadora, a propósito de esto, convendría necesariamente posibilitar una relación dialógica que permita la construcción de conocimiento sobre la realidad a través de procesos convivenciales. Siguiendo esta idea, como prueba de ello, las actividades han estado dirigidas a conseguir que las infancias desarrollen capacidades para contrastar críticamente diversos puntos de vista sobre la realidad y para comprometerse a mejorarla, por lo cual, se liga un saber hacer, con saber y la valoración de las consecuencias de ese hacer desde una perspectiva del arte. Esta compleja labor retoma al arte como un medio educativo para la transformación social, una herramienta de liberación y una forma de conocimiento de sí mismo y del entorno a partir de la inclusión, participación, denuncia/resistencia y actitud política y crítica de las infancias como miembros de una comunidad.

Por otra parte, una reflexión que suscita el escrito reside en analizar sobre la dimensión participativa de las personas usuarias del taller como elemento fundamental para compartir

saberes, experiencias, sentires, etc., trasladando esto a materia de planeación significa tanto una fortaleza como una oportunidad en el desarrollo de la propuesta. A propósito de eso, es importante frecuentemente diseñar estrategias grupales que favorezcan un ambiente que propicien el intercambio y participación activa en un marco de respeto, de modo que se movilicen distintos recursos de forma creativa para motivar la participación, esto sin duda, genera otra labor imprescindible para la figura de tallerista-mediador-facilitador. Como pudimos situar anteriormente, sería ilógico y hasta idealista suponer que las personas por sí solas tomarán iniciativa cuando han vivido históricamente marginadas y, sólo por el simple hecho de existir el taller las personas se conviertan en actores activos del cambio.

Con estos elementos concluyo que este taller es una herramienta educativa para fomentar la inclusión social de los grupos de atención prioritaria en su práctica dentro de los PILARES desde el programa social *Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el Bienestar* de la Secretaría de Cultura de la CDMX. Si bien, los guiones aquí presentados permiten una aproximación hacia una propuesta alternativa pedagógica, éstos son de apoyo y sugerencias para la realización del taller desde los PILARES de la periferia del nororiente de la Ciudad y no pretenden ser una imposición, ya que, de ser así, caería en contradicción la propuesta. En este sentido, las orientaciones didácticas tienen un carácter flexible, que fungen como guía que favorecen vínculos para la construcción de un espacio para la re-significación y el encuentro que evidencia las desigualdades existentes.

Por último, a raíz del desarrollo de la tesina se nota la amplitud significativa que engloba posibles aristas en las que se puede realizar y nutrir la propuesta: teorías económicas de la educación, distintas perspectivas del arte, alternas teorías pedagógicas, teorías cognitivas del aprendizaje, etc. La propuesta lleva a mirar hacia un espacio que hasta ahora ha sido invisible desde la pedagogía, en donde hay un gran valor potenciador para generar desde el mismo programa distintas experiencias: acto inherente de la educación. Ya que la experiencia humana

siempre estará ligada a la generación de aprendizajes dentro de la propia cultura a través de la cual siempre se educa, se aprende y se desaprende.

Termino este trabajo con la invitación para apropiarse de estos espacios en favor de la transformación social para evitar que caigan en una falsa visión de mejora social y se limiten a ofrecer servicios paternalistas del estado a las poblaciones más vulnerables. Por lo que se abre la propuesta de realizar futuros trabajos desde diversas líneas desde el campo de la pedagogía.

Referencias

- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. Trillas.
- Ander Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica* (2 ed.). Magisterio del Río de la Plata.
- Ardenne, P. (2006). Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de participación. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Betancourt, R., Guevara, L., & Fuentes, E. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: caracterización y retos*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/305
- Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Camnitzer, L. (2009). *Didácticas de la liberación: arte conceptualista latinoamericano*. Cendeac.
- Castilla, J. (2006). De la teoría a la práctica – El factor educación. *Asamblea General CLIPSAS*. Monreal, Canadá.
- CONAPO (2020). Índice de Marginación por entidad federativa 2020. *Consejo Nacional de Población*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- CONEVAL (2020). Medición de la pobreza a nivel municipio 2010-2020. *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México [EVALÚA] (2023). Pobreza multidimensional en la Ciudad de México. Actualización 28 de agosto de 2023. <https://evalua.cdmx.gob.mx/medicion-de-la-pobreza-desigualdad-e-indice-de-desarrollo-social/medicion-de-la-pobreza-2018-2022>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal ediciones.
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM] (2022). Consulta Nacional a Niñas, Niños y Adolescentes ¿Me escuchas? 2022. Reporte Gustavo A. Madero. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2022/11/Me_escuchas_Gustavo_A_Madero.pdf
- Coombs, P., y Ahmed, M. (1974). *Building new educational strategies to serve rural children and youth*. International Council for Educational Development. UNICEF.
- Del Pozo, F. (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Editorial Universidad del Norte.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. (L. Padilla, Trad.). Gedisa.

