





**IMBRICACIÓN DE LO POLÍTICO  
Y LO PEDAGÓGICO EN LOS PROCESOS  
DE EDUCACIÓN DE ADULTOS:  
DOS ESTUDIOS EN CASO**



MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ

**IMBRICACIÓN DE LO POLÍTICO  
Y LO PEDAGÓGICO EN LOS PROCESOS  
DE EDUCACIÓN DE ADULTOS**

DOS ESTUDIOS EN CASO

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN  
DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
Pátzcuaro, México

2a. edición (corregida y aumentada), 2005

© María Mercedes Ruiz Muñoz  
© Derechos reservados para esta edición:  
Centro de Cooperación Regional para la Educación  
de Adultos en América Latina y el Caribe  
Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución  
Pátzcuaro, Michoacán  
México

ISBN: 968-7485-20-5

Impreso en México  
*Printed in Mexico*

## AGRADECIMIENTOS

**E**ste trabajo, como tantos otros, está en deuda con muchas personas e instituciones. En primer lugar con el Departamento de Investigaciones Educativas, que me dio la oportunidad y el apoyo necesario para estudiar, especialmente Irma Fuenlabrada, jefa del departamento en el momento de mi inscripción al Programa de Doctorado. Con Rosa Nidia Buenfil, por inculcar su sentido ético a lo largo de mi proceso de formación; su generosidad y compromiso con el trabajo académico en este departamento son realmente admirables. Con Sylvia Schmelkes, profesora del departamento, por su agudeza analítica y alto sentido de responsabilidad con la educación del país. Con Judith Kalman, por las aportaciones acerca de los aprendizajes de los adultos en el mundo social, lo que permitió enriquecer este trabajo. De igual manera, expreso mi reconocimiento para Alicia de Alba y Robert Myers, lectores del manuscrito final.

Agradezco a la Fundación WK Kellogg por el apoyo otorgado para realizar las estancias académicas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE), de la Universidad de Toronto, Canadá. Adriana Puiggrós apoyó mi formación académica y política acerca de la complejidad de los procesos educativos populares en América Latina. También agradezco a David Wilson y Daniel Schugurensky, del OISE, por el ambiente académico de alto nivel de discusión y debate del que me siento privilegiada. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que me otorgó una beca para cursar los estudios de doctorado. Mi reconocimiento al licenciado Alejandre, responsable de controlescolar del CINVESTAV, por sus atenciones en el plano administrativo.

Agradezco a los colegas del Seminario Interinstitucional de Análisis del Discurso Educativo, a los compañeros del Seminario de Tesantes, a mis estudian-

tes de la UNAM, a los colegas de ISCEEM-Ecatepec y a los compañeros del doctorado por nuestros encuentros y desencuentros. De manera muy especial a Lucina López, Cynthia Lima y Elena Torres, por el apoyo técnico en diversos momentos de esta investigación.

Gracias a las educadoras y padres de familia del Centro de la Amistad del Cerro del Judío y de la Estancia Infantil “Miguel Martín–Tepito”; me permitieron “aprehender” y aprender de la práctica educativa que se construye en los centros infantiles y otras prácticas sociales.

Un reconocimiento especial al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), por el interés y el apoyo para publicar este trabajo.

Finalmente, a Alejandro, mi compañero, por su paciencia y acompañamiento en este proceso; su amor y solidaridad fueron fundamentales para la culminación de este trabajo.



## PRÓLOGO

**S**e dice de los niños que no pueden evitar aprender. Emilia Ferreiro incluso señala que crecer y aprender son sinónimos. Pero en este trabajo, Mercedes Ruiz nos demuestra que tampoco los adultos pueden evitar seguir aprendiendo, y que efectivamente el aprendizaje es un fenómeno que se da a lo largo de toda la vida.

Tomando como objeto de estudio a los adultos que circulan por diferentes motivos en torno a dos centros populares de educación y cuidado infantil que operan en zonas marginadas de la ciudad de México desde hace ya dos décadas, este libro analiza lo que los adultos saben y lo que han aprendido en su vida personal, cívica y política, organizativa y de servicio a la comunidad. Explora cómo estos adultos han venido ampliando sus horizontes; traza la forma en que sus intereses de aprendizaje van, con el tiempo, desbordando lo estrictamente vinculado con sus actividades cotidianas y con su propio sitio vital, para convertirse en líneas estables de búsqueda con tintes más universales; identifica las rutas de la especialización de las madres que fungen como educadoras de los niños y que probablemente saben más del desarrollo de los niños y de pedagogía para los años preescolares, habiendo cursado en muchas ocasiones sólo la primaria o incluso habiendo abandonado la escuela antes de concluirla, que muchas educadoras profesionales. Las educadoras de niños se convierten, con el paso del tiempo, en educadoras de adultos, pues descubren la importancia de que la educación que sus alumnos reciben en el hogar no se contraponga a, y por el contra-

rio refuerce y complemente, la obtenida en los centros de cuidado y educación infantil (preescolares comunitarios). Y encuentran en ello otra rica fuente de aprendizaje que exige de ellas preparación y estudio personal.

Mercedes reflexiona teóricamente sobre estos fenómenos que documenta con todo detalle. Encuentra, por ejemplo, que la actividad organizativa y política de los adultos en la lucha por obtener servicios y por asegurar procedimientos democráticos en las decisiones que los afectan y afectan a otros en circunstancias similares, se encuentra en la base de los aprendizajes de los adultos, por lo cual explora la “imbricación” entre educación y política y descubre el potencial educativo de estas actividades. Encuentra también que los adultos que tienen una actividad política van relacionándose, por inclinación y opción de vida, con un conjunto de grupos, organizaciones y actividades; todas las cuales tienen importantes resultados de naturaleza educativa. Muchos de estos resultados se van reforzando entre sí; otros son específicos de la actividad emprendida. Ello le conduce a desarrollar el concepto de “archipiélago educativo”, metáfora conceptual que permite iluminar la dinámica relación de los adultos con múltiples espacios de vida que generan saberes y aprendizajes.

El aprendizaje de los adultos se da a pesar de la ausencia tanto de intencionalidad educativa como de estudio sistemático y dosificado. Es consecuencia de su involucramiento activo en procesos de transformación de la vida cotidiana y de la relación que van encontrando entre esto que viven ellos y otros procesos, parecidos pero diferentes, que viven otros, también parecidos a ellos, pero diversos en muchos aspectos, como los indígenas de Chiapas, por ejemplo. Es un aprendizaje situacional que, a base de iteraciones, alternancias (otro concepto que desarrolla Mercedes para entender mejor este encuentro de los adultos “navegantes” del archipiélago con estos espacios educativos) y novedades, y como consecuencia sobre todo de la relación de sujetos activos frente a una realidad que conscientemente busca transformarse, redundando en nuevas comprensiones del mundo y de ellos y ellas mismos. Es un aprendizaje colectivo, dialogado, referido a su experiencia y su realidad concreta, pero que conduce, justamente por la diversidad de sus fuentes, a la abstracción, al razonamiento crítico y al juicio moral.

Su trabajo cierra con una reflexión fascinante sobre la construcción de sujetos e identidades como lo que define la sustancia del trabajo educativo que ella estudia. Se trata también de un fenómeno colectivo —los adultos se forman en la organización y se construyen en el proceso como sujeto propiamente social—, pero con un componente de construcción de sujetos individuales, autónomos, que es especialmente notable en el caso de las mujeres, educadoras populares que transitan en este proceso de la sumisión a la autoridad paterna (o a la pareja) a la madura independencia y autonomía personal. Se trata de procesos educativos que tienen rasgos comunes para el colegiado, pero que son vividos de manera distinta por cada sujeto individual. Son procesos educativos completos y complejos que generan, a la vez, conocimientos, saberes, haceres (habilidades y competencias) y, quizás sobre todo, valores, formas de ver el mundo y de encontrarle sentido a la vida.

No toda la educación de adultos es de esta naturaleza. Mercedes Ruiz nos introduce a una realidad educativa que sin duda ha sido objeto de muchas investigaciones y análisis —el campo de la educación popular—, pero desde una mirada fresca que nos permite descubrir facetas y potencialidades antes desconocidas. Su actitud de indagación científica, su búsqueda de explicaciones profundas, el recurso a las metáforas para tratar de comprender fenómenos hasta la fecha sólo descritos pero no explicados, hacen de este libro una lectura indispensable para todo lector interesado en la educación de los adultos y en el potencial educativo de los espacios sociales.

*Sylvia Schmelkes*

México, D.F., agosto de 2003



## INTRODUCCIÓN

**R**esulta poco común estudiar los procesos de educación de adultos fuera de la lógica escolar vinculada con la alfabetización y la educación básica, y enfocar la mirada en los procesos de formación de los adultos, particularmente de los aprendizajes situados en el mundo social, en la vida diaria, donde se mueven los adultos para la solución de problemas inmediatos relacionados con la atención y el cuidado de los hijos, la lucha por la vivienda y los servicios básicos a partir de la organización y la participación de la comunidad. Desde luego, se trata de aprendizajes que se vinculan con las necesidades y los intereses de los adultos, que generalmente llevan a una acción inmediata: la construcción de un centro infantil, la organización de un campamento de vivienda o la participación en tareas comunitarias.

Son, precisamente, los procesos de formación de los adultos que se desarrollan más allá de la escuela los que me interesan como objeto de estudio de esta investigación. Éstos combinan aprendizajes en situaciones formales, que se diseñan ex profeso para que el adulto aprenda algo, con aprendizajes situados en el mundo social. Tal como se expresa en los estudios en caso de esta investigación, la educación de adultos se vincula con la formación de las educadoras y padres de familia de centros infantiles populares y con procesos sociales más amplios ligados con la problemática comunitaria y las luchas populares.

Por ejemplo: la organización de la rutina de trabajo con los niños, el trabajo en rincones de lectura, ciencias y matemáticas, la identificación de un problema y tema de interés de los niños, la planeación y conducción del tema generador o la coordinación de una asamblea de trabajo con padres de familia son situaciones

de aprendizajes que recrean y construyen conocimientos, en este caso de las educadoras populares; pero también la organización y coordinación de una asamblea comunitaria, la solicitud de vivienda y regulación de los predios, la organización y coordinación de un campamento de vivienda, el apoyo al proceso de paz en Chiapas son aprendizajes sociales que construyen conocimientos acerca de la participación, la solidaridad, la tolerancia, la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones de beneficio comunitario y social.

Educación y política aparecen entonces como un proceso imbricado. La inclusión y formación de las educadoras y los padres de familia en el proyecto educativo de sus hijos y la participación de los centros infantiles en acciones de carácter comunitario y social muestran de manera precisa tal imbricación. Si la educación alude a los procesos de formación de los adultos en situaciones de aprendizaje diversas y lo político, a las relaciones de poder o a la construcción de la hegemonía,<sup>1</sup> es decir, a la lógica de las articulaciones y los antagonismos, de las equivalencias y las diferencias entre los sujetos, entonces la educación es intrínsecamente una relación política. Precisamente la línea de la reconstrucción histórica y del análisis político del discurso<sup>2</sup> educativo aporta elementos para el análisis de la relación entre educación y política en los proyectos populares.

---

1 La noción de *hegemonía* alude a un tipo de relación política, en una formación social determinada, que involucra la conformación de una variedad de puntos nodales hegemónicos, en torno a los cuales los agentes sociales se articulan, formando fronteras políticas y definiendo proyectos antagónicos y alternativas compartidas (Laclau y Mouffe, 1987). Sin embargo, la hegemonía, como práctica articuladora, nunca logra una cobertura total y plena de sentido, pues se considera que una determinada articulación siempre involucra fisuras que abren la posibilidad de nuevas articulaciones (Laclau y Mouffe, 1987). En ese sentido, aquellos juegos de significación que son excluidos y permanecen en los márgenes no desaparecen, sino conforman los límites o fronteras a partir de los cuales se puede rearticular y configurar otra discursividad.

2 El término *discurso*, en el contexto de este trabajo, no se asocia con el uso de sentido común, que lo identifica con la pieza oratoria del funcionario público y la hace equivalente con lo opuesto a la acción, la realidad, la práctica y la verdad, sino que cuando hablamos de discurso nos referimos a cualquier tipo de acto, objeto, que involucre una relación de significación. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, a través de algún significante, evoquen un concepto.

Las propuestas educativas generadas por los sectores populares representan un campo poco explorado en el ámbito de la investigación educativa y de la educación de adultos y popular en general. Existen escasas investigaciones que dan cuenta de los procesos educativos y de las articulaciones que se producen en los espacios de formación de las educadoras populares. Tal ocurre con las experiencias de Nezahualpilli-Tepito y de Educación Integral Popular en el Cerro del Judío, que surgen como alternativas ante la ausencia de servicios educativos para la atención y cuidado de los niños pequeños en zonas urbano-marginales y ante la necesidad de contar con un espacio para los niños mientras las madres trabajan y así tratar de evitar que los niños se queden solos en sus casas o al cuidado de sus hermanos que son también menores.

Ambas propuestas se basan en la participación de la comunidad, de madres o mujeres del barrio que fungen como educadoras populares, de los padres de familia y de grupos ligados al quehacer político en la zona. Me interesa examinar la formación de educadoras populares y el trabajo con padres de familia como expresión del campo de la educación de adultos, en el marco de la atención y cuidado de menores.

Este trabajo, además, me ofreció la posibilidad de continuar en una línea de estudio que está incorporada en mi formación y quehacer profesionales en el ámbito de la docencia y la investigación desde 1985 hasta la fecha. Estas experiencias alternativas de educación de adultos y popular se generan en los márgenes de las propuestas gubernamentales.

## **DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Esta investigación pretendió dar cuenta de las configuraciones discursivas de las estrategias civiles en el campo de la educación de adultos y de la constitución y la emergencia del sujeto educativo adulto en dos centros populares infantiles, atendiendo a los procesos político-educativos que lo posibilitan en el cruce de las luchas populares y los movimientos sociales.

El estudio de la “imbricación de lo político y lo pedagógico” se orientó a encontrar las líneas trazadas e insinuadas en los discursos que han emergido

e irrumpido en los bordes<sup>3</sup> del campo de la educación de adultos, es decir en los problemas que se gestan en los límites del proyecto gubernamental, las discontinuidades, los desplazamientos y la rareza de los discursos. Se intentó caracterizar la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos, la manera como se implican o se excluyen, las transformaciones que sufren y las condiciones que posibilitan su expresión.

Analizar el discurso de las estrategias civiles en el campo de la educación de adultos me remitió necesariamente a sus condiciones de producción (lo que generalmente se entiende por *contexto*). Desde el análisis político del discurso las condiciones de producción no representan una exterioridad del discurso, sino que son parte de su propia constitución, es decir, lo que posibilita su significación. Si bien el énfasis del estudio se centra en los significados que adquiere la educación de adultos en las estrategias civiles, su lectura se resignifica a partir de los discursos con los que alterna, se enfrenta o antagoniza.

En el caso particular del trabajo con educadoras y padres de familia en los centros populares, es reconocido por muchos<sup>4</sup> el trabajo infantil que desarrollan, pero se niega o se margina el trabajo que en el campo de la educación de adultos se ha consolidado: capacitación y formación a madres educadoras

---

3 La noción de *bordes* alude a los límites de una *configuración discursiva*, a los contornos en los que tiene lugar la constitución de propuestas educativas (Zemelman, 1994), a las fronteras que se establecen entre dos discursos (McLaren, 1995) y a los márgenes (Derrida, 1989) que marcan las diferencias entre una identidad y otra. En los dos casos en estudio, las propuestas educativas surgen precisamente en los límites del discurso gubernamental; ambas experiencias son planteadas por los mismos agentes como propuestas alternativas a los servicios que ofrece el gobierno, y se ubican en el campo de la educación popular.

Por ejemplo, en algunos resultados de las entrevistas a educadoras populares, coordinadoras de los centros y fundadoras, cuando se pregunta acerca de lo que representan estas experiencias, apuntan lo siguiente: *alternativa, esperanza, miniesfuerzo* frente al discurso oficial; son algunos de los significados que aparecen ligados a las experiencias educativas en los dos casos en estudio. Esta reiteración de distanciamiento respecto al gobierno exige un esfuerzo de conceptualización particular; es precisamente el lugar en donde entra en juego la noción de bordes. Por ejemplo, en el fragmento de una entrevista, en las frases "... *alternativa frente al discurso neoliberal...*", "... *hacer algo diferente...*" nos indica precisamente una demarcación frente a las políticas gubernamentales.

4 Tanto por instancias internas como externas: educadoras, ONG, instituciones gubernamentales, etcétera.



y trabajo con padres de familia como un proceso que opera en el cruce de diversos movimientos sociales.

Los acercamientos previos (tanto de otras investigaciones como los personales) indican que la forma de operar de la educación de adultos en las estrategias civiles aparece, por lo menos en los estudios en caso, como un proceso ligado al movimiento urbano popular, a las comunidades eclesiales, al zapatismo, a la lucha por la democracia y a la defensa de los derechos humanos. De ahí la importancia de la relación entre el discurso y sus condiciones de producción o contexto.

En lo referente a la constitución de sujetos y los procesos político-educativos que lo posibilitan, estamos aludiendo al proceso de formación y constitución de identidades en los padres de familia y las educadoras populares, que se generan en los centros y que rebasan el espacio escolar (juntas, reuniones, eventos, cursos y mensajes dirigidos a los padres respecto a la educación de los niños) y su articulación con otros espacios de intercambio (juntas vecinales, marchas, comunidades eclesiales de base, por señalar algunos). En este sentido, la noción de “archipiélago” me permite construir como educativos los procesos de formación de identidades de los padres frente a su preocupación por la educación de sus hijos y los niños del barrio, pero también, en las articulaciones que se producen con los movimientos populares.

Ello implica problematizar la educación de adultos en varias dimensiones: como movimiento social, por la emergencia de la sociedad civil como sujeto educador; como estrategia política y pedagógica, por la formulación de experiencias alternativas en el campo; y como reconstrucción histórica, que se concentra en los procesos mediante los cuales se construyen y transforman los significados de las cosas, en este caso los sentidos de la educación de adultos.

## **Qué pretende el estudio**

Aportar al campo de la educación de adultos de los sectores populares, a partir de la reconstrucción de dos experiencias de educación con padres de familia que buscan fortalecer los valores y los derechos humanos (respeto, igual-

dad, creatividad y democracia) entre los niños, las educadoras, los padres de familia y el entorno comunitario; profundizar, a partir de casos concretos, acerca de los aprendizajes sociales y situaciones de aprendizaje en los procesos de formación de los adultos que combinan prácticas educativas formales e informales; reconocer los múltiples espacios de formación de los adultos y los procesos de constitución en cada uno de ellos; analizar el tejido social que se produce entre experiencias de esta naturaleza y los movimientos sociales.

La reconstrucción histórica y el análisis político-pedagógico de los procesos educativos y la constitución de sujetos en las experiencias posibilitan dar cuenta de proyectos alternativos que se gestan en el marco de las luchas sociales. Como lo señala Puiggrós: "... existen sentidos y prácticas educativas que se engarzan en procesos mucho más amplios y tan trascendentes como los que se desarrollan en el espacio escolar. Estos procesos están sobredeterminados por múltiples contradicciones (económicas, políticas, sociales e ideológicas) que producen una situación educativa específica" (1984: 18).

Esta situación educativa específica que se produce en las experiencias es de la que me interesa dar cuenta ¿Qué lleva a plantear un proyecto educativo con determinadas características? ¿Qué procesos se generan? ¿Cuáles son los espacios de actuación político-educativa de las educadoras populares y los padres de familia que rebasan el proyecto gubernamental y se articulan con proyectos políticos más amplios de la sociedad civil? Con lo anterior debe quedar claro que no se trata de un estudio comparativo entre dos casos sino que responde a preguntas específicas en casos particulares.

## **Interrogantes y preguntas de investigación**

Las interrogantes que han guiado esta investigación se ubican en varios planos:

¿Qué ofrece el estudio de las microexperiencias para entender cómo se configura el discurso de la sociedad civil en el campo de la educación de adultos?

¿Hacia dónde se desplazan los sentidos de las estrategias civiles en el campo de la educación de adultos?

¿Cuáles son las condiciones que posibilitan la articulación de propuestas político-educativas alternativas?

¿Qué representan estas experiencias en el campo de la educación de adultos en el momento actual?

¿Cómo se urde el tejido social y las redes que se construyen entre las organizaciones cristianas, los movimientos populares y la educación?

## **ACERCAMIENTO AL CAMPO**

El campo de la educación de adultos es uno de los ejes de interés en mi formación profesional y laboral; está presente desde 1985 tanto en el desarrollo y ejecución de programas de educación de adultos como en la participación de investigaciones relacionadas sobre el campo.

Mi experiencia laboral en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en el Programa de Educación Comunitaria, me llevó a cuestionar el significado de la noción de adulto —personas mayores de 15 años o más que no concluyeron su educación básica— y de los programas dirigidos a tal población: alfabetización, primaria y secundaria.

El programa educativo en el que yo participaba, educación comunitaria, fue relegado, tanto en lo presupuestal como en la asignación de recursos humanos, debido a que la alfabetización de adultos y la educación básica se consideraron prioritarios. Sin embargo, dicho programa logró desarrollar estrategias educativas que resolvían los problemas de permanencia y deserción que enfrentaban los programas sustantivos del INEA, tal como muestran las experiencias de los llamados Puntos de Encuentro, Centros de Educación Comunitaria y Salas de Cultura.

Posteriormente, al incorporarme al proyecto “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” (APPEAL), tuve la posibilidad de explorar y problematizar sobre el campo de la educación de adultos y, de manera particular, sobre las tendencias más importantes del trabajo popular latinoamericano, que surge a finales de los años 60 en América Latina: la investigación participativa.

El acercamiento al campo desde la perspectiva de APPEAL, me llevó a considerar:

- a) Las múltiples significaciones de la noción de educación de adultos.
- b) La multiplicidad y riqueza de experiencias desarrolladas en América Latina.
- c) La tendencia de los gobiernos latinoamericanos en los programas de educación de adultos y su marcado acento en la escolarización.
- d) La particularidad de las experiencias latinoamericanas de los gobiernos y su resignificación a la luz de las políticas internacionales en este campo.
- e) El desplazamiento y la resignificación de la educación de adultos de los sectores populares.
- f) La participación de la Iglesia Católica latinoamericana como un actor importante en el campo de la educación de adultos, ligada al trabajo de organismos no gubernamentales y comunidades eclesiales de base.

Este trabajo fue la base sobre la que se elaboró el proyecto de investigación en mis estudios de maestría en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La investigación estuvo centrada en el tema de las alternativas pedagógicas a la luz de las experiencias que se generan en las instituciones gubernamentales.

Por otra parte, la participación en diversos foros y eventos educativos organizados por instituciones como ISCEEM-Fundación Friedrich Ebert, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), UNAM, Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) —II, III, IV y V congresos de investigación educativa—, me permitió dar seguimiento a las políticas educativas impulsadas en los últimos años en nuestro país y continuar con el análisis de experiencias educativas.

Finalmente, mi participación como evaluadora externa del proyecto “Nuevos Espacios Educativos: Un programa de apoyo a familias de comunidades urbano marginales” me permitió acercarme a experiencias de educación popular infantil con una larga tradición en el trabajo urbano-popular. El acercamiento a esta experiencia y los aspectos ubicados en el proceso de reconstrucción, sistematización y evaluación fue lo que me llevó a plantear la necesidad de investigar en términos de construcción de conocimiento y no de evaluadora

externa de un proyecto, dada la riqueza que encontraba sobre los procesos de educación de adultos que se generaban de manera paradójica en centros de atención infantil.

La reflexión que hacía en ese momento se ubicaba en dos planos: en términos de la preocupación de las educadoras populares por contar con un programa de padres de familia (el desplazamiento y resignificación de la educación de adultos “trabajo con padres” desde un análisis más global), y el cuestionamiento que hacían las educadoras populares en relación con el papel que desempeñaban las organizaciones no gubernamentales (ONG) al ocupar los espacios que en otro momento atendía el Estado benefactor.

Mi reflexión personal se enfocaba hacia las políticas neoliberales, la tendencia privatizadora de la educación y lo que los grupos populares se cuestionaban. Esto es lo que me llevó a plantear la necesidad de dar cuenta de los espacios de expresión de la sociedad civil frente a las políticas sociales.

La riqueza de los resultados del proceso de sistematización y reconstrucción de la experiencia permitió introducirme en un campo poco abordado en el análisis político del discurso educativo: los espacios en los que se generan los proyectos alternativos de educación de adultos y la constitución de nuevos sujetos sociales.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **Inserción de la investigación en la perspectiva del análisis político del discurso**

La perspectiva del análisis político del discurso educativo se inscribe en la línea de trabajo del doctor Ernesto Laclau, de la Universidad de Essex, Inglaterra. Las investigaciones realizadas desde los años 70 a la fecha muestran como peculiar el análisis de los movimientos sociales, la formación de identidades políticas y la constitución de sujetos desde una perspectiva histórico-política.

Entre las investigaciones realizadas destacan los estudios relacionados con los movimientos sociales latinoamericanos: Chile, Brasil, Venezuela, Argentina y

Bolivia,<sup>5</sup> en los cuales se enfatizan las dimensiones de la emergencia de sujetos sociales y la constitución de su identidad política en las condiciones de la Región.

En relación con el análisis sobre el campo educativo, destaca el trabajo realizado por Buenfil Burgos (hasta ahora único en su género en la escuela de Laclau): *Política, hegemonía y persuasión: la educación y el discurso revolucionario durante la Segunda Guerra Mundial*, cuyo enfoque original radica en incorporar como eje el discurso educativo en la historia del México posrevolucionario.

La veta que abre Buenfil, en esta perspectiva de análisis político del discurso educativo, obliga a pensar desde los lugares más insólitos la problemática educativa y los nuevos significantes que se construyen, desentrañando problemas aparentemente ya resueltos o que no se consideran como educativos. El reto al que invitan Laclau y Buenfil va más allá de una receta metodológica; implica una construcción conceptual-analítica propia de nuestro objeto de conocimiento.

Esta dificultad involucra construir el puente entre el sofisticado aparato conceptual desarrollado en esta perspectiva, y utilizado en el estudio de los movimientos y la emergencia de nuevos sujetos sociales, y el lenguaje normalmente usado en la investigación educativa en nuestro país; lo que implica un verdadero esfuerzo de plantear términos de manera asequible, sin traicionar la complejidad de mi lectura y la propia mirada analítica.

Como señala Torfing (1998), el análisis político del discurso no es una teoría en el sentido estricto ni un método provisto de instrumentos para la representación de un campo dado; debe ser visto como una analítica en el sentido foucaultiano de análisis de las formaciones discursivas, que cuenta con una caja de herramientas

---

5 Entre las investigaciones de este corte, en y sobre América Latina, destacan: Z. Ricardo Israel (1980) *Chile 1970-1973. Allende y la Unidad Popular*; Panizza, Francisco (1984) *Los límites del consenso: Problemas de la democracia en un país periférico* (Brasil); Moore, Winston (1994) *Nacionalismo revolucionario y la restauración de la hegemonía del criollo: asistencialismo, discapacitación e identidad* (Bolivia); Pinto, Céli Regina (1986) *El discurso revolucionario en el Partido Republicano del Río Grande del Sur* (Brasil); Laniado, Ruthy Nadia (1985) *La formación del autoritarismo estatal brasileño con relación a la sociedad local: el caso de Bahía. 1960-1974*; Dávila, Luis (1994) *Venezuela: la formación de las identidades políticas. El caso del discurso nacionalista. 1920-1945*; Zac, Lilian (1995) *Narración del orden: el discurso del régimen militar argentino 1976-1983*; Burity, Joanildo (1994) *Religión radical y la constitución de nuevos actores políticos en Brasil. La experiencia de los ochenta*. Sobre movimientos sociales en países tercermundistas hay también ejemplos dentro de esta línea (véase bibliografía).

que el investigador pone en juego para hacer inteligible una situación específica. Por ejemplo, la articulación del pensamiento de Gramsci o Freire con matices todavía esencialistas en una perspectiva antiesencialista o una estrategia analítica como la de Greimas en el marco más amplio del posestructuralismo.

La articulación de esta diversidad de herramientas es posible en la medida en que se compatibilicen a partir de ciertas premisas ontológicas y epistemológicas que sostienen: el ser no es lo mismo que la existencia. Esta última es independiente de las construcciones significativas que de ella hacen los sujetos. En tanto que el ser de las cosas es socialmente construido, *ergo* es discurso, es histórico y es menor o mayormente compartido. En el terreno epistemológico, implica que todo conocimiento es socialmente construido y validado (Nietzsche diría “una guerra de interpretaciones”), por lo que los resultados de esta investigación no se plantean como la única interpretación posible, o la verdadera. Implica también que el conocimiento no es un espejo de la existencia, sino un constructo intersubjetivo, por lo que toda objetividad involucra componentes subjetivos en múltiples dimensiones y momentos de la investigación.

Del aparato conceptual del análisis político del discurso recupero como concepto ordenador,<sup>6</sup> el de *configuración discursiva*, que representa una noción central en la perspectiva del análisis político del discurso educativo (APDE en adelante) y se concibe como un conjunto de elementos (tanto lingüísticos como no lingüísticos)<sup>7</sup> que van tomando diversas posiciones, resultado de una práctica que los articula. De acuerdo con Laclau y Mouffe (1987), puede entenderse como una totalidad discursiva en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, cuya fijación nunca es completa. Esta noción también alude a un ordenamiento de elementos, como un núcleo de regularidades cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto ni cerrado (Buenfil, 1994).

Si nos adhiriéramos a un concepto de discurso como unidad lingüística susceptible de ser fijada y totalizada a partir de “su contexto”, difícilmente podría-

---

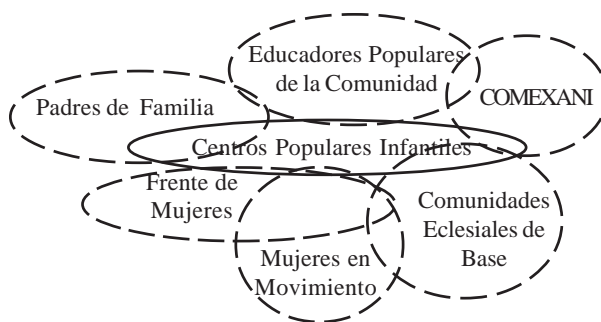
6 Existe una mayor riqueza conceptual que se pone en juego en esta investigación, que por sugerencia de los revisores se extrajo de la introducción con la finalidad de hacer más accesible el documento e irá apareciendo a pie de página conforme se recurra a ella en cada capítulo.

7 Véase el concepto de *juegos de lenguaje* en: *Investigaciones filosóficas*, de Wittgenstein.

mos recuperar la riqueza de los elementos que permiten ir configurando el campo significativo de las estrategias civiles y los sentidos que van imprimiendo en el proceso. La noción de *configuración discursiva* como herramienta analítica posibilita ubicar el cruce de los procesos que se generan en un espacio particular y permite precisar las prácticas discursivas y las posiciones que ocupan; es decir, entender que su fijación es parcial y que sus movimientos no son totalmente libres, pero tampoco determinados *a priori*. También pone en movimiento estrategias analíticas y operaciones intelectuales para aprehender una situación específica, como la imbricación político-pedagógica de los procesos de educación de adultos.

La idea de *configuración discursiva* se ejemplifica visualmente en el siguiente esquema (figura 1), donde se ubican algunos elementos del entramado social que se teje en las experiencias educativas.

**FIGURA 1**  
**Elementos del entramado social en experiencias educativas**



En esta figura se observan los diversos elementos y registros que dan sentido a una *configuración discursiva*. Por una parte, la especificidad de las prácticas educativas que se desarrollan en el espacio de los centros infantiles (la formación de educadoras populares y padres de familia), y por la otra, el tipo de relaciones que se establecen con otros espacios de formación y prácticas políticas. El posicionamiento de cada uno de estos elementos es lo que



permite ver la imbricación de lo pedagógico y lo político en los procesos de educación de adultos.

Puntualizando: *configuración discursiva*<sup>8</sup> es una noción central en este trabajo. Permite pensar la conformación y transformación de un campo, en este caso, de la educación de adultos, y representa una herramienta conceptual (Granja, 1996) para ubicar cómo se significan los discursos y qué hace posible su emergencia, permanencia o exclusión.

## **Articulación de la mirada analítica con los resultados del estudio empírico**

Una práctica muy frecuente, de la que deliberadamente intenté escapar, fue la de hacer de la conceptualización una camisa de fuerza. No obstante, el empirismo que supone la ausencia de teoría para llegar sin “preconcepciones” al referente empírico, me parece una ingenuidad de la que el investigador tiene que cuidarse.

El desafío fue, entonces, ubicar en varios planos (conceptual, epistemológico y metodológico) las implicaciones en la construcción de mi objeto de estudio. Por una parte decidir qué categorías poner en juego, del complejo aparato conceptual que ofrece el APDE; por otra, la operación para hacer compatibles herramientas analíticas cuyas procedencias son distintas; y, en ambos casos, los alcances en la construcción del conocimiento y ofrecer una lectura

---

8 Esto nos lleva a plantear otras nociones de carácter intermedio que se ponen en juego en una configuración discursiva: *condensación y desplazamiento*, que son dos nociones que se implican mutuamente. No hay condensación sin desplazamiento ni desplazamiento que no implique una condensación, son dimensiones de un mismo proceso. La condensación se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de los elementos no se elimina en la fusión (cfr. Laplanche y Pontalis, 1971). El desplazamiento alude al reenvío de una carga de energía de un objeto a otro; en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación y remisión, transferencia, paso de una carga significativa de un significante a otro, y en el caso de la teoría política alude a la circulación de significado de una fuerza política a otra (Buenfil, 1994).

plausible del proceso de emergencia de los discursos de la educación de adultos que compiten, alternan y a veces reemplazan al discurso gubernamental.

¿En qué significantes se *condensan* los valores cruciales de los dos discursos objeto de análisis?

¿Qué significados se *desplazan* entre las modalidades de cada uno de estos discursos?

¿Cómo se *articulan*—y en torno a qué *puntos nodales*— los elementos dispersos que circulan en el ámbito de la educación de adultos? En otras palabras: ¿cómo se realizan las prácticas *hegemónicas* en el ámbito de grupos no gubernamentales?

En relación con lo anterior, interesa indagar sobre los sentidos de la educación de adultos en torno a los cuales antagonizan nuestros sujetos, así como los ordenamientos *sociales* que son puestos en cuestión en el proceso mismo y cómo ello alude a la dimensión de *lo político y lo educativo* en la medida en que ofrezca pistas sobre la constitución de sujetos y su conducción intelectual y moral. Todo lo anterior, desde luego, ocurre en condiciones espacio-temporales, geopolíticas, culturales y particulares que marcan los límites de lo posible, pero de ninguna manera determinan lo que va a ocurrir. Así, *lo contingente*, en su tensión constitutiva con *lo necesario*, son las condiciones de posibilidad de la emergencia de estos nuevos discursos sobre la educación de adultos y de estos nuevos sujetos que la promueven.