- Eisner E. (1972). *Educar la visión artística*. (D. Cifuentes, Trad.). Paidós.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- _____ (1972). El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1973). *El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP*. Marsiega
- _____ (2005). *La pedagogía del oprimido*. (J. Mellano, Trad.). Siglo XXI Editores. Edición Quincuagesimoquinta.
- Fischer, E. (2017). *La necesidad del arte*. Península.
- Ghiso, A., & Salazar, Y. (Enero-Abril de 2011). Inclusión social y formación de sujetos de derechos. Reflexiones sobre experiencias en educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre. *Decisio*, págs. 55-63.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2019). *Primer informe de gobierno. Resumen ejecutivo*. Gobierno de la Ciudad de México.
- _____ (2022). *Aviso por el que se dan a conocer las Reglas de Operación del Programa Social, Talleres de Artes y Oficios Comunitarios para el Bienestar 2022, TAOC 2022*. Gobierno de la ciudad de México. Ciudad de México: Gaceta oficial de la ciudad de México.
- _____ (2023a). *Aviso por el cual se dan a conocer las reglas de operación del “programa social, talleres de artes y oficios comunitarios para el bienestar 2023, TAOC 2023*. Gobierno de la ciudad de México. Ciudad de México: Gaceta oficial de la ciudad de México.
https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/ff4b570296603df68418eaa7a9eaaabe.pdf
- _____ (2023b). *Quinto informe de gobierno. Resumen ejecutivo*. Gobierno de la Ciudad de México.
- _____ (2023c). Informe de Evaluación Interna del Programa Social PILARES Ciberescuelas, 2022. Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México [SECTEI].
- Goldman, E. (2010). *La palabra como arma*. Utopía libertaria.
- Gómez Sollano, M. (2006). Investigación, formación y conocimientos en educación. En M. Jiménez, *Los usos de la teoría en la investigación* (págs. 61-84). Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Hopenhayn, M. (2000). *El gran eslabón: Educación y Desarrollo en el Umbral del Siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. Siglo XXI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. INEE/Informes temáticos.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2014_03-Resumen-Ejecutivo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Censo de Población y Vivienda 2020- Cuestionario Básico. Actualización 16 de marzo de 2021.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Microdatos>
- _____ (2023). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Actualización 28 de agosto de 2023.
<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- _____, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. (M. Vela, Trad.). Nueva Imagen.
- _____ (1982). Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina. En C. Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina* (págs. 111-138). Centro de Estudios Educativos.
- Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel. Laertes.
- Marutana, H., y Dávila, X. (febrero de 2006). Biología del conocer y biología del amar: desde la matriz biológica de la existencia humana. *Los sentidos de la educación*, 2, págs. 30-39.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145872>
- Massó Castilla, J. (2021). Arte, educación y comunidad en la estética pedagógica. *Educação E Filosofia*, 34(70), 155–174. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-55512>
- Maya, A. (1996). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Magisterio.
- _____ (2007). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. (2ª. Ed) Magisterio
- Montero, V. M. (2011). LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN AMÉRICA LATINA. UN ANÁLISIS EN BASE A LOS PARADIGMAS ECONÓMICOS Y SOCIALES PREDOMINANTES. *Horizontes Educativos*, 16(Universidad del Bío Bío), 75-82.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Nivón, E. (2006). De periferias y suburbios. Territorios y relaciones culturales en los márgenes de la ciudad. En B. González, *Miradas a la Megalópolis* (págs. 113-167). Ediciones del basurero, SCCM.
- Operti, R., y Yajahyda, G. (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: 48ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*, (págs. 137-148). Ginebra, Suiza.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Conferencia internacional de Educación 48ª reunión "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi
- Osorio, J. (1997). *Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pastor, M. (2001) Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 220, 525-544.
- Picón, C. (1982). La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectiva. En C. Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina* (págs. 335-379). Centros de Estudios Educativos.
- Pini, I. (2001). Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. Universidad Nacional de Colombia.
- Puiggrós, A. (1988). *Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Nueva Imagen.
- _____ (2013). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. En M. Gómez Sollano, y M. Corenstein Zalav, *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. (págs. 103-120). FFyL-DGAPA-UNAM.
- Ramírez, M. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial digital. Tecnológico de Monterrey
- Ramos Delgado, D. (2013). ¿Qué son las prácticas artísticas comunitarias?" Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento Palabra y Obra*, 1(9), 116-133. <https://doi.org/10.17227/2011804x.9ppo116.133>
- Ramos Delgado, D., Marín Viadel, R., Alonso Junca, J., Barrera Mateus, A., Corredor Romero, M., Cortés Rojas, A., Hincapié Castillo, J., & López Duplat, L. (2019). Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www-digitalpublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/62801>
- Reyes, C. (2020). Educación no formal: Los Talleres de Artes Plásticas y Visuales como escenarios educativos en la Ciudad de México [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2021/abril/0811069/Index.html>
- Reyes, M. (1977). El taller en trabajo social. En N. de Barros, J. Gissi et al. (ed.), *El taller integración de teoría y práctica*. Humanitas.
- Richard, N. (2007). Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico. Siglo XXI
- Riera i Romaní, J., y Cívís i Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación siglo XXI*, 11, 133-154.