### *Estrategias de análisis*

La propuesta metodológica requiere de estrategias de análisis de información poco sistematizada o difusa que aparece en los márgenes del discurso oficial. La reconstrucción histórica y el análisis político me llevó a trabajar en varias direcciones. Si bien el análisis político del discurso educativo no tiene una metodología propia, el estudio del lenguaje exige del investigador la exploración y la elección de estrategias analíticas. La revisión de Saussure, Benveniste y diversas corrientes del análisis narrativo, particularmente Greimas, fueron ocupando un lugar importante.

## Signo, paradigma y sintagma: Saussure

Desde el punto de vista de Saussure (1959), el signo, como entidad psíquica, alude a la relación entre el concepto y la imagen acústica; es una representación, una asociación, entre el concepto y la imagen. La relación que se establece entre ambos, como una totalidad, es lo que Saussure llamó signo lingüístico; es decir, al concepto con el significado y a la imagen acústica con el significante; y a la relación entre significado y significante, significación. Por ejemplo, el significante *solidaridad* es asociado por los informantes como *Pronasol* ≈ *apoyo* ≈ *unión*.

Para Saussure, las relaciones y las diferencias en términos lingüísticos se pueden analizar en dos planos: el sintagmático y el paradigmático. Cada uno de estos planos se desarrolla en dos esferas distintas y a su vez son generadores de cierto orden en las cadenas discursivas. Las relaciones sintagmáticas se refieren a la presencia de palabras o grupo de palabras, en una unidad discursiva, resultado del encadenamiento, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a su vez. Éstos se alinean uno detrás de otros en la cadena discursiva, se producen combinaciones que tienen como soporte la extensión. Las relaciones asociativas aluden a la presencia —en una unidad discursiva— de las palabras que ofrecen algo en común, se asocian y se forman grupos en cuyo seno reinan relaciones muy diversas.

De acuerdo con Saussure, cualquier palabra puede evocar todo lo que es susceptible de asociársele. A diferencia de un sintagma, que apela directamente a la idea de un orden de sucesión y de un número determinado de elementos.

Desde la perspectiva del APDE (Buenfil, 1994), los dos planos de análisis (sintagma y paradigma) se han asociados con las lógicas de la equivalencia y la diferencia:

- a) El análisis sintagmático alude a las relaciones entre los términos en una cadena discursiva. El valor de los signos se establece por la contigüidad con otros signos. Se enfatiza el orden de la sucesión y las posiciones que ocupan los signos en la linealidad de la cadena discursiva.
- b) En el análisis paradigmático se analizan las formas en que se sustituye un término de la cadena sintagmática por otro equivalente en su significado contextual.

Este tipo de análisis, que sirvió para entender los procesos de significación que construyen los informantes acerca de las experiencias de atención infantil, de los aprendizajes y los espacios de formación de los adultos, se utilizó en los capítulos 2, 3, 4 y 5 con el propósito de analizar las relaciones de equivalencia y diferencia en los fragmentos seleccionados y ubicar las prácticas articulatorias y los antagonismos presentes. Por ejemplo, en la narración de uno de los informantes se puede ver el plano paradigmático cuando se refiere a su inserción en el trabajo popular, vía las comunidades de base, y establece relaciones de equivalencia en el trabajo eclesiástico como un servicio dirigido a los niños, los jóvenes y a la comunidad en su conjunto; y también señala la diferencia entre los sujetos a quienes se dirige la acción pastoral y el sentido de la misma.

### Enunciación: Benveniste

Desde el punto de vista de Benveniste (1977), la enunciación es un proceso poco estudiado que merece atención, ya que permite concentrarse en el acto de enunciación más que en el texto del enunciado; es decir, en lo que se imprime en el acto del habla —este acto es movilizadopor el locutor—. La relación que se establece entre el locutor y la lengua determina las características lingüísticas de la enunciación.

La enunciación es el proceso mediante el cual el lenguaje es apropiado por el locutor para establecer su posición frente a la audiencia, la posición del sujeto a quien se dirige y para expresar una relación particular con el mundo. Para el locutor, la necesidad de referirse a la necesidad del otro mediante el discurso es la condición de esta apropiación.

En la enunciación se considera el acto mismo del habla, las situaciones en donde se realiza y los instrumentos que la consuman:

- a) El acto individual es el proceso por medio del cual se utiliza la lengua e introduce al locutor como parámetro en las condiciones necesarias para la enunciación; la enunciación emana de un locutor, que espera a un auditor y provoca otra enunciación a cambio. En este proceso la

enunciación puede definirse, en relación con la lengua, como un proceso de apropiación. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor a través de indicios y procedimientos accesorios.

- b) La presencia del locutor en la enunciación hace que se coloque con el auditorio, delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a ese otro. Toda enunciación es siempre una alocución.
- c) En la enunciación, la lengua se emplea en la expresión de cierta relación con el mundo, la referencia es parte integrante de la lengua.

En síntesis, la aproximación enunciativa se caracteriza por el énfasis en la relación con el interlocutor o destinatario existente o imaginado, individual o colectivo. Se establece un diálogo en el cual la relación entre el hablante o locutor (Yo) y el interlocutor o la audiencia (Tú) es puesta de relieve y crean un *marco figurativo* de la enunciación, que presenta dos figuras en una estructura dialógica, dos figuras en posición de interlocución.

El análisis de la enunciación se utilizó en el capítulo 6 (Memoria y conocimiento histórico) con el propósito de enmarcar la referencia temporal y espacial de la enunciación y la situación entre el hablante y el interlocutor. Por ejemplo, en la narración de los informantes se alude al Movimiento Estudiantil del 68 como un referente importante en la inclusión a los proyectos populares. En el marco figurativo tenemos a la educadora como hablante, en un esfuerzo, a solicitud de la investigadora, por reconstruir su trayectoria en el trabajo popular; se concibe a sí misma como observadora y testigo del Movimiento Estudiantil del 68. Como audiencia, se ubica a la entrevistadora en una relación de diálogo a pedido de esta última.

## Relato y narración

El acercamiento al análisis narrativo orientó una de las estrategias a seguir debido a que el *corpus* se conformó fundamentalmente de entrevistas. En ellas los sujetos se miraban en el presente, como personas insertas en un conjunto de relaciones sociales y de distintas posiciones. La ubicación del

presente a partir del pasado y la construcción del pasado a partir del presente remitían a los informantes a las prácticas familiares en la infancia, a las prácticas comunitarias o a los grupos de referencia (organizaciones populares y religiosas); así, lo que tenía en mis manos eran múltiples relatos e historias que era necesario reconstruir.

Una sola pregunta acerca de la inserción de los informantes en los proyectos populares evocaba una serie de imágenes (reales, ficticias o imaginadas), propias del relato, que marcaron la historia del sujeto; la entrevista se fue conformando en pequeños relatos, en microhistorias, en las voces de los sectores populares.

Resultaba de gran relevancia la relación de equivalencia que encontraba entre relato y discurso. De acuerdo con Barthes (1974), el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado (oral o escrito), por la imagen (fija y móvil), por el gesto y por la combinación de todos ellos; postura que se articulaba directamente con la noción de *discurso* del análisis político, como constelación significativa cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) y extralingüístico (gestual, icónico, de vestimenta, etcétera).

El recorrido por diversas posturas del análisis narrativo (Barthes, Greimas, Bremond, Gritti, Todorov y Genette)<sup>9</sup> me llevó a incorporar ciertas lógicas en el proceso de sistematización y análisis de los referentes empíricos; entre ellas destaco:

- a) La noción misma de relato, como la representación de un acontecimiento o una serie de acciones y acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha.
- b) La determinación de las unidades discursivas a partir de los sentidos que aparecen en el relato y su función como criterio básico para la definición de las unidades.
- c) La ubicación de los sentidos que atraviesan el relato y comprender que no es la secuencia lógica de una historia, sino diversos encadenamientos que se producen en una situación particular.

---

<sup>9</sup> En el transcurso de esta exploración se revisaron: Barthes (1974), Greimas (1974), Bremond (1974), Gritti (1974), Todorov (1974) y Genette (1974).

- d) El considerar los diferentes niveles de sentido, dado que las unidades discursivas son diferentes entre sí; algunas constituyen verdaderos nudos del relato, otras no hacen más que llenar el espacio narrativo. En las primeras basta que la acción a la que se refiera abra (mantenga o cierre) una alternativa consecuente para la continuación de la historia y en las segundas mantiene el contacto entre narrador-escucha y lector, o ambos.
- e) El tejido narrativo que se produce como resultado de la microsecuencia de los nudos de significación.

Otra línea de inserción en el análisis narrativo se refiere a la de los “personajes del relato y a las acciones”; ésta constituye un plano de análisis necesario, fuera del cual las pequeñas acciones narradas dejan de ser inteligibles, de tal modo que no existe un solo relato sin personaje.

De esta perspectiva analítica recuperé principalmente a Greimas, ya que me permitió establecer un puente con el *análisis político del discurso*. La presencia del eje político en la propuesta del modelo actancial de Greimas, que se representa con la oposición *ayudante vs. oponente* y con la idea de *fuerzas* que mueven las acciones del sujeto, posibilita su conexión con el APDE. Son compatibles con las nociones antagonismo y articulación, tensión y negación, con la idea misma de imaginario y deseo, tomando las distancias respectivas.<sup>10</sup> La posibilidad de articular perspectivas estructuralistas y posestructuralistas (como las de Greimas y Laclau) tiene sentido, dado que el posestructuralismo es una herencia y construcción a partir del estructuralismo. Desde luego no interesa realizar un análisis estructural, sino retomar el modelo actancial de Greimas, para ubicar las diversas relaciones de poder y deseo que juegan en los procesos de constitución de los sujetos y realizar una lectura más amplia a partir del APDE.

---

<sup>10</sup> Entre las operaciones de desmontaje conceptual que me permitieron articular en forma consistente esta herramienta procedente del estructuralismo, en una perspectiva posestructuralista, señalaré un ejemplo aquí: el del concepto *deseo*. Existe una diferencia sustantiva entre la noción de “deseo” del psicoanálisis lacaniano y la propuesta metodológica del análisis de Greimas. Para el primero, el deseo no tiene objeto, el sujeto siempre está preso del deseo del otro, que es incorporado como un mandato, una imagen o una representación del orden social simbólico. Para el segundo, el objeto del deseo es aquello que mueve al sujeto a realizar determinadas acciones. Sin soslayar esta diferencia, nuestro interés es recuperar el deseo desde la perspectiva actancial, sabiendo que se trata ya de la incorporación de un mandato, es decir, que su origen no se encuentra en alguna esencia mítica del sujeto sino que siempre es producto del contacto con el otro.

Greimas parte del supuesto de que en todo relato existe una serie de fuerzas que mueven las acciones de los personajes, los actantes; es decir, se define a los personajes en función de las acciones que realizan. Propone analizar a los personajes del relato, no según lo que son, sino según lo que hacen (de allí el nombre de actantes) de acuerdo al relato.

Uno de los rasgos fundamentales del análisis actancial es definir al personaje por su participación en una esfera de acciones. Por ejemplo: la fundadora de la propuesta Nezahualpilli aparece a lo largo de la entrevista como *educadora* de los niños; *promotora* de experiencias educativas con niños, jóvenes y adultos en México y en América Latina; *luchadora social* en la defensa de los niños en guerra, etcétera. La fuerza que la lleva a comprometerse con los sectores populares se relaciona con los valores familiares y cristianos que incorpora en su niñez. Ella lucha por la construcción de espacios para los niños y por una América Latina más justa y democrática.

El análisis actancial se utilizó básicamente en el capítulo 7 (Formación de identidades y constitución de sujetos) para analizar el proceso de constitución de sujetos, que en lo individual es resultado de un precipitado social, lo cual lleva a apuntar acerca de las identidades colectivas.

### *Criterios de selección del corpus*

Los criterios de selección del *corpus* están relacionados con los propósitos y las preguntas de la investigación. La exploración previa del campo y, específicamente, la anticipación de puntos nodales (momento de significación y de fijación temporal de sentido) y de tópicos que articulan el discurso educativo de los sujetos en las experiencias con padres de familia definen los criterios para la selección del *corpus*.

Por lo anterior, el *corpus* apuntó en dos dimensiones: *puntos nodales* y *tópicos*, donde las significaciones de los primeros aparecen constantemente:

- a) *Puntos nodales* que se vinculan con la constitución de los sujetos. Por ejemplo, en la discursividad de una educadora popular con más de 25 años de participar en las comunidades eclesiales de base y en centros populares



infantiles. Al conversar con ella acerca de su participación en proyectos populares y al recuperar el sentido que le asigna a la noción de *participación* en su quehacer político-educativo, encontramos lo siguiente:

...mira, yo no sé. Creo que apenas lo empecé a descubrir (sonríe). El otro día, platicando con los muchachos, con mis hijos, les decía: este, ¡fíjense que mi papá nunca nos dijo que había que ayudar a alguien o hacer algo por alguien!, pero yo recuerdo que él lo hacía... y toda la vida lo he visto. Ahora, yo lo reflexiono que lo he visto ayudando siempre, apoyando a la gente y ayudando; yo creo que desde ahí, a lo mejor, a mí me viene... Reflexionando y analizando digo: ¿Por qué estoy ahí?, ¿por qué participo? Porque me gusta... (EEPN/CJ, pág. 1-2).

Este criterio básico definió la selección de significaciones vertidas en las entrevistas, observaciones, registros, documentos que circulan en los centros y, eventualmente, en las organizaciones populares que participan.

- b) *Tópicos* referidos a la problemática nacional presentes en el centro y que se dirigen a los padres de familia: procesos electorales, derechos humanos, conflicto armado en Chiapas, etcétera. Por ejemplo: durante marzo de 1997 encontré en la entrada de cada uno de los salones del Centro Infantil de Tepito un mensaje dirigido a los padres de familia, referido a la situación de Chiapas:

CARAVANA MEXICANA

“PARA TODOS, TODO”

“El respeto al derecho de los indígenas es la paz”

Participa y di tú mismo en qué puedes ayudar

Dona un kilo de arroz o frijol para los niños de Chiapas

Expresiones referidas a los *tópicos* procedentes por parte de grupos y organismos no gubernamentales ligados a las actividades del centro, educadoras populares y padres de familia: comunidades eclesiales de base, COMEXANI, COMPORTE, Alianza Ciudadana, Procesos Participativos, entre las más relevantes.

Para lo anterior se revisaron las fuentes hemerográficas, seleccionando estos *puntos nodales* y *tópicos* que significan la discursividad del trabajo con padres en los centros populares infantiles.

Recapitulando: el *corpus* se formó con base en:

- a) Los puntos nodales tal como son asociados a los tópicos más significativos.
- b) Los tópicos que aluden a los referentes *contextuales*, es decir a las condiciones de producción (y significación) del *corpus*, pueden ser otros enunciados, medidas institucionales o los propios valores que promueven los actores involucrados en la medida en que permitan ver las relaciones de significación que se imprimen en los puntos nodales.

En cuanto a trabajo de campo, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a testmioniantes clave de organismos no gubernamentales; 18 entrevistas a profundidad a testmioniantes clave de las dos experiencias en el trabajo con padres de familia, y seis observaciones y registros del trabajo educativo con padres de familia del Centro de Desarrollo Infantil Miguel Martín, Tepito, y el Centro de la Amistad, Cerro del Judío, en tres momentos diferentes.

Mediante estas estrategias se pretendió captar los procesos de recepción y resignificación de los discursos educativos.

Considerando el tipo de estudio a realizar, se tomó como criterio que los informantes clave hubieran estado involucrados en la gestación de los centros o bien, en el caso de las madres-educadoras, que además de su papel como educadoras fueran responsables del trabajo con padres de familia.

Con base en este criterio general se aplicaron entrevistas a cuatro tipos de informantes, como se muestra en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1**  
**Entrevistas realizadas por tipo de informante**

Nombre de los centros	Nezahualpilli-Tepito	Centro de la Amistad
Fundadoras	1	1
Coordinadoras	1	1
Educadoras populares	2	2
Padres de familia	5	5

Aunque la entrevista ocupó un lugar relevante en esta investigación, también se contó con otro tipo de insumos, por lo que el *corpus* finalmente involucró:

**CUADRO 2**  
**Insumos utilizados en la investigación**

Tipos de insumo	Cantidad
Entrevistas:	
a) Informantes de los centros	18
b) Informantes de ONG	4
Registros de observación	6
Mensajes dirigidos a padres	14
Notas periodísticas	298
<b>Total</b>	<b>340</b>

Los registros de observación son básicamente reuniones con padres de familia: asambleas generales, reuniones por salón, trabajo con mujeres y con padres varones. Los mensajes dirigidos a los padres abarcan diversos temas relacionados con la educación de los niños, la problemática de la comunidad (salud y alimentación, derechos humanos) y la problemática social (Chiapas y elecciones). Las notas periodísticas, como ya fue señalado, se vinculan con los tópicos presentes en las entrevistas, los mensajes y las reuniones con padres de familia (sismo de 1985 y emergencia de la sociedad civil; elecciones y ciudadanía en 1988, 1994 y 1997; sociedad civil y movimiento zapatista, de 1994 a 1997).

Finalmente, a cada una de las entrevistas y observaciones se les asignó una nomenclatura para identificar los diferentes informantes, de la siguiente manera: fundadoras de los centros (EF/T y EF/CJ), coordinadoras de los centros (EC/T y EC/CJ), educadoras populares (EEP/T y EEP/CJ) y padres de familia (EPF/T y EPF/CJ). Las transcripciones de los testimonios que aparecen a lo largo del trabajo son citas textuales de los informantes y solamente se incorporan signos de puntuación convencionales. En las transcripciones se utilizan puntos suspensivos para indicar una frase o palabra inconclusa de los informantes y los corchetes se utilizan cuando se suprimen fragmentos o para hacer anotaciones a los testimonios.

## **EL CAMINO TRANSITADO**

Han transcurrido más de tres años e intentar reconstruir el camino transitado me lleva a trazar la red que se fue tejiendo en la construcción de mi objeto de estudio, sin dejar de lado las lógicas institucionales que fueron imprimiendo cierta direccionalidad a mi proceso de formación. Atravesar el fantasma institucional en el sentido psicoanalítico, generó que los rituales escolares quedaran en un segundo plano y concentrara todos mis esfuerzos en entender la complejidad de los procesos de formación de los adultos y su articulación con los movimientos populares; además de disfrutar las estancias e intercambios académicos y discutir mi trabajo con especialistas y colegas en México, Argentina y Canadá. El camino, desde luego, no fue fácil; sobre todo cuando uno se ubica en otras lógicas de construcción del conocimiento. Preguntas como ¿por qué investigar la educación de adultos en centros infantiles?, ¿por qué ubicar a la entrevista como insumo principal de la investigación? y ¿por qué utilizar cierta metodología analítica? fueron, entre muchas otras, cuestiones que estuvieron presentes, que marcaron cierta tensión y al mismo tiempo un desafío en el proceso mismo de la investigación.

### **La selección de los estudios en caso**

El acercamiento previo a los centros infantiles populares orientó de alguna manera la selección de los estudios en caso. Mi presencia durante casi tres años como

evaluadora de un programa de padres de familia en seis centros infantiles me permitió acceder y seleccionar aquellas experiencias que resultaban de mayor relevancia. La presencia de las corrientes político-pedagógicas más importantes en proyectos de esta naturaleza: Educación Integral Popular y Nezahualpilli, marcaron la decisión de incorporar una experiencia de cada corriente.

Con la selección de los casos de ninguna manera se pretendía desarrollar un estudio comparativo, sino atender las sugerencias del Comité de Doctorado: realizar dos estudios en lugar de uno.

En principio la idea era trabajar con la propuesta de Nezahualpilli en el barrio de Tepito; la decisión de incluir otro caso me llevó de manera lógica a seleccionar otra experiencia que representaba a otra de las corrientes más importantes en el trabajo popular infantil en México: Educación Integral Popular en el Cerro del Judío. Ambos estudios se complementaban y enriquecían uno con el otro. Mi propósito era concentrarme en los procesos educativos con adultos, no en comparar los modelos educativos, sino dar relevancia a lo que aparecía de manera marginal (la educación de adultos) y, sin embargo, era la base para el trabajo con los niños, la formación de las madres-educadoras y los padres de familia.

Desde luego, el reconocimiento de los diversos grados y formas que adquiere la presencia jesuita en la gestación de las experiencias fue uno de los resultados del proceso de investigación, lo que tenía claro eran las diferencias del sustento pedagógico, Freire en Nezahualpilli y Montessori en Educación Integral Popular; además de las características socioculturales propias de una comunidad urbana y otra semiurbana.

En ambos casos, mi aceptación y participación como investigadora en los centros infantiles se decidió en asamblea general. Presenté los propósitos de la investigación y negocié mi presencia durante tres años. Los acuerdos tomados involucraron cierto tipo de apoyos como pedagoga y especialista en educación de adultos.

## **El trabajo de campo**

El acercamiento previo con las educadoras y padres de familia facilitó mi inserción en los centros infantiles; de alguna manera se habían familiarizado con mi

presencia y aunque mi papel había cambiado —de evaluadora a investigadora—, la gente aceptaba mi permanencia. Organicé dos momentos de trabajo intensivo —de tres meses por año— en cada uno de los centros y dejé un espacio de tiempo en el tercer año para recuperar información adicional que demandara el propio análisis de la información.

Durante el primer año (1997) realicé las entrevistas a las fundadoras y educadoras populares, observé algunas sesiones de trabajo con padres y recuperé los mensajes dirigidos a los padres de familia. Aunque contaba con un guión de entrevista, las dinámicas y momentos fueron muy distintos; algunas entrevistas se desarrollaron en los centros infantiles, otras en las casas de las educadoras y en un solo caso una sesión de trabajo se realizó en un restaurante del barrio.

Para realizar las entrevistas establecí rutinas de trabajo con cada uno de los informantes: un día de la semana durante un mes o el tiempo que fuera necesario; lo que permitió dar secuencia a las entrevistas y remitir al informante a aquello que aparecía como significativo en el relato anterior. La transcripción se realizó paralelamente y se convirtió en insumo para continuar con las entrevistas.

La estrategia seguida en las entrevistas se fue deslizando de entrevistadora a escucha, escucha de una historia particular muy al estilo psicoanalítico,<sup>11</sup> al dar la palabra a los sujetos e intervenir en aquello que resultaba significativo para el hablante y para el objeto mismo del estudio.

La entrevista fue ocupando un lugar relevante debido a los hallazgos que mostraba: una sola pregunta detonó una serie de escenas y acontecimientos para explicar por qué los informantes se insertaban en proyectos educativos populares.

Durante el segundo año (1998) realicé las entrevistas a los padres de familia y a las organizaciones no gubernamentales ligadas al trabajo de los centros; a dife-

---

11 En este momento del proceso de investigación de campo y ante una diversidad de material empírico y la resonancia de las historias y las trayectorias de los informantes en mi persona, como sujeto constructor de una realidad particular, fue necesario ser escucha de otros, desde luego con mi asesora y colegas, con mi pareja y finalmente con mi analista.

rencia de las primeras, todas las entrevistas se realizaron en las casas de los padres y en las instalaciones de las ONG, además limité más las preguntas al guión de la entrevista; la dinámica fue diferente; los padres y las organizaciones me otorgaron un tiempo específico.

## **El tratamiento de la información**

La sistematización y análisis de las entrevistas de los testimoniantes clave, en sus diversos niveles, me llevó a organizar la información a partir de las huellas en el sentido derridiano e incorporar algunas lógicas del análisis narrativo. Se hizo un primer ordenamiento de la información para ubicar las unidades discursivas que se encontraban a lo largo de las entrevistas. Con los resultados de las tramas discursivas que aparecían en las entrevistas se determinaron los ejes temáticos que articularon el conjunto de las entrevistas para analizar los sentidos políticos y educativos.

Por ejemplo, en el relato de la fundadora de Nezahualpilli una de las tramas discursivas se refiere a su participación en los movimientos populares: Allende y la Unidad Popular, la guerra en El Salvador, Nicaragua y la Revolución Sandinista, Honduras, Guatemala, Chiapas y el Ejército Zapatista; por lo tanto, el eje temático construido se refiere a los movimientos populares en América Latina. Los sentidos políticos son evidentes, pero los educativos atañen directamente a las prácticas educativas con los niños en situación de guerra y la participación de las mujeres.

El análisis de las tramas discursivas y la construcción de los ejes temáticos me llevaron directamente a identificar el tipo de búsqueda hemerográfica y a ubicar las entrevistas con organismos no gubernamentales ligados al quehacer político de los centros populares infantiles. Posteriormente se establecieron las categorías intermedias y los nudos de significación de las entrevistas que articulaban la historia de los sujetos, las condiciones que hicieron posible la gestación de las experiencias, los actores involucrados, los procesos de formación de las educadoras y padres de familia, la vinculación con redes y organizaciones populares, etcétera.

## **La búsqueda hemerográfica**

La revisión hemerográfica tuvo como punto de partida la referencia a tópicos que resultaban significativos en la narración de los informantes. De esta manera, la presencia de la memoria histórica en los informantes me llevó a investigar el proceso de lucha y la expresión de la sociedad civil en el proceso democrático del país, desde el sismo de 1985 hasta el triunfo de Cárdenas en las elecciones del Distrito Federal, en 1997. Se decidió seguir la información del periódico *La Jornada* acerca de los tópicos detectados y contrastar la información en momentos coyunturales con otros periódicos.

El tratamiento de la información hemerográfica fue un ejercicio de inserción en el relato de los informantes, de ubicación histórica en el presente desde el pasado. La información que me sirvió para ubicar diversos momentos históricos grabados en la memoria de los informantes se trata especialmente en el capítulo 6.

## **El análisis narrativo a partir de las acciones del sujeto: los actantes**

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la propuesta actancial de Greimas, dado que permitió hacer un anclaje con el *análisis político del discurso*. Cada una de las entrevistas de los testimoniantes clave (fundadoras, educadoras y padres de familia) fueron reconstruidas considerando la lógica del relato; además de incorporar los ejes del deseo y del poder de Greimas. Al modelo actancial se hicieron los ajustes necesarios para enfatizar las relaciones entre ambos ejes.

Con la lógica de la narración se elaboró, al mismo tiempo, el programa narrativo básico de cada relato para identificar los significados y las funciones (*cf.* nota 10). En esta postura, las funciones se expresan en la radiografía del relato, en las acciones que realiza el sujeto. Por ejemplo, la historia de los centros inicia con un “daño”: la muerte de dos niños en el Cerro del Judío y la mala atención de los niños en Tepito, además del caos que provocó el sismo de 1985; entonces se emprende una lucha contra el gobierno y las instituciones públicas para reparar el “daño”. La lucha termina con una “victoria”: la construcción de espacios para los niños y la construcción de las casas.



Una vez identificados los significantes maestros se decidió utilizar el cuadrado semántico, ya que permitió encontrar las relaciones de equivalencia, diferencia y antagonismos. Por ejemplo, observar cómo el significante *participación* se asocia con *corresponsabilidad, organización de la gente, involucrarse* a falta de *compromiso, indiferencia e individualismo*.

Finalmente, quiero destacar que cada una de las entrevistas se revisó por lo menos en 10 ocasiones o más, de acuerdo con las necesidades que demandó el propio análisis: lecturas iniciales para ubicar las tramas discursivas y los ejes temáticos, lecturas para la revisión de fragmentos específicos por eje temático (educación popular y Paulo Freire, capacitación de educadoras, trabajo con padres, vinculación con la comunidad, redes sociales y movimientos populares), lecturas para el análisis de los significantes maestros (participación, igualdad, democracia) y lecturas para el análisis actancial.

## **La organización del guión temático**

La decisión de cómo ordenar toda la información se apuntaló a partir de la sistematización y el análisis de las primeras entrevistas; la definición de los ejes temáticos orientó en gran medida la organización de la estructura del trabajo.<sup>12</sup> Desde el inicio del análisis se mostró claramente la relación del centro con las organizaciones populares y la presencia cristiana —vía las comunidades eclesiales de base, la parroquia y los padres jesuitas—; al interior de los centros infantiles se muestra la presencia de Freire y Montessori, en el marco de la educación popular, la capacitación de las educadoras y las estrategias de trabajo con los padres de familia.

## **LA RELACIÓN DEL SUJETO CON EL OBJETO DE ESTUDIO**

Como todo trabajo de investigación, la construcción del objeto de estudio no es algo externo al sujeto, sino que se establecen relaciones entre lo que se investiga

---

<sup>12</sup> Ver anexo al final.

y la manera como es significado para el sujeto. En la elección de un tema, de una perspectiva teórico-metodológica, la relevancia del registro de lo político como mirada analítica de los procesos educativos aparece en el proceso de investigación como una permanente tensión entre la relación *sujeto* en la construcción del objeto. Desde luego que la objetividad y el rigor como criterios base son innegables en todo proceso de investigación, como lo es también la presencia de la subjetividad, que escapa al sujeto mismo.

Ya he señalado que mi trayectoria profesional en diversos espacios educativos (CEE, UNAM-Appeal, INEA, Conafe, FAC y DIE) y mi compromiso en la búsqueda permanente por encontrar pistas acerca de lo que posibilita o no la construcción de las alternativas pedagógicas, me ha llevado a relevar la educación de propuestas que alternan con el discurso gubernamental y al interior del mismo.

Tal vez, como producto de una experiencia innovadora: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, a principios de los años 70, y por el tipo de vínculo pedagógico que se estableció con mis profesores de la generación del 68, que se caracterizaban por su combatividad (en donde no podía faltar la lectura y discusión de algunos fragmentos de *El Capital* de Marx, el *Qué hacer* de Lenin, las *Cinco tesis filosóficas* de Mao, por mencionar algunos), además de desarrollar el gusto por la literatura clásica y latinoamericana y el interés por investigar, cuestionar e ir más allá del texto, del dato, de lo que dice el otro, etcétera, es que desarrollé mi posicionamiento con lo político, lo educativo y la investigación.

No en vano estoy inserta en la perspectiva del análisis político del discurso educativo. La incorporación de los mandatos institucionales escolares y familiares están presentes de manera subjetiva en la elección de la temática de investigación acerca del trabajo con educadoras y padres de familia de centros infantiles populares.

## **¿Qué hacer con la información?**

**(Por fortuna siempre hay algo que escapa al sujeto cognoscente)**

¿Qué queda fuera?, ¿qué se incorpora?, ¿qué se releva?, ¿qué se omite? son momentos de decisión del investigador que escapan al propio sujeto cognoscente. La

riqueza de la información es una fuente inagotable que abre líneas de investigación en diferentes planos: educación de adultos y movimientos sociales, el aprendizaje de los adultos, la emergencia y constitución de sujetos, los actores que participan de la educación, etcétera.

En el caso de esta investigación, la delimitación del objeto de estudio orientó y precisó dar relevancia a los estudios en caso y dejar de lado las políticas educativas nacionales e internacionales en el campo de la educación de adultos. Si bien no se incorporó este producto, fue base para ubicar las condiciones de producción en que emergen propuestas educativas de los sectores populares.

Sin duda hay otras cosas que se me escapan en este momento, tal vez ni siquiera puedo nombrarlas. Por fortuna hay tiempos para este trabajo que me obligan a concretar en un escrito los resultados de esta investigación; sin embargo, los pendientes son muchos y ya habrá momento para atenderlos. Por lo pronto se cierra un ciclo en mi formación y mi compromiso con la educación de mi país y en particular con la educación de adultos continúa.

## **LA ORGANIZACIÓN DEL CAPITULARIO**

La organización de los capítulos que integran este trabajo, una vez más, es decisión del investigador, que en este momento intenta ofrecer al lector un producto legible, ya que no existe una lógica necesaria. Como señala Deleuze (1994), se puede iniciar la lectura por cualquier capítulo, cada uno de ellos contiene una lógica interna que lo hace independiente de otro, y a su vez el lector puede establecer las conexiones que considere más convenientes. Sin embargo, la lógica académica permea la antilógica misma del trabajo, tal como corresponde a un producto de esta naturaleza.

El contenido del documento está dividido en tres partes y organizado en siete capítulos y las conclusiones. La primera parte, “Condiciones de producción”, consta de dos capítulos. En el capítulo 1, como condiciones intelectuales de la investigación sobre educación de adultos, se presenta un panorama del debate actual de la educación de adultos y popular en América Latina, las principales investigaciones y los estudios que predominan en la década de los noventa, y señala cómo se inserta esta tesis en el debate contemporáneo.

En el capítulo 2, que es de carácter contextual, se ubican tanto los discursos pedagógicos de los centros infantiles populares como los elementos que dan sentido a las propuestas de atención infantil, es decir, son las condiciones de producción de los discursos de los diversos informantes. En él se enfatiza la relación que se establece entre la educación infantil y la educación de adultos, así como las articulaciones que se producen entre el centro infantil y otras prácticas sociales.

La segunda parte, “Sentidos y espacios de la educación de adultos y popular”, alude a los aprendizajes en situaciones diversas (los formales y deliberados y los informales o incidentales), involucra tres capítulos. En el capítulo 3 se analizan los procesos de formación de las mujeres del barrio, las situaciones de aprendizaje formales que se diseñan para que las mujeres de la comunidad asuman entre sus rasgos identitarios el de educadora popular.

En el capítulo 4 se examina el trabajo con padres como otra expresión del campo de la educación de adultos. El análisis se centra en los procesos y prácticas educativas con los padres de familia.

En el capítulo 5 se ubican los espacios de formación del sujeto adulto. El argumento central es el reconocimiento de los procesos educativos más allá de la escuela, los espacios de formación de los adultos son múltiples y diversos; incluyen a los centros infantiles, pero también otros espacios sociales, como las comunidades eclesiales de base, los campamentos de vivienda y los campamentos de paz, por mencionar algunos.

Toda esta segunda parte permite sostener el argumento de que la diversidad de situaciones de aprendizaje posibilita no sólo el éxito de las propuestas, sino el compromiso y la construcción de una mística educativa.

La tercera parte, “Subjetivación, memoria histórica e interpelación”, permite sostener el argumento de la imbricación de lo político y lo educativo precisamente en los espacios y momentos de constitución de los sujetos. Esta sección se compone de dos capítulos. En el número 6 se da cuenta del conocimiento histórico-político que se reactiva en la memoria de los informantes al narrar su inclusión a los proyectos educativos populares. Se enfatiza la manera como se inscribe la experiencia y el conocimiento histórico en la identidad política de los informantes.