- Romero, A. & Giménez, M. (2005). Gestiones Artísticas: una Alternativa al Consumismo, *Contratiempo*, 31, 11
- Sánchez Vázquez, A. (2015). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Saxe, J. (2000). Globalización, poder y educación pública. En D. Cazés, E. Ibarra, y L. Porter, *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia* (Vol. 1, págs. 51-80). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades CEIICH-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2020). *Programas y acciones implementados por la Secretaría de Educación Pública para avanzar en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Gobierno de México.
- Soto, J. R, Episido, X. (1999) La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa* (9), 311-323.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Anthropos/Universidad de Coruña.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Tünnermann, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133. <https://doi.org/ISSN 2007-2872>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Zygmunt, B. (2007). *Arte ¿líquido?*. Editorial Sequitur

ANEXOS

ANEXO 1

SEMANA 1/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: MOVILIDAD SOCIAL</i>				
Objetivo: Que las y los participantes sean capaces de generar una propuesta de solución al fenómeno de la movilidad social a través del dibujo libre.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la movilidad social	En un espacio amplio, las (os) participantes caminan en varias direcciones evitando hablar y chocar, tras la indicación del (la) facilitador (a) comienzan a imitar el paso de diferentes personajes sugeridos por ellos (as) y después se incorporan en situaciones específicas, ejemplo: Ser un bebé bajo una tormenta, ser una mujer embarazada apresurándose para alcanzar el colectivo, etc.
50 min	DESARROLLO	Lámina 1.	Fomentar la capacidad de expresión del niño (a) mediante el reconocimiento de las casusas, consecuencias y propuestas de solución al fenómeno de la movilidad social utilizando la técnica del dibujo libre.	Se muestra la lámina 1 “Los sueños al otro lado del mar” en un lugar visible para observar detenidamente prestando atención a los elementos, detalles, colores, texturas, formas de vestir, etc., y se solicita de manera voluntaria describir la imagen guiada por preguntas detonantes como ¿qué ven en esta imagen? ¿Quién es este personaje? ¿Dónde está y por qué crees que está ahí? Para ayudar a describir con mayor amplitud y claridad sus opiniones, en caso de ser contrastantes incitar que fundamenten su respuesta. En grupo se comenta lo que se sabe o cree con respecto a los movimientos migratorios bajo las preguntas ¿por qué emigran las personas de ciertos países hacia

				determinados países? ¿cómo creen que se modifica la cultura con la migración de los grupos étnicos?
45 min	CIERRE	Lápices de colores, hojas blancas.	Estimular la creatividad del niño (a) mediante la identificación de las causas y consecuencias de la concentración de la población en las grandes ciudades.	Una vez que haya sido interpretada la imagen por todo el grupo se hace una síntesis de lo comentado y se solicita que entre todas las personas construyan una historieta con los personajes de la imagen, explicando el motivo por el cual se considera que ciertos grupos modifican su lugar de residencia y con la finalidad de dar solución a la problemática encontrada. Por último, se pide que hagan una reflexión sobre la experiencia vivida y sobre su propio aprendizaje del día.

ANEXO 2

SEMANA 2/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: PERSONAS CON DISCAPACIDAD				
Objetivo: Reflexionar sobre la inclusión de las PcD y promover su participación activa en las artes.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
20 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de las Personas con Discapacidad.	<p>Todo el grupo forma un círculo y se toma de las manos con los ojos cerrados. Posteriormente se comienza a avanzar despacio hacia el centro del círculo para enredarse sin soltarse las manos. Cuando está muy anudado se intenta deshacer los nudos sin soltarse de las manos y sin lastimarse.</p> <p>Tras varios intentos, se abre los ojos y mencionamos la importancia de colaborar todas y todos para lograr un propósito en común a pesar de las limitaciones físicas.</p>
50 min	DESARROLLO	bocina	Crear y ejecutar patrones rítmicos desde la perspectiva de una Persona Discapacidad.	<p>Se inicia explorando distintos espacios que conforman la institución y algunos otros con base en sus recuerdos como la escuela, el parque, el mercado, el colectivo, etc., observando sus características (grande, pequeño, abierto, cerrado, unidireccional, multidireccional, accesibles, etc.) y cómo sería el transitar en el espacio desde la perspectiva de una PcD.</p> <p>Se sugiere motivar la reflexión bajo un enfoque social de la discapacidad y sensibilizar en torno al manejo del cuerpo en relación con el espacio y con el contexto social y cultural, poniendo énfasis en las sensaciones que les provoca estar en ellos.</p>

			<p>Fomentar del desarrollo del valor de la empatía para apoyar a una inclusión integral en todos los aspectos de la vida social de las PcD</p>	<p>Posteriormente se solicita en grupo un diseño coreográfico en diferentes géneros de danza y su representación ante el grupo, identificando elementos que intervienen para potenciar o limitar la expresión artística.</p> <p>Para concluir, se hace la pregunta ¿una persona que no oye puede bailar? ¿cómo lo haría? ¿una persona que no ve sabe bailar? Etc. ¿Cómo le mostrarías tu creación artística a una PcD auditiva?</p>
50 min	CIERRE	<p>Crayolas, hojas blancas, talco, pintura acrílica negra y palillos, estambre</p>	<p>Fomentar la participación de las PcD en manifestaciones artísticas a través de la elaboración de carteles.</p>	<p>Se hace una síntesis de las reflexiones comentadas y se solicita crear un afiche en técnica de esgrafiado que promueva la participación en las expresiones artísticas de todas las PcD.</p> <p>Para cerrar la sesión, en círculo con apoyo de la técnica de telaraña se solicita un comentario de los sentires y experiencias vividas tratando de poner énfasis en importancia de colaborar todas y todos en los distintos espacios.</p>

ANEXO 3

SEMANA 3/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: DIVERSIDAD CULTURAL</i>				
Objetivo: Promover el rescate a los saberes, tradiciones y costumbres que conforman la riqueza cultural del país.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la diversidad cultural.	Se iniciará la sesión con el juego de las cebollitas, agrupando al grupo en 2 equipos. Se construyen las reglas a partir de sus saberes. Para cerrar, se solicita la participación voluntaria de distintos juegos que han existido y que ya no están vigentes.
60 min	DESARROLLO	Imágenes de diversidad cultural en México, papel craft, plumones	Identificar algunas manifestaciones culturales de la región y del país: bailes, alimentos, vestido, artesanías, cantos, juegos y juguetes que dan importancia y valor a la diversidad cultural de México	Se observarán diversas imágenes a fin de identificar aquellos elementos que se conozcan o crean que representa nuestro lugar de origen. De manera voluntaria se explica lo que sepa de ellos, sus características y si el ambiente influye en los mismos. Posteriormente, se comenta en grupo y se escucha algunas tradiciones y costumbres de los lugares de procedencia y se dibuja con tiza mojada a su familia con las manifestaciones culturales características de su región (fiestas, juegos, juguetes, alimentos, indumentaria, bailes regionales, etc.) Por último, se expresa la importancia que adquiere el conocer otras costumbres y tradiciones para señalar la

				<p>necesidad de ser tolerantes y solidarios ante la diversidad cultural de los demás compañeros (as) y se proponen algunas sugerencias para integrar a todas éstas.</p> <p>Elaboramos un mapa de la República Mexicana del tamaño de un periódico mural y colocamos las diversas manifestaciones culturales en el territorio correspondiente.</p>
35 min	CIERRE		<p>Desarrollar el pensamiento artístico como proceso de interpretación y representación de ideas para comprender y apreciar las manifestaciones artísticas y culturales, tanto del entorno como de otros contextos que coadyuven a la construcción y fortalecimiento de su identidad y valoración del patrimonio cultural como un bien colectivo utilizando la pintura mural como recurso.</p>	<p>Se reflexionará sobre las semejanza y diferencias entre las personas que siempre han vivido en la ciudad y aquellas personas que provienen de otras partes de la República, con lo cual también se incita a reflexionar sobre la manera en la que cambia y se enriquece nuestra cultura con la migración de diversos grupos étnicos y su cultura.</p> <p>Se sugiere guiar la reflexión con la pregunta ¿qué implicaciones tendrá la diversidad cultural en las relaciones sociales que se establecen?</p>

ANEXO 4

SEMANA 4/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL				
Objetivo: Fortalecer aspectos que contribuyan a la configuración de la identidad cultural de las y los participantes.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
35 min	APERTURA	Bocina Lápices Hojas blancas	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la identidad cultural	<p>Formamos dos círculos (uno dentro del otro) para caminar en sentido contrario al ritmo de la música, cuando la música se detenga se debe mirar a la persona que queda de frente y se imita mutuamente una serie de gestos que realice.</p> <p>Posteriormente, le preguntamos sus gustos y pasatiempos. Por medio de una ronda, exponemos al grupo un listado previamente elaborado de las características físicas y preferencias de nuestra pareja. Después, en grupo se elabora una lista colectiva de todo lo comentado, seleccionado los rasgos y características más comunes y los únicos.</p> <p>Para finalizar, se mencionan algunas de las características que nos distinguen o nos identifican con nuestros (as) compañeros (as) para corroborar que somos únicos y que, a la vez, compartimos cualidades, mismas que forman parte de nuestra identidad y permiten la diversidad en el mundo.</p>

50 min	DESARROLLO	Lápices de colores, hojas blancas y lectura <i>Tino no quiere ir a la escuela</i>	Desarrollar la creatividad y capacidad de expresión mediante la identificación los valores, prejuicios y estigmas culturales que promueven la exclusión de las personas en ciertos espacios.	<p>Explicar a los (as) participantes que se va a trabajar con una imagen, después observamos la portada del cuento (lámina 2) con atención durante unos minutos analizando todos los elementos, detalles, colores, formas de vestir, etc. y se comenta en grupo los posibles motivos que nos hayan ocurrido en diversos espacios que hayan influido para perder el gusto de ir y participar, se exhorta a emitir preguntas de ayuden a la argumentación como: ¿cómo se relaciona la identidad con la participación en diversos espacios? ¿cómo influyen las atribuciones o etiquetas que se les asigna a las personas sobre su identidad con su motivación para participar? ¿por qué es importante analizar nuestros prejuicios y opiniones?</p> <p>Formamos equipos y comentamos ideas y propuestas que nos parezcan de utilidad para para convencer a <i>Tino</i> de asistir a la escuela.</p> <p>Después, reflexionamos sobre los motivos por los cuales consideremos importantes participar en la escuela. Para finalizar, se escucha la lectura <i>Tino no quiere ir a la escuela</i>, para identificar semejanzas y diferencias entre las propuestas del cuento y las generadas por el grupo. Así mismo, se señalan las repercusiones positivas o negativas al transmitir ciertos estereotipos en la participación social</p>
35 min	CIERRE	Bocina Revistas Pegamento Hojas blancas	Identificar las características físicas, semejanzas y diferencias para el fomento del respeto a las diferencias como base de la convivencia social.	Por último, observamos en un espejo nuestro rostro y elaboramos un autorretrato señalando lo que representa para cada una (o) reconocer nuestras semejanzas y diferencias con respecto a los otros (as) en cuanto a rasgos físicos, formas de ser y convivir. Se sugiere guiar la reflexión hacia la apreciación y valoración de nuestras características, para concluir y mencionamos la manera en la que estos rasgos pueden contribuir a lograr una mejor convivencia, resultado de la suma de la colectividad.