En el capítulo 7 se plantea el análisis de los procesos de identificación de los informantes. La forma como los sujetos se reconocen como padres de familia,

mujeres, educadoras y promotoras se relaciona con la incorporación de ciertas imágenes, rituales, actitudes y valores que responden a las exigencias sociales y culturales de un orden social simbólico.

Finalmente se exponen las conclusiones, que se organizan en cuatro secciones: en la primera se presentan los aportes teóricos y metodológicos de la investigación, se despliegan las nociones de *imbricación* y *archipiélago educativo* como herramientas conceptuales para el análisis de los procesos educativos de los sectores populares; en la segunda sección se plantean los aportes acerca del aprendizaje de los adultos, particularmente los aprendizajes situados en el mundo social y los espacios de constitución de los sujetos; en la tercera sección se ubican los resultados de esta investigación en el debate reciente sobre la educación a lo largo de la vida y, finalmente, en la sección cuatro se plantean las nuevas interrogantes que se abren como resultado de la investigación.



**PRIMERA PARTE**  
Condiciones de producción





## CAPÍTULO 1

### DEBATE ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POPULAR

*Yo creo que habría que profundizar más acerca de la educación de adultos y popular, falta creer en la gente y buscarle a la gente cómo motivarla.*

EFLA/T

**E**n este capítulo se pretende ubicar la discusión actual del ámbito de la educación de adultos y popular como un campo problemático, complejo y diverso en el que circulan una pluralidad de sentidos.

Importa, sobre todo, ofrecer una panorámica de la educación de adultos y popular e insertar en el debate contemporáneo y temas emergentes la formación de educadoras populares y el trabajo con padres de familia como un proceso que opera en el cruce de los movimientos populares. Además se presenta una perspectiva de la situación de la investigación educativa en América Latina y las principales preocupaciones y tendencias en el campo.

El capítulo se organiza en cuatro secciones. En la primera se abordan la trayectoria y los temas de la agenda de la educación de adultos y popular; en la segunda se presenta un panorama de la investigación educativa en el campo de la educación de adultos y popular; en la tercera se analiza la situación de la investigación de adultos a partir de los congresos de investigación educativa en México, y por último se ubica lo que representa esta investigación en la discusión de hoy día.

## Problematización del campo

La educación de adultos de los sectores populares siempre se ha caracterizado como una práctica educativa con sentido y pertenencia política. Ya desde Paulo Freire, con la *Pedagogía del oprimido* a finales de los años 60, se pueden encontrar algunas huellas que la distinguen como una educación eminentemente política. La lectura de la realidad, la problematización, la concientización y la transformación del mundo representan el horizonte de pensamiento que se construyó en torno a la educación popular<sup>13</sup> en América Latina.

Los contextos socio-políticos que enmarcaron las propuestas de la educación liberadora determinaron la orientación de sus objetivos hacia el cambio social y la transformación de las condiciones estructurales y de subordinación de los sectores populares, en su condición de clase social (explotada y oprimida). De esta convergencia emergieron múltiples sentidos de la educación popular, de acuerdo con la exigencia del momento histórico, del que son resultado. Destacan los movimientos revolucionarios, antiimperialistas y de reconstrucción nacional (Cuba y Nicaragua), la formación de cuadros políticos y la tendencia orientada a la construcción de nuevos sujetos sociales capaces de contribuir a modificar las condiciones de opresión, explotación y dominación de los pueblos latinoamericanos. A pesar de la diversidad de escenarios políticos y formaciones sociales en América Latina, se reelaboraron elementos de prácticas educativas liberadoras con una base común: la transformación social.

La educación popular (EP) cuestionó el discurso pedagógico —en general— y los procesos educativos —en particular— al desmitificar su carácter neutral y al reconocerlos como un campo de lucha, un espacio de poder político (Freire, 1985b). En este marco surgieron diversas propuestas de investigación social, además de las prácticas de alfabetización realizadas a partir de la propuesta freiriana. Las experiencias de investigación-acción, investigación participativa, investigación militante y autodiagnóstico constituyeron esfuerzos muy importantes de prácticas educativas con grupos populares.

---

<sup>13</sup> Puiggrós señala que la educación popular en América Latina se expresa a finales del siglo pasado y principios del presente en las reivindicaciones de los sectores obreros y populares por democratizar el acceso a la educación pública. Véase: *Educación Popular en América Latina*.

De la misma forma, los discursos pedagógicos populares estuvieron vinculados con los modelos alternativos de investigación social y surgieron nuevos sentidos para la educación en el terreno de la alfabetización, la capacitación, el desarrollo rural, la organización y la participación comunitaria.

Sin embargo, el sendero erigido por la educación popular se desestructuró ante la caída del bloque socialista y la reconversión de los países de América Latina, con la globalización de la economía, al desarticular parte del discurso de la educación popular de los intelectuales, de los educadores y de los grupos populares comprometidos con las luchas sociales. El imaginario social que se construyó, con la idea del socialismo, se vino abajo; la transformación y el cambio social a nivel macro dejaron de ser una posibilidad de futuro, una utopía. Algunos educadores llegaron a plantear que había una pérdida de vigencia histórica de la educación popular; otros más señalaron la necesidad y la validez de la educación de los sectores y grupos populares en la actual encrucijada histórica del mundo y, finalmente, se habló de un momento de transición, de reconocimiento del origen histórico variado y contradictorio de la educación popular, a pesar de su marcado activismo y, por ende, su bajo nivel conceptual sobre su campo.

No obstante el periodo de crisis y la recomposición del discurso de la educación popular, las premisas fundamentales que le dieron origen siguen vigentes:

1. Se reconoce como una práctica referida al hacer y al saber de las organizaciones populares que busca fortalecer al sujeto colectivo; es una práctica con una intencionalidad política en favor de los sectores populares, aunque cambie la forma de hacer política, ya que la “polis” se construye desde lo cotidiano, en los poderes locales de la sociedad civil y los movimientos sociales.
2. Se valoran los esfuerzos que en los últimos años buscan reflexionar sobre el saber pedagógico que funda y da sentido a las prácticas de la educación popular. Resulta significativo que las experiencias populares promueven un concepto más amplio de educación.
3. Finalmente, se plantea que las relaciones entre la educación popular y el espacio estatal deben leerse de una manera distinta a la que se hacía en las décadas anteriores.

De tal manera que, actualmente, se vive un gran movimiento de refundación de la educación popular en América Latina, vinculado con la emergencia de los nuevos movimientos y sujetos sociales (ecología, niños de la calle, derechos humanos, democracia, ciudadanía, género, etcétera). Esto plantea otro tipo de exigencias a la educación popular, de carácter cualitativo; entre ellas se enuncian las siguientes:

- a) Refundación, reconceptualización y redefinición son significantes que aparecen ligados con las nuevas problematizaciones de la educación popular. La referencia al desafío político y educativo capaz de articularse con los procesos que viven los movimientos sociales y las luchas populares en el contexto de la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales (en particular de la teoría del cambio social), traza nuevos retos a la educación popular, tanto desde un punto de vista social como epistemológico.
- b) La redefinición de la educación popular (CEAAL, 1992b) no es meramente un problema pedagógico sino que se trata de un proceso de conformación de nuevas concepciones de la sociedad. La intervención pedagógica se expresaría en el hecho de que estas concepciones deben encarnarse a través de las prácticas cotidianas —sociales e institucionales— de participación, capaces de resignificar lo educativo en el marco de una alternativa democrático popular. La educación debe entonces rescatar su carácter popular, orientado a generar capacidades organizativas y políticas, articulando los espacios y las propuestas locales con las nacionales.
- c) La educación popular también plantea la trascendencia de recuperar los sentidos pedagógicos que circulan en los proyectos populares, ya que la crisis de la educación popular no sólo fue ética y política sino pedagógica (Osorio, 1997). Dejar de lado lo propiamente educativo y confundir la intencionalidad política con los procesos educativos populares ocasionó un debilitamiento de lo propiamente educativo. Esta pedagogía también tiene su pertenencia en la escuela y, como tal, es necesario reconocer la importancia de las prácticas educativas escolares. Educación popular y escuela aparecen ya como un vínculo posible al advertir que lo popular y lo alternativo no sólo se construyen en oposición a la escuela sino al interior de la misma.

- d) Otro aspecto más reside en la importancia que se otorga a la calidad de la educación. El hecho de que se dirija a los sectores más empobrecidos no significa que sea una educación de segunda o de menor calidad. La calidad, como criterio base, surge con fuerza para orientar las acciones y prácticas de la educación popular. Desde luego no se trata de un planteamiento nuevo en la educación popular; la idea de ofrecer una educación de más calidad a los sectores populares siempre estuvo presente; sin embargo, ahora lo central es generar procesos de aprendizaje que sirvan a los sujetos para vivir, resolver problemas y enfrentar desafíos; una educación que respete y recoja las diferencias de los grupos y recupere la tradición de la educación popular respecto a los procesos de participación y organización comunitaria.
- e) El salto cualitativo también se asocia con la relevancia de la educación popular como una política cultural orientada a la construcción de nuevos sujetos sociales y redes de intercambio, con capacidades y competencias comunicativas para construir nuevos imaginarios sociales.
- f) En esta misma línea, el carácter cualitativo de la educación popular se relaciona con la institucionalidad al buscar una mayor autonomía de los procesos educativos de los adultos e incidir en las iniciativas estatales, privadas y de organizaciones sociales. En este sentido, resulta significativo el reconocimiento de las agencias internacionales y nacionales acerca de los aportes de la educación popular al campo de conocimiento de la educación de adultos, lo que permite la construcción de nuevas articulaciones que posibilitan recuperar los saberes construidos en el campo de la educación popular. De igual manera, el discurso de la educación popular se posicionó desde otro lugar al construir nuevos vínculos con los discursos de las agencias nacionales e internacionales.

En síntesis, diversos momentos y exigencias en el campo de la educación popular se ubican desde una perspectiva histórica: en los años 60 se observa un gran movimiento de experiencias educativas inspiradas en Paulo Freire; los procesos de alfabetización generaron una multiplicidad de sentidos ligados con la concientización, la lectura y la transformación de la realidad; posteriormente, en los años 70, aparecen nuevos sentidos de la educación popular mediante el uso de

la investigación social para la promoción del desarrollo y la participación de la comunidad en acciones de investigación; además existe la preocupación de contar con una memoria histórica de las experiencias educativas y los educadores populares realizan grandes esfuerzos por sistematizar las prácticas educativas; sin embargo, en los años 80 la práctica de sistematización aparece ya como una tarea propia de los grupos populares, con la participación de agentes internos o externos *ex profeso* para esta tarea, además adquieren importancia los estudios de impacto; finalmente, en los años 90, con la refundación de la educación popular, nociones como calidad y relevancia aparecen de manera reiterada y cobra sentido la tarea investigativa, pero ahora con la diferencia de que es concebida como un fin en sí misma.

De igual manera, la educación de adultos (EDA), en general, representa un campo complejo y diverso relacionado con los procesos de alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo. Sin embargo, existe la tendencia de enmarcar los programas de educación de adultos con el rezago educativo de la población de jóvenes y adultos que no tuvo acceso a la escuela o bien que no terminó los estudios de primaria y secundaria.

Esta visión de la educación de jóvenes y adultos vive de igual forma un proceso de reconceptualización a raíz de la última Conferencia Internacional de la Educación de Adultos (Hamburgo, 1997), cuyos antecedentes son los siguientes:

1. *El Proyecto Principal*, promovido por la UNESCO (1979), que pretendió asegurar antes del año 2000 la escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar y ofrecer una educación mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo, desarrollar y ampliar los servicios educativos para las personas adultas, y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.
2. *La IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos* (París, 1985) planteó la necesidad del acceso a la escritura, a la lectura, a la capacidad de reflexión y cuestionamiento, a la imaginación y la creatividad, al desarrollo de competencias individuales y sociales en el marco de una concepción de la educación como un derecho, el derecho de aprender.
3. *La Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, 1990) exhortó a superar la visión estrictamente escolarizada de lo educativo al

ampliar la visión de los espacios o ámbitos para promover la educación, en particular la expansión de la enseñanza básica; la educación, a su vez, se vinculó con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos.

4. *La Conferencia Regional Preparatoria de Brasilia* (Brasil, 1997) dio principal relevancia a la educación de jóvenes y mujeres de América Latina y enfatizó la necesidad de realizar grandes esfuerzos por la equidad y la calidad de los procesos educativos; fortalecer los valores democráticos, de participación y los derechos humanos; vincular la educación con el trabajo y la producción, y el derecho universal de la educación a lo largo de toda la vida. Además representó un gran esfuerzo por reunir distintas voces de instituciones gubernamentales, grupos no gubernamentales, intelectuales, educadores populares y grupos gremiales.

Estas iniciativas tienen en común el concebir a lo educativo como un aspecto central para el desarrollo y la equidad, particularmente se releva acerca de la calidad de los procesos educativos. En este marco, el debate internacional de la educación de adultos se vincula con la visión de la *educación a lo largo de toda la vida*, noción que supera la idea misma de la educación como un derecho al significarse como una de las claves del nuevo siglo. *Aprender a lo largo de toda la vida* exige una necesaria continuidad de los procesos educativos y la complementariedad entre los aprendizajes que se dan al interior de la escuela y fuera de ella, ya que se insertan en la dinámica social e individual de los sujetos.

De acuerdo con la *Declaración de Hamburgo*, se reconoce a la educación de adultos como el conjunto de aprendizajes formales, no formales e incidentales vinculados con el desarrollo de capacidades, competencias y conocimientos de los adultos, en un marco de justicia, democracia e igualdad entre los sujetos. De igual manera, la noción de educación permanente se presenta en una relación de equivalencia con la educación a lo largo de la vida; tal concepción de la educación de adultos fue planteada en la UNESCO en la década de los 70.

En la propuesta de *educación a lo largo de toda la vida* existe una referencia importante a los objetivos y los contenidos educativos que buscan desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de los jóvenes y adultos, aunado al desarrollo de capacidades que permita a los adultos enfrentar los cambios y las

transformaciones que se producen en los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales; además de promover la tolerancia, la participación y la formación de una nueva ciudadanía capaz de responder a los desafíos del nuevo siglo. A su vez, los contenidos dependerán de las condiciones de vida de los adultos y las necesidades individuales y sociales.

Llama la atención la importancia que se otorga al registro de lo pedagógico y su relación con el problema de los valores, aspectos que desde la educación popular han ocupado un lugar relevante y son eje de los procesos educativos que se promueven.

La centralidad en los aspectos pedagógicos y valorales de la educación de adultos y el reconocimiento de los procesos educativos más allá de la escuela muestran que no es posible seguir pensando el problema de lo educativo de manera topológica (formal/no formal, escolar/extraescolar, niños/adultos) e invita al análisis de lo educativo como un proceso diverso, complejo y múltiple, sin descuidar la particularidad de los aprendizajes que se producen en situaciones distintas, tal como se muestra en los resultados de esta investigación.

La educación básica persiste como una de las principales preocupaciones de la educación de adultos y, más que un derecho, se considera una obligación y una responsabilidad social que exigen crear las condiciones necesarias para hacer efectivo el acceso de los adultos a los sistemas formales que, en conexión con los sistemas no formales e incidentales, permitan articular los procesos educativos que se dan a lo largo de toda la vida.

El problema de la alfabetización también representa otro de los temas vigentes en la agenda de discusión. El esfuerzo de abatir el analfabetismo antes del año 2000 resultó una meta inalcanzable; por ende, los países participantes en la reunión de Hamburgo se comprometieron a garantizar el acceso de los adultos al lenguaje oral, escrito y matemático, además de crear espacios de alfabetización para el desarrollo de estas habilidades y capacidades.

Otro de los grandes temas en la visión de la *educación a lo largo de toda la vida* se relaciona con el problema de género, particularmente de las mujeres, al plantear la importancia del acceso y la igualdad de las mujeres en las oportunidades educativas, respetando las diferencias y eliminando la discriminación.

Significantes como la paz, la democracia, el respeto a la diversidad, la igualdad, la salud y la ecología articulan el discurso de la educación a lo largo de toda



la vida; se pretende construir una nueva cultura y formación ciudadanas que contribuyan al fortalecimiento del respeto de los derechos y valores humanos y el cuidado de la salud y del medio ambiente.

Finalmente, reconocer a la tercera edad, los minusválidos y los indígenas como parte de la discusión de la educación a lo largo de toda la vida implica ir más allá de una visión que centra la atención en la educación de jóvenes y adultos (principalmente mujeres), vinculada con la población en rezago educativo e invita a pensar en propuestas educativas que giran en torno a la diversidad y la diferencia, no sólo en cuanto a la edad y la cuestión de género, sino en el ámbito cultural y de atención especializada.

De alguna manera, el posicionamiento de la educación popular y la educación de adultos en la década de los 90 indica que la refundación y la reconceptualización de ambos campos se encuentran en un momento de recomposición y construcción de nuevos vínculos entre posiciones, miradas y perspectivas. La idea de fronteras o márgenes ayuda a explicar la permeabilidad y el intercambio entre las configuraciones discursivas de la educación popular y la educación de adultos; comparten experiencias, lecciones aprendidas y un lenguaje común. Valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia, la democracia y la paz son parte de las significaciones que han permeado ambos discursos; de la misma forma que la calidad y la relevancia ocupan un lugar importante, particularmente respecto de los aprendizajes de los adultos.

Los acuerdos de Hamburgo dan cuenta precisamente de estos vínculos: la presencia de representantes de 135 países de los estados miembros de la UNESCO y de 400 organizaciones no gubernamentales abocadas a la tarea educativa muestra las redes que se construyen y los consensos que se producen entre diversas agencias y actores que participan en la educación de adultos.

En este sentido, prefiero aludir a la educación de adultos de los sectores populares como la educación que emerge de y para los grupos populares, que incluye tanto a los procesos de acceso a la lectura, la escritura y el lenguaje matemático, como a los procesos de organización, participación y formación ciudadana. La visión de la *educación a lo largo de toda la vida* posibilita avanzar en esta línea al reconocer los procesos educativos que se desarrollan tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

Es justamente en este ámbito, de los aprendizajes de los adultos en situaciones diversas, en donde se ubican los aportes de esta investigación. Los aprendizajes de los adultos (educadoras populares y padres de familia) en el cuidado de los niños pequeños, la lucha por la vivienda, los servicios básicos o el apoyo al proceso de paz, por mencionar algunos, muestran el desarrollo de habilidades y capacidades que se construyen en los procesos de organización y participación comunitaria. Algunos de ellos se inscriben en procesos formales de educación y otros se producen de manera incidental en los procesos de lucha.

## **La investigación en el campo de la educación de adultos y popular**

Con el objeto de ofrecer un panorama general de la investigación en el campo de la educación de adultos (EDA) y educación popular (EP) en América Latina, se realizó una revisión detallada en la base de datos de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)<sup>14</sup> de la década de los 90. Se encontraron 313 producciones referidas a la educación de adultos y la educación popular. Cabe destacar que un poco más de la mitad de los trabajos son patrocinados por organismos de cooperación internacional, principalmente con alcance regional en América Latina, como la UNESCO, la OEA, el CREFAL, el CEAAL y la OREALC, entre otros. Mientras que el resto tiene un patrocinio que, en mayor o menor medida, corresponde a los ministerios y secretarías de Educación de países como Paraguay, Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, Costa Rica y México; también participan las universidades, y otros organismos no gubernamentales, centros de investigación, institutos y fundaciones.

De acuerdo con la información obtenida de los documentos que reporta REDUC (ponencias, artículos de revistas, libros, informes de investigación, descripción de experiencias y estudios de caso), se hizo una clasificación bajo dos criterios: el tipo de estudio y la temática abordada. Del total de trabajos

---

<sup>14</sup> Aunque la mayor parte de los estudios aluden a la situación de América Latina, también se encuentran algunos trabajos referidos a países de África, Europa y América del Norte.

(313), sólo 29% corresponde a investigaciones y estudios, 26% a sistematización y análisis diversos, 29% a polémicas y discusión actual de la educación de adultos y educación popular y 16% a descripción de experiencias y prácticas educativas (cuadro 3).

**CUADRO 3**  
**Tipos de estudios en educación de adultos**  
**y educación popular (REDUC)**

<b>Categoría</b>	<b>Número de investigaciones</b>
1) Investigaciones y estudios	91
2) Sistematizaciones	82
3) Polémicas y discusión actual en el campo	91
4) Descripción de experiencias y prácticas	49

Posteriormente, con el fin de encontrar líneas de trabajo, se ubicaron subcategorías a partir de temáticas específicas, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

**CUADRO 4**  
**Subcategorías y temáticas específicas**

<b>Tipo de documentos</b>	<b>Número y %</b>
1. Investigaciones y estudios	29
1.1. Educación de adultos y jóvenes	
Analfabetismo	5
Análisis de experiencias y de los sistemas locales, nacionales y regionales	28
Percepción de los actores sobre los programas	9
Análisis de implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación y elaboración de propuestas	10
Educación y trabajo/capacitación laboral	7
Relación andragogía y pedagogía	5

1.2. Educación popular	
Evaluación de programas e impacto	6
Percepción de los actores sobre los programas	6
Estrategias y metodologías de educación popular	4
Recopilación de estudios de campo	11
2. Sistematizaciones y análisis	26
Estados del arte y antologías	9
Metodología, materiales didácticos y manuales	18
Políticas, proyectos, programas, currículo	20
Categorías de educación de adultos y educación popular, historia y aportes	20
Valor a los estudios de sistematización e investigación	8
Revistas	7
3. Polémica y discusión actual en el campo	29
Temas emergentes: género, medio ambiente, democracia y discapacidad	15
Educación para todos	6
Necesidades básicas de aprendizaje, educación/empleo, educación permanente	21
Reconceptualización de la educación de adultos	10
Calidad de la educación	4
Conceptualización de la educación popular. Prácticas e identidad	24
Contribuciones de la educación popular, vinculación con la escuela pública	11
4. Descripción de experiencias y prácticas	16
Formación de educadores	12
Sindicatos	4
Educación popular, rural y bilingüe	11
Educación de adultos	19
Derechos humanos	3

Para fines de este trabajo sólo se recuperan los estudios que aluden directamente a las investigaciones y se anexan los trabajos relacionados con los demás rubros.

## *Investigaciones y estudios*

Del total de investigaciones reportadas en REDUC se localizaron 91 estudios de caso sobre experiencias en educación de adultos y popular, que analizan el impacto de los programas para la transformación social, cultural y económica de los adultos y la percepción de los actores respecto a los programas. Se realizaron entrevistas con participantes, planificadores y comunidades; observaciones de las prácticas pedagógicas; evaluación de los programas; análisis de las estrategias de capacitación, del diseño curricular, así como del marco teórico-metodológico utilizado. También se ubicaron trabajos cuantitativos que analizan el analfabetismo y la educación básica. Dichos trabajos ofrecen datos estadísticos sobre el crecimiento del sistema, comparación entre indicadores, tasas de analfabetismo, matrículas en educación de adultos, tasas de escolarización y porcentajes de analfabetismo funcional. Veamos a continuación de qué temas particulares se ocupan las investigaciones en educación de adultos y educación popular.

### Educación de adultos y jóvenes

En este gran tema se ubican siete tipos de investigaciones, mismos que a continuación se enumeran:

1. Los estudios de *analfabetismo* persisten como una línea de trabajo importante; destacan los trabajos descriptivos sobre los factores asociados al analfabetismo: Siles (1990), Bogantes, Rodríguez y Vega (1994); sobre los aspectos conceptuales y metodológicos: Karlen (1993); de análisis cuantitativo —porcentajes de analfabetismo, cobertura, niveles, estimaciones—: Londoño (1990a) y Schiefelbein (1990).
2. El análisis de *experiencias* de educación de adultos aparece como una tarea investigativa relevante; predominan estudios de caso y sistematización de innovaciones de educación básica: Zúñiga, Acevedo y Castillo (1995), Messina (1995); institucionalidad y calidad de la educación de jóvenes y adultos: Londoño (1995); aspectos legislativos de la edu-

- cación de adultos: Flores (1992); teorías de la educación de adultos: Adams (1991); problemática de los adolescentes y su inserción en la modalidad de educación de adultos en América Latina: Olaizola (1994).
3. Acerca de los *sistemas educativos locales, nacionales o regionales*<sup>15</sup> destacan trabajos sobre el Sistema Educativo Paraguayo: Casco (1994); educación diversificada y profesional de educación de adultos en Venezuela: Lobo (1994); educación de adultos campesinos en Perú: Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginados (1990), Programa Nacional de Alfabetización para indígenas y jóvenes en Ecuador: Quinteros, Calapucha, Cerda y Crespo (1995); educación de adultos en Costa Rica y la relación con el contexto nacional y latinoamericano: Sánchez (1994); educación de adultos en Argentina, decretos, tareas de investigación, estudios estadísticos e históricos y polémicas: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1991), Secretaría de Educación y Cultura de Argentina (1993), Finnegan (1994), Puiggrós (1995b); indicadores rurales y urbanos: Eichelbaum (1991); educación permanente: Sirvent (1994a); educación de adultos en Panamá, estudios estadísticos, de contexto, pobreza, grupos organizados, modalidades educativas de educación básica de jóvenes y adultos: Bernal (1991), Blanco (1991), Chang (1991), Camargo y Lay (1991), Díaz (1991), Moreno (1991) y Chang (1994).
  4. Destacan los estudios sobre la *percepción de los actores acerca de los programas*, entre ellos los motivos de participación de los adultos en los programas de educación comunitaria en el medio rural: Pieck (1995a, 1995b); estudios etnográficos para conocer las percepciones de los actores involucrados en los programas: Leier (1991); los significados acerca de las vivencias de las organizaciones sociales de base: Magendzo y Egaya (1991); las opiniones de adultos, instructores y tomadores de deci-

---

15 Se ubican los trabajos de la situación de los países de África, relacionando la pobreza con la educación de adultos dirigida al desarrollo social, aplicando técnicas de investigación social y estadística, Hilderbrand (1994); por su parte, BICSE (1994) presenta datos de Canadá y Estados Unidos sobre alfabetización de adultos.

siones en los programas de educación de adultos: Schmelkes y Street (1991); los puntos de vista de los planificadores de la educación de adultos en México: Street (1990); estudios de opinión y consulta de distintos actores: Messina (1993).

5. *Análisis de la implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación, y elaboración de propuestas.* En esta perspectiva estarían ubicados los trabajos de Mena (1996), de la Secretaría de Educación Pública de México (1992), del Ministerio de Educación de El Salvador (1990), Ruiz, E. (1994), Ortiz (1994), Aparicio (1994), González, Pérez y Soto (1990); análisis de los procesos de administración, recursos humanos, físicos y financieros de los programas de educación de adultos: Aguilar, Jiménez, Oviedo y Viquez (1992); currículo: Tetay (1990); aprendizaje y rendimiento: Rodríguez, D. (1991).
6. Investigaciones acerca de la *educación para el trabajo (laboral) y capacitación*.<sup>16</sup> *Evaluación de programas e impacto.* Destaca un estudio del proyecto de educación para el trabajo en Comayagua, Honduras, dirigido a la población más pobre de las comunidades con problemas de analfabetismo, desempleo y subempleo: Fuentes (1995); otro estudio documental de una propuesta de capacitación para el trabajo y su integración a la educación básica de adultos en México: INEA (1994a); una investigación exploratoria sobre el proyecto de capacitación laboral de jóvenes desocupados y talleres productivos: Santibañez e Ibañez (1993); un estudio del estilo gerencial empleado por algunos supervisores paraguayos en relación con el definido teóricamente como educador en

---

<sup>16</sup> En el contexto europeo, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1993) analiza la enseñanza técnica profesional y el ser del Centro de Investigación para el Trabajo Tecnológico en la Educación. Describe el método, los pasos y el sistema aplicado a un programa de capacitación para el trabajo, aborda el tema sobre la educación en Austria y la formación de pedagogos e instructores para atender las necesidades educativas del siglo XXI. Da a conocer el plan de estudios sobre la maestría en el área; también destaca el estudio de Hoyrup (1994), que aborda el contenido y la forma en que surge la educación permanente dirigida a los trabajadores de algunos municipios daneses. El estudio pretende reforzar en los empleados la voluntad de aprender y sustentar ideas para los métodos de educación de adultos, basándose en encuestas y entrevistas.

el mundo laboral: Acea (1994); análisis de la experiencia de la Empresa de Aprovechamientos Forestales de la Comunidad Indígena de Nuevo San Juan Parangaricutiro, en Michoacán, México, para identificar los vínculos entre el proceso educativo y la organización para el trabajo y la producción: Piña (1995).

7. Llamam la atención algunos estudios acerca de la relación entre *andragogía* y *pedagogía*: la especificidad teórica de la andragogía, la metodología y la formación andragógica, los aspectos filosóficos e históricos: Hernández (1995), Ruiz, I. y Ruiz, P. (1991), Atencio, Camarena y Vasquez (1990), Atencio, Rujano y Vásquez (1990), Atencio, Rujano y Camarena (1990).

## Educación popular

En este gran tema se señalan cuatro tipos de investigaciones que a continuación serán enunciados:

1. En el campo de la educación popular se distinguen los estudios de *evaluación de programa e impacto*, como el análisis de Centros Autogestionados de Educación Popular de Jóvenes y Adultos: Alvarez y Barrera (1996); los estudios de contexto de la educación popular y la transformación social: Brunner (1991); el análisis de la interrelación y convergencia de la educación popular y la comunicación participativa en propuestas alternativas del Programa de Padres e Hijos: Andrade (1996); la evaluación de un sistema de formación de padres en cuatro colegios con diferentes niveles socio-económicos, a través de encuestas, entrevistas y observaciones a los participantes: González (1993); el análisis del concepto actual de educación de adultos y los resultados de una investigación sobre el desarrollo de varios talleres del Programa Familia-Escuela-Comunidad, donde se evalúa provisionalmente el trabajo de Fe y Alegría en educación de adultos: Dupla (1993); el estudio de los programas de educación popular en cinco instituciones chilenas examina la puesta en práctica de la metodología de sexo en aspectos como la participación y analiza el impacto de los programas: Van Dam (1995).



2. *Percepción de los actores*: se presentan estudios acerca del análisis del Programa de Participación Vecinal, en que se capacita a dirigentes locales para su gestión en áreas urbanas, por medio de la percepción de los beneficiarios sobre dicha capacitación: Maureira (1993); el análisis de las representaciones de la población sobre una enfermedad, en un programa de educación para la salud: Bibbo y Benia (1994); el estudio de encuestas a personas de la tercera edad en Panamá: Pereira (1994); la investigación de la acción educativa de los sindicatos, a partir de la percepción de los dirigentes, y las orientaciones político-educativas: Filmus y Pinau (1990); la investigación cualitativa para identificar cómo se define a sí misma la educación popular en el contexto social y político actual: Ibáñez, Maureira y Alvarez (1995); la consulta sobre Formación de Educadores Populares (FEP) para impulsar una línea estratégica de apoyo al fortalecimiento de las prácticas de Formación en Educación Popular, el inventario de las prácticas de educación popular de instituciones y programas: Núñez, Osorio y Ormeño (1993) y CEAAL (1993a); la reflexión y construcción teórica de la relación escuela pública y educación popular a partir de entrevistas: Rigal y Pagano (1995).
3. Investigaciones de *estrategias y metodologías de educación popular. Elaboración de propuestas*: se destaca un estudio de las estrategias de capacitación empleadas en los Talleres de Educación Popular, impulsados por el CIDE: Zuleta y Rojas (1992); otra investigación para apoyar las actividades del Taller de Educación Popular, a partir de entrevistas y observaciones: Rojas (1993); un estudio para apoyar las actividades y retroalimentar las acciones del Taller de Educación Popular, aporta datos obtenidos mediante entrevistas y observaciones: Donoso, Quirós, C. y Quirós, D. (1990); un trabajo sobre la transferencia y las lógicas de acción en los proyectos de educación popular: Martinic (1990).
4. *Recopilación de estudios de campo y sistematización de experiencias*. Este tipo de investigaciones representa una de las áreas más privilegiadas; entre los trabajos destacan el análisis de las experiencias de investigación-acción y sistematización de experiencias: Fiore (1994), Gómez y Zúñiga (1995), Subirats (1995), Hleap y Acevedo (1995). La recopilación de estudios de campo en seis países de la región, en el marco del

Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina, del CESO, a partir de tres ejes: calidad de los procesos educativos desde la perspectiva de la producción y la transmisión del saber, la reubicación de las experiencias de educación popular en el ámbito político y la relación pedagógica: Van Dam, Martinic y Peter (1995); el análisis de experiencias sobre producción y transmisión de saberes: Becerra y Ríos (1995); la evaluación de propuestas metodológicas alternativas de educación básica de adultos en Chalatenango, El Salvador, para orientar los procesos educativos a partir de la sistematización: Cruz y Galdamez (1992).

Otro tipo de estudios privilegian el análisis sobre la experiencia educativa durante la Guerra Civil Salvadoreña, momento en el que surgen las escuelas populares clandestinas organizadas como círculos de estudio y que posteriormente se incorporaron al Ministerio de Educación: Guzmán, Urbina y Sosa (1994); una aproximación metodológica de seguimiento a un proyecto en comunidades urbanas de la ciudad de México para recoger las experiencias de los promotores y agentes de la Iglesia en programas de apoyo a la niñez de 0 a 6 años: Caudillo y Wong (1992); el análisis de la práctica de alfabetización bilingüe en dos comunidades mazahuas del Estado de México: Carrión y García (1992) y la investigación en torno al campo de la salud pública en sectores pobres de Santiago de Chile: Martinic (1995).

A partir de la caracterización del estado de la información existente sobre la educación de adultos y popular, se observa que existe diversidad y multiplicidad de trabajos relacionados con el campo de la educación de adultos y popular: estudios, experiencias, programas, problematizaciones y actores diversos. Se puede afirmar que coexiste una enorme riqueza de prácticas y procesos que se producen en el campo de la educación de adultos y popular, muy a pesar del abandono en que se encuentra en cuanto a las prioridades en las políticas, los programas y los financiamientos; es decir, se producen prácticas de educación de adultos y popular muy a pesar de la marginación y el abandono.

Sin embargo, del total de trabajos reportados, menos de la tercera parte se refieren a estudios e investigaciones: de 313 trabajos sólo 91 de ellos corresponden a este rubro. Esto significa que, si bien, la investigación educativa ha ganado

terreno en la década de los noventa, todavía resulta insuficiente y errática, por lo que se requiere de un verdadero esfuerzo para avanzar en esta línea; aunque también se comprueba la existencia de una variedad de experiencias, reflexiones y polémicas en la educación de adultos y popular. En este sentido, la sistematización, sin duda, ha logrado consolidarse, al igual que los estudios de impacto y evaluación. Los temas emergentes son evidentes (género, derechos humanos, ciudadanía, etcétera) a la luz de las transformaciones de las sociedades latinoamericanas; de la misma manera persisten las prioridades tradicionales de los gobiernos en la educación de adultos (alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo) y la tendencia de las organizaciones no gubernamentales a participar en los procesos locales, la autonomía, la formación de la ciudadanía y los nuevos movimientos sociales.