ANEXO 5

SEMANA 5/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: INCLUSIÓN</i>				
Objetivo: Identificación y eliminación de rasgos discriminatorios en la comunidad de sus sueños.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
30 min	APERTURA	Par de hojas de diversos tamaños.	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la inclusión	A través de 2 equipos se deben crear alternativas para que todas las personas del equipo permanezcan dentro del espacio determinado como barco. La reflexión en este momento guiará los elementos fundamentales para que todas las personas queden incluidas en el espacio.
45 min	DESARROLLO	Hojas blancas, lápices	Analizar las cualidades o principios discriminatorios que fomentan ambientes de violencia y exclusión social.	Con la guía del o la tallerista se elaborará una lista de rasgos inclusivos y sus antónimos, por ejemplo: paz-violencia y a través de colocar en la frente la palabra se deberá interpretar con mímica las muestras que expresen tales. La reflexión en esta actividad va encaminada a las preguntas ¿Hay palabras que indiquen valores o comportamientos que sean reiterados? ¿De qué son ejemplos estas palabras o dónde las identificamos? ¿Cuáles crees que son más importantes y por qué? Después, en círculo se inicia el debate para reconocer qué significa ser incluido (a) y los sentimientos implicados en dicho proceso, se recomienda abordar diversos ejemplos en los que se generen rasgos discriminatorios que lleven a la

				<p>exclusión en diversos espacios, como la escuela, los parques, etc.</p> <p>Las preguntas guía son ¿Cuáles elementos deberían cambiar para que alguien se sienta incluido? ¿Quiénes no suelen participar en la comunidad? ¿Qué podemos hacer nosotros (as) para incluir a todas las personas?</p> <p>Al finalizar se leerá lo siguiente: <i>La diversidad es algo inherente a todo ser humano y a todo grupo social, pero no hemos aprendido a vivir con ella. Lo distinto, lo contradictorio nos inquieta y por ello tendemos a ignorarlo, asimilarlo o bien, a tratar de eliminarlo.</i></p> <p>Con la intención de reflexionar y formular lo que significan los distintos rasgos inclusivos y el impacto de llevarlos a cabo día a día para la generación de una convivencia inclusiva y diversa se comentan sobre algunos de los mecanismos de resistencia a la diversidad que históricamente se generan: negación del otro (a), segregación, asimilación, discriminación, racismo, xenofobia, etnocidio, genocidio, etc.</p>
45 min	CIERRE	Agua Gises Cartulina	<p>Crear una propuesta de comunidad enfocada a impulsar la transformación social a través de la inclusión.</p>	<p>Esta parte se centra en la reflexión colectiva mediada por la pintura con técnica de tiza mojada para crear una comunidad en su versión más inclusiva, bajo las preguntas ¿qué personas deben participar? ¿cómo deben relacionarse estas personas? ¿qué sentimientos tendrían todas las personas miembros de la comunidad? ¿qué valores o actitudes deben tener? ¿qué mecanismos de resistencia implementaríamos si alguien pretender perturbar nuestro orden establecido?</p> <p>Una vez terminado el trabajo, se pegará en un espacio visible y se reflexionará sobre los aspectos que consideran mejorar para que esa imagen suceda: Como miembro de esta comunidad ¿qué haría o cómo contribuiría para que en esta comunidad no se perpetúen cierto tipo de actitudes?</p>

ANEXO 6

SEMANA 6/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: DESARROLLO DE VALORES SOCIALES				
Objetivo: Reflexionar sobre la interrelación de los valores socioculturales con los rasgos de ser "amigo".				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	Plumón estambre	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de los valores socioculturales.	El grupo deberá realizar un dibujo colectivo a través de un único plumón, los trazos se efectuarán a partir del movimiento de un eje del estambre. Al finalizar el reto, se pide de manera voluntaria la reflexión sobre la importancia de poseer distintas habilidades (comunicativas) y comportamientos (tolerancia, respeto, etc.) para lograr un objetivo en común.
45 min	DESARROLLO	Papel rotafolio, crayolas	Identificar los valores socioculturales de los miembros de la comunidad con los que sienten empatía y guían la visión de su realidad.	Comenzar la reflexión a través de un debate para reconocer: ¿Dónde se encuentran los valores en nosotros (as) dentro o fuera? y ¿Qué pasa con nuestros comportamientos, están dentro o fuera del cuerpo? Una vez identificados cada persona realiza una persona y va colocando los valores y comportamientos que identifica de sí mismos (as). Una vez terminadas las distintas personas se colocarán en conjunto para que, a modo de exposición, cada integrante se coloque frente a la persona que considera afín o quisiera ser amigo (a).