Los estudios acerca de las percepciones de los adultos en los programas gubernamentales y no gubernamentales ocupan un lugar importante: los significados que construyen los adultos, la producción del conocimiento y la transmisión de los saberes en los procesos de participación y organización local (y es en este tipo de intereses donde se ubica la presente investigación).

La presencia de estados de conocimiento y antologías en los ámbitos regional y local hace evidente el interés que existe por recuperar y sistematizar la investigación producida en este campo, al igual que la producción de materiales educativos para uso de los adultos, que también es reflejo de lo que se produce en el campo.

Un salto cualitativo es, sin duda, la relación entre educación popular y escuela. Se reivindica a la escuela pública como parte del movimiento de la educación popular y se reconoce la importancia de los procesos educativos que se dan al interior del aula y en otros espacios educativos. De la misma manera, conceptos como calidad, equidad y eficiencia son centro de interés en los procesos educativos de los sectores populares; de modo que en los aprendizajes de los adultos adquieren un papel relevante el acceso a la lectura y escritura, a la toma de decisiones, a la defensa de los derechos humanos, a la participación, etcétera; es decir, aprendizajes que posibiliten al adulto para resolver sus problemas inmediatos.

Resulta importante la presencia de revistas especializadas en el campo de la educación de adultos y popular como un medio de intercambio y comunicación de

lo que se produce en la región; de igual manera, la existencia de programas especializados en la formación de educadores y una variedad de agencias promotoras de la educación de adultos y popular.

El tema de la formación y capacitación en y para el trabajo ocupa un lugar importante, que se engarza con la propuesta de la educación permanente, particularmente con las necesidades de la transformación de los sistemas productivos y el avance tecnológico; en otro rubro, ligado a la educación permanente, la atención a las personas de la tercera edad es puesta de relieve.

Predominan la tendencia de ubicar e investigar el campo de la educación de adultos en relación con la alfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo; se observan estudios de los sistemas nacionales de educación de adultos y se abordan cuestiones metodológicas y de evaluación de los programas. De la misma manera, la educación popular centra las investigaciones y las discusiones sobre la sistematización de experiencias y los estudios de impacto en el ámbito local, estudios de corte cualitativo, de investigación-acción y etnográficos, además de aspectos relacionados con las estrategias metodológicas de formación.

## **Congresos nacionales de investigación educativa en México**

Una mirada a la situación de la investigación educativa en México refuerza la visión que se observa en América Latina acerca de la pobreza de estudios en el campo. De acuerdo con la información obtenida de los congresos nacionales de investigación educativa que se realizan en México de 1981 a la fecha, resulta alarmante la desaparición del campo temático de la educación de adultos y popular, así como la escasez de investigaciones y trabajos presentados. Del primero al quinto congresos de investigación educativa en México se evidencia el deterioro y el abandono paulatino de estudios referidos al campo de la educación de adultos. Una revisión de los resultados y los trabajos presentados en los congresos así lo revela.

En el Primer Congreso Nacional de Investigación, de ocho campos temáticos y de perspectivas específicas de la investigación educativa, se contó con un campo temático de educación no formal e informal que aludió directamen-

te a estudios de educación de adultos y popular. Se hizo referencia a la dificultad y la ambigüedad de la noción de educación no formal, aunque se reconoció que se dirigía a la población con precario acceso a la educación escolarizada. Se realizó un estado de conocimiento (Cadena y Martínez, 1981a y 1981b), que reportó 78 estudios relacionados con cuestiones de alfabetización, comunicación, desarrollo comunitario y rural, organización campesina, formación de educadores e instructores, evaluación e impacto de programas, capacitación, innovaciones y alternativas educativas, promoción social y popular, investigación participativa e investigación-acción. En la educación informal se reportaron 15 trabajos acerca del aprendizaje incidental relacionados con la adquisición de valores, actitudes, habilidades y conocimientos de los procesos de socialización y cultura.

A 12 años de distancia se realizó el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 1993) con el propósito de hacer un balance de las investigaciones educativas producidas de 1982 a 1992. Se organizaron seis áreas temáticas y 30 líneas de trabajo. La educación no formal, de adultos y popular se conformó como una área temática con dos líneas de trabajo: educación de adultos, popular y comunitaria y educación a la familia.

Los resultados del estado de conocimiento de la educación no formal, de adultos y popular (Salinas y Saffa, 1993) señalaron que el Estado es el principal promotor de la educación de adultos, fundamentalmente de la alfabetización y la educación básica, con el propósito de abatir el rezago educativo; además se planteó el desinterés de los organismos no gubernamentales por promover este tipo de educación: de 70 trabajos revisados 28 fueron de alfabetización, 22 de educación básica y 20 de educación de adultos en general. También se observa un avance cualitativo de la capacidad institucional de los organismos no gubernamentales en el trabajo popular y en la construcción de redes de coordinación e intercambio; la mayor parte de los trabajos reportados son de carácter reflexivo y de sistematización: de un total de 52 trabajos sólo 10 de ellos son investigaciones de corte cualitativo y reconstructivo, los demás son de reflexión de la práctica.

En el tema de educación para la familia (Schmelkes, Linares y Delgado, 1993) se esbozó la problemática de este campo, se le caracterizó como en estado embrionario y disperso, que representa un gran esfuerzo por fortalecer la educación

a padres de familia como sujetos adultos. Los conocimientos producidos en esta línea de trabajo circulan para grupos muy locales y consolidados. Se reportan 81 trabajos, de los cuales 19 son estudios de investigación-acción, 13 investigaciones documentales y 20 ensayos, los demás (29) aluden a la educación a la familia, particularmente a la educación a padres.

Además de abordar el estado de conocimiento, se organizaron reuniones de trabajo con especialistas en el tema en las que se presentaron 18 trabajos de investigación de educación de adultos (alfabetización, investigación participativa y educación popular) y ocho trabajos de educación a la familia.

En 1995, se realizó el Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa con los propósitos de fortalecer, fomentar y contribuir al desarrollo y consolidación de las investigaciones en el campo educativo (COMIE, 1995). Se organizaron cinco áreas temáticas, pero la educación de adultos, popular y comunitaria desapareció como área y se conservó como un eje temático al interior del Área IV (educación, sociedad y cultura). Se presentaron cuatro estudios: dos acerca de la alfabetización, uno de educación básica y otro más sobre la problematización del campo de la educación de adultos.

Con el mismo formato se organizó en 1997 el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa, con la diferencia de que se incluyó un área temática más. La educación de adultos, como área y eje temático, desapareció y se incluyeron algunos trabajos de educación de adultos en las áreas III y VI (didácticas y sistema educativo: política, economía y sociología). En total se presentaron cinco investigaciones: dos acerca de la alfabetización, dos de educación básica y un estudio comparativo de la educación de adultos en México y España.

En 1999 se realizó el Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que se establecieron siete áreas temáticas que no incluían al campo de la educación de adultos y popular; sin embargo, se organizó una mesa de trabajo de educación de adultos en el Área V (educación, sociedad, historia y cultura) como un esfuerzo por abrir un espacio de discusión. *La educación de adultos: un tema vigente* da cuenta de la urgencia y la necesidad de contar con espacios de reflexión que, ante la marginación y exclusión de la investigación educativa en el debate general, se impulsó por un grupo de investigadores. Se presentaron cinco trabajos y una discusión colectiva entre especialistas en el

tema; los trabajos versaron sobre educación de adultos y género (3), educación popular y salud (1) y educación y pobreza (1).

Los resultados de los congresos son indicativos del abandono y la poca valoración sobre la importancia de la investigación en la educación de adultos. Salvo honrosas excepciones, se observa un deslizamiento de los investigadores a otros campos del conocimiento. Sin embargo, las investigaciones que se han producido en este campo (Ruiz y Zamora, 1994) se han enfocado prioritariamente hacia la alfabetización y la educación básica de adultos en la perspectiva de lograr una mayor eficiencia en los resultados de las acciones del Estado en este rubro; en cambio, en el terreno de la educación popular, el trabajo se ha enfocado a la recuperación y sistematización de su práctica educativa, y de manera precaria a la investigación propiamente dicha. Cabe enfatizar que uno de los rasgos que caracterizó a la investigación desarrollada en la educación de adultos y educación popular fue la ausencia casi total de condiciones institucionales para su realización. Salvo el Centro de Estudios Educativos, la mayor parte de las investigaciones realizadas en este campo fue producto de la iniciativa de individuos y grupos que trabajaron en condiciones de marginación, escasez de recursos y aislamiento institucional.

La investigación sobre la educación popular incluye trabajos enfocados a los aspectos cualitativos de este rubro, como los de Puiggrós (1984), Puiggrós y Gómez (1992), Schmelkes (1990a) y Salinas (1991, 1992), entre otros, y los estudios realizados por las propias organizaciones populares con el fin de evaluar, sistematizar y recuperar las experiencias educativas.

En otro tipo de reflexiones, en el marco del contexto mexicano con un sentido latinoamericano, se ubican trabajos como el de Salinas (1995, 1998), quien señala que algunos de los hallazgos de los estados de conocimiento de la educación de adultos y popular comprueban la existencia de un cuerpo teórico y pedagógico de raíz latinoamericana, el cual está teñido de un pensamiento humanista que da cabida al desarrollo de valores, a la autoestima personal, a la participación y a la democracia.

Sin embargo, resultados de diversos estudios han destacado la importancia y la efectividad de proyectos que incorporan la visión y cultura local de los educandos; que vinculan el proceso educativo al proceso organizativo local, y que incluyen contenidos útiles para la vida. Como hallazgo reiterado en los proyectos popu-

lares, se reporta que éstos son efectivos cuando se inscriben dentro de iniciativas más amplias de lucha contra la pobreza, la organización y el desarrollo comunitario o de cambio social.

En cuanto a las organizaciones no gubernamentales, existen en México pocos estudios al respecto. Entre ellos destaca uno desarrollado por Promoción de Desarrollo Popular (1989), que plantea cómo se ha utilizado y cuestionado el término de las ONG y su relación con los organismos gubernamentales. La proliferación cuantitativa y cualitativa, según reporta el estudio, es un hecho significativo en el contexto mexicano, con un Estado corporativo fuerte que limitó los espacios de participación autónoma y las iniciativas civiles en general.

En otras líneas de trabajo destacan los estudios sobre políticas educativas y educación de adultos que enfatizan el papel que juega la racionalidad política y económica en la toma de decisiones de la educación de adultos: Torres (1982, 1985, 1993), Lewin (1984) y Latapí y Castillo (1985); estudios que establecen la relación de la educación de adultos con la pobreza: Latapí (1984), Schmelkes (1989), Pieck (1995c) y Hernández (1993, 1999); aquellos trabajos que aluden a la forma de operar de las políticas educativas de las agencias gubernamentales: Schmelkes (1989), Schugurenski (1986) y Ruiz (1994a); estudios de carácter diagnóstico y propositivos en políticas: Picón (1986), Schmelkes y Kalman (1994) y Schmelkes y Street (1990); trabajos que articulan las políticas con propuestas pedagógicas y alternativas: Kalman (1996), Schmelkes (1996) y Ávila (1996); trabajos que establecen la relación entre las políticas del gobierno y las acciones de la sociedad civil: Picón (1986), Schmelkes y Kalman (1994).

Otra vertiente son los estudios acerca de la investigación de adultos producida en Latinoamérica; entre ellos se ubican los trabajos de Picón (1994), quien enfatiza los consensos que han tomado fuerza en la investigación de jóvenes y adultos, entre ellos, el cuestionamiento acerca de la calidad de las investigaciones, la relevancia de las investigaciones en la construcción de la teoría, la ausencia de investigación básica con un enfoque interdisciplinario, la falta de infraestructura mínima para realizar investigaciones, la limitada participación de las universidades en el desarrollo de la educación de adultos y la carencia de recursos de investigaciones en educación de adultos. Infante (1996, 1999) considera que la educación de jóvenes y adultos ha sido, en Amé-



rica Latina, primordialmente educación de jóvenes y adultos pobres, además que las prioridades educativas en la región se vincularon con el *Proyecto Principal de Educación* promovido por la UNESCO y en torno a él se desarrollaron múltiples investigaciones. Entre las principales temáticas destacan los estudios de alfabetización, los enfoques del aprendizaje de los adultos relacionado con el interés de los participantes, el tema de las competencias, de la calidad de la educación básica de adultos, de la relación entre educación y trabajo, estudios de la mujer y de la población indígena. Schmelkes (1999) señala la ausencia de investigación básica en la región, que se explica debido a los problemas conceptuales presentes en el campo; plantea que los estudios realizados en los últimos 20 años han puesto especial atención a los procesos de alfabetización, post-alfabetización, educación básica de adultos y educación y trabajo; a la vez plantea la emergencia de nuevas temáticas en el campo de la educación popular vinculadas con la ciudadanía, la democracia, la participación y la sociedad civil.

En el ámbito de la producción en América del Norte (Estados Unidos y Canadá) llama la atención la presencia de estudios relacionados con educación de adultos y movimientos sociales: Finger (1989), Cunningham (1998), Welton (1993) y Holford (1995); además de otro tipo de problematizaciones acerca de la educación de adultos y género, la tercera edad, lesbianismo, homosexualidad y migrantes, entre otros.

El conocimiento de los procesos educativos de los sectores populares, la forma como opera y el tipo de articulaciones que se producen entre la educación, las organizaciones no gubernamentales y los movimientos populares es, precisamente, el campo de la educación de adultos y popular en donde se ubica mi propia investigación.

## **Formación de educadoras populares y padres de familia: un tema emergente**

*Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso* se inscribe en el debate de los temas emergentes de la educación de adultos y popular. El reconocimiento de la educación de adultos, a

partir de la formación de educadoras de la comunidad, y el trabajo con padres de familia, en el marco de los proyectos populares, permiten ubicar este trabajo en varias direcciones:

1. La educación de adultos y popular en el contexto actual, los aprendizajes formales e informales. La formación de educadoras y el trabajo con padres de familia expresan precisamente ambas relaciones: situaciones de aprendizaje que se diseñan para que las mujeres asuman el papel de educadoras; la observación del trabajo en centros infantiles, la recuperación de las prácticas de crianza, la investigación y reflexión sobre la problemática de la comunidad, la reflexión acerca de lo que significa ser mujer, entre otras), son acciones educativas planeadas ex profeso; de igual manera, las reuniones educativas planeadas con los padres en el grupo y por salón, la reflexión acerca de la autoestima, el desarrollo del niño, el tema generador, entre otras, son situaciones de aprendizajes formales. En cambio, los aprendizajes situacionales son aquellos que se dan de manera informal, incidental, en los procesos de subjetivación en los espacios y procesos sociales (en la interacción de papás y educadoras que se da de manera informal en los centros infantiles, en las asambleas comunitarias o en la defensa del voto en las elecciones). Esto me lleva directamente a reconocer los espacios de formación del sujeto adulto, la educación más allá de la escuela y potenciar la noción de *archipiélago educativo*.
2. La cuestión valoral como eje articulador de la propuesta educativa, tanto en la educación de los niños, como en las educadoras y los padres de familia. La participación, la igualdad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad o la solidaridad permean las prácticas educativas de los adultos y en su relación con los niños. Estos valores no sólo son incluyentes de las prácticas educativas al interior de los centros, sino que buscan fomentarse en las prácticas familiares y comunitarias. Estos aspectos son centrales en la discusión de la educación de adultos y popular, presentes en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos.
3. La preocupación por dar cuenta de lo político y lo pedagógico como un proceso imbricado, intenta superar la tendencia de la educación popular, que ha privilegiado el terreno político y ha dejado de lado el terreno peda-

gógico. ¿Qué y cómo aprenden los adultos?, pero también ¿cómo se expresan las relaciones de poder al interior de esos procesos? son parte de las problematizaciones presentes en la reconceptualización y refundación de la educación popular.

4. Educación de adultos y los nuevos movimientos sociales como uno de los temas emergentes (ciudadanía, género, derechos humanos, democracia y otros) alude directamente al problema planteado en este estudio acerca de las articulaciones que se producen entre la educación de adultos y las luchas populares, además del problema de género que plantea con la participación de las mujeres de la comunidad como educadoras populares y el trabajo con padres varones.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo se muestra un panorama general de la educación de adultos y popular como un campo problemático, complejo y diverso en el que circulan una pluralidad de sentidos. Es necesario subrayar que la concepción de la *educación a lo largo de toda la vida* articula parte de la discusión que ha marcado históricamente a la educación de adultos y a la educación popular.

Un avance cualitativo es la superación de la dicotomía entre educación de adultos y educación popular como campos antagónicos. Es decir, desde los años 60 hasta los 80, aproximadamente, la educación popular veía a la educación de adultos como anclada al sistema escolar y a los programas gubernamentales, y por lo tanto negaba su validez y legitimidad debido a su carácter reproductivista. Por su parte, la educación de adultos veía a la educación popular vinculada con los movimientos revolucionarios y las tareas de alfabetización se subordinaban a la intencionalidad política. El reconocimiento de los aportes de cada una permite avanzar en la construcción de tareas comunes; así, la calidad, la equidad, la relevancia, la diversidad y la diferencia, entre muchas otras, son problemáticas que se comparten, así como también la necesidad de avanzar en la tarea investigativa, en el sentido de la producción de conocimientos sobre educación de adultos y educación popular como una tarea con valor propio y no solamente como un instrumento para la participación y la acción.

El reconocimiento de la escuela pública como un espacio de lucha de la educación popular también supera la dicotomía que se estableció entre ambas, pues durante más de una década la educación popular negó a la escuela como un ámbito de preocupación. Hoy se reconoce como un espacio de lucha y de reivindicación de los sectores populares frente a las políticas de mercado en la educación.

En cuanto a los estudios e investigaciones, esta actividad ocupa un lugar marginal a pesar de la diversidad de acciones educativas que se observan durante la década de los noventa. En las investigaciones prevalecen los estudios de evaluación e impacto, particularmente de alfabetización y educación básica; se trata de estudios cualitativos (sentidos y significados de los adultos) y estudios de carácter histórico. La investigación, aunque escasa, es tema de interés y preocupación, tanto de los organismos gubernamentales como de los no gubernamentales.

Esta investigación se ubica precisamente en los estudios emergentes de carácter cualitativo, principalmente en la tendencia que privilegia la percepción de los sujetos en las experiencias educativas; concretamente a partir de los significados que imprimen los informantes a la construcción de propuestas educativas que surgen en los márgenes de los programas gubernamentales.

## CAPÍTULO 2

### **EL ENCUENTRO DE DOS CAMPOS: LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

#### LAS FRONTERAS SE DILUYEN

*En esta escuela se educan los niños, se educan las educadoras  
y se educan los padres; o sea: todos aprendemos.*

EEP/C

**E**n el capítulo anterior se ubicó la discusión actual de la educación de adultos y popular como un momento de refundación y reconceptualización en el marco de la *educación a lo largo de toda la vida*; se planteó un panorama general de la investigación educativa en América Latina y las principales tendencias en el campo, así como la situación de la investigación de la educación de adultos y la educación popular en México; finalmente se situó la presente investigación en este debate.

En este capítulo interesa destacar, a manera de contexto, las condiciones de producción de las propuestas educativas en las que se inscriben los estudios de caso: Educación Integral Popular, en el Cerro del Judío, y Nezahualpilli, en Tepito, como proyectos educativos para la atención y el cuidado de los niños pequeños; por lo que se ha organizado en tres apartados.

En el primero se caracterizan las propuestas educativas de estos centros infantiles populares (Educación Integral Popular y Nezahualpilli): antecedentes,

ubicación y principios que orientan su práctica educativa; también se destaca la inclusión de las mujeres del barrio y los padres de familia en el proyecto educativo. En el segundo apartado se analizan las articulaciones que se producen entre el centro infantil y otras prácticas y espacios sociales como parte de un proyecto popular amplio. En el tercer y último se construyen los significados que imprimen los informantes a las experiencias educativas.

## **Educación Integral Popular**

En el caso del Cerro del Judío, el centro infantil surge a principios de los años 70 como parte de un proyecto político, social y religioso, amplio y complejo, ligado al trabajo de un grupo de jesuitas en la zona a través de las comunidades eclesiales de base (CEB), de grupos organizados localmente y de grupos externos comprometidos con los sectores populares. Estos actores se articulan entre sí para demandar los servicios básicos de electricidad, drenaje, agua, pavimentación, regularización de terrenos, atención a la salud y a la educación.

El trabajo de la comunidad jesuita en la zona, la organización de las comunidades de base, las organizaciones populares locales y la presencia de la fundadora en el Cerro del Judío representan algunos indicios que guían en la indagación sobre la gestación de la Casa de los Niños. Sin embargo, es relevante la forma como es significada por los informantes.

La fundadora de la Casa de los Niños en el Cerro del Judío inicia el trabajo en la colonia con la idea de llevar el sistema Montessori a los grupos necesitados para *demostrar que ese sistema es para todos los niños* y no solamente para los grupos privilegiados; su espíritu misionero y de ayuda a los más carenciados la lleva a relacionarse con el trabajo pastoral de la comunidad jesuita en la zona; de esta manera se introduce a la colonia y empieza a participar con las mujeres en el estudio de la Biblia y en clases de cocina.

[...] me vinculé mucho al trabajo de la parroquia / era un trabajo / como el que había en el grupo de jóvenes / de Alcohólicos Anónimos / de catequesis / de diferentes grupos / era para mí / el trabajo de la casa de los niños / ¿no? y se tomaba así dentro del trabajo pastoral / como uno de los servicios de la parroquia / ¿no? (EFA/CJ, pág. 4).

En el fragmento del relato se observa la presencia de la institución religiosa como uno de los actores promotores de la estancia infantil, y la acción educativa de la fundadora como parte de un proyecto político-religioso amplio y diverso. Se establecen relaciones de equivalencia<sup>17</sup> entre el trabajo eclesiástico como un servicio dirigido a niños, jóvenes y alcohólicos; aunque también se marca la diferencia<sup>18</sup> entre los sujetos a quienes se dirige la acción pastoral y el sentido de la misma.

Otra informante, una educadora pionera en el trabajo popular con los niños y con los padres de familia en el Cerro del Judío, señala que participó junto con su esposo en las CEB desde que llegaron los jesuitas a la zona del Cerro del Judío, a principios de los años 70, y se incorporó a trabajar como educadora popular al inicio de la experiencia (1974) por invitación personal de la fundadora.

Ana Mary fue involucrada por los jesuitas / en aquel entonces las comunidades empezaban / estaban en pleno desarrollo y había gente. . . mi marido y yo pertenecíamos a una comunidad / de hecho con la iglesia nosotros trabajábamos mucho / mucho / mucho / tuvimos el apoyo / de incluso el padre / uno de los jesuitas estuvo muy de cerca / para ese entonces / un niño se quema aquí en el Cerro del Judío / se quema una casa / se muere el niño / se muere digo / dos chiquitos / deja una señora la veladora prendida / se muere un chiquito / uno de año y medio / nadie se da cuenta porque resulta que además era cuando se iniciaba la colonia / ¿no? (EEP/CJ, pág. 3).

En el fragmento de esta narración se observan relaciones de equivalencia entre los actores promotores de la experiencia y la institución religiosa *las*

---

17 Los planos de análisis de sintagma y paradigma permiten entender las relaciones de diferencia, antagonismo y equivalencia como formas de construcción hegemónica, es decir, de articulaciones y luchas. Estas relaciones se utilizan sistemáticamente a lo largo del capítulo. Ver Introducción. Las relaciones de equivalencia aluden al plano sintagmático, es decir, a las relaciones entre los términos de una cadena discursiva; sin embargo, una relación de equivalencia no es una relación de identidad entre los objetos.

18 Las relaciones de diferencia aluden al plano paradigmático, es decir, a las relaciones como se sustituye un término en una cadena discursiva.

*Comunidades de Base* ≈ *la iglesia* ≈ *los jesuitas* y entre los beneficiarios de la experiencia *la colonia* ≈ *los padres* ≈ *los niños*. También se muestra la presencia de la contingencia<sup>19</sup> que se produce ante la muerte de los niños y la construcción de la Casa de los Niños para compensar el caos.

### *Antecedentes generales*

La Casa de los Niños tiene como antecedente la experiencia en el trabajo popular de un grupo de jesuitas, ligados a los movimientos sociales con grupos populares, y un grupo interdisciplinario de profesionales comprometidos con los sectores populares, que surge a principios de los años 70. Todos los actores se dieron a la tarea de desarrollar una propuesta educativa para proporcionar educación preescolar integral a los niños de zonas marginadas de la ciudad de México. Parten del supuesto de que el niño es un ser individual y social sobre el que actúa el medio en que se desarrolla y, por lo tanto, la relación familia, escuela y contexto social es considerada como eje de la propuesta. Entre los postulados que orientan el proyecto educativo, ubicamos:

1. *Necesidad de una educación personal para el niño en los primeros años de vida.* La propuesta considera que la educación que se recibe a temprana edad es decisiva en el desarrollo del niño, ya que repercute directamente en su vida posterior, por ello se debe dar una estimulación temprana. Además de considerar las diferencias individuales que existen entre los niños y apoyar la formación de una identidad individual y social.
2. *Necesidad de que la educación llegue al núcleo familiar.* Se reconoce el papel importante que juega el ambiente familiar en el desarrollo del niño. Por tal motivo, el educador, al insertarse en una práctica de educación infantil, debe establecer una relación estrecha con la familia y buscar una relación mutua que permita profundizar en el conocimiento del niño y lo-

---

<sup>19</sup> La dislocación es la disrupción de una estructura por fuerzas que operan fuera de ella; su carácter es temporal, traumático e irrepresentable. Véase Laclau, 1994.



gar una congruencia entre lo que se enseña en el espacio escolar y en la familia.

3. *Necesidad de que la educación responda a las diferencias culturales, consecuencia de las clases sociales distintas.* Para que exista continuidad entre el individuo, la familia y la sociedad se debe tomar en cuenta a cada uno de los actores que participan en la educación de los niños, dado que la sociedad también determina formas de conducta al interior de la familia. Además de reconocer la coexistencia de las clases sociales y el tejido social que se produce.<sup>20</sup>

A partir de estos postulados se asume la importancia de la educación a temprana edad para la formación individual y social de los niños; se valora a la familia como el espacio social privilegiado en el desarrollo del niño y se ubica el alcance de la escuela en su educación; de igual manera, se señala la necesidad de establecer un vínculo entre la familia y la escuela. El proyecto educativo se significa como una propuesta integral que considera al niño como un ser individual y social que responde a una realidad histórica socialmente construida.

La educación popular de adultos se ubica en el contexto de un proyecto popular comunitario a partir de los procesos de formación y capacitación de las mujeres de la propia comunidad para asumir el papel de educadoras populares; así como el desarrollo de acciones de rescate de la cultura y la gestación de un proceso organizativo para la solución de problemas de orden común.

### *La presencia de María Montessori*

María Montessori representa uno de los sustentos pedagógicos en la propuesta educativa de atención infantil. La fundadora de la Casa de los Niños se formó en esta propuesta y asumió como mandato llevar el sistema Montessori a los grupos populares.

---

<sup>20</sup> Véase *Informe de evaluación y sistematización del proyecto Nuevos Espacios Educativos. Un programa de apoyo a familias urbano-marginales*. Ruiz, 1994c.

El sistema educativo montessoriano nace de experiencias con niños “anormales”; aunque su fundadora planteó que métodos semejantes a los utilizados en la educación de estos niños podían ser aplicados a los niños “normales” para desarrollar su personalidad y así transformar a la escuela “tradicional”. Se trata de un método predominantemente empírico y experimental cuyos planteamientos y prácticas, que surgen a principios del siglo XX, siguieron al movimiento de la Escuela Activa europea de fines del siglo XIX.

A partir de 1906 se pone en práctica este método en la primera *Case dei Bambini* (Casa de los Niños), en barrios populares de Italia y posteriormente en algunos barrios pudientes, cuyo planteamiento central propone que la pedagogía debe inspirarse en la naturaleza, en las leyes del desarrollo del niño y en el principio de libertad en un medio preparado que ofrezca intereses y atractivos a los niños.

Así, se pensó crear las condiciones para que los niños manifestaran sus caracteres naturales a través de la utilización de materiales y ejercicios centrados en el desarrollo de habilidades motrices, sensoriales (tacto, temperatura, peso, gusto, olfato, sonidos, entre otros) y visuales (percepción visual de las dimensiones de un objeto, colores, geometría, etcétera). El material que se utilizó se adaptó a las diferentes formas de las actividades motrices y manuales, pues se consideraba que el interés del niño se dirigía principalmente al mundo exterior y a las cosas sensibles y que sólo podía desarrollarse por medio de la experimentación sobre el ambiente, a través de lo que se conoce dentro del sistema Montessori como *trabajo*, mediante el cual el niño buscaría su independencia corporal y mental. De esta manera, el mobiliario, los materiales y los medios de trabajo se diseñaron para que respondieran a sus dimensiones físicas y a sus necesidades de experimentar y actuar espontáneamente.

Por un lado, se puede ubicar que dicho método está inspirado en el naturalismo, en la medida en que plantea que el niño actúa por naturaleza propia; de ahí que en las escuelas Montessori uno de los principales planteamientos sea la libertad del niño para elegir los objetos con los cuales trabajará, a partir de su propio interés y necesidades y de acuerdo con las características de su edad y no del interés de la maestra, lo que le impulsa a realizar determinadas actividades.

De esta manera, la naturaleza, según la perspectiva montessoriana, fija las necesidades del niño y es ella la única que puede dictar el método educativo tendiente a satisfacerlas. Dichas necesidades son indicadas por él mismo en sus manifestaciones espontáneas y de acuerdo con las leyes de su desarrollo. En este sentido, el camino de la educación debe seguir el camino de la evolución o las leyes naturales del desarrollo, que son las que estimulan a los niños a realizar diversas experiencias sobre el ambiente, no sólo para fines prácticos, sino también culturales.<sup>21</sup>

Los planteamientos del método se vinculan con los principios de libertad, disciplina, independencia y orden:

Libertad en el sentido de que la pedagogía debe inspirarse en la liberación de la vida de los niños de los obstáculos que impiden su desarrollo orgánico y espiritual de manera armónica. Tales obstáculos son creados principalmente en la familia y en la escuela en el momento en que los adultos detienen sus manifestaciones espontáneas y los obligan arbitrariamente a realizar actos por imposición de su propia voluntad. En ese sentido toda ayuda inútil del adulto es un obstáculo para el desarrollo de sus fuerzas naturales. En esto consistiría el concepto biológico de libertad, entendida como condición adaptada al desarrollo más favorable, desde el punto de vista fisiológico y psíquico, a través del respeto al niño.

La disciplina activa sería el resultado de las conquistas de la libertad y de la independencia que los niños logran cuando trabajan de acuerdo con sus intereses y cuando pueden disponer de sí mismos en el momento en el que tienen que seguir una línea de conducta determinada. Pero este tipo de disciplina se obtiene de modo indirecto en la medida en que cada uno encuentra la posibilidad de introducirse en sí mismo y en la actividad silenciosa y serena que realiza.

Esto se liga al concepto de orden, considerado como la ley de la naturaleza, de ahí que sea una necesidad del niño. La disciplina sería una forma de quietud activa, de obediencia y amor en medio de la cual el niño se perfecciona y trabaja. La libertad que el niño adquiere, lo conduce a la disciplina.<sup>22</sup>

---

21 Véase Montessori, 1971.

22 Véase Montessori, 1937.

La independencia, mientras tanto, está ligada a conquistas en los campos psíquico y físico (independencia del alimento materno, el lenguaje, el caminar, la independencia mental, entre otras) que el niño realiza sobre el ambiente, las cuales constituyen los pasos de su desarrollo natural. De ahí que sea la naturaleza la que ofrezca al niño la oportunidad de crecer, de ser independiente y libre.

Por otro lado, también existe un acento religioso dentro de los principios del método, particularmente cuando se plantea que hay una fuerza divina, vital y activa que estimula a los niños a realizar actos diversos y los guía hacia su evolución. En este sentido, la educación religiosa, considerada en sus líneas generales, implicaría la preparación de un ambiente que tendría dos fines: el desarrollo de la vida práctica y el desarrollo de la mente, que está vinculado a la expansión del sentimiento religioso en ellos. De ahí que la propia Montessori hable de un paralelismo entre la educación ofrecida por este método y la educación religiosa.

La presencia de Montessori en la configuración discursiva de la experiencia, tanto en la narración de los informantes como en la observación de las prácticas educativas que se realizan con los niños, expresa cómo son incorporados los principios educativos que sustentan la forma de trabajo con los niños de comunidades marginadas. Llama la atención cómo la idea de transformar la escuela tradicional se pone en práctica inicialmente en los barrios populares de Italia. En este sentido, la significación que hacen los informantes revela las formas de apropiación de la propuesta.

La fundadora de la Casa de los Niños del Cerro del Judío incorpora la filosofía montessoriana a partir de su experiencia:

El respetar el desarrollo natural del niño / el darle lo que él necesita para que pueda desarrollarse por sí mismo / el respetar el ritmo de cada uno / que cada uno somos distintos / que cada uno tenemos nuestros dones / nuestras actitudes / nuestros defectos / como el aceptar todo eso y el aceptarse cada uno va a su propio paso (EFAM/CJ, pág. 15).

En la cadena discursiva de este fragmento, el *respeto* representa uno de los significantes que anuda la práctica educativa con los niños; se establecen relacio-

nes de equivalencia entre *desarrollo* ≈ *ritmo* ≈ *dones personales*. Se plantean relaciones de diferencia entre las personas (*somos distintos*) y la atención del desarrollo personal.

También alude a la parte espiritual en la formación del niño presente en la propuesta de Montessori:

Ella habla también de la parte espiritual / la parte moral / ella habla de que el niño necesita a Dios / ¿no? / o sea / aunque nosotros no le hablemos de Dios / el niño de tres y cuatro años habla de Dios y lo necesita / ¿no? y como a los siete u ocho años empieza su parte moral / empieza a jugar y es parte de la vida (EFAM/CJ, pág. 16).

En el fragmento de esta narración se establecen relaciones de equivalencia entre *lo espiritual* ≈ *Dios* ≈ *la moral*, por tanto, como parte de los contenidos del proyecto educativo. La espiritualidad se considera una necesidad en la formación del niño, a pesar de que no se refiera directamente a la figura o símbolo de Dios. Cuando se menciona “ella habla”, se sustituye el nombre de María Montessori.