30 min	CIERRE	-	<p>Concientizar sobre la responsabilidad social de los valores socioculturales y comportamientos propios para la conformación de sociedades.</p>	<p>Se reflexionará sobre las razones que llevaron a elegir a su amigo (a) y sobre los valores y comportamientos que notan como fundamentales para establecer relaciones sociales.</p> <p>Por último, se hará una síntesis de lo comentado y se harán compromisos para mejorar esas relaciones a través de las sugerencias realizadas a su dibujo.</p>
--------	---------------	---	--	---

ANEXO 7

SEMANA 7/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: ROLES DE GÉNERO				
Objetivo: Que las y los participantes reflexionen sobre los diferentes valores que practicamos como hombres y mujeres a través del tiempo para reconocer aquéllos que promueven la inclusión.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	Pelota	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la violencia de género.	A través de un partido de futbol señalamos las situaciones que requieren de la colaboración de todas las personas integrantes de un grupo, por ejemplo, un equipo de futbol, etc.
60 min	DESARROLLO	Hojas blancas Pegamento Semillas Sal Acuarelas Etc.	Reconocer la distribución de tareas y responsabilidades bajo una perspectiva de género para fomentar un ambiente de respeto, colaboración y ayuda mutua.	Recreamos a través del juego de roles una situación de una casa que simulan cómo quedó después de una fiesta; para identificar los micromachismos en la distribución de responsabilidades proponemos formas de arreglarla a través de imaginar cómo cada integrante de la familia colabora en la limpieza. Una vez generada la propuesta por equipos se lleva a recrear la escena y plasmarla en un dibujo con materiales que históricamente se han atribuido a la mujer: la cocina.
35 min	CIERRE	-	Reflexionar sobre los valores que practicamos como hombres y mujeres y se promueven en la familia, para reconocer	Por último, se hace la exposición de las reflexiones generadas a través de la interpretación de los demás equipos. La reflexión guiada deberá poner énfasis en los comportamientos esperados en hombres y mujeres dentro del hogar y cómo éstos limitan o potencian el

			<p>aquellos que están relacionados a pautas de comportamientos esperados a roles de género.</p>	<p>desarrollo integral de las personas: si un hombre puede llorar o no porque eso es para mujeres, etc. La (el) tallerista guiará la actividad mediante preguntas claves que permitan conocer la perspectiva de las infancias, creando una lista de dos columnas, sobre cuáles son los roles tradicionales de género y estereotipos y en la otra columna cuales son las consecuencias en la comunidad.</p>
--	--	--	---	---

ANEXO 8

SEMANA 8/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: PERSONAS EN SITUACIÓN DE RECLUSIÓN</i>				
Objetivo: Que las y los participantes reflexionen a través de actividades artísticas sobre las personas privadas de libertad en los centros de reclusión.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
35 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de las personas en situación de reclusión.	<p>Se forma un círculo con todas las personas, en donde el (la) facilitador (a) queda fuera. Las personas deberán cerrar los ojos y esperar a que la persona tallerista toque la cabeza de la persona que será el (la) ladrón (a).</p> <p>Una vez realizada esta acción, deberán caminar en el espacio determinado y cuando alguien crea saber quién es la persona indicada todas las personas se detienen y escuchan, en caso de ser negativa la señalización, la persona identificada será excluida del espacio y dejará de jugar. El juego termina cuando todas las personas quedan fuera del juego.</p> <p>Una vez terminado el ejercicio se guía la reflexión hacia aquellos estereotipos y estigmatizaciones que llevan a pensar que una persona es delictiva por el simple hecho de que la autoridad (tallerista) así lo determinó. Nota: nunca hubo una persona a la que le tocaron la cabeza.</p>

<p>55 min</p>	<p>DESARROLLO</p>	<p>Hojas blancas Rotuladores</p>	<p>Reconocer las formas de discriminación y castigo que vulneran a las personas que han sido privadas de la libertad desde un enfoque de derechos humanos.</p>	<p>Cada participante tendrá una hoja y rotuladores, cuando la persona tallerista vaya nombrando situaciones que van quitando la libertad, en caso de seleccionar o coincidir con la afirmación se deberá ir dibujando un eslabón de una cadena que incluya dicha situación, si bien, son universales, se puede hacer la aclaración de las particularidades por las que disciernen.</p> <p>Una vez terminado, se muestra ante el grupo el tejido de la cadena que contemplan situaciones, elementos y actos que nos van quitando la libertad.</p> <p>Por último, se reflexionará sobre las formas de discriminación o castigo que alguien podría determinar sobre nosotros (as) ante dichas situaciones elegidas.</p>
<p>30 min</p>	<p>CIERRE</p>	<p>-</p>	<p>Generar propuestas artísticas para la reinserción social de las personas privadas de la libertad.</p>	<p>A través de un debate grupal se reflexionará sobre las formas en que las personas que han sido recluidas en un centro penitenciario podrían reinsertarse en la sociedad y la responsabilidad social que adquirimos para romper con las situaciones o actos que nos limitan.</p>