Otro de los informantes menciona acerca de la metodología de Montessori como una forma de trabajo con el niño:

Mira, yo creo que la disciplina / el orden / el orden / el orden / bueno concretamente la disciplina y el niño / ya que se considera mucho al niño / se toma en cuenta al niño / es el centro... (EEPC/CJ, pág. 7).

En este fragmento se observan relaciones de equivalencia entre *orden* ≈ *disciplina* y el niño con el centro de atención de la propuesta educativa; además, el significante *orden* (que se repite en tres ocasiones) articula la cadena discursiva.

Tanto la fundadora como una de las educadoras, pionera en el trabajo popular infantil, incorporan la propuesta montessoriana al trabajo cotidiano. Entre lo más significativo se señala *el desarrollo natural del niño, la cuestión espiritual o moral y la disciplina*. Es de llamar la atención que la presencia del desarrollo espiritual del niño, presente en Montessori, se articula con el trabajo pastoral de los jesuitas a través de las CEB; es decir, la formación religiosa aparece como uno de los aspectos relevantes en ambos discursos.

### *Ubicación del Centro de la Amistad del Cerro del Judío*

El Cerro del Judío está situado al sur de la ciudad de México, en la Delegación Magdalena Contreras. Se llama Cerro del Judío porque —cuentan los habitantes— una familia de judíos acostumbraba subir al cerro a observar piedras arqueológicas que se ubicaban en la zona y los ejidatarios empezaron a llamarlo el “Cerro del Judío”; originalmente se llamaba “Cerro del Venado”.

El Cerro del Venado era un ejido de tierras para cultivo; en 1974 fue expropiado en favor de la Comisión para la Regularización de Tenencia de la Tierra; se empieza a poblar con migrantes que se trasladan del campo a la ciudad, con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida, principalmente de los estados de Oaxaca, Michoacán y Guanajuato, aunque también con población del propio Distrito Federal que fue expulsada hacia las orillas de la ciudad.

El Centro de la Amistad está ubicado en la avenida San Bernabé, en un barrio popular que se localiza a cinco minutos de San Jerónimo Lídice; las avenidas principales son las únicas que están pavimentadas y las calles laterales y del interior sólo están empedradas o con andadores construidos mediante la participación de la gente de la colonia. Actualmente cuenta con todos los servicios básicos, resultado de la organización y la lucha comunitaria; además de la Casa de los Niños cuenta con otros servicios de atención infantil gubernamentales y privados.

### **Nezahualpilli-Tepito**

El Centro Infantil Nezahualpilli-Tepito surge a principios de los años 70 por iniciativa de un grupo de madres de familia y con la idea de apoyar a otras madres, sobre todo mujeres solteras, que no contaban con un espacio para el cuidado de sus hijos. El párroco Federico Alonso, sacerdote jesuita que trabajaba en la zona, impulsó este proyecto a través de las CEB. Primero se empezó a trabajar en la casa de una señora y después se adaptó un área anexa a la parroquia. Con el sismo de 1985 el proyecto dejó de funcionar, dado que lo prioritario era la vivienda; sin embargo, es a partir de esa fecha que, con el apoyo de la fundadora de Nezahualpilli, se empieza a trabajar sobre la metodología Nezahualpilli y se

articula al trabajo de la parroquia y con otras organizaciones populares que surgen a raíz del terremoto, principalmente con la Comunidad Participativa de Tepito (Comparte).

El trabajo del sacerdote jesuita en el barrio, el papel asumido por la parroquia en la zona, el surgimiento de organizaciones populares a raíz del sismo de 1985 y la llegada de la fundadora de Nezahualpilli a Tepito representan algunos indicios de la gestación de la estancia infantil. Pero ¿cómo se significa la construcción del proyecto educativo para los informantes?, ¿qué sentidos construye cada uno de ellos?

La fundadora de Nezahualpilli (Neza y Tepito) es promotora de estas experiencias (estancias populares infantiles y capacitación de madres educadoras) en varios países de América Latina. Su trayectoria en el trabajo popular, y en particular en la atención de los niños, inicia en 1971 cuando se incorpora a trabajar en jardines y guarderías infantiles en la periferia de Santiago de Chile, durante el periodo de Salvador Allende (aquí nace la idea de capacitar a mujeres de la comunidad como educadoras populares). Hoy, además de apoyar el trabajo en Tepito, Neza y otros centros populares, participa en el movimiento de paz en Chiapas y realiza actividades directamente con los niños desplazados por la guerra, en los campamentos y en las calles en San Cristóbal, Chiapas.

La fundadora llega a Tepito, a solicitud de la parroquia, para apoyar la organización del centro y la capacitación de las madres educadoras:

Me vengo para acá/ para Tepito/ porque me piden [...] aquí había una estancia infantil que tenía muchos problemas/ no era estancia/ era una señora que cuidaba a los niños / hacía todo lo que podía / ¿no? pero como pasa a veces en estas colonias / había adquirido mucho poder/ ento's trabajaba con pura familia / (se refiere a las familias que tenían dinero para pagar) bueno/ yo no sé por qué/ creo que es por la parroquia que me piden que si puedo intervenir un poco en la capacitación y en ver cómo se puede hacer algo más profesional / entonces / es la primera vez que la metodología de Nezahualpilli se alarga en horario / ¿no? porque estaba pensada para medio día (E/FL-T, pág. 7).

En el fragmento de la narración se pueden ubicar algunos indicios que permiten señalar los motivos de creación de la estancia con la metodología Nezahualpilli.

La presencia del caos, producto del terremoto, y el mal funcionamiento de la estancia, además de una mala atención de los niños y el abuso del poder, al privilegiar la atención de los niños que cuentan con recursos económicos. Se establecen relaciones de equivalencia entre los actores promotores de la experiencia: la parroquia y Lola (*me piden*); lo educativo se asocia con la capacitación y la metodología (*Nezahualpilli*). Se observan relaciones de diferencia y hasta de oposición entre la señora que cuida a los niños y la parroquia, entre lo profesional y la falta de preparación (*hacía todo lo que podía*) y de ética.

Otro de los informantes, una madre educadora, pionera en el trabajo popular infantil y actual coordinadora del centro, señala lo siguiente:

Yo traía a mi niña a la estancia / desde pequeñita / se requería de un espacio para tenerla / porque / bueno / como es hija única... Entonces conocí a la gente de ahí / porque cuando estábamos en el grupo de las comunidades eclesiales de base / ahí nos prestaban el local / después del sismo se cambiaron y traje a Natalia / estando aquí Natalia / nos dimos cuenta que había mucha problemática / no tenía una educación adecuada / conocí a Pily, la hermana de Lola / y la conocí por comunidades de base / platicó conmigo / fue a la casa y me invitó a participar / conociendo el trabajo que yo hacía y le dije que sí / entonces ella me propuso que Lola / su hermana / iba dar una capacitación (EEPS/T, pág. 3).

En el fragmento de la narración se ubican algunos indicios acerca de la gestación de la estancia y los promotores de la misma (las CEB, el apoyo de Lola y hasta su hermana Pily); se establecen relaciones de equivalencia entre *caos* ≈ *problemática* ≈ *educación inadecuada* ≈ *sismo*; lo educativo se asocia con la capacitación y el mejoramiento en la atención de los niños; y el centro infantil, con un espacio de atención. Se marca una diferencia entre el antes (*traía, hacía, tenía, etcétera*) y el después; de manera implícita señala una relación de antagonismo<sup>23</sup> entre la persona encargada del centro y los que promueven su transformación.

---

<sup>23</sup> El antagonismo es una noción central en el APDE, alude a las relaciones de negación y exclusión entre dos polos. El antagonismo es la disrupción de un sistema de diferencias.



Como se puede observar, la “estancia infantil” surge ligada al trabajo pastoral de un padre jesuita, la parroquia y las comunidades de base para apoyar a las madres trabajadoras; la reorganización del centro obedece al distanciamiento de los objetivos de su creación (apoyo a las mujeres) y a la inadecuada atención de los niños, además de convertirse en un “negocio particular”. El sismo de 1985 posibilita la reestructuración del proyecto educativo ante la emergencia y la presencia de una sociedad civil demandante.

### *Antecedentes generales*

La propuesta educativa de Nezahualpilli surge en 1981, en Ciudad Nezahualcóyotl, con la participación de un grupo de investigadores del Centro de Estudios Educativos, A.C. y mujeres del propio barrio, que se dieron a la tarea de construir un proyecto educativo de atención infantil comunitario, considerando las características y la problemática de zonas urbano-marginales.

Entre las causas por las que se decidió construir alternativas educativas comunitarias destaca la necesidad de enfrentar y superar la calidad de cobertura de la oferta a nivel preescolar, dada la ausencia de alternativas para los niños de zonas marginadas.

Entre los postulados que dan sentido al proyecto educativo se ubican:

1. *De una escuela cerrada a una escuela abierta.* La educación que se desarrolla en el centro debe ser definida por los educandos y familias que participan en el proyecto educativo, resultado de un proceso de reflexión y análisis y con base en los intereses y las necesidades del niño y los padres de familia.
2. *De una cultura impuesta a una cultura popular.* Se reconoce que no existe una cultura única, sino diversas culturas que proporcionan elementos para decidir el tipo de escuela que se desea impulsar. Se concibe a la cultura como una forma de entender, asumir y transformar la vida comunitaria.
3. *De un niño aislado y pasivo a un niño social y activo.* Se concibe al niño como un sujeto social activo en proceso de desarrollo, el cual evolucio-

na de forma integral; por lo tanto, el currículo plantea que cada acción educativa debe contemplar las áreas del desarrollo del niño.

4. *De un programa externo al niño y a la comunidad a un esquema curricular centrado en sus propias necesidades e intereses.* Nezahualpilli considera al currículo como una estrategia educativa que abarca diversos aspectos (pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociales) que son involucrados en el quehacer educativo.
5. *De una administración burocrática a una administración comunitaria.* Se busca la participación de los padres de familia y la comunidad en el proyecto educativo para lograr un apoyo real de la comunidad en el quehacer educativo del centro.<sup>24</sup>

En cuanto a las acciones educativas con adultos, el trabajo con padres de familia va encaminado a la autogestión para que el sujeto adulto sea capaz de gobernarse a sí mismo; en este sentido, la participación de los padres en distintas tareas (administrativas, pedagógicas y comunitarias) les permite asumir un papel protagónico en el proyecto educativo, que va desde su incorporación como madre educadora, del grupo de apoyo o hasta un padre de familia interesado en la educación de sus hijos.

### *La presencia de Paulo Freire y la educación popular*

Paulo Freire es uno de los referentes importantes que orientan la práctica educativa de los centros populares infantiles, particularmente en el caso de Tepito, dado que Lola Abiega, fundadora de Nezahualpilli, se inspira en Paulo Freire para impulsar el trabajo popular que realiza en México y en otros países de América Latina respecto a la educación de los niños y a la formación de mujeres de las comunidades como madres educadoras.

---

<sup>24</sup> Véase *Informe de evaluación y sistematización del proyecto Nuevos Espacios Educativos. Un programa de apoyo a familias urbano-marginales*. Ruiz, 1994c.

Los planteamientos de Paulo Freire tienen como punto de partida la participación en diversas experiencias en los procesos de alfabetización y la educación general, ligadas a las luchas políticas de los pueblos por la transformación social (Brasil, Chile, Guinea Bissau, Nicaragua, etcétera).

La propuesta político-pedagógica freiriana puede ser caracterizada por la transformación del vínculo pedagógico entre educadores y educandos, los métodos de alfabetización (temas generadores) y la relación teoría-práctica, que se enmarcan en la pedagogía para la liberación, surgida en los años 60 como parte de la educación popular.<sup>25</sup>

En el planteamiento freiriano, la pedagogía de la liberación y la pedagogía del oprimido, en cuya base se inserta un vínculo dialógico entre los hombres, tiene como punto central la lucha contra todas las formas de dominación y opresión existentes en las relaciones entre éstos; de ahí que el autor le atribuya un potencial para la liberación de los hombres y las mujeres de la alienación a que han sido sometidos por los opresores, y la muestre como antagónica de la educación domesticadora-bancaria; éstas no son, en su planteamiento, exclusivas del ámbito escolarizado, sino que se verifican en todo el entramado social en donde se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje y están relacionadas a su vez con los espacios en que se reproducen o transforman los vínculos entre los sujetos —y los vínculos entre éstos—, los saberes, los conocimientos, los contenidos y la realidad.

La educación dialógica-liberadora, propuesta por Freire, sería el encuentro entre los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian; esto es, lo transforman y transformándolo lo humanizan, para la humanización de todos, marcando con ello el camino para su liberación.

En esta concepción las prácticas educativas implican, por lo tanto, la transformación del vínculo pedagógico y se plantea la necesidad del aprendizaje por parte de los educandos, y el aprendizaje o re-aprendizaje por parte de quien enseña; es decir, al no existir una posición exclusiva del conocimiento por parte del educador, la posición que ocupa es susceptible de ser desplazada, ya que no

---

<sup>25</sup> La pedagogía de la liberación es ubicada por Adriana Puiggrós como una combinación entre latinoamericanismo, tercermundismo, cristianismo, marxismo y democracia. Véase Puiggrós, 1990.

es fija. Éste tiene que renacer como educando, lo que no significa que desaparezca o pierda su identidad, ya que su presencia es necesaria; el educador tiene que aprender del educando y ocupar también su lugar.<sup>26</sup>

Las posiciones de quienes enseñan y quienes aprenden están constituidas por identidades que no pueden ser iguales porque hay una diferencia entre ellos, de índole general y generacional; lo cual es una cuestión política e ideológica en tanto implica una tensión permanente entre ambas. En este sentido, el vínculo pedagógico dialógico, no transforma las posiciones de educadores y educandos en iguales, sino que marca una posición democrática entre ellos y ellas. No iguala posiciones, tampoco nivela, ni reduce al otro, pero sí las desplaza, porque la diferencia entre ellos y ellas los hace ser como están siendo, los hace saber lo que saben. Lo que el diálogo posibilita, desde la pedagogía de la liberación, es que los sujetos no pierdan su identidad, sino la defiendan y así crezcan, aprendan y enseñen el uno con el otro.

El vínculo pedagógico que postula Freire para la liberación plantea que el conocimiento y los saberes no pueden ser simplemente transmitidos, transferidos, extendidos o depositados desde una sede del saber hasta una sede de la ignorancia, ni tampoco desde quien es poseedor del saber —y por lo tanto del poder—; no puede existir tampoco una pronunciación del mundo de unos para otros, ya que el aprendizaje es una tarea que debe llevarse a cabo entre los hombres y las mujeres en la coparticipación de los sujetos en el acto del pensar, vía la comunicación.

De esta manera, habría una recuperación del acto de conocimiento como acto gnoseológico a través de la problematización de éste, en la relación del educando con la realidad, esto es, la re-lectura de la realidad en que está inmerso, para hacer y rehacer el conocimiento. Esto es lo que el autor recupera como praxis. Lo cual posibilita que tanto el educador como el educando se asuman como sujetos cognoscentes frente a lo que intentan aprehender, y se apropien de ello, reinventando y re-escribiendo los acontecimientos y los contenidos que se están leyendo,

---

<sup>26</sup> Las citas a la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach aparecen de manera constante en sus textos: los hombres se educan en comunión, nadie educa a nadie, o que el educador también tiene que ser educado. Véase, por ejemplo, Freire, P. (1985b).

porque éstos no están acabados e implican acción y reflexión sobre la realidad, a partir de su comprensión, vía la crítica. Por ello hay un énfasis en la aprehensión de los conocimientos, más que su simple memorización.

Las articulaciones político-pedagógicas que Freire plantea se expresan en el método de alfabetización de adultos basado en los temas generadores, los cuales recogen los planteos acerca de la dialogicidad en el vínculo pedagógico y la no-fijación de una vez y para siempre de las posiciones de educador y educando. La pedagogía de la liberación se establecería como experiencia pedagógica, vía dicho método, no a través de la experiencia del educador, sino de la recuperación de los saberes de los educandos y de la significación de su experiencia existencial, la cual constituye el único medio a través del que las clases oprimidas pueden enunciar su mundo. Nuevamente cobra sentido la noción de *praxis*. De este modo la voz de los educandos es recuperada y es un desafío lograr que recuperen su derecho de poder hablar, de construir la historia, de nombrarla y de reformularla, ya que esto conlleva al proceso de liberación. Para ese fin la educación es central en el trabajo del universo temático de los educandos al devolverles sus saberes como problemas. Esto es, la problematización, junto con el pueblo, acerca de su realidad para la actuación crítica sobre ella y sobre los contenidos que la mediatizan; y no, por el contrario, disertar sobre éstos, darlos, extenderlos o entregarlos al educando ya hechos, elaborados, acabados o terminados; lo que sería parte de una educación para la domesticación de los hombres. De ahí que la tarea del educador corresponda más bien a la comunicación que a la extensión.

Para Freire es un desafío lograr que los educandos recuperen el derecho de poder hablar, construir la historia, nombrarla y reformularla, y para ese fin la educación es fundamental. Recuperar la voz de los oprimidos, de los excluidos, a partir de su propia experiencia, es condición para que el educando se asuma como sujeto capaz de conocer con otro sujeto igualmente capaz.

En ese sentido, la presencia de Freire en la narración de los informantes permite ubicar su incorporación en la propuesta de Nezahualpilli, a través del tema generador, y también qué tipo de articulaciones se producen entre el espacio escolar con otras prácticas sociales que se expresan de manera clara en esta experiencia.

La narración de la fundadora de Nezahualpilli, al referirse a su experiencia en el trabajo popular, señala directamente a Paulo Freire y a la lectura de sus

textos, además de aludir a la expresión del movimiento de la educación popular que se desarrolló a partir de los años sesenta en América Latina (EFL/T, pág. 2).

Otra de las informantes se refiere al trabajo con temas generadores relacionados con la problemática social del momento:

Por ejemplo / cuando ha habido votaciones / desde los niños hemos tratado también de concientizar a los papás / bueno / porque los niños ven la propaganda de los partidos donde quiera / está muy saturado / hay información / hay propaganda / entonces, bueno, a los niños les mueve eso y lo tomamos como tema generador / ese tema generador se lleva a investigar a la casa y de alguna manera los papás también están investigando con los niños acerca del tema generador y por otro lado / también se les mueve un poquito el tapete [...] Por ejemplo / los partidos han sido tema (generador) / no han sido tema de salón / pero, bueno, se ha llevado investigación inclusive con los papás / entonces es así como se reflexiona acerca de lo que está pasando (EEPL/T, pág. 11).

En el fragmento de esta narración se observa la presencia de la propuesta pedagógica de Paulo Freire sobre la investigación temática. Se establecen relaciones de equivalencia entre la forma de trabajo con niños y con los papás acerca de temas de interés nacional (elecciones, votaciones, partidos políticos, etcétera). Se asume lo educativo como una forma de concientizar a los padres sobre los acontecimientos que llaman la atención de los niños.

### *Ubicación de la Estancia Infantil “Miguel Martín Tepito”, A. C. (Nezahualpilli-Tepito)*

La estancia está ubicada en un barrio viejo, muy céntrico, de la ciudad de México; en la calle de González Ortega No. 62, colonia Morelos; entre las calles Díaz de León, Manuel Doblado, Eje 1 Norte y Florida.

El origen del barrio es muy antiguo. Según datos proporcionados, originalmente se llamaba Tepitoyotl, lugar en que los aztecas realizaban sus compras (trueque); de ahí que casi se conserve el nombre original y la actividad principal: el comercio.

Posterior a la Revolución, algunos pobladores que emigraron de la provincia se vinieron a radicar a Tepito, sobre todo de los estados de Guanajuato, Jalisco y Michoacán. Esta gente se dedicaba a la elaboración de artesanías y enriqueció al barrio con trabajos hechos a mano, que de alguna manera reflejaban los productos típicos de su lugar de origen; también llegaron personas que tenían oficio, como carpinteros, yeseros, hojalateros, plomeros, herreros, etcétera; de ahí el origen del nombre de algunas calles de la colonia. Estos oficios y las labores artesanales fueron una herencia intergeneracional y algunos oficios todavía se conservan, sobre todo el de zapatero y talabartero. Nunca se dejó de comerciar en este barrio. Aunque había gente que fabricaba artesanías o que tenía un oficio, también había personas que vendían “chácharas” (artículos usados como ropa, muebles, etcétera), de ahí el famoso nombre de ropavejero.

Actualmente el barrio es cada vez más grande. La población se dedica en su gran mayoría al comercio, sólo que con artículos importados, aunque existen todavía artesanos, personas con oficios y pequeños negocios familiares. En Tepito se puede adquirir desde ropa de vestir, aparatos electrónicos, discos, sexo productos y una que otra cháchara, hasta una “grapa” (dosis de cocaína).

La población del barrio se considera gente muy brava, que resuelve los problemas “de a como les toque”; por lo que no es de extrañarse que en cualquier predio una discusión y pelea de niños termine con golpes entre las madres o en una riña más fuerte entre los padres. Aunque también, en situaciones difíciles, se pone de manifiesto la solidaridad entre la gente. De un momento a otro se pasa de una relación enemigo-enemigo a otra enemigo-amigo.

## **La educación de adultos, su articulación con los movimientos populares**

En las configuraciones de los dos estudios en caso encontramos tramas discursivas con mayor presencia de sentidos políticos y de otro tipo que circulan en las articulaciones que se producen entre el quehacer educativo de los centros populares infantiles y otras prácticas sociales relacionadas con la defensa de los dere-

chos humanos, la democracia, la paz y la justicia, que son asumidas por los centros como parte de sus propias luchas. Los vínculos que se establecen entre las prácticas políticas y las prácticas educativas posibilitan analizar las redes que se construyen en el ámbito de la micropolítica.

### *La presencia cristiana y los movimientos populares*

En la gestación de ambas experiencias, la parroquia y las CEB jugaron un papel relevante, dado que los centros populares emergieron directamente de las acciones político-religiosas de los clérigos comprometidos con las luchas y los movimientos populares, posición que se expresa en la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, realizada en Medellín, Colombia, a finales de los años 60, la cual condensó una de las posiciones más fuertes vinculada a los procesos de cambio en América Latina. Los grupos progresistas y revolucionarios avanzaron y ganaron terreno al aceptar los tradicionalistas el documento de Medellín, considerado como un manifiesto “revolucionario y político”.

Esta conferencia fue antecedida por el “Encuentro Mundial de Teología”, en el que participaron clérigos, religiosos y laicos de todo el mundo. Ahí se manifestó la necesidad de que la iglesia católica debía abandonar el secular aspecto de idealismo que la ha distinguido y caminar hacia la renovación de la unidad cristiana.

Mediante la Teología de la Liberación, tendencia política que ganó terreno en la conferencia de Medellín frente al ala conservadora, un sector de la Iglesia manifestó su compromiso con las luchas populares y una participación activa de los religiosos en los movimientos sociales latinoamericanos, dado que no se puede estar al margen de las luchas populares.

La Teología de la Liberación<sup>27</sup> se concibe como una forma de reflexión sobre el Evangelio a partir de la praxis de la liberación y en contra de la pobreza. Se

---

<sup>27</sup> La Teología de la Liberación, según José Ferraro, es una corriente de múltiples gamas del marxismo, en relación con el socialismo y el tipo de socialismo. Véase Ferraro, 1992.



conforma por cristianos que se comprometen en la causa de los pobres para la transformación de la sociedad y para que haya en ella “más bienes del Reino de Dios”, tales como la justicia, la participación, la dignidad y la fraternidad. Ya que se considera al pecado no como un acto individual, sino en su aspecto social e histórico. El pecado es algo que se halla en las estructuras opresoras, en la explotación del hombre por el hombre, en la dominación y esclavitud de los pueblos, razas y clases sociales. Es la raíz de las situaciones de injusticia y explotación.

El surgimiento de la Teología de la Liberación tiene sus antecedentes en el análisis de las condiciones de explotación y miseria que existen en América Latina, a partir de la orientación de la Iglesia católica hacia la problemática de los pobres, expresada por el Concilio Vaticano II y por las conferencias de Medellín y Puebla. En el Vaticano II ya existen referencias críticas contra las dependencias de todo tipo y en torno a la separación religión-vida cotidiana. En ese momento el Antiguo Testamento fue utilizado por los teólogos de la liberación para defender su postura cristiana en contra de la explotación y la dependencia y en favor de la liberación de los pobres de Latinoamérica.

De acuerdo con los teólogos de la liberación, la Iglesia, que antes había sido cómplice de la explotación del pueblo y se había identificado con los intereses de los poderosos en contra de los oprimidos, sería transformada al surgir un nuevo modelo de Iglesia en el que se enfatiza la lucha por la justicia y en el cual los pobres son puestos en el lugar de sujetos de su propia historia y de su propia liberación. Este es el germen de las CEB.

### *Las comunidades eclesiales de base*

Las comunidades eclesiales de base nacieron en los años 60 en Brasil, en diócesis pobres, y se multiplicaron hacia otros países (Perú, Chile, Ecuador y México) como una respuesta al modelo eclesiástico tradicional, que concebía a los pobres como seres ignorantes, objeto de enseñanza y asistencia caritativa. Con el Concilio Vaticano II, entre 1962 y 1965 se trazaron los rasgos que identificarían a la iglesia con las causas de los pobres. Más tarde, la Iglesia latinoamericana inició en 1968, en Medellín, Colombia, la puesta en práctica

de una nueva forma de relación con el pueblo pobre y oprimido: una Iglesia que se asumiría como sujeto cultural, social, político y eclesial. Los obispos significaron a las CEB como una “célula inicial de estructuración eclesial, foco de evangelización y actualmente factor primordial de promoción humana y de desarrollo”.<sup>28</sup>

En nuestro país se ubican tres momentos históricos del proceso de las CEB: de 1968 a 1973 surgen las primeras iniciativas como comunidades religiosas insertas en medios populares, brotan gérmenes de la opción por los pobres, el análisis de la realidad, el compromiso de transformar la sociedad y la Iglesia, la centralidad en la lectura de la Biblia y el trabajo comunitario; de 1974 a 1980 las CEB se impulsan en los pueblos campesinos y en las colonias populares de la periferia de las ciudades, surgen grupos de promoción social como cajas de ahorro, cooperativas de consumo y grupos de salud, entre otros servicios; de 1981 a 1991 el proceso de las CEB se expande a más de 40 diócesis a lo largo del país.

Los integrantes de las CEB son miembros activos de la Iglesia y grupos de cristianos de los sectores populares que buscan seguir a Jesús en comunidad y quieren conocer la palabra de Dios para llevarla a la vida y ponerla en práctica. Tratan de que el Reino de Dios se haga presente entre los demás, luchan por la justicia y la paz aquí y ahora, por lo que participan activamente con responsabilidad en la misión de la Iglesia como cristianos adultos.

Para las CEB, la palabra de Dios denuncia a quienes usan la ley para cometer injusticias y sobre todo a quienes abusan en contra de los más pobres, que son quienes viven el desempleo, la insuficiencia del salario, las deficiencias de los servicios de salud y educación, la carencia de buenos medios de transporte, la falta de respeto a su dignidad y a sus derechos, y cuando esta realidad se analiza a través de la Palabra y de la Biblia, se descubre que es contraria a la voluntad de Dios y por lo tanto hay que luchar contra ella; de ahí que se comprometan con la búsqueda de la justicia social, la defensa de los derechos de los pobres, las mujeres, las viudas y los huérfanos como una manera de vivir la justicia y servir al Reino de Dios.

---

<sup>28</sup> Citado en *La CEB*, Centro de Estudios Ecuménicos, 1998.

El discurso social de las CEB se basa principalmente en dos fuentes: en el análisis de la realidad y la reflexión teológica de la realidad; para esta última cuenta con los siguientes elementos: las Sagradas Escrituras, el magisterio de la Iglesia y la Teología de la Liberación, así como las ciencias sociales.

El proceso metodológico utilizado por las CEB se articula en tres momentos: ver, pensar y actuar, que conducen en la mayoría de los casos a la reflexión sobre problemas sociales, además de fomentar una respuesta responsable, según sus integrantes. Se apoya en el análisis de la realidad para ir tomando conciencia de la situación en la que viven y del contexto social.

En torno a la relación de las CEB con otros grupos u organizaciones populares, tienen un vínculo importante, ya que se organizan para luchar por las mismas demandas, ofreciendo cooperación económica, presencia en sus mítines y marchas, difusión de su movimiento, etcétera.

Tal como se ha visto en los estudios en caso, las CEB representan un eje articulador en la reconstrucción histórica de las experiencias educativas. No se puede hablar de los centros infantiles sin aludir a las CEB, debido a que su gestación se relaciona directamente con ellas; lo que explica el vínculo de las experiencias educativas con los movimientos populares. Lo interesante es observar cómo se incorporan en la discursividad de los informantes.

En la narración de una de las fundadoras llama la atención el argumento que presenta cuando reflexiona acerca de la presencia cristiana en la gestación de los centros populares infantiles:

Yo creo / aquí no hay comunidades de base en Tepito / había una / yo nunca participé / ¿no? [...] yo creo / que es parecido / (se refiere a las experiencias de educación infantil) en cuanto / es a partir de la parroquia que se ve la necesidad de cómo hacer un trabajo más serio / porque aquí nace Comparte como algo más organizado / pero la gente que participa aquí / no pertenece a una comunidad de base / en cambio en el Cerro del Judío / sí / (EFLT, pág. 7).

En el fragmento de esta narración se observa la presencia de actores religiosos ligados al trabajo de los centros (las CEB y Comparte) aunque se marca claramente la diferencia entre la experiencia en Tepito y en el Cerro del Judío, dada la presencia actual de las CEB en este último. La parroquia, como actor religioso,

aparece en las dos experiencias y establece una relación de equivalencia entre ambas. También se plantea una relación de equivalencia entre *la parroquia*  $\approx$  *Compartey la parroquia*  $\approx$  *las CEB*.

### *Las organizaciones populares*

Otro tipo de articulaciones políticas son aquellas que se producen en relación con una demanda social o la emergencia política de un acontecimiento de interés local o nacional. En este caso, la lucha por los procesos de democratización en el país y la defensa del voto juegan, de manera particular, un papel importante en la inclusión de los centros en diversas acciones de un orden social más amplio.

Entre las articulaciones que se producen entre el centro y las organizaciones populares se ubica Alianza Cívica, que aglutina a redes civiles y grupos populares en apoyo de la observación de las votaciones en el ámbito federal y localmente.

Alianza Cívica surge en 1994 como iniciativa de grupos civiles del país para establecer un proyecto nacional de observación del proceso electoral, esto con el propósito de inhibir los fraudes electorales y fortalecer el proceso democrático en el país.

La observación de las casillas electorales y el establecimiento de mecanismos para contar votos y ofrecer resultados la misma noche de la votación hizo necesaria la construcción de una red ciudadana que, utilizando teléfonos y computadoras personales, permitía que los hechos observados pudieran ser conocidos en todo el país.

Las experiencias recogidas en la observación de elecciones estatales, de acuerdo con las organizaciones civiles, dejan claro que la observación debe iniciarse mucho antes de la jornada electoral e incluir la conformación del padrón, las campañas de los partidos políticos y el comportamiento de los medios de comunicación.

Alianza Cívica, como coalición de organizaciones y redes civiles, fue montada en una red nacional que, por estados y regiones, registra y difunde las denuncias de compra y coacción para obtener votos, las agresiones, los acarreos y demás irregularidades típicas de las jornadas de votación.

La observación integral y la movilización de la ciudadanía son consideradas como una iniciativa sin precedentes en la historia del país, sobre todo después de los resultados de las elecciones de 1988 y la llamada “caída del sistema”.

En la narración de los informantes, cuando se pregunta acerca del vínculo con otras organizaciones se hace referencia a Alianza Cívica:

Pues por ejemplo / está Alianza Cívica / que de alguna u otra manera hacemos las consultas que se tienen que hacer / ahorita / vamos a participar también para la consulta que se va a hacer a los niños de seis a dieciocho años / con un grupo / pero dentro de eso, bueno / cuando hay movimientos así / cuando nos mandan o nos enteramos de una convocatoria o de unas preguntas / que hay que enviar cartas / por ejemplo / ahora con lo de Chiapas / cualquier movimiento social / nosotros apoyamos como institución y como centro / como personas / pero básicamente como centro / ¿no? (EEPC/CJ, pág. 14).

En esta narración se observa el tipo de articulaciones que se produce entre el centro popular infantil y los movimientos populares de diversa índole (consulta ciudadana, votaciones, movimiento zapatista, etcétera); es decir, se establecen relaciones de equivalencia entre la acción política del centro infantil con las acciones políticas de las organizaciones populares y los movimientos sociales.

Alianza Ciudadana es una organización que surge a principios de los años 90, como estructura política de las CEB de diversas regiones del país, con la finalidad de manifestarse abiertamente y participar en los procesos electorales en los ámbitos local y distrital.

En la narración de una de las educadoras se alude directamente a Alianza Ciudadana ante la necesidad de una participación político-electoral de las comunidades de base:

Alianza Ciudadana es un grupo chiquito / que hay aquí, de militantes, o sea miembros, de comunidades eclesiales de base, que no solamente desde la fe / esa fe que tenemos / este / pues no sólo tiene que estar en los ministerios / en los servicios / en todo lo que hacemos / sino también en política / [...] para nosotros política es todo lo que haces / desde el pavimento / que vas a pedir agua / vas a pedir que te pongan la luz / pero de

todas maneras queremos meternos en la línea de ir buscando candidatos / que representen aquí a la colonia y que sean candidatos honestos / que de verdad trabajen por la comunidad / (EEN/CJ, pág. 11).

En la narración se observan relaciones de equivalencia entre las *comunidades de base* ≈ *Alianza Ciudadana* como organizaciones político-religiosas; así como la relación *fe, cristiandad y política*, que asumen las organizaciones religiosas vinculadas con los movimientos populares, y la asociación entre política con cualquier manifestación de lucha por mejorar las condiciones de vida (agua, luz, drenaje, etcétera) de los sectores populares. Se establecen relaciones de diferencia entre los candidatos comprometidos con los sectores populares y los candidatos que asumen otros mandatos.

### *La vinculación con redes civiles*

En los dos estudios en caso se observan diversos tipos de articulaciones que se producen entre los centros populares infantiles y las organizaciones populares o redes civiles que, al igual que los centros, otorgan a la educación de los niños un papel relevante como sujetos de cambio; pero también al trabajo con adultos, a través de la formación educadoras y padres de familia, como sujetos constructores de utopías y alternativas de vida.