ANEXO 9

SEMANA 9/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: PERSONAS ADULTAS MAYORES</i>				
Objetivo: Que las y los participantes sean capaces de crear soluciones relacionadas con problemas de violencia al adulto mayor tales como el abandono y la dependencia que conducen al rechazo social.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	Serie de letras revueltas Bocina	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de las personas adultas mayores.	Se realizarán distintos ejercicios en los que se pone a prueba las capacidades adquiridas contra las que se han perdido a lo largo del tiempo y retos que se logran sólo con el aprendizaje adquiridos por las experiencias vividas, tales como la capacidad para detectar ciertas frecuencias o la cantidad de palabras posibles en un conjunto de letras revueltas. La reflexión se hará para identificar en las personas adultas mayores la relación de la capacidad funcional con las determinantes de la cultura y el ambiente social.

55 min	DESARROLLO	Pintura vitral Vaso de vidrio Pinceles	Reconocer las problemáticas que enfrentan las personas adultas mayores en la comunidad que limitan su inclusión en actividades formativas artísticas y culturales.	<p>A través de una lluvia de ideas se hará un listado que contemple diversos problemas que atraviesan las personas adultas mayores en su comunidad, las preguntas guía que se sugieren son ¿hasta qué edad crees que se pueda ir a un concierto y por qué? ¿Cuándo consideran que sea conveniente dejar de utilizar el microbús y por qué? O bien ¿Hasta cuándo debe una persona dejar de trabajar y con qué ingreso sobreviviría? dichas reflexiones servirán para identificar las distintas barreras que llevan a una persona adulta mayor a una dependencia o incluso al abandono.</p> <p>La segunda parte de la actividad es identificar los sentimientos que podría a travesar una persona adulta mayor y crear una pintura vitral para contrarrestar ese sentimiento y hacerles saber que pueden participar en actividades formativas artísticas y culturales.</p>
30 min	CIERRE	-	Crear una propuesta de participación y colaboración en las actividades familiares, sociales y comunitarias de las personas adultas mayores.	<p>Por último, una vez identificadas las personas adultas mayores desde un enfoque que valore sus capacidades y experiencias, así como reconocer las problemáticas que llegan a enfrentar para desarrollarse en la comunidad, se pedirá que todo el grupo genere una propuesta en la que participen y colaboren las personas adultas mayores reconociendo sus capacidades y limitaciones.</p> <p>La sistematización de la reflexión generada se recomienda plasmarla en dibujos.</p>

ANEXO 10

SEMANA 10/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: ALFABETISMO Y DERECHOS DE LAS INFANCIAS				
Objetivo: Que las y los participantes reflexionen acerca de los derechos de las niñas y niños y su relación para la formación de una conciencia reflexiva y crítica que potencia su desarrollo y participación activa en comunidad.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
30 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema del derecho a la educación de las niñas y niños.	Se jugará memorama de los derechos humanos de las infancias, cada que una persona logre identificar un par de fichas iguales se pedirá señalar si lo conocían y si lo llevan a la práctica.
60 min	DESARROLLO	Espuma de afeitar Pegamento Pinturas Hojas blancas	Reconocer la importancia de la alfabetización como derecho para alcanzar el desarrollo individual y social siendo esencial para lograr la igualdad y la inclusión.	Una vez identificados algunos derechos fundamentales se procede a reflexionar sobre aquellos que en particular buscan crear una conciencia reflexiva y crítica que los potencie para adquirir habilidades que les permita una participación activa en comunidad. Una vez seleccionado el derecho a la educación se guía el debate para reconocer el vínculo de este derecho con el bajo reconocimiento a los derechos sociales y de la ciudadanía que va impidiendo ejercer una ciudadanía activa a las diversas personas que conforman los grupos históricamente han sido discriminados por diversas condiciones y los han excluido del sistema escolarizado. Una vez terminada la argumentación se procede a animarles a plasmar su interpretación a través del dibujo

				<p>con la técnica de relieve, incentivando la creatividad y la originalidad y posteriormente se le invita a cada participante a compartir su dibujo con el grupo.</p> <p>Una vez terminada cada presentación, facilitar un breve espacio para comentarios y reflexiones sobre la relevancia de su participación.</p> <p>Para finalizar, se proporcionará un espacio donde cada participante pueda colocar su dibujo formando un mural colectivo, en este momento es importante guiar la reflexión sobre la importancia de la diversidad de ideas y expresiones, resaltando la importancia de respetar y proteger los derechos de todos.</p>
30 min	CIERRE	Estambre	<p>Desarrollar habilidades de razonamiento, emotividad y expresión a través de la identificación de actitudes, prejuicios y opiniones que llevan a la exclusión del sistema educativo.</p>	<p>Por último, con apoyo de un estambre se facilitará una breve conversación grupal sobre lo aprendido durante la actividad donde interesa destacar cómo diversas actitudes, acciones y pensamientos limitan el acceso a la educación y las causas que llevan a la exclusión del sistema educativo, promoviendo así una conciencia reflexiva y crítica desde una perspectiva artística.</p> <p>Por último, se hace énfasis en la importancia de la expresión artística como una herramienta para reflexionar y comunicar mensajes importantes y que permite a los (as) participantes explorar su creatividad e involucrarles activamente en diversas reflexiones.</p>