En su narración, una de las informantes alude a las diversas organizaciones y grupos que comparten los mismos intereses:

Realmente tenemos conexiones con mucha gente / con muchos centros populares también / con lugares que nos dan capacitación / con la carrera misma / yo creo que como organización somos muy conectadas [...] porque la gente con la que tenemos trato / tiene una metodología muy parecida a la de nosotros / también encaminada a lo mismo / hacia el cambio en el país / buscar un cambio en nuestros hijos / en nuestras propias personas / yo creo que toda la gente con la que estamos ligadas / eso es lo que pretende y decimos que somos portadoras / porque lo que aprendes lo reproduces y lo pasas y la gente a la que tú lo pasas / se compromete a ser portadora y reproducirlo con otras gentes (EEPT/T, pág. 21).

En este fragmento observamos relaciones de equivalencia entre los centros populares y las educadoras con un proyecto de cambio en lo personal y colectivo que beneficie a sus hijos y a las educadoras mismas. En la comunicación (*conexión*) que se establece entre los grupos se alude a relaciones de equivalencia entre las tareas que realizan dichos grupos, los objetivos que persiguen, el tipo de capacitación y los mandatos asumidos. Se asocia lo educativo con la *capacitación ≈ la metodología ≈ el cambio personal y social ≈ la reproducción* de la experiencia.

Otra de las informantes se refiere a la relación del centro con diversos grupos a partir de su propia experiencia:

Este centro / te quiero decir, tiene / pues, está involucrado con muchas instituciones o grupos / por ejemplo / por el hecho de estar / por el hecho de pertenecer / tener la catequesis con los niños de la comunidad se tiene relación con otros grupos de otras comunidades / y por el hecho de tener el trabajo de la vida / se tiene relación de esta experiencia con otros grupos / se comparte, este, más o menos objetivos y cosas / reflexiones y por el hecho de tener “buncos” (rincones de lectura) / se tiene relación con otras instituciones que están buscando lo mismo / bueno y por el hecho de tener la parte multiplicadora de la experiencia / porque damos capacitación / bueno, pues, tenemos relación con muchísimos grupos (EEPC/CJ, pág. 13).

En las cadenas discursivas del fragmento se observa el tipo de articulaciones que se producen entre los grupos y las organizaciones que comparten tareas comunes; es decir, se establecen relaciones de equivalencia entre estos grupos: catequesis, los proyectos (“buncos”, trabajo de la vida, etcétera) y la formación de otras educadoras. Lo educativo se asocia con las instituciones y el tipo de intercambio que se establece en cada una de ellas, con la capacitación y las redes que se tejen a partir de los propósitos de los grupos.

### Comunidad Participativa Tepito (Comparte)

En Tepito, el proyecto de atención a los niños pequeños forma parte de un proyecto más amplio ligado al trabajo de la parroquia y de una organización

local llamada Comunidad Participativa Tepito, A.C., vinculada al trabajo pastoral social.

Comparte es una organización civil que, como muchas otras, surgió a raíz del sismo de 1985 como respuesta de la organización de la gente del barrio que, ante la tragedia, se dio a la tarea de reconstruir Tepito, que fue una de las zonas más afectadas. Tiene como antecedente el trabajo pastoral social que realizó en la zona el padre Federico Alonso, uno de los fundadores del trabajo pastoral social que acompañó y apoyó el programa Comparte. El terremoto fue considerado como un momento de irrupción o un evento coyuntural que articuló el trabajo pastoral con las organizaciones populares en la lucha por la vivienda.

Comparte, al ser una organización ligada al trabajo de la parroquia, tiene entre sus objetivos construir una comunidad cristiana para la resolución de las necesidades y las carencias de los habitantes de Tepito a través de la organización y la participación comunitaria.

Una de sus primeras acciones fue la reconstrucción del barrio mediante donaciones de diversos países (Suiza, Holanda, Bélgica y Alemania), que principalmente se emplearon para apuntalar dos vecindades en las calles Díaz de León y González Ortega (lugar donde se ubica la Estancia Infantil Nezahualpilli-Tepito); paralelamente empieza a organizar otras actividades, como cooperativas de vivienda, compras en común, cursos de nutrición, consulta médica y atención a la tercera edad, entre las más importantes.

Con el apoyo financiero de los diferentes países se creó un fideicomiso organizado por la Fundación de Apoyo a la Comunidad (FAC).<sup>29</sup> Comparte administra las viviendas que pertenecían a la organización y crea un programa de atención para la tercera edad llamado “Un hogar para el anciano de nuestro barrio”. A partir de ahí Comparte se va configurando como una organización del barrio de

---

29 La Fundación de Apoyo a la Comunidad, A.C. (FAC) surge en 1985 como resultado del papel asumido por las autoridades eclesíásticas de la Arquidiócesis de México ante el desastre ocurrido por el sismo de 1985 en la ciudad de México. El trabajo de la fundación se orientó a la reconstrucción de viviendas dañadas, a la habilitación de las personas sin casa, a la asistencia médica y a la creación de fuentes de empleo que se habían perdido a causa del sismo.



Tepito y se van definiendo las líneas de trabajo: formación de mujeres para la atención de los niños y los ancianos, talleres productivos, empleo familiar, taller artesanal, talleres familiares, compras en común, atención médica, trabajo con ancianos y trabajo con niños.

En la narración de una de las informantes se alude a los nexos entre el centro infantil y Comparte, ante la pregunta acerca de la relación del centro con otras organizaciones populares:

Bueno, clara y cercana es Comparte / bueno, esa es una / yo creo que a nivel del trabajo parroquial y eso hay otras ligas / ¿no? / con otras organizaciones que trabajan con párrocos / algo parecido / porque nosotros / aunque no hagamos el trabajo / dijéramos de doctrina / de acercamiento a la Iglesia / si tenemos cierto trabajo parroquial / ¿no? (EEPS/T, pág. 14).

En las cadenas discursivas del fragmento se ubica una relación de equivalencia entre el trabajo pastoral y Comparte; aunque se alude a las diferencias entre el trabajo del centro, el trabajo religioso en la parroquia y el trabajo social en Comparte; esta diferencia se resuelve al compartir un posicionamiento político-religioso.

### Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (Comexani)

La presencia del Colectivo de Apoyo a la Niñez en los dos estudios en caso expresa el tipo de articulaciones que se producen entre las organizaciones y grupos interesados en la educación de los infantes. Comexani surge a principio de los 90 ante la necesidad de diversos grupos de atención a la niñez de contar con un espacio de discusión y reflexión acerca de la situación de los derechos de los niños y como una agrupación independiente para informar ante las Naciones Unidas sobre los derechos de los niños en México, de manera paralela al informe que presenta el gobierno mexicano.

Comexani tiene como misión apoyar el respeto de los derechos de los niños en la sociedad, ya que considera al niño como sujeto social poseedor de derechos, como un sujeto partícipe de una familia, de una sociedad, en la toma de decisio-

nes. Toma como punto de partida para su reflexión la Convención Nacional de los Derechos de los Niños.<sup>30</sup>

Esta organización ha establecido contacto con experiencias populares de atención infantil para promover y difundir los derechos de los niños y para elaborar anualmente un informe, paralelo al del gobierno, ante las Naciones Unidas.

En la narración de una de las informantes se refiere a Comexani como una organización interesada en el trabajo de los niños:

Empieza Comexani / un poco cuando / Maru llama a un grupo de gente de centros / ahí se crea como la necesidad de que nos sigamos reuniendo para ver qué se puede hacer por los niños y ahí se crea Comexani y lo primero que nos pega de Comexani / fue tener que hacer el primer informe / que era un informe paralelo de la situación de los niños / esos fueron los momentos muy / muy interesantes de Comexani / después Comexani empieza a ser más organizado / más solemne / pero ahí, como Nezahualpilli, hay presencia en Comexani (EFL/T, pág. 9).

En este fragmento se observa la relación de Nezahualpilli con otras organizaciones de apoyo a los infantes, en este caso Comexani. Se establecen relaciones de equivalencia entre el centro y la organización debido al interés que comparten por los niños. También se observa una diferencia entre la forma de trabajo al inicio de la organización y en el momento actual, dados los rituales que se han venido institucionalizando en Comexani (*la organización y la solemnidad*).

---

<sup>30</sup> En 1989, en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas y en el marco de los convenios sobre el derecho de la infancia, se adoptó unánimemente el convenio mediante el que se estipulan los derechos y se definen los principios y normas universales relativos a la condición jurídica de los niños. Al ratificar el acuerdo, los estados parte (de la convención) se comprometen a respetar los acuerdos ahí establecidos y a informar periódicamente sobre los avances logrados. México ratificó la convención en 1990 y, de acuerdo con las normas establecidas, envió su primer informe al Comité de las Naciones Unidas en 1993; los posteriores son cada cinco años. Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000.

## Nuevos Espacios Educativos (NEE)

Nuevos Espacios Educativos es un proyecto de apoyo a familias de comunidades urbanas marginadas. Surge a principios de los años 90 con el propósito de diseñar, ejecutar y evaluar un programa con padres de familia que articule las necesidades de los niños, los principios educativos que guían la práctica educativa en los centros y las prácticas de crianza de los padres de familia.

La base de la propuesta es la participación de centros populares infantiles con modalidades educativas consolidadas, como Nezahualpilli y Educación Integral Popular, que posibilite el diseño de alternativas pedagógicas de trabajo con padres de familia a partir de la relación cotidiana que se establece entre el centro y la familia.

En la narración de la informante se alude a Nuevos Espacios Educativos debido a su importancia en el trabajo con padres:

Todo ha sido muy parecido / en la misma línea / a partir de Comexani nos llaman de Nuevos Espacios Educativos / a mí, Nuevos Espacios me pareció un espacio muy interesante / porque el trabajo con padres / que siempre era considerado / era importantísimo / si te das cuenta cómo a muchas señoras no les gusta el trabajo con padres / es muy difícil encontrar gente que quiera trabajar con los adultos / creen menos que tú en ellos / entonces era la posibilidad de tener una capacitación justamente en ese sentido (EFL/T, pág. 10).

En este fragmento del relato se ubican relaciones de equivalencia entre la forma de incluirse en propuestas de otras organizaciones o grupos de trabajo (*ha sido muy parecido*), se establece otra relación de equivalencia entre *NEE ≈ trabajo con padres ≈ educación de adultos*. También se observa una relación de diferencia entre creer o no creer en los padres de familia como posibilidad de un proyecto educativo con adultos.

## Red de Mujeres

Otro tipo de articulaciones se refiere a la organización de madres educadoras o educadoras populares en redes de mujeres que participan en proyectos similares

a los estudios en caso. Entre ellas destacan Mujeres en Movimiento y Coordinadora Popular de Madres Educadoras como las principales redes que aglutinan la participación de las educadoras de los centros populares infantiles en el ámbito nacional.

La Red de Mujeres en Movimiento se constituye como grupo organizado en 1994 y actualmente tiene un carácter de asociación civil. Surge como una respuesta a la falta de recursos económicos en el momento en que las agencias financieras retiraron los apoyos directos a los centros infantiles. Se constituyen como grupo organizado para gestionar los apoyos necesarios para resolver sus necesidades internas y ser reconocidas (las madres-educadoras) por algunas instancias del gobierno.

En los centros infantiles integrados a la red se promueve un canal de trabajo hacia la comunidad a través de la relación con los padres de familia y con los niños, además de articularse con los movimientos populares. Entre las acciones que realizan, como red, destaca principalmente la vinculación con otras redes y con otras instituciones que tengan que ver con los derechos de los niños y de las mujeres, la salud y la participación ciudadana.

Por su parte, la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome) es una red de centros de desarrollo infantil comunitarios que se constituyó en 1996 con el propósito de impulsar proyectos de atención a la niñez, a los padres de familia y a las mujeres ante la restricción que enfrentaron dichos centros con el retiro del apoyo financiero otorgado por agencias nacionales e internacionales durante su gestación.

La constitución de la red tiene sus bases, desde hace veinte años, en experiencias de organización urbano-popular y en las comunidades eclesiales de base; surge como una alternativa a la falta de espacios educativos para los niños en colonias de escasos recursos que se formaban en la periferia de la ciudad.

Entre sus principales objetivos se encuentran: apoyar la solución de problemas detectados en las comunidades en las que se encuentran los centros; la promoción de la organización civil y comunitaria; dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas que viven en las colonias populares brindándoles una educación integral; atender las necesidades de las madres de familia, y contribuir en la construcción de una vida democrática en la sociedad.

Aunque ambas organizaciones surgen por los mismos motivos, lo interesante es cómo se significan para una de las informantes:

En Mujeres en Movimiento Ollin tenemos más de dos años ¿no? / y yo creo que hay un poquito más de historia porque iniciamos como Comité de Madres Educadoras o grupo de madres educadoras / estuvimos en el Frente / estuvimos participando / sí / se puede decir que iniciamos el Frente de Madres Educadoras y luego ahorita con el Ollin / es lento el proceso / somos mujeres que estamos de un lado y otro y entonces damos poco ¿no? / a mí me gustaría que Ollin y el Frente fuera una misma organización / pero hay muchas diferencias personales de por medio y eso no te deja crecer [...] me identifico con Ollin / porque, bueno, no he tenido diferencias personales / pero hay grupos que están en el Ollin y en el Frente / entonces por qué todas no podemos hacer lo mismo, ¿no? / igual y nomás somos una organización / para no estar en dos lados, ¿no? / yo creo que es cosa de trabajarle más (EEPS/T, pág. 15).

En el fragmento, la educadora alude directamente a la gestación del grupo de educadoras populares o madres educadoras en diversas organizaciones, y señala el tipo de antagonismos o diferencias que se han establecido entre las organizaciones (Frente de Mujeres y Mujeres en Movimiento), aunque el objetivo es el mismo; de ahí que plantee establecer relaciones de equivalencia y no de negación o diferencia y presentarse como un frente común.

### *Vinculación con los movimientos populares*

La articulación de los centros infantiles con los movimientos populares se manifiesta desde el surgimiento de los mismos; la atención de los niños pequeños representa una demanda más, al igual que la de los servicios básicos, la regularización de terrenos y la lucha por la vivienda. Asimismo, la presencia de ciertos tópicos referidos al movimiento zapatista, a las elecciones y a los derechos humanos se incorpora como parte de las discusiones en las reuniones de trabajo entre los padres de familia y las educadoras populares.

El apoyo al proceso de paz en Chiapas es evidente en ambos casos. La presencia de las educadoras en los campamentos de paz, el apoyo con ropa, alimentos y hasta alojamiento a los habitantes de las comunidades chiapanecas en la ciudad de México forman parte de las articulaciones que se crean en el ámbito de la micropolítica. El papel asumido por la Iglesia de los Pobres —particularmente la presencia del obispo Samuel Ruiz en las comunidades de base del Cerro del Judío— muestra las relaciones de equivalencia que se producen entre *las demandas del movimiento zapatista ≈ Samuel Ruiz ≈ las CEB ≈ el Centro Infantil y las educadoras*, al asumir como propias las demandas de los zapatistas.

Por ejemplo, en la primera etapa de trabajo de campo en los centros infantiles, durante la entrevista con la fundadora de Nezahualpilli-Tepito, estuvieron presentes el párroco de la colonia y un miembro de la comunidad pacifista europea que se encontraba en los campamentos de paz en Chiapas; el tema de conversación fue, precisamente, sobre la situación del conflicto. En el Cerro del Judío, durante la segunda etapa del trabajo de campo, fui partícipe de la celebración de una misa en apoyo a la paz en Chiapas, en la que estuvieron presentes peregrinos de las comunidades zapatistas e integrantes de las comunidades de base, pero también las educadoras y algunos padres de familia.

Las redes sociales que se construyen a nivel de la micropolítica apuntan al tipo de articulaciones que se producen entre los movimientos sociales, los centros infantiles, la Iglesia comprometida con los pobres y los sectores populares.

Por otra parte, los procesos electorales y el apoyo al proceso democrático en el país representa otro tipo de expresión de las articulaciones entre los centros y las organizaciones civiles y populares en la vigilancia y la defensa del voto.

La circulación de los agentes por diversos movimientos, como los urbanos, se observa, por ejemplo, en la narración de otro informante que alude directamente a las relaciones que se producen entre el centro, las comunidades de base y las organizaciones populares en apoyo al proceso democratizador del país:

Estamos en Alianza Ciudadana, que es diferente a Alianza Cívica / que también la apoyamos constantemente como comunidades / que el plebiscito / que las consultas y todo eso lo hemos apoyado en las observaciones en las casillas / desde que nació Alianza, pues, la hemos apoyado / pero desde antes nosotros nos metíamos al PRD / no

/no es cierto al PMT/el de Heberto Castillo/con él nos metíamos/queríamos meternos con ellos/pero desde nuestra fe [...] no queremos a ningún partido político/porque creemos que desde nuestra fe podemos ir haciendo cosas también/ que ayuden a buscar el cambio en nuestra comunidad (EEN/CJ, pág. 11).

En el fragmento se observan relaciones de equivalencia, la defensa del voto y la observancia, entre diversas organizaciones: Alianza Cívica, Alianza Ciudadana y partidos políticos (PRD y PMT). Establece relaciones de diferencia entre Alianza Cívica y Alianza Ciudadana, del PRD con el PMT y la posición de las comunidades de base como grupo independiente que apoya las diversas manifestaciones de lucha popular desde la fe. En este sentido, la fe representa un punto nodal<sup>31</sup> que articula las acciones en diversos planos: político, social y religioso.

Los centros infantiles, en particular las educadoras y los padres de familia, han asumido también como tarea propia la observación electoral al vincularse con redes encargadas de esa tarea o al participar con las organizaciones internas de las CEB, como queda expresado en los puntos anteriores.

La vinculación de los centros y los movimientos populares se desarrolla más ampliamente en los capítulos 5 y 6; por tal motivo, en este apartado sólo se trazan algunos ejes que aparecen en la configuración discursiva de las experiencias.

En las configuraciones discursivas de los estudios en caso, los centros infantiles son incluyentes de un movimiento popular amplio y diverso en el que se articulan diversos actores, luchas y demandas a partir del quehacer político-religioso de las CEB y la Teología de la Liberación. La presencia cristiana y su compromiso con los pobres se hace evidente en la gestación de las experiencias y permite analizar el vínculo que se produce con las organizaciones populares y las demandas sociales de los excluidos.

Las prácticas educativas en los centros infantiles llevan necesariamente a referirse a las prácticas político-religiosas; por ello, la imbricación de lo político-educativo como mirada analítica resulta reveladora, debido al tipo de investiga-

---

31 Son los puntos discursivos privilegiados de fijación parcial de sentido. Véase Laclau y Mouffe, 1987.

ción que realizo. Lo anterior pone en evidencia que lo educativo no se reduce al ámbito de lo escolar, sino que se produce en cualquier práctica social, tal como se describe en el Capítulo 5.

Finalmente, quisiera detenerme en algunos de los aspectos que comparten las experiencias de educación popular de adultos:

1. En las condiciones de producción de los centros infantiles, tanto del Cerro del Judío como de Tepito, se observa la presencia del caos como una condición para la gestación de las experiencias.
2. La construcción de espacios para la atención de los niños pequeños para madres trabajadoras, como una demanda más de los sectores populares frente a otro tipo de necesidades.
3. La presencia de las CEB en la gestación de las experiencias.
4. El vínculo con redes de mujeres como un espacio de intercambio y lucha de las educadoras populares.
5. La articulación de los centros infantiles con los movimientos sociales (el zapatismo y la lucha por la democracia) al incorporar como parte de sus propias demandas la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y la democracia.

### **“La educación alternativa”**

Las propuestas educativas de los dos estudios en caso son significadas por los informantes como alternativas de educación para la atención de los niños, que se caracterizan por ser diferentes a las que tradicionalmente realizan las instituciones gubernamentales en la atención de los niños a temprana edad. Experiencias focales o “micro”, con una gran trascendencia en el ámbito comunitario, representan una opción no solamente para los niños pequeños, sino para las mujeres y los padres de las familias de los sectores populares.

Los múltiples sentidos que aparecen en el relato de los informantes: *esperanza*, *esfuerzo* o *semillita* expresan los símbolos que incorporan los informantes en los esquemas de representación, desde los cuales reconstruyen las experiencias con un sentido alternativo.



### *El miniesfuerzo: alternativo o diferente*

Las experiencias se reconocen como un esfuerzo de grupos comprometidos con los sectores y los barrios populares que operan en el nivel micro. En ese sentido, la noción de utopías expansivas (Buenfil, 1998b) es de gran utilidad para explicar la presencia de una diversidad de experiencias que se desarrollan focalmente, que se generan en el campo de la educación popular de adultos y que son significadas como posibilidad de realización, como horizonte de plenitud.

Una de las fundadoras, ante la pregunta acerca de lo que representa la experiencia educativa, señala lo siguiente:

¡Hijole! (sonríe) / es la pregunta de los 64,000 / porque yo creo que siendo muy honestas / no representa más que un miniesfuerzo de hacer algo diferente / no sé si diferente / pero alternativo, con la gente / pero no creo que tengan un significado ni trascendental / ni siquiera notorio, ¿eh? / yo creo que la gente / bueno en todo lo macro se pierden totalmente experiencias de este tipo (EFL/T, pág. 26).

En esta narración de la fundadora se observa que la experiencia educativa se asocia con el *miniesfuerzo*, *lo diferente* y *lo alternativo*. Se establece una relación de diferencia y hasta de negación entre lo macro y lo micro, lo trascendente y lo intrascendente, y se señala —aparentemente— una negación de la experiencia como una propuesta alternativa de educación infantil, que se resuelve vía el argumento del *miniesfuerzo*, *lo diferente* y *lo alternativo*.

Para una de las educadoras, la experiencia se significa como una alternativa de educación:

Pues una alternativa / es un espacio / por ejemplo, te voy a decir algo muy concretito / simple y sencillamente ahorita están a nivel familiar (se refiere al impacto de la propuesta) / a nivel social / a nivel económico y a nivel personal (EEPC/CJ, pág. 12).

En la cadena discursiva de esta narración se ubica una relación de equivalencia entre la experiencia como una alternativa, como un espacio formador de sujetos. Construye la trascendencia de la propuesta en diversos ámbitos: personal, social, escolar y familiar.

Para un padre de familia la propuesta educativa se significa a partir de la experiencia de trabajo de sus hijos en el centro popular infantil:

Yo creo que es un / una experiencia / una alternativa dentro de la educación / porque / pues / da la oportunidad de que participen los niños / se desarrollen en sus actividades / además que / tengan una interacción más humana entre ellos / no es tan vertical como / la educación oficial / entonces esto da más / a pesar de que es el único de los centros que está por este rumbo / de / de este tipo / sería bueno que se incrementaran más / se divulgara más este tipo de educación (EPFE/CJ, pág. 2).

En este fragmento se alude al proyecto educativo del centro como una alternativa en la que se crea un espacio para la educación de los niños; se establece una oposición entre la educación oficial y la educación alternativa, entre lo vertical y lo humano. También alude a la importancia de la expansión de estas experiencias.

### *La experiencia educativa: “una semillita”*

La presencia de la metáfora en la narración de los informantes se observa al significar a las experiencias educativas como “una semillita”, lo cual refleja con mayor claridad la idea de utopías expansivas, es decir, la posibilidad de que la germinación y el crecimiento de las semillas se reproduzca, tanto cualitativa como cuantitativamente.

En la narración de una de las educadoras la experiencia del centro se significa a partir de su propio trabajo:

Yo creo que somos una pequeña semillita nada más / yo creo que esa semillita a la larga va a dar frutos / ahorita la estamos sembrando contadas personas / contadísimas / que claro ahora me da más gusto / porque ya somos más grupos como éstos / pero ya sembramos más semillas / yo al menos espero que esas semillitas tengan buenas raíces, den algo y de ahí salga algo bueno (EPPM/CJ, pág. 15).

En la cadena discursiva de este fragmento se observa la presencia de una metáfora, para establecer relaciones de equivalencia entre la educación que se

ofrece en los *centros*≈ *semillas*≈ *los frutos de buena calidad (que salga algo bueno)*; así como sobre el trabajo que se realiza en el centro y con otros grupos que comparten el proyecto educativo. También se señala la diferencia cuantitativa entre lo individual y lo grupal, diferencia que se resuelve al compartir los mismos ideales.

Para otra de las educadoras, la experiencia y el método de trabajo también se significan con la metáfora de “la semillita”:

Yo creo que es así / como una semillita / porque a nivel de los niños / a los niños les enseñan a que defiendan sus derechos y cuando van a la primaria los niños son muy cuestionadores o al menos críticos / o les dicen a los maestros / lo que no les parece / entonces / nuestros niños algunas veces han sido rechazados / por eso / pero tienen la semillita y yo creo que eso es bien importante / porque teniendo la semillita / si siguen eso y con el apoyo de los papás / que, bueno, hay papás muy conscientes / de que el método es para cambiar la realidad / si siguen apoyando al niño en ese sentido / yo sé que en un futuro / esa semillita va ir germinando y a lo mejor / esa semillita va a dar otra semillita y no es un niño son muchos niños y no es un año / son muchos años / “entós” este método me gusta porque / yo creo que sí se puede hacer algo con la problemática de cada comunidad (EEPL/T, pág. 15).

En el fragmento de la narración se observan relaciones de equivalencia entre el centro, como sembrador de semillas, y a su vez las semillas con los niños, con la reproducción y por ende con la multiplicación de éstos. El método educativo se asocia con la formación de un sujeto crítico y cuestionador que busca el cambio en la comunidad. Se establece una relación de negación de la escuela primaria del sujeto crítico, que se expresa en la exclusión o rechazo por parte de las maestras (nuestros niños [...] han sido rechazados).

### *“Una esperanza”*

La presencia ética, valoral o humana en las experiencias se expresa también en la significación que se hace de las propuestas educativas como una “esperanza” del

sujeto —individual y socialmente—, para transformar el entorno inmediato y trascender a otros planos: de lo local a lo nacional.

En el relato de una de las educadoras significa su experiencia a partir del papel que asume en el proyecto educativo:

Mira, yo les quiero ver como una esperanza y un cambio, ¿no? / yo en mi persona / yo lo veo como / sí está pasando esto en el país pero yo tengo la esperanza, ¿no? / que no me gustaría perder nunca / dicen que la esperanza muere al último / “entós” yo lo veo con la esperanza de un cambio / con un ser diferente / de lo que se espera de la gente (EEPS/T, pág. 14).

En este fragmento se observa una cadena de equivalencia entre el centro con la *esperanza* ≈ el *cambio* ≈ lo *diferente*. El significante “esperanza” se reitera en cuatro ocasiones al relacionarse con una postura ante la vida en el ámbito individual y colectivamente. De manera implícita la equivalencia entre *el cambio* y *lo diferente* se asocia con *lo mejor*.

### *“Una alternativa al modelo neoliberal”*

Las experiencias educativas también son significadas en oposición a las políticas gubernamentales, que se asocian con el modelo neoliberal en lo económico y en lo social; en este sentido, se conciben como una respuesta a las políticas neoliberales que tienden a la privatización y al mercado, en oposición al servicio en diversos niveles.

En la narración de una de las educadoras se alude a la propuesta educativa a partir de su experiencia en el centro y en la participación de organismos no gubernamentales:

Yo pienso que es una alternativa (sonríe) frente al modelo neoliberal / que son una alternativa de educación / muy / muy diferente y además es como decirle al gobierno “sabes qué: nosotros somos más eficientes y así se puede hacer y podemos comprobar que con menos dinero / se puede hacer mejor” / que eso es lo que le ha dado mucho coraje y ahora ya dice que todo mundo hable de dónde sacó y

para qué sacó / cuánto sacó / digo de las ONG / pero yo pienso que es una gran alternativa (EPPM/CJ, pág. 28).

En este fragmento la educadora establece una clara oposición con el gobierno y el modelo neoliberal. La propuesta se significa como una alternativa que apoya a los niños de escasos recursos. Llama la atención la alusión a la eficiencia de la propuesta educativa, dado que responde a las necesidades de los niños y a un costo más bajo. El hacer mejor implica cualitativa y cuantitativamente hacer con menos una buena experiencia. También señala los antagonismos entre el gobierno y las ONG, al fiscalizar el gobierno la utilización de los fondos económicos de las organizaciones no gubernamentales.

Las propuestas educativas adquieren múltiples significados y posiciones a partir de la propia experiencia de los informantes: *alternativa, diferente, micro, semilla, fruto y esperanza*. Lo interesante es cómo se plantean, demarcando la diferencia y la oposición con el gobierno; de ahí la importancia de la construcción y la resignificación de la noción de alternancia educativa, no sólo en el sentido de cambiar una cosa por otra, sino en el plano de la convivencia, de la coexistencia, de la lucha, del antagonismo o de la negación que se establece entre las propuestas gubernamentales y las propuestas de las organizaciones populares, como es el caso de los centros populares infantiles, que surgen como una alternativa ante la ausencia de servicios educativos para los niños pequeños.

## CONSIDERACIONES FINALES

Resulta relevante que ambos estudios en caso se articulen al trabajo pastoral de los sacerdotes jesuitas comprometidos con la Teología de la Liberación y las CEB. En este sentido, la Teología de la Liberación se constituye en un punto nodal de las configuraciones discursivas de las experiencias de los sectores populares. El papel asumido por las CEB explica el tipo de articulaciones que se producen con los movimientos populares, en este caso la lucha por la vivienda, la democracia y la paz, tal como se observa en el siguiente cuadro:

**CUADRO 5**  
**Características generales de los centros infantiles populares**

<b>Nombre</b>	<b>Centro de la Amistad</b>	<b>Estancia Infantil “Miguel Martín”</b>
Tendencias	Educación Integral Popular/1970	Nezahualpilli/1980
Fundamentos	Montessori Teología de la Liberación	Freire Teología de la Liberación
Actores	Comunidad jesuita Comunidades eclesiales de base  Profesionistas Mujeres del barrio	Comunidades eclesiales de base Grupos comprometidos Sacerdote jesuita
Zona	Semiurbana	Urbana
Ubicación	Colonia Cerro del Judío, Delegación Magdalena Contreras	Colonia Morelos Delegación Cuauhtémoc

También me permite explicar acerca de los límites entre la educación infantil y la educación de adultos como fronteras que se diluyen. El trabajo propio de las CEB lo constituyen los sectores populares: niños, jóvenes, mujeres, padres de familia y la comunidad en su conjunto; estamos hablando de proyectos populares amplios que, desde la Teología de la Liberación, buscan contribuir a mejorar y transformar las condiciones de vida de los sectores populares.

Tal vez por ello la presencia de Montessori y Freire, como sustento de las prácticas educativas con los niños y con los adultos, aparecen en una relación de equivalencia con el posicionamiento de las CEB y la Teología de la Liberación. La incorporación y la reflexión de la fe en los centros populares infantiles y el compromiso para transformar las condiciones de vida aclaran el papel asumido por las educadoras y los padres de familia con sus hijos, los niños del barrio y con las problemáticas local y nacional.

Además, se otorga especial importancia a la cuestión ético-política en los proyectos educativos, en el sentido de que los valores que se fomentan entre los niños representan valores a desarrollar con las educadoras y los padres de fami-

lia. De esta manera, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la criticidad y la autonomía —por mencionar algunos—, como parte de la filosofía montessoriana y freiriana, orientan las prácticas educativas hacia los niños y los adultos con el objeto de establecer una mayor congruencia entre el centro, la familia y la comunidad.

Por otra parte, la articulación que se establece con organizaciones populares (Comparte, Comexani, NEE y la Red de Mujeres) se teje, de igual forma, en el posicionamiento de los centros populares infantiles, la parroquia y las CEB; es decir, la micropolítica se construye con grupos y actores diversos que comparten proyectos comunes: la atención de los niños, el trabajo comunitario, la democracia, la defensa de los derechos humanos, etcétera.

En este sentido, la relación entre educación de adultos y los movimientos populares se observa a través del papel asumido por las educadoras y los padres de familia frente a la lucha por la vivienda, los servicios básicos, la defensa del voto y la paz; en el marco del compromiso político-religioso de las CEB, a través de las organizaciones populares y las redes civiles que se construyen.

**CUADRO 6**  
**Relaciones entre educación de adultos y movimientos populares.**

<b>Nombre</b>	<b>Centro de la Amistad</b>	<b>Estancia Infantil “Miguel Martín”</b>
Movimientos Populares	Lucha por los servicios básicos y la regulación de terrenos Movimiento zapatista Elecciones y democracia	Lucha por la vivienda Movimiento zapatista Elecciones y democracia
Redes civiles	Comexani Nuevos Espacios Educativos  Alianza Cívica Alianza Ciudadana Mujeres en Movimiento Coordinadora Popular	Comexani Nuevos Espacios Educativos Alianza Cívica Comparte Mujeres en Movimiento

Finalmente, las experiencias educativas son representadas en el imaginario de los informantes como momentos de posibilidad, de construcción de utopías; como límites entre lo deseable y lo posible, entre lo que puede hacer el gobierno y las organizaciones no gubernamentales, entre la calidad de servicio y la ausencia del mismo.



## **SEGUNDA PARTE**

Sentidos y espacios  
de la educación de adultos  
y popular



## CAPÍTULO 3

### FORMACIÓN DE EDUCADORAS POPULARES

—¿Qué necesitamos los adultos para ser felices?

—*La familia, la familia. Amor, atención, comprensión, bienestar, motivación, respeto, armonía, trabajo, descanso, diversión, dinero, vivienda, alimentación, placer, identidad y unión.*

—¿Y los niños?

—*Los niños necesitan amor, no maltrato; atención por parte de los padres; tener la familia unida.*

—*Comunicación con ellos.*

—*Jugar con ellos.*

—*Confianza por parte de los padres.*

—*Salud.*

—*Respeto a sí mismos.*

—*Un hogar limpio.*

—*Tener su propio espacio.*

—*Bueno, se parece mucho a lo que necesitamos los adultos, ¿no? Hay semejanzas, ¿no? Por ejemplo, aquí dijeron tener una familia, atención, comunicación, el amor, el amor es indispensable, ¿no?*

—*¿Los adultos necesitamos jugar?*

(RORPF/CJ)

**E**n el capítulo anterior se examinaron las características principales de las propuestas educativas de atención infantil y la manera como se inserta la proble-

mática de la educación de adultos. Además, se planteó el tipo de articulaciones que se produce entre los procesos educativos que se desarrollan en los centros populares infantiles y las luchas de los sectores populares. Finalmente se ubicó el significado que imprimen los informantes a las experiencias educativas.

En este capítulo centro la atención en las situaciones de aprendizaje que se diseñan para que las mujeres del barrio asuman el papel de educadoras populares. Situaciones que se relacionan con los conocimientos previos de las mujeres, las experiencias en las prácticas de crianza, la cuestión de género y la problemática comunitaria.

Interesa, de manera singular, examinar cómo operan los procesos de interpelación<sup>32</sup> de las mujeres para incorporar entre sus rasgos identitarios el de *educadora popular*. Es decir, ¿cómo se van configurando como sujetos educativos para la atención infantil y el trabajo con padres?, ¿qué tipo de vínculos se establecen entre el educando y el educador?, ¿quién educa a quién? y ¿cómo es significado todo esto por el sujeto adulto?

El capítulo está organizado en cuatro apartados. El primero plantea la disyuntiva de incluir a madres o jóvenes de la comunidad como madres-educadoras o educadoras populares; es decir, mujeres con experiencia en la crianza de los hijos o jóvenes interesadas en participar en este tipo de experiencias para “ser alguien en la vida”, “crecer y ayudar a la gente”, “aprender cosas nuevas”. El segundo apartado describe los procesos de formación de las educadoras o madres-educadoras, se analizan las situaciones de aprendizaje y los vínculos pedagógicos que se construyen. El tercer apartado enfatiza los significados que asignan los informantes a los aprendizajes que son resultado del proceso de inserción en los centros populares infantiles. El cuarto apartado destaca la presencia de los componentes místico y valoral en la formación de las educadoras, como nudos de signi-

---

32 La noción de interpelación alude a un conjunto de prácticas ideológicas de proposiciones de modelos de identidad (Buenfil, 1994). Se puede entender como la operación mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos, a quienes se pretende invitar a constituirse en sujetos de una propuesta o proyecto educativo; el proceso de interpelación es exitoso en la medida que el sujeto incorpora algunos de los rasgos que propone el modelo de identificación, se reconoce en él y al mismo tiempo le ofrece una idea de plenitud, de goce, de ser uno mismo; es el momento de constitución del sujeto.

ficación que juegan un papel relevante en el éxito de la propuesta educativa y la permanencia de las educadoras.

Para examinar los fragmentos elegidos recupero la propuesta del análisis semántico que supone la producción de múltiples sentidos en las cadenas discursivas y utilizo las nociones de sintagma y paradigma de Saussure para ubicar las lógicas usuales en la construcción simbólica de la realidad, las estrategias políticas y las formas retóricas de uso cotidiano. Particularmente interesa destacar las relaciones de equivalencia y de diferencia en la trama discursiva de los informantes.

## **Entre jóvenes y mamás**

Uno de los campos problemáticos en la inclusión de las mujeres de la comunidad al proyecto educativo se relaciona con los rasgos identitarios de las mujeres: ser madres o jóvenes; es decir, mujeres que tienen experiencia en el cuidado y la atención de los niños pequeños, por el hecho de ser madres, o bien porque se han encargado del cuidado de sus hermanos menores. Independientemente de estos rasgos se considera que las personas de la comunidad favorecen la integración de los aspectos particulares de la cultura local en las prácticas educativas.

Esto se relaciona directamente con las lecciones asimiladas acerca del aprendizaje de los adultos que, a diferencia de los niños pequeños, han acumulado experiencias y conocimientos que se potencian, que se ponen en juego cuando se adquieren nuevos conocimientos.

Otro aspecto relevante se asocia con la postura ideológico-política presente en la pedagogía de Paulo Freire y en la Teología de la Liberación, que subyace en ambas propuestas: la llamada opción por los pobres “o los oprimidos” y el compromiso asumido con las luchas de los sectores populares.

Por un lado, la propuesta de Paulo Freire y la educación popular, que se asume como una pedagogía para la liberación, surge en la lectura del contexto de los oprimidos y se desdobra, como afirma Freire (1993), en una necesaria pedagogía de la esperanza que haga viable la posibilidad del diálogo, de la utopía y la liberación de todos los hombres y las mujeres. Aquí el educa-

dor-educando y el educando-educador, comprometidos con un proyecto revolucionario-utopista, asumen el rol político como sujetos para transformar y recrear la realidad y el mundo.

Por otro lado, la Teología de la Liberación, como una posición progresista de los clérigos católicos, señala la necesidad de una reforma urgente de los pueblos de América Latina al ejercer su apostolado de fe, esperanza y compromiso con el cambio social y con las necesidades de los pueblos. Su postura en el campo educativo se relaciona con la educación liberadora de Freire y la propuesta de Montessori para los pobres, que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo.

La presencia de estos posicionamientos en las propuestas educativas de los centros infantiles juega un papel relevante en la decisión de incluir a las mujeres con escasa o nula experiencia escolar al proyecto educativo.

De acuerdo con la narración de las fundadoras de los centros infantiles, es a principios de los años 70 cuando es posible observar algunas marcas que ofrecen ciertos indicios acerca de cómo se pensó en la participación de las mujeres del barrio en el proyecto educativo.

La fundadora de Nezahualpilli-Tepito, al comentar sobre su trayectoria en el trabajo popular, se refiere a su experiencia en la creación de centros o guarderías en la periferia de Santiago de Chile durante el período de la Unidad Popular con Salvador Allende:

En Chile trabajaba/ bueno siempre he trabajado con los niños/ trabajaba en la formación de guarderías y jardines infantiles, que eran jardines de niños de toda la periferia de Santiago/ ahí había algo que se llamaba auxiliares de educadoras/ eran chavas que estaban en el salón contigo como educadoras/ pero eran realmente como las sirvientas, un poco ¿no?/ ¡horrible! a partir de ahí un grupo de educadoras/ un grupo de personas empezamos a pensar que sería bueno que ellas no fueran nuestras auxiliares/ sino que tuvieran la misma capacitación que nosotros y empezaron a capacitarse así un poco con nosotros. Y luego estaba Freire en ese momento y se empezaba a hablar, todo lo que era la educación popular, ¿no? (EFL/T, pág. 1-2).

En este fragmento se asocia lo educativo con la formación, la capacitación y la educación popular; se establecen relaciones de equivalencia entre las guarderías

y los jardines infantiles, así como entre auxiliares y sirvientas. Señala la diferencia entre el papel de la educadora y el de la auxiliar, que se resuelve mediante la capacitación.

De alguna manera, en el contexto sociopolítico latinoamericano, la efervescencia de la educación popular, la expresión de los movimientos populares —en este caso Allende y la Unidad Popular— y la presencia de Paulo Freire en Chile se fueron significando como momentos de posibilidad, de construcción de alternativas educativas. En ese sentido, la inclusión de las mujeres de barrio al proyecto educativo es una postura política ligada a una perspectiva educativa en el trabajo con adultos, niños y la comunidad en general.

Como bien señala la fundadora, una vez demostrado que la propuesta educativa con las mujeres del barrio era viable, ¿por qué no probar en México? La experiencia en el trabajo con mujeres fue compartida por algunos sectores educativos que se dieron a la tarea de construir alternativas educativas con mujeres de la comunidad, entre ellos la propia SEP (con las Casas de Cuidado Diario), el Centro de Estudios Educativos (con Nezahualpilli) y Educación Integral Popular (con La Casa de los Niños).

Sin embargo, el debate se centró en algunos de los rasgos identitarios de las mujeres: ser madres, jóvenes o simplemente tener la experiencia en el cuidado y la atención de los niños:

[...] la idea de que sí se podía capacitar a las gentes de las comunidades / que era partiendo de ellas / pero no de muchachas jovencitas / porque el año que trabajamos así, fue muy difícil / porque de repente [...] primero porque había poquísimo dinero / y luego porque los papás no les daban permiso / o si les daban permiso / el novio / habían / tenían muchos problemas... entonces ya la idea que las mamás... si con muchachas no resulta “hagámoslo con mamás” / “las mamás saben mucho, las mamás tienen hijos y es partiendo de lo que la señora sabe, por haber sido mamá y ya” (EFL/T, pág. 5).

En el fragmento se vincula lo educativo con la capacitación y la experiencia de las mujeres; se establecen relaciones de equivalencia entre mamás (con el conocimiento) y jóvenes (con las dificultades y los problemas). Se señala la diferencia entre las jóvenes y las mamás, se niega la figura de las jóvenes como educadoras populares. En la

discursividad del informante encontramos una relación de inclusión-exclusión de las mujeres al proyecto educativo.

[...] de que fueran mamás educadoras era algo que ya estaba bien demostrado, que era mucho mejor trabajar con señoras de la comunidad / tanto para la permanencia / como para la capacitación / ahí sí, como [...] yo he constatado, es mucho más fácil partir de los conocimientos que tienen las señoras, por haber sido mamás / el hecho de ser mamás hace que, sin saberlo, que sepan mucho / entonces uno tiene más que preguntar / como volver al recuerdo ¿qué hacía tu hijo?, ¿cómo lo hacía? Entonces yo creo que fue por ahí / que fuera gente de la comunidad siempre se pensó, no era ninguna novedad, por que eran señoras las que atendían desde antes (EFL/T, pág. 17).

En la cadena discursiva de la fundadora se observa que la educación se significa como la capacitación; se establece una relación de equivalencia entre conocimiento y experiencia, que trae como resultado la permanencia de las educadoras. Se niega cualquier figura que no sea la madre para fungir como educadora popular, además se establece la diferencia entre ser mamá y joven.

Otro aspecto relevante que va mostrando la fundadora a lo largo de sus narraciones es la viabilidad y el éxito de la experiencia por haber incluido a las mujeres del barrio, a pesar de su escasa escolaridad (aunque sea la peor de las mamás educadoras, yo creo que está a nivel de una educadora titulada):

[...] cuando tú ves a las señoras poder trabajar con un grupo de niños / cuando ves que pueden trabajar con papás / cuando las ves opinando, protestando, proponiendo, como que tú dices / esta persona creció / desarrolló todas las potencialidades que, por no haber tenido chance, seguramente no las había desarrollado / entonces por ahí y eso es lo que me hace decidir / “sí valió la pena” y “sí es un éxito” / no sólo valió la pena / sino es un éxito / hay que seguirle por ahí buscando / ¿cómo podemos hacer para que todo mundo pueda desarrollar todas sus potencialidades? (EFL/T, pág. 26).

En este fragmento se observa que la fundadora significa el proceso formativo de las mujeres como un *éxito* debido a las actitudes que han asumido, tanto en el centro como en otros espacios sociales: opinar, protestar y proponer se asocia con el *crecimiento* de las mujeres. Establece relaciones de equivalencia entre educa-



ción, como *crecimiento*, y *desarrollo*. Señala una diferencia entre las mujeres que han tenido posibilidades de crecer y las que no han logrado el *desarrollo* de sus *potencialidades*.

La fundadora de Nezahualpilli reitera acerca del éxito de incluir a las mujeres en el proyecto educativo al aludir a los procesos de cambio que han tenido las mujeres a partir de la capacitación y la experiencia en el trabajo con niños y padres de familia:

[...] tú notas desde cómo se expresan / lo que proponen / cómo actúan con los niños / cómo actúan con los papás / lo que cuentan que han hecho [...] si lo de autoestima / ellas lo dicen / todas / absolutamente todas han dicho / “es que yo antes de entrar aquí en Nezahualpilli era de una manera / pensaba de una manera y ahora” / a mí incluso / que he hecho cosas sin tomarlas en cuenta, me lo reclaman y además un reclamo muy justo y muy fuerte / “tú dices que nosotras somos iguales / que no sé qué, y a la hora de la hora nos aplastas” / bueno y uno dice “que se atrevan a decirte eso / es bueno” / entonces podemos platicar así, muy duro / (EFL/T, pág. 34).

A través de esta narración, la fundadora confirma su hipótesis acerca de la participación de las señoras en el proyecto educativo, dado el crecimiento personal que observa y que las propias mujeres significan como un cambio. Establece relaciones de equivalencia entre crecimiento y la forma de expresión de las educadoras. Es interesante señalar cómo las educadoras marcan el “antes y el ahora”, es decir, los cambios que las propias educadoras reconocen. También se plantea momentos de negación a la figura de las educadoras y se establece un antagonismo entre la fundadora y las educadoras, que se resuelve vía el diálogo.

Como se puede observar, desde el punto de vista de la fundadora de Nezahualpilli, las educadoras populares deben tener experiencia y conocimientos sobre el cuidado y la atención de los niños pequeños, por el hecho de ser madres. Esto facilita la capacitación ya que se parte de los conocimientos acerca de las prácticas de crianza de las mujeres.

En la trayectoria del trabajo popular de la fundadora de La Casa de los Niños en el Cerro del Judío, su experiencia en el trabajo popular con mujeres en la formación de educadoras populares no implica necesariamente que sean madres, ya que considera que las mujeres, jóvenes o muchachas, muchas veces son las

responsables del cuidado de sus hermanos menores, mientras sus madres trabajan. Para ella son otros los aspectos que juegan en la incorporación de las mujeres al proyecto educativo, a una pregunta expresa en este sentido, manifiesta lo siguiente:

Porque yo creo en las mujeres / o sea que yo creo que / sobre todo en la actitud de la mujer con los niños / este, o sea / yo me he dado cuenta, que por un lado / porque son mamás y tienen el deseo de dar una educación diferente a sus hijos / y las mujeres solteras o mujeres casadas, por el deseo de superación tan grande / que están así como ávidas, ¿no? Así / a mí me gusta trabajar con mujeres casi analfabetas, porque son así, como esponjas, ¿no? con un deseo / con una disposición para el trabajo, entonces como que para mí fue un reto cuando yo empecé en el Cerro [...] y me decía “yo sé que se puede, yo sé que las mujeres de aquí van a poder aprender” (EFA/CJ, pág. 2).

En el fragmento, lo educativo se asocia con las características del sujeto adulto: actitudes de superación, disposición y deseo de aprender; se establecen relaciones de equivalencia entre educadora y mujer (casada o soltera), género e intuición natural (yo creo en las mujeres); entre analfabetismo y la necesidad de aprender, con la metáfora de la “esponja”. No existe una negación del sujeto analfabeta, sino una revaloración. Establece una diferencia con el antes y el después de iniciar la gestación de la experiencia y la necesidad de creer en las mujeres.

Su posicionamiento, desde la Teología de la Liberación (ella inicia el trabajo con una comunidad jesuita) y la filosofía montessoriana de respeto a la individualidad y crecimiento del otro, se confirma con la afirmación “yo creo en las mujeres”. Para la fundadora no es importante que sean madres o jóvenes, sino lo fundamental es la presencia en el imaginario del deseo de superación y la forma de relacionarse con los niños. Desde su punto de vista, son otros los aspectos que juegan en los procesos interpelatorios de las mujeres. A lo largo de su narración muestra su inserción en el trabajo con mujeres, vía las comunidades eclesiales de base:

Yo empecé a trabajar con jóvenes / durante las vacaciones de verano empecé a prepararlas para trabajar con los niños / lo que yo había aprendido, así tal cual, se lo empecé

a dar a ellas y / con las mamás lo que hicimos fue empezar a buscar una casa / compramos madera para empezar a hacer las mesitas y con los papás empezamos a armar las mesitas / con algunas mamás empezamos a hacer el material y en septiembre de ese año empecé a trabajar con los niños / hicimos visitas a la comunidad con las muchachas / platicándoles a las mamá de lo que se trataba / de la importancia del trabajo de los niños pequeños / que ellas también podían participar en el trabajo / pues ellas iban ir viendo el desarrollo de los niños (EFA/CJ, pág. 1-2).

En el fragmento se observa la estrategia adoptada para incluir a las mujeres de la comunidad (jóvenes, madres y hasta padres de familia) al proyecto educativo. La educación se significa como la capacitación (preparación) de las mujeres; el sujeto pedagógico con la propia fundadora, las jóvenes, las señoras y los padres de familia; el contenido alude directamente al cuidado y la atención de los niños.

La fundadora de La Casa de los Niños significa la inclusión de las mujeres al proyecto educativo como un éxito debido a los cambios que observa en las educadoras:

Mi experiencia es que funciona, ¿no? y que verdaderamente la gente / las mujeres que yo conozco desde hace 25 años, con las que he trabajado son unas mujerzacas / que ya me dan tres y las vueltas / como veinte y las vueltas / para mí, de verdad, es un orgullo, ¿no? / de Michoacán, de Oaxaca, de Toluca que llegan de todos lados / en una pobreza / en todo sentido y que cuando uno les da la oportunidad, ¡digo!, te responden pero muy, muy, muy bien, ¿no? además se comprometen, les cambia la vida / les cambia la vida / que no pensaban que podían algo, que estaban sumidas en sus comunidades / y que están felices así / pero que inmediatamente les cambia la vida, ¿no? (EFA/CJ, pág. 3).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con el éxito de la experiencia, con el funcionamiento de los centros y con la forma de trabajo de las educadoras (son unas mujerzacas). Establece una diferencia entre el antes y el después, con referencia a las características de las educadoras; entre lo carencial y el compromiso que asumen con el proyecto y el cambio en la trayectoria de sus vidas.

En síntesis, para la fundadora de La Casa de los Niños resulta irrelevante que las mujeres tengan o no la experiencia de ser madres, lo fundamental es la disposición, el deseo de aprender y de apoyar al otro; a diferencia de la fundadora de Nezahualpilli, que niega la figura de las jóvenes y recupera la experiencia y el conocimiento de las prácticas de crianza de las madres.

En cuanto a los procesos interpelatorios de las mujeres, se ubican algunas marcas fundamentales en el éxito de la experiencia, en la incorporación y la permanencia de las mujeres.

1. La necesidad de las mujeres de contar con un espacio para la atención de sus hijos opera como un vacío en la identidad de “ser educadora popular”: *había una necesidad muy sentida de la gente.*
2. La historia personal de las mujeres, lo marginal, lo carencial y su lucha permanente por sobrevivir; en ese contexto, la ilusión de llenar el vacío, ser un sujeto pleno vía la participación en el trabajo con los niños, los padres de familia y la comunidad.
3. La relación de antagonismo<sup>33</sup> que las mujeres construyen con las instituciones y la política gubernamental y la posibilidad de participar en la gestación de una alternativa de educación para sus hijos desde las organizaciones populares y religiosas.
4. El compromiso cristiano asumido vía las comunidades eclesiales de base y la parroquia.

## **Formación y vínculo pedagógico**

¿Qué tipo de vínculo pedagógico se establece entre el educando y el educador? ¿Bajo qué contenidos opera la educación de las mujeres? ¿Qué estrategias interpelatorias se utilizan? La respuesta a estas interrogantes me permite reconstruir los procesos de educación de adultos que transcurren, en los

---

33 Por relaciones de antagonismo se alude a la negación y exclusión del sujeto. El antagonismo es la disrupción de un sistema de diferencias. Véase Laclau, 1994.

centros populares infantiles, para la formación de las mujeres como educadoras populares o madres educadoras en la atención y el cuidado de los niños pequeños.

A lo largo de las narraciones de las fundadoras se observa su posicionamiento respecto al quehacer educativo asumido desde una educación para la libertad, el respeto, la igualdad, etcétera, como principios que orientan la práctica educativa de los centros, como parte de la filosofía que sustentan los centros y, por ende, del vínculo pedagógico que se establece entre la comunidad educativa: niños, educadoras, padres de familia y comunidad en general.

Tal como lo señala la fundadora de Nezahualpilli, al aludir a la relación que establece con las educadoras y en general con la gente de la comunidad, de tratar de igual a igual a los demás, ya que “todo mundo vale lo mismo” y “todo mundo tiene conocimientos”. Esta posición se articula con la filosofía freiriana que sustenta su quehacer educativo y de compromiso con los grupos populares.

Algo que yo creo y creo que es un hecho cuando tú llegas con la gente / sin negar lo que sabes / pero dispuesta a aprender / como limpia / como que no sabes, cómo es esa gente con la que estás y vas a tratar de preguntarle y de aprender, y aprender a veces no es algo muy fácil / porque es un poco / no es olvidarte de lo que sabes / porque eso es imposible / pero es, por lo menos, dejarlo en un segundo lugar / en un primer momento y preguntarle a la gente / eso yo aprendí que sí es válido (EFL/T, pág. 14).

El fragmento de la narración permite ver la sustituibilidad de lo educativo con el aprendizaje y con el papel que asume el educador al preguntar, al interrogar, al cuestionar; así también se establece una relación de equivalencia entre el *educador* y la *pureza*. Se observa una diferencia entre los conocimientos acumulados del educador y del educando, ya que no se pueden negar las diferencias que existen entre ambos.

En la narración de la fundadora de La Casa de los Niños en el Cerro del Judío también se observa la referencia de una relación de igual a igual con el sujeto pedagógico, en este caso con las educadoras, que opera como un principio ordenador de las prácticas que se dan al interior del centro:

Pues todas somos iguales, ¿no? / cada una con nuestras características / con nuestra personalidad / con nuestros dones de cada quien / pero que todas somos iguales, ¿no? / o sea, como que cuando yo estaba en el Cerro, la coordinación se rotaba / o el llevar las cuentas o para que todas participáramos y supiéramos lo que era, ¿no? (EFA/CJ, pág. 13).

En este fragmento se observa la relación que se establece entre la igualdad y las prácticas que se asumen desde ese lugar: la *rotación* de tareas. También se establecen las diferencias propias de los sujetos, *los dones personales*. Esta aparente paradoja: “somos diferentes pero iguales” se resuelve al compartir tareas y responsabilidades.

### *Observar el método de trabajo en los centros*

Como parte de las estrategias en la formación de las educadoras populares, la observación del trabajo en otros centros populares de atención infantil, con otras educadoras populares, se considera como uno de los aspectos relevantes, pues se parte del supuesto de que las mujeres pueden asimilar e incorporar en sus esquemas de representación el trabajo con los niños al observar la práctica educativa de otras educadoras que tienen rasgos similares a los de ellas. De esta manera, el identificarse con el trabajo de las educadoras populares de los centros facilita su inclusión al proyecto educativo, además de operar como un discurso interpelatorio a través de las acciones de las mujeres en los centros; de ahí que la observación de las prácticas educativas con los niños al interior de los centros opere exitosamente en la formación de las educadoras.

En la narración de una de las educadoras populares, al recordar acerca de la capacitación que recibió al inicio de la experiencia, se alude a lo siguiente:

Duró un mes y medio / nos mandaron a observar a otros espacios / en ese tiempo nos hicieron viajar a la periferia / observamos el método en comunidades / realmente amoladas / muy, muy jodido el espacio en donde tenían a los niños [...] porque en ese tiempo / el Nezahualpilli estaba trabajando muy duro en las calles / eso a mí me motivó mucho para querer hacer algo con los niños (EEPS/T, pág. 4).

En el fragmento, lo educativo se asocia con el *método* de trabajo con los niños, el cual opera como estrategia interpelatoria en las mujeres al identificarse como educadoras populares. Se observa un desplazamiento del espacio educativo del centro a la calle; también se establece una diferencia en el tipo de comunidades marginales en donde trabaja Nezahualpilli: de pobreza a extrema pobreza (muy amoladas).

### *Recuperar las prácticas de crianza*

Una de las posiciones de las fundadoras, acerca de la inclusión de las mujeres, madres o jóvenes, se relaciona con las experiencias y los conocimientos adquiridos en el cuidado, la atención de sus hijos pequeños y las prácticas de crianza aprendidas por propia experiencia y transmitidas a través de la familia. De ahí que uno de los aspectos de las mujeres que se recupera es, precisamente, sobre prácticas de crianza.

En su relato, una de las educadoras señala cómo, a través del proceso de formación de madres-educadoras, se integran los conocimientos y las experiencias de las mujeres para introducir las temáticas relacionadas con el desarrollo del niño:

Como, haz de cuenta / se rescatan las lecciones aprendidas de tú como mamá / como si el niño / por ejemplo, eso de la mollera muy clásico / rescatar las ideas que traes y después ya viene el aprendizaje sobre el desarrollo del niño / por ejemplo, envolver al niño como tamalito / ¿qué les deja a los niños de aprendizaje?, si no mueven las manos / si no agarran los objetos / o el sentar al niño frente a la televisión / qué les deja, ¿no? / todo ese tipo de cosas lo rescataban en la capacitación y después había una serie de teoría, ¿no? / eso fue lo que a mí me gustó (EEPS/CJ, pág. 4).

En el fragmento se asocia lo educativo con las lecciones aprendidas en la vida diaria y con los aprendizajes formales en el ámbito escolar; el contenido educativo, con las prácticas de crianza y el desarrollo del niño; de modo que el vínculo pedagógico se vuelve horizontal al compartir los conocimientos. Se establece una

diferencia entre los conocimientos empíricos de las mujeres y el conocimiento científico sobre el desarrollo de los niños.

Llama la atención el éxito de la estrategia discursiva interpelatoria que opera en el proyecto educativo; es decir, las mujeres se reconocen y se recrean al adquirir nuevos conocimientos.

### *Trabajo personal y la psicología femenina*

Otro de los aspectos que forman parte de la estrategia interpelatoria en la formación de las mujeres como educadoras populares o madres-educadoras se refiere a la reflexión acerca de lo que significa “ser mujer” en el ámbito personal y en relación con los hijos, la pareja, la familia, la comunidad y la nación. La reflexión de género juega un papel fundamental en la interpelación de las mujeres debido a que se ubican y se reconocen como educadoras populares a partir del vínculo que establecen con el otro y consigo mismas. Como momento de reflexión opera como un sitio en el que se configura un nuevo rasgo identitario.

Veamos cómo se significa para los informantes la reflexión de género en el discurso del proyecto educativo:

Yo creo que sí nos hacían pensar un poco acerca de nosotros como mujeres / no pensar que estamos cobijadas por el respaldo de un hombre / sino que tú, como mujer, puedes dar / puedes sentir / puedes percibir / que normalmente a ti, cuando te educan, es que estás bajo la tutela / bajo la sombra del hombre / el que piensa es el hombre / que la mujer nada más sirve para muchas cuestiones del hogar, ¿no? / pero que no piensas / todos esos tabúes fuimos reconociendo cada una de nosotras, ¿no? (EEPS/T, pág. 4).

En el fragmento de la narración lo educativo se significa a partir de la reflexión de género; se establecen relaciones de equivalencia entre *dar*, *percibir* y *sentir* como características propias de las mujeres. Se distinguen las diferencias que la cultura popular señala acerca de los roles entre el hombre y la mujer: el pensar y el no pensar, el trabajo del hogar y el trabajo fuera de él.



## *Sensibilización y cuestionamiento de las problemáticas local y nacional*

Como parte de la metodología de trabajo con las mujeres de la comunidad, tanto del Cerro del Judío como de Tepito, la sensibilización y el cuestionamiento de lo particular y lo global, entre los problemas del barrio y los problemas nacionales, representan uno de los ejes sobre el cual gira la formación de las mujeres. Al incluir el cuestionamiento y la reflexión del entorno de la problemática social, al posicionarse desde ese lugar como educadoras populares o madres-educadoras, operan como estrategia interpelatoria de las mujeres.

En la narración de los informantes se alude a la experiencia de formación a partir de la reflexión de las problemáticas local y nacional. Por ejemplo: en el relato de la coordinadora de La Casa de los Niños, pionera de la experiencia en el Cerro del Judío y educadora popular desde hace más de 25 años, se señala:

Mira, yo recuerdo que fui formada en tres cosas / una / la parte de la metodología / sí / en toda la parte del trabajo con niños y también fuimos formadas en la parte social / por ti / por tu cambio / por tu colonia / entonces vimos, como adultos, la situación del país / y también viendo la parte espiritual / la parte de Jesús / viendo como adultos, cómo vivimos el cristianismo (EEPC/CJ, pág. 5).

En el fragmento de la narración se observa la relación que se establece entre educación, formación y metodología. Los contenidos sobre los que opera la educación son: el trabajo con los niños, la problemática nacional y la palabra de Jesús; lo espiritual es pensado automática y exclusivamente como sinónimo de Jesús. Es decir, se establece una diferencia entre los tres tipos de contenido (*metodológico, social y espiritual*), aunque se articulan con la problematización y la sensibilización para el trabajo con los niños y la comunidad.

### *Conocer el entorno*

Otro de los aspectos que se considera como eje de la capacitación de las mujeres es el conocimiento del entorno —del barrio o la colonia— donde

surgen los centros populares infantiles. Conocer la realidad más inmediata de los adultos, reflexionar sobre la problemática local y la situación de los niños pequeños en la zona forma parte de la estrategia interpelatoria del proyecto educativo. Reconocerse como parte de un barrio, identificarse con las necesidades de la gente, que son también sus propias necesidades y plantear alternativas de trabajo, se simbolizan como mandatos del proyecto educativo y de los sectores populares, que son asumidos por las mujeres como propios y como tal desarrollan la tarea asignada.

En la narración de una de las educadoras al recordar acerca de su formación, se señala lo siguiente:

Vimos / qué había en nuestra colonia / en nuestro entorno / salimos por equipos / nos dividimos la colonia por equipos / y salimos a visitar, qué es lo que había aquí / entonces lo que encontramos aquí / entonces lo que encontramos mucho fueron cantinas / pulquerías / uno que otro parque / escuelas primarias / algunas secundarias / muchos viciosos tirados en la calle / pero no había ni estancia / ni lugares para los niños / una estancia en donde pudieran estar seguros / “entos” / creo que eso me motivó mucho / el hecho de que yo vivía aquí desde que nació... nunca me había puesto a pensar en eso / es impresionante darte cuenta que no hay nada para los niños (EEPT/T, pág. 13).

En el fragmento, lo educativo se asocia con la investigación del entorno, con los contenidos educativos acerca de la problemática comunitaria. Establece una diferencia entre haber vivido en la colonia sin percatarse de los problemas y el reconocimiento que se hizo como parte de la formación; es decir, entre el conocimiento adquirido vía la investigación local y la falta de reconocimiento de los problemas del barrio, a pesar de haber nacido y crecido en el lugar.

### *La experiencia: otro punto de partida*

Otro aspecto considerado en la capacitación de las mujeres se refiere a la experiencia acumulada del adulto. Es decir, las mujeres cuentan con una serie de

experiencias, no sólo en lo concerniente al cuidado y la atención de los niños, sino de la vida en general, que resultan importantes para potenciar la adquisición de nuevos conocimientos y enfrentar desde otro lugar la vida.

En el discurso de las educadoras, la “experiencia” aparece como uno de los significantes que es necesario incluir en la capacitación de las educadoras, dada la riqueza que representa la re-creación del conocimiento empírico de las mujeres en el proceso educativo y como estrategia interpelatoria del proyecto educativo. Este modo de ver la experiencia ha aparecido en incisos anteriores, incluso en el capítulo previo, articulado a otros temas.

En la narración de una de las educadoras se alude a la “experiencia” a partir de su propia vivencia en la capacitación:

Pensar en partir de la experiencia de las personas / todo mundo trae un aprendizaje vivencial, un aprendizaje latente, ¿no? / entonces, que nada más tienes que ayudarlo y rescatarlo y partir de ahí / pensar qué bueno / que todos tenemos una historia atrás y que de esa historia también estamos aprendiendo / y bueno, que esa historia te marca / te da pautas de conducta / si fuiste golpeada / entonces también reproduces / como que eso me sirve ahora a mí (EEPS/T, pág. 5).

En la narración, lo educativo se asocia con la experiencia y la historia de las mujeres; con los contenidos que aluden a los aprendizajes de las mujeres (vivencial o latente); con el vínculo pedagógico del educador como una mediación a través de la “experiencia” de las mujeres y el papel de apoyo y acompañamiento. También se establece una relación de equivalencia entre historia personal, práctica aprendida y reproducción de la práctica. Se observa un desplazamiento entre práctica aprendida y la posibilidad de significarla desde otro lugar, vía la reflexión personal.

Cabe mencionar que la educadora enfatiza los conocimientos, las experiencias y la historia personal del sujeto adulto como lecciones aprendidas de la capacitación recibida y también como resultado de la vivencia de capacitar a otras mujeres.

En la narración de otra educadora, al recordar la forma como fue capacitada y ahora en su identidad como capacitadora de otras mujeres, considera importante partir de la experiencia de la gente:

Nosotros partimos de la experiencia y así vamos conformando el conocimiento y una cosa que hemos aprendido / bueno que yo he aprendido de Lola, es cuestionar mucho / tú cuestionas y le mueves el tapete al adulto / vuelves a cuestionar y como que se va construyendo su propio conocimiento / entonces también / no le das todo digerido / aquí, es ir construyendo el conocimiento (EEPL/T, pág. 13).

En este fragmento se ubica, una vez más, a lo educativo con la “experiencia” y el conocimiento; la estrategia pedagógica, con el cuestionamiento; y el contenido educativo, con los conocimientos empíricos de las mujeres. Se establece una analogía entre cuestionar y desestructurar a los adultos al construir nuevos conocimientos. Se establecen relaciones de diferencia entre construcción del conocimiento y conocimiento acabado (digerido); entre conocimiento empírico y conocimiento teórico.

*El análisis de la realidad y su relación con la palabra de Jesús:*  
ver, pensar y actuar

En el Cerro del Judío, la presencia y el trabajo de las comunidades de base se observa de manera importante en la formación de las mujeres, pues la reflexión acerca de la Biblia y los valores cristianos operan como elementos constitutivos del discurso pedagógico. El quehacer educativo de las mujeres con los niños, los padres de familia y la comunidad se ubican desde su compromiso cristiano.

En la narración de la fundadora se encuentra la referencia a la formación de las mujeres en relación con la metodología que se utiliza en las comunidades de base:

Mi experiencia es desde el lado cristiano / al hacer uno análisis de la realidad, de eso que vives y de ligarlo con lo que Jesús quiere para nosotros y de vivir esa / como analizar esa realidad / como que es algo muy fuerte, ¿no? / o sea que ese trabajo personal como mujeres / como ciudadanas, ¿no? como, pues / jóvenes o como madres de familia / si lo analizaras con la realidad y / luego, yo lo he dado / te digo, todo lo que he aprendido del desarrollo del niño / el cómo tratarlo, el qué darles en los primeros momentos de su vida... de todo eso (EFA/CJ, pág. 3).

En el fragmento de la narración se observa que el proceso educativo se significa como la reflexión y el análisis. El trabajo de reflexión cristiana aunado a la reflexión personal giran en torno a la educación de los niños, los cuales, a su vez, operan como contenidos educativos; el vínculo pedagógico se establece a partir de la reflexión grupal al compartir los conocimientos adquiridos de la propuesta montessoriana sobre el desarrollo del niño. Se establece una diferencia entre los conocimientos del educador y los educandos; el educador comparte los conocimientos acerca del desarrollo del niño y el educando reflexiona sobre la realidad.

### *Educación permanente*

La educación permanente aparece como un campo problemático que se incorpora en la narración de los informantes, ya que se considera que la educación tiene lugar a lo largo de toda la vida. Si bien se reconoce el valor de los cursos de capacitación para que las mujeres inicien el trabajo con los niños, la formación de las educadoras se significa como un proceso que nunca termina.