ANEXO 11

SEMANA 11/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
<i>TEMA: PARTICIPACIÓN SOCIAL</i>				
Objetivo: Que las y los participantes reflexionen a través de actividades artísticas sobre la importancia de participar en comunidad.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	-	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de la participación social de las niñas y niños.	Entre todas las personas participantes se irá narrando una “historia colectiva” en la que las voces participantes irán sumando propuestas para la participación de las infancias en la comunidad. El (la) tallerista será el responsable de guiar la historia.
45 min	DESARROLLO	-	Identificar organizaciones sociales y políticas en las que participan las y los niños como parte de la participación y organización de los ciudadanos. Identificar las garantías individuales: derechos de libertad (de pensamiento, expresión y reunión; derecho a la información).	Se divide al grupo en equipos equitativos en donde se pedirá que expresen una idea sin tener que utilizar el lenguaje verbal. Con este ejercicio se busca que las infancias tomen consciencia del propio cuerpo y las distintas formas existentes para exteriorizar ideas. Una vez finalizado el ejercicio se busca identificar las garantías individuales que poseemos todos, tales como el derecho a la libertad de expresión y reunión y las instancias que buscan su protección y garantía.

<p>30 min</p>	<p>CIERRE</p>	<p>Acuarelas Agua Pinceles Hojas blancas</p>	<p>Reconocer la libertad de expresión, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social y lucha contra la discriminación.</p>	<p>Para finalizar, se solicita plasmar la expresión corporal como una forma de libre expresión para el cambio de paradigmas culturales del adulto centrismo, para revalorizar a las infancias como generadoras de críticas y reflexiones que inciten el respeto a los derechos humanos y luchan contra la discriminación.</p>
----------------------	----------------------	--	--	---

ANEXO 12

SEMANA 12/TRIMESTRE 1				
Asistentes: Máximo 30 niños y niñas de 5-12 años		Disciplina: ARTES PLÁSTICAS Facilitador (a):		Duración por sesión: 120 min.
TEMA: DERECHOS DE LAS INFANCIAS				
Objetivo: Que las y los participantes reflexionen sobre los derechos fundamentales de niños y niñas a través del uso y disfrute del tiempo libre.				
Tiempo	Actividad	Material	Objetivo	Descripción
25 min	APERTURA	Aros de plástico	Aportar a la conformación del grupo e introducir al tema de los derechos de las niñas y niños	Se realizarán dos equipos distribuidos de manera equitativa. Todas las personas participantes se deberán tomar de las manos y con un aro dentro de cada equipo, se deberá pasar el aro por todas las personas sin soltarse de las manos. Al finalizar, el o la tallerista deberá guiar la reflexión sobre los derechos que nos permiten construir relaciones humanas más amigables y sanas que se hicieron valer mediante la actividad.
45 min	DESARROLLO	36 cartas y 4 tableros de 9 cartas cada una plumones	Reconocer los derechos fundamentales de niños y niñas, tales: protección contra el maltrato físico y mental, a la vivienda, alimentación, vestido y salud, derecho al descanso, al juego y a la diversión a través de promover la imaginación y la abstracción en imágenes y dibujos de conceptos,	La actividad iniciará con preguntas que aporten al debate como: ¿qué es un derecho? ¿Quiénes tienen derechos? ¿Cómo se obtienen los derechos? ¿Cuándo se pierden los derechos? ¿para qué sirven los derechos? ¿qué pasa cuando no se están haciendo valer? ¿Quiénes son las personas encargadas de defender los derechos?, etc. Posteriormente se realizará una lista colectiva de 36 elementos que contemplen derechos y conceptos que promueven un desarrollo integral y ayudan a construir relaciones basadas en el respeto.

			creando sus propias ilustraciones.	La última parte de la actividad está vinculada a promover la imaginación y la abstracción en imágenes y dibujos de conceptos, creando sus propias ilustraciones para crear una lotería.
30 min	CIERRE	Lotería	Fortalecer en las infancias el derecho al juego y descanso a través del uso y disfrute del tiempo libre interactuando a partir de reglas de convivencia.	<p>Se brindará un espacio para que todas las personas jueguen con la lotería creada. Una vez terminada la ronda se hará una reflexión final sobre la importancia de garantizar los derechos de todas las personas y generar diversas propuestas para hacerlos valer.</p> <p>Al ser la última sesión del trimestre se preguntará sobre lo aprendido durante la sesión y el curso, qué sentires les ocasionó, qué cambiarían de las actividades, qué fue lo que más les gustó y disgustó, etc.</p> <p>Se sugiere recuperar las reflexiones para evaluar las actividades del trimestre 2.</p>

LÁMINAS

LÁMINA 1. Fernández, V. G. (2021). Los sueños al otro lado del mar [pintura].



Lámina 2 Medero, Marinés y Mónica Mayer (1992) Tino no quiere ir a la escuela, México, Sámara/SEP Libros del rincón