Es interesante observar que fuera del debate político y conceptual del campo de la educación de adultos, la forma como está incorporada en el discurso de las experiencias, de los estudios en caso, la idea de educación permanente o educación a lo largo de toda la vida; es decir, lo que resulta como imaginario de las políticas educativas es una práctica ya instaurada en la educación popular de adultos. Veamos algunos ejemplos:

La voz de una de las fundadoras de los centros alude a lo siguiente:

Pues que para mí, que hay que hacer mucho análisis de la realidad con las personas, ¿no? / mucho caer en su vida / es una parte muy importante de su formación / además la formación tiene que ser permanente, como que nunca se termina, ¿no? / como que el compromiso no es hasta aquí, que te doy un diploma y ya se acabó, ¿no? Sino que impacta mucho que el compromiso es para siempre, ¿no? / así como que / yo creo que eso es muy importante (EFA/CJ, pág. 8).

En el fragmento de esta narración, además de que se alude directamente a la educación permanente, se observan relaciones de equivalencia entre el proceso

educativo con la *formación* de las educadoras, el *compromiso* que asumen desde ese lugar con la educación que *nunca termina*. Se establece una diferencia en términos de oposición (no es) entre la educación certificada (diploma) y la educación como compromiso.

### *El dilema de la certificación*

La certificación de las educadoras populares aparece como otro de los campos problemáticos de la educación popular de adultos. En la formación de las educadoras de los centros infantiles existe una aparente contradicción entre el compromiso asumido por las mujeres al proyecto educativo, el poco valor que se otorga a la certificación y la necesidad de contar con un “diploma”.

En los relatos de los informantes, tanto de las fundadoras como las educadoras, se considera importante la certificación dado el valor que le otorgan los sectores populares a la escolarización y, por ende, a la certificación. Su condición de mujeres de la comunidad, con escasa escolarización y la posibilidad de contar con un *diploma* que las acredite como educadoras populares, les otorga cierto reconocimiento y aceptación entre los padres de familia y la comunidad, además de elevar la autoestima de las mujeres.

En este sentido, uno de los informantes señala al respecto:

Pues fijate / como que es parte de la formación / lo importante es tu preparación / tu compromiso / lo que tú puedes lograr y como que queda en un segundo plano la certificación / Sí es importante por la presión que hay de parte de la escuela / de los padres / pero no es algo que nos haya hecho tener que incorporar a la información que le damos a la Secretaría de Educación / pero, sin embargo / por la autoestima / ante la sociedad / ante el pueblo, como que sí estamos viendo que sería necesario darles un certificado (EFA/CJ, pág. 15).

En este fragmento se observan relaciones de equivalencia entre educación, formación, preparación y compromiso. Resulta paradójica la relación de negación que se establece con la certificación y al mismo tiempo la valoración de la misma; es decir, el significante *certificación* se desplaza de un lado a otro y existe cierta

ambigüedad; también se plantea una diferencia entre la SEP como actor social, el pueblo y la sociedad en su conjunto. La certificación, en cierto sentido, posibilita el reconocimiento de las educadoras de una manera formal, tanto en lo comunitario como socialmente.

Entonces, ¿cómo aprenden las educadoras?

El anudamiento de los diferentes aspectos que aparecen en el relato de los informantes, como parte de las estrategias y situaciones de aprendizaje en la formación de las madres-educadoras o educadoras populares, arroja lo siguiente:

1. Reconocer a la educación de adultos a partir del trabajo con las educadoras populares, sus necesidades, conocimientos y experiencias.
2. Ir más allá de las formas escolarizadas respecto a qué y cómo enseñar y respecto a qué y cómo aprender.
3. El aprendizaje se da de manera vivencial. Las mujeres observan la forma de trabajo y experimentan con otras mujeres la posibilidad de ofrecer educación a los niños pequeños y a sus propios hijos. A partir de la observación del método de trabajo se reflexiona acerca de la educación de los niños.
4. Se establece una relación entre los resultados de las observaciones y las lecciones aprendidas en la crianza de los hijos. Se rescatan los conocimientos de las mujeres en el cuidado de los niños y se relaciona con diversas teorías del desarrollo del niño. El aprendizaje vivencial de las mujeres acerca del cuidado de sus hijos y hermanos y sus experiencias infantiles con sus padres son puntos de referencia para la reflexión acerca de la educación de los niños.
5. Se realiza una investigación del entorno acerca de las condiciones de vida de los niños, los servicios de atención infantil, los espacios de recreación y, en general, sobre la problemática del barrio.
6. La historia de las mujeres, la experiencia de su niñez, como mamás y mujeres, media el proceso de formación de las educadoras populares.

Recuperar el pasado para potenciarlo en el presente juega un papel importante en los procesos interpelatorios.

7. El trabajo personal desde la cuestión de género es uno de los aspectos incorporados en la formación de las educadoras. La temática de lo que significa ser mujer: mujeres que pueden decidir, mujeres que pueden ser independientes, mujeres que tienen la capacidad de desarrollar un trabajo de compromiso con los otros, que tienen la experiencia de ser madres. De ahí la convicción de las fundadoras de creer y tener confianza en las mujeres.
8. La experiencia de las mujeres como mamás o jóvenes en el cuidado de los hijos o hermanos pequeños es punto de partida para construir el conocimiento; la experiencia de las mujeres permea las prácticas educativas que se generan en el proceso de formación de las educadoras. La reflexión y el cuestionamiento permanente permiten la re-creación de los conocimientos acerca de las prácticas de crianza en el cuidado de sus hijos o hermanos.
9. En ambas experiencias se alude a la necesidad de creer en la gente, tener confianza en las mujeres, en la capacidad de desarrollar de manera adecuada el trabajo con los niños.
10. En el caso de los agentes externos (las fundadoras) resulta importante la relación que establecen con la comunidad al respetar el lugar que ésta les otorga; inclusive cuando se plantea vivir en la comunidad, sus condiciones y sus experiencias las hacen diferentes.
11. El trato directo con las madres-educadoras, para clarificar la tarea o la consigna, aparece como un aspecto de la mediación, del vínculo entre el educando y el educador. Además se convierte en un aprendizaje en la relación para el trabajo con los niños y los padres de familia.
12. En el proceso de formación de las madres-educadoras se reconoce que la metodología prepara a las mujeres para luchar y tomar decisiones.

Otro de los aspectos importantes en la formación de las educadoras populares se refiere al trabajo de autoestima. Esta línea de trabajo se incorporó en los últimos años como una temática relevante para brindar mayor seguridad a las mujeres en la realización de la tarea educativa con los niños y los padres de familia, y ha impactado fuertemente a las educadoras al reconstruir su propia



autoestima y abordar aspectos relacionados con las carencias presentes a lo largo de su vida.

En síntesis, se observa cómo la exploración y la reflexión personal de las prácticas de crianza y de la problemática del barrio aparecen como elementos disruptores, dislocadores, de los rasgos identitarios de las mujeres como hijas, madres y esposas. Sin embargo, el desorden que se produce con esta reflexión se articula con la necesidad y el compromiso de participar en una experiencia que mejore la educación de sus hijos, de los niños del barrio y sus propias condiciones como mujeres.

## **El aprendizaje de las mujeres**

En los procesos de formación de las educadoras populares, ¿cuáles son los aprendizajes incorporados a los esquemas de representación que son simbolizados como parte de los rasgos identitarios de las madres-educadoras, como sujetos de cambio? Del discurso pedagógico que ofrecen las propuestas de los centros populares infantiles, ¿qué aspectos son significados por los propios informantes como aprendizajes adquiridos a través de su inserción en los centros infantiles?

En la narración de los informantes se alude a los aprendizajes de las mujeres adquiridos a partir de su inclusión en el proyecto educativo, quienes además se reconocen como sujetos con capacidad de construir alternativas de trabajo para la atención infantil, los padres de familia y la comunidad en general. Las significaciones que de ello hacen los informantes adquieren sentidos diversos ligados a su historia y trayectoria personal.

En la narración de una educadora, pionera del trabajo popular infantil y actualmente coordinadora del Nezahualpilli-Tepito, se alude a su experiencia en el trabajo popular con adultos y a los aprendizajes adquiridos, resultado de su incorporación al proyecto educativo, de la siguiente manera:

Mira, me ha dado / mucha seguridad, ¿no? / porque, bueno, sí tenía yo cierto trabajo con adultos / este, bueno / cuando trabajé en la cuestión de adultos, de la alfabetización de adultos / a mí eso me ayudó mucho / pero como que vas agarran-

do más tablas / se puede decir / ¿no?, como que te paras al frente de un grupo / puedes exponer, ¿no? / yo creo que también tanto capacitarme / me va formando con más seguridad en lo que hago [...] a nivel de pareja / yo creo que al principio en mi relación con mi pareja había sometimiento / o sea / que sí me decían “está muy lejos en donde vas a trabajar, mejor salte” / yo me salía con tal de que no hubiera conflictos en la relación / entonces ahora ya no / nos respetamos lo que queremos / nuestros puntos de vista / nos identificamos como pareja en el plano emocional, sentimental / pero nos respetamos lo que piense cada uno / o no la jugamos, ¿no? (EEPS/T, pág. 15).

En el fragmento de la narración se observa la referencia a lo educativo con los aprendizajes adquiridos por la educadora: la capacidad de dirigir una reunión de trabajo y de hablar frente a un grupo. La cadena discursiva se condensa en el significante *seguridad*, producto de la capacitación y la experiencia en el trabajo con adultos; también lo educativo se significa a partir de los principios educativos que incorpora en la relación de pareja, como son el *respeto* y la *solidaridad*. Establece la diferencia entre la educación de adultos vía la alfabetización y la educación de adultos a través del trabajo con los padres de familia; de igual manera señala la diferencia entre los espacios de formación del centro y el hogar; plantea el desplazamiento de los significantes (*respeto*, *solidaridad*, etcétera) de un espacio a otro.

En la narración de otra educadora popular, capacitadora y coordinadora de La Casa de los Niños en el Cerro del Judío, se significan los aprendizajes adquiridos a partir de su crecimiento personal:

Como persona me siento muy realizada / muy realizada, que no ha sido nada fácil / o sea / por supuesto que ahorita estoy con otros grupos y en otras instituciones / no ha sido nada fácil estar con gente profesional / con Laura, Maru, Consuelo, Dora / no ha sido nada fácil / ellas todas con una profesión ya terminada / y yo tener que participar allí, ¿no? / pues yo digo “Dios mío con qué participo aquí, qué hago” / pero bueno, en ese sentido me ha costado mucho trabajo, porque eso quiere decir que me he disciplinado para algunas lecturas / ahí voy / y en mi relación como esposa / yo creo / pues creo que he conocido mis derechos / los he hecho valer / y he puesto mis límites (EEPC/T, pág. 15).

En este fragmento la educadora alude a lo educativo a partir de los aprendizajes formales e informales que incorporó de manera disciplinada (las lecturas); además reconoce el espacio del centro y la familia como espacios de formación de la educadora, aunque apunta reiteradamente que ha sido un proceso complejo. Establece la diferencia entre lo profesional frente a la escasa escolarización; así como la diferencia entre el espacio del centro y la familia. Llama la atención la referencia a la figura de Dios como guía intelectual y moral.

Otra educadora, responsable del trabajo con padres de familia en la estancia infantil de Tepito, significa los aprendizajes adquiridos a partir de los cambios observados en su vida personal:

Yo creo que sí he cambiado mucho en mi forma personal /sí me ha servido mucho la estancia / ha sido como un apoyo muy grande para mí / porque, bueno, he compartido en la estancia muchas cosas con las compañeras / con los niños / con los padres de familia / he aprendido mucho de la estancia / ha sido como mi segunda casa / yo sé que así esté mal anímicamente ahí me reciben / ahí me reciben porque, bueno, además de ser compañeras / tenemos lazos como muy cercanos entre unas y otras compañeras / yo siento el apoyo de ellas / como mamá también me ha servido porque, bueno / me ha ayudado a educar a mis hijos / en un momento dado las compañeras me dicen si estoy mal con mis hijos / “ a ver: como que la estás regando aquí ” / y bueno es así la cosa, recíproca / pero en lo personal sí me ha servido mucho como mamá / a mis hijos los quieren mucho / son aceptados ahí / eso te da mucha seguridad como mamá (EEPLT, pág. 17).

En el fragmento, la educadora se ubica también a lo educativo a partir de los aprendizajes adquiridos como resultado del vínculo pedagógico entre la comunidad educativa (niños, padres de familia y las educadoras); también establece relaciones de equivalencia entre el espacio del centro como un espacio familiar (mi segunda casa). Señala la diferencia entre los aprendizajes adquiridos para el crecimiento personal y los aprendizajes adquiridos para una mejor educación de sus hijos. Llama la atención la presencia de lo valoral en las prácticas educativas (apoyo, solidaridad o escucha).

Otra educadora, pionera del trabajo popular infantil en Tepito y responsable del trabajo con padres de familia, significa los aprendizajes adquiridos a partir del desarrollo humano y lo comunitario:

Lo que he aprendido / yo creo que lo principal es que no está uno solo / ni aquí, ni en el lugar en que se vive / ni en el trabajo / sino que somos una comunidad y que unos a otros nos ayudamos / vamos a lograr ese cambio del que hablábamos antes, ¿no? Algo diferente / un país diferente / otra cosa que he aprendido también es que toda la gente merece respeto, sea niño, anciano, adulto, hombre, mujer, lesbiana / lo que sea / yo creo que cada persona merece respeto / pero también uno debe exigir que lo respeten a uno / que uno debe dar, pero también exigir que le den / porque muchas veces sólo se pide recibir pero no dan / entonces eso también lo he aprendido / a lo mejor lo más importante: que los niños son personas / no son niñitos y eso es algo que no le queda claro a mucha gente (EEPT, pág. 24).

En la narración se establecen relaciones de equivalencia entre lo educativo y los aprendizajes valorales incorporados a partir de su inserción al proyecto educativo (apoyo, solidaridad y ayuda mutua); condensa en el significante *respeto* el vínculo que establece con el otro, sin importar alguno de sus rasgos identitarios; establece una relación de equivalencia del niño como un sujeto (persona), y también establece la diferencia entre dar y recibir como parte del proceso de intercambio y comunicación de los sujetos.

En la narración de otra educadora, pionera del trabajo popular infantil en el Cerro del Judío y responsable del trabajo de padres de familia, significa los aprendizajes adquiridos desde su posición de madre-educadora:

Así como que he aprendido muchas cosas / del trabajo con padres y con adultos, he aprendido muchas cosas / a respetarlos, a saber que es difícil / que a mí como madre, como mujer me costó muchísimo trabajo aprender / que no es lo mismo tener el aprendizaje escolar / tenerlo y decirlo / yo sé hasta aquí / o ir nada más con la primaria [...] ha sido una superación constante y a lo mejor uno ni lo nota / digo, si yo me pongo a valorar de cómo estaba antes y cómo estoy ahorita / yo digo que es grandísimo, ¿no?, grandísimo el cambio / pero así a lo largo de los años a lo mejor ni cuenta me daba, ¿no? Yo era una persona que no estudiaba / que no platicaba con nadie / muy reservada / no le contaba a nadie los problemas / y, sin embargo, aquí he aprendido que hay otros, ¿no? / a tener confianza con los demás y el pensar que no tengo que resolver todo / eso ha sido la parte de mi crecimiento (EEPM/CJ, pág. 19).

En este fragmento de narración la educadora alude a lo educativo a partir de los aprendizajes adquiridos en el plano valoral (respeto y confianza); se observa una relación de equivalencia entre el aprendizaje, la superación y el crecimiento personal. Establece una diferencia entre lo escolar frente a la poca escolarización; se observa una relación entre el antes y el después de la inclusión de la educadora al proyecto educativo; entre la confianza y el silencio.

Finalmente, el relato de otra educadora, responsable del trabajo con padres de familia y pionera del trabajo popular infantil en el Cerro del Judío, señala lo siguiente:

Pues he aprendido a tenerle paciencia a los niños / pero, pues, te diré que antes no / con mi hija la primera le llegaba yo a pegar / y ahora lo que defiendo mucho es que no les peguen a los niños / no les peguen a sus hijos / hablen / por ejemplo, todos esos cursos que yo voy a tomar los comparto mucho con mi familia, con mis hermanos (EPPM/CJ, pág. 3).

En la narración de la educadora se observa la referencia a lo educativo a partir de los aprendizajes adquiridos acerca del cuidado, la atención de los niños (paciencia) y con los cursos de capacitación. Establece relaciones de negación (antes no) entre la educación de su hija, cuando era pequeña y lo que defiende en este momento para los niños (no les peguen...).

Los aprendizajes de las educadoras se significan a partir de los diferentes polos de identidad: mujeres, esposas, madres y educadoras populares; y en diversos planos: crecimiento personal (seguridad, autoestima, capacidad de coordinar grupos, etcétera) en lo valoral y lo humano (respeto, solidaridad, apoyo, comunicación, entre otros) y en el trabajo con los niños y sus hijos.

## **Proyecto, formación y mística educativa**

Es de llamar la atención el tipo de articulaciones que se producen entre los discursos educativos de las experiencias y la mística educativa como uno de los aspectos que se construyen en la formación del sujeto de la educación de adultos. Proyecto, formación y mística adquieren entre sí una significación especial en la

configuración de las experiencias educativas de los centros populares infantiles. La mística educativa opera como un elemento reactivador en la formación de las educadoras y, desde luego, esto se expresa mediante el éxito de esas experiencias, más de 25 años, de proliferación y expansión en otros lugares, tanto en México como en América Latina.

La mística educativa es entendida en este trabajo como una representación que se construye como un horizonte para compensar el sentido de pérdida, de dislocación,<sup>34</sup> vivida por la irrupción de una contingencia.<sup>35</sup> Despliega imágenes de identificación que ofrece a los agentes un sentido de pertenencia, de cohesión, que los impulsa a comprometerse, permanecer y luchar por un proyecto. Su intensidad es proporcional al sentido de pérdida que se vive.

En las educadoras populares, la carencia, la marginación y la lucha permanente a lo largo de su vida operan como pérdida; los modelos de identidad que ofrecen los proyectos populares, entre ellos el educativo, son imágenes que interpelan a las educadoras y hacen que se comprometan al proyecto educativo. De ahí el éxito de la interpelación: la construcción de la mística educativa es significada por los sujetos mediante el nivel de compromiso con el trabajo popular.

Los proyectos educativos y, en general, las alternativas pedagógicas poco han explorado en este sentido a partir de la constitución de identidades; es decir, lo que el proyecto invita a incorporar al sujeto a su esquema de representación. Me parece que es importante revelar la presencia de la mística educativa como parte de los hallazgos en la investigación acerca de la imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos de los sectores populares.

---

34 La noción de dislocación alude a la irrupción de una estructura por fuerzas que operan fuera de ella. Véase Laclau, 1994.

35 De acuerdo con Laclau (1996), en la medida que ningún contenido específico está predeterminado a llenar el vacío estructural es el conflicto entre varios contenidos, en su intento de colmar este vacío, lo que hace visible a la contingencia de la estructura. Decir que todo contexto es esencialmente vulnerable y abierto es decir que el hecho de que sea elegida una de las posibilidades entre otras es un hecho contingente.

## *Trabajar con la razón y el corazón*

¿Qué significa para las educadoras trabajar con la *razón* y el *corazón*, como principios ordenadores de su práctica educativa? ¿Qué implica utilizar como mecanismo de aprehensión la *razón*? ¿Por qué es necesario incluir el *corazón*, los sentimientos y las emociones en el trabajo popular, en relación con la educación de los niños y los padres de familia? Es decir, ¿qué papel juegan los sentimientos y los razonamientos en las prácticas cotidianas de los proyectos populares, particularmente en la formación de educadoras populares?

En la narración de uno de los informantes se muestra de manera muy clara la presencia de las emociones —el sentimiento, el corazón— como parte de los rasgos que caracterizan el trabajo y el compromiso con los proyectos populares:

Dios me dio la oportunidad de administrar esto que tenemos en nuestras manos (se refiere a La Casa de los Niños) / administrarlo desde todo nuestro ser / entonces el trabajo no es / no es nuestro solamente / yo lo veo como unos administradores que tienen que entregar cuentas a alguien / yo lo veo también desde nuestros proyectos / desde los proyectos, que somos sólo unos administradores y desde ahí creo que la sensibilidad ayuda mucho / eso es en relación a los sentimientos / y en relación a la parte de los conocimientos / no pues, a mí honestamente me abrió el panorama muy grande / muy grande en todos los aspectos / ver que había formas de educar alternativas / de educar distinto, pues es muy grande, ¿no? / es romper con esquemas / y saber que muchas veces hay que trabajar con el corazón y la razón (EEPC/CJ, pág. 16-17).

En este fragmento llama la atención la relación que se establece entre la palabra de “Dios”, como guía intelectual y moral, como maestro que orienta su quehacer cotidiano (administrar). Se observa la diferencia entre el juego que hace con el conocimiento y los sentimientos (razón/corazón), que se resuelve a través de las articulaciones que se producen en ambos planos en el momento de tomar decisiones.

Durante la entrevista, la educadora insiste acerca de la relación entre el *corazón* y la *razón*; enfatiza más el plano sintagmático, de la diferencia, pero también el plano equivalencial:

[...] cuando actúas con el corazón, te vas mucho a los sentimientos y a veces la vida, o el tiempo, te dice que tienes que ser razonado / porque hay que ver hacia dónde / y aquí pasa mucho / aquí se confunde uno mucho, porque el trabajo está relacionado con el corazón, con la cosa del sentimiento / y como que la razón se va / en este momento, entiendo que la razón tienen que ir muy de la par (EEPC/CJ, pág. 17).

En la narración de las educadoras se observa el vínculo entre *razón* y *sentimiento* y a su vez el *sentimiento* con el *corazón*. Y señala la diferencia entre la *razón* y el *corazón*, que se resuelve al establecer un equilibrio entre los dos planos.

### *Imbricación de lo religioso y lo educativo: los valores éticos*

Como hemos señalado en el capítulo anterior, el surgimiento de los centros populares infantiles se articula con el trabajo de las comunidades de bases y la parroquia —como espacios de construcción de proyectos populares comunitarios—. Lo educativo ocupa un lugar relevante ante la ausencia de servicios educativos. En ese sentido, señalamos que hay una imbricación entre lo religioso y lo educativo: los valores cristianos forman parte del discurso pedagógico que sustenta las prácticas educativas de los dos centros populares infantiles. El respeto, la igualdad, la solidaridad, el amor, entre otros, son significados que están presentes en las prácticas cotidianas del espacio escolar de los niños y se intenta que también sean parte de las prácticas cotidianas del ambiente familiar y comunitario. Y al ser aprendidos en el marco de las creencias religiosas han adquirido una asociación que para muchos de los informantes los hacen aparecer como conexiones intrínsecas, es decir, equiparan lo ético con la religión.

La cuestión de los valores aparece propiamente a través de los principios que sustentan las prácticas educativas en los centros infantiles y los principios que subyacen en el quehacer político-religioso de las comunidades eclesiales de base. En ese sentido, no son configuraciones discursivas independientes, sino que aparecen como un proceso imbricado: hay espacios específicos de interrelaciones que buscan la construcción de un sujeto comprometido consigo mismo y su entorno.

Es decir, la solidaridad, el respeto y la igualdad, como principios o metas que orientan las prácticas educativas en los centros infantiles, también se pretenden im-



pulsar en el ámbito comunitario, como valores de los sectores populares para enfrentar de manera colectiva la problemática local y nacional y la defensa de sus derechos.

Es interesante observar cómo en la narración de los informantes se construye la relación entre lo educativo y lo religioso; se reconoce la interrelación de ambos campos desde la gestación y emergencia de los centros infantiles hasta las prácticas y los actores religiosos presentes en las experiencias y el tipo de articulaciones que se producen con redes civiles vinculadas con las luchas de los sectores populares. Además de los rasgos identitarios de las mujeres al participar como educadoras de los centros y animadoras de las comunidades de base.

Cabe resaltar que los principios que orientan las prácticas educativas al interior de los centros infantiles tienen como eje los valores éticos: el compromiso, la responsabilidad, la igualdad, el respeto, por mencionar algunos; los cuales articulan los aprendizajes de los niños, las educadoras y los padres de familia. Sin duda, la presencia de los valores cristianos y el compromiso asumido por las comunidades de base están presentes en los contenidos educativos y en el vínculo pedagógico que se establece entre la comunidad educativa.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El diálogo que aparece al inicio de este capítulo ejemplifica el tipo de reflexión que se realiza al abordar una temática, tal como se muestra en diversas situaciones de aprendizaje que se diseñan como estrategias interpelatorias en los procesos de formación de las educadoras. Una mirada global a esta problemática se visualiza de la siguiente manera:

**Cuadro 7**  
**Diversas estrategias interpelatorias en los procesos de formación de educadoras**

	<b>Dimensión educativa</b>	<b>Dimensión política</b>
Madres-educadoras/educadoras populares	Reconocimiento de las mujeres como sujeto	Relaciones de inclusión/exclusión

	pedagógico	Relaciones de diferencia entre mamás y jóvenes
Educación de adultos	Se asocia con la formación, capacitación, experiencia, crecimiento y desarrollo  Formación valoral	Concientizar, capacidad de opinar, protestar y proponer Relaciones de antagonismo con las instituciones y políticas del gobierno Relaciones de equivalencia con las organizaciones populares, las CEB y la parroquia
Situaciones de aprendizaje	Observar el método de trabajo Recuperar prácticas de crianza: * experiencia previa * aprendizajes de la vida diaria ¿Qué significa ser mujer? * reconocer las potencialidades de las mujeres Problemática local y nacional * sensibilización * cuestionamiento La experiencia * experiencia y conocimiento * historia personal y prácticas aprendidas	Identificación con el trabajo popular Relaciones de diferencia entre el conocimiento empírico y el conocimiento científico  Relaciones de diferencia entre los géneros femenino y masculino. Análisis de la realidad  Relaciones de diferencia entre construcción del conocimiento y conocimiento empírico y conocimiento teórico
Estrategia pedagógica	Interrogar, cuestionar, reflexionar y analizar	Relaciones de diferencia y equivalencia entre el educando y el educador



de los conocimientos y la experiencia previa en la educación de sus hijos y/o hermanos menores.

Los discursos educativos de los estudios en caso logran una interpelación exitosa al ofrecer a las mujeres una idea de plenitud, al incorporar entre algunos de sus rasgos identitarios el de madre educadora o educadora popular. Resulta relevante la forma como se sitúa a las mujeres considerando los rasgos identitarios y el entorno inmediato. La reflexión acerca de lo que significa ser mujer, madre, esposa, luchadora social y educadora juega favorablemente en los procesos interpelatorios; de igual manera, el reconocimiento del barrio y su problemática ubica a las educadoras como parte de la cultura local dado que no son externas a la comunidad sino parte de ella.

El acercamiento a experiencias similares, con la participación de mujeres del barrio en otras zonas de la ciudad de México, es también importante en los procesos interpelatorios; los modelos de identidad no sólo se construyen a nivel imaginario, sino simbólicamente al reconocerse con otras mujeres que asumen entre sus rasgos identitarios el de educadoras de los niños y de sus propios hijos. Cabe señalar aquí algunas pistas sobre el aprendizaje de las mujeres que se dan a través de la observación y la demostración en el trabajo con los niños pequeños, dado que las mujeres aprenden de manera vivencial.

El vínculo pedagógico que se establece entre educandos y educadores da sentido a las prácticas educativas que se generan en los centros, a partir de los valores éticos o principios educativos que sustentan las propuestas, como el respeto, la solidaridad, la igualdad y el compromiso. Esto es de primordial importancia dado que se reconoce al sujeto pedagógico al incluirlo en la gestación de las experiencias y en la forma como se fueron construyendo los proyectos educativos. De alguna manera, las educadoras y los padres de familia consideran que los centros infantiles son fruto de su participación en el trabajo comunitario.

Esto se relaciona directamente con la presencia de la mística educativa que ha posibilitado la existencia de las experiencias por más de veinte años y su expansión a otras comunidades urbanas, rurales e indígenas de México y América Latina.

Deseos de superación personal y de compromiso son asumidos por las educadoras como resultado de su inserción al proyecto educativo. Se puede hablar de una toma del poder (*empowerment*) de las mujeres al reconocer sus propias capa-

idades para el trabajo con niños y con adultos, al señalar las transformaciones y los cambios que observan en su posición de mujer —en relación con el centro infantil, la familia y la comunidad—. A lo largo de las entrevistas, las mujeres (educadoras) aluden al crecimiento personal resultado de los procesos de formación y de manera especial a la reconstrucción de la autoestima.

Otro aspecto revelador es la presencia, en la discursividad de los informantes, de la *educación a lo largo de toda la vida*, no como parte de una política educativa sino por el convencimiento de que el proceso de formación ocurre de manera permanente y en diversos momentos de la vida de las mujeres, puesto que nunca termina.



## CAPÍTULO 4

### EL TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA

*Necesita uno aprender cómo educar a los hijos, unos estamos muy hechos a lo salvaje.*  
(EPF/T)

*Coord: Esto de la discusión de ¿cómo educó a mi hijo?, cada quien tiene sus reglas, ¿no?*

*Papá: Además no todos los hijos son iguales.*

*Coord: Claro, claro. Cada quien tiene sus puntos de vista, pues vamos a presentarnos, ¿no?*

*Papá: Bueno, yo soy Estela Martínez, pues la expectativa (se refiere a la reunión de padres) es tener inquietudes de cómo es el ambiente de la escuela del niño, conocer a la planilla de padres que hay en ella y ver si podemos aprender de la interacción entre todos.*

*Papá: Buenos días, mi nombre es José Luis Ramírez; tengo dos niños (José Luis y Joana).*

*El niño, pues, viene aquí a la escuela y ha subido mucho... pues ya le enseñaron muchas cosas, que luego él me ha corregido; cosas de palabras que yo digo y él me dice "no, papá, así no; porque en la escuela dice Nancy (educadora) que eso no se hace".*

*Papá: Mi nombre es Pepe Carrillo; el nombre de mis hijas [...], son tres:*

*Marisol tiene seis años, está aquí, y Claudia... ¿qué expectativas tengo del curso?, principalmente mi expectativa es aprender de todo; es mucho a través de los niños que podemos aprender. Tuve la oportunidad de ir a un seminario que me invitaron aquí y la verdad créanme que vale la pena, al principio yo pensé "creo que nada más voy a perder el día", pero, la verdad, no fue así.*

*Papá: Yo soy Lourdes y tengo tres hijos. Yo, en mi tiempo libre, me dedico a mis hijos; yo soy muy curiosa, me pongo a hacer títeres con ellos, a hacer actividades con ellos... de mis expectativas, pues, yo estoy muy*

*contenta porque vengo a unas pláticas aquí (se refiere a las reuniones de mujeres); a mí me está ayudando mucho, porque a mí en lo personal me está ayudando a cambiar, a tratar de ser un poquito mejor de lo que soy. Pues, la verdad a respetar las decisiones de mi hija; por ejemplo, mi hija me dice “por favor, mamá, pídemelas cosas”; entonces yo estoy muy contenta, porque la niña me empieza a enseñar. Yo quisiera mejorar y salir un poquito más adelante para educar más a mi hija.*

RORPF/CJ

**E**n el capítulo anterior se problematizó la formación de las educadoras populares como una expresión del campo de la educación de adultos; se enfatizó en los aprendizajes situados de los adultos para incorporar entre uno de sus rasgos identitarios el de educadora popular o madre-educadora. La referencia al mundo inmediato del adulto (como mujer, hija, madre y esposa) como sujeto que se construye individual y socialmente; la reflexión de lo local y lo nacional para reactivar el compromiso de las mujeres como sujeto de cambio, y la construcción de la mística educativa en los proyectos populares juegan exitosamente en la interpelación del sujeto adulto.

En este capítulo importa, sobre todo, examinar qué y cómo aprenden los adultos a partir de un interés genuino en la atención, el cuidado y la educación de los hijos. De igual forma interesa recuperar ¿cómo se visualiza el trabajo con los padres de familia?, ¿qué tipo de vínculo pedagógico se establece?, ¿cuáles son las mediaciones entre las educadoras y los padres de familia? —ambos sujetos de la educación popular de adultos— y ¿cómo es significado todo esto por el sujeto adulto?

Para el análisis de los fragmentos elegidos, recupero de Saussure las nociones de sintagma y paradigma para ubicar las relaciones y las diferencias en las cadenas lingüísticas en la narración de los informantes. Este mismo ejercicio analítico se realizó en los capítulos anteriores y las categorías analíticas de lo sintagmático y lo paradigmático que aquí utilizaré aluden a las mismas relaciones examinadas en los capítulos 2 y 3.



El capítulo se organiza en cinco apartados: en el primero se examina la importancia que se otorga a la participación de los padres en los proyectos educativos de los centros infantiles Nezahualpilli, en Tepito, y La Casa de los Niños, en el Cerro del Judío; en el segundo apartado se analiza el tipo de vínculo educativo que se establece entre las educadoras y los padres de familia y las temáticas que se ponen en juego; en el tercero se da cuenta de las diversas estrategias de trabajo que se desarrollan con los padres de familia (reuniones, juntas, festividades, etcétera) como parte del quehacer educativo de los centros; en el cuarto se enfatizan los aprendizajes de los padres como resultado de su inclusión al proyecto educativo; finalmente, en el quinto, se plantea la discusión acerca de la inclusión y la resistencia al trabajo con padres de familia a partir de la lógica y la experiencia de los informantes.

## **¿Por qué trabajar con los padres de familia?**

La participación de los padres de familia representa uno de los ejes básicos de las propuestas educativas en ambas experiencias, tanto en Nezahualpilli como en Educación Integral Popular. Las propuestas educativas parten de la premisa de que los principios y metas educativos que en los centros se fomentan, pierden sentido si en el ambiente familiar de los niños y en la comunidad en general se practican otro tipo de valores. Por tal motivo se pretende establecer una mayor congruencia entre lo que se enseña en el centro y en la familia.

El respeto, la autonomía, la solidaridad y la criticidad, como principios pedagógicos que orientan el quehacer educativo con los niños, son principios que también se intentan alcanzar con los padres de familia; además se impulsa que los padres de familia promuevan actividades con los niños al interior del centro, participen en la evaluación del trabajo de los niños y las educadoras, se involucren como grupo de apoyo en los centros y reflexionen sobre las problemáticas familiar, comunitaria y nacional y actúen como sujetos de cambio.

En la experiencia de Nezahualpilli, el trabajo con padres de familia representa uno de los aspectos considerados al inicio de la propuesta. En la gestación de la experiencia la idea fue contar con dos grupos importantes de padres: uno al interior del centro (las madres-educadoras) y otro hacia el exterior (indistintamente

madres o padres) para realizar actividades en el ámbito comunitario y servir como grupo mediador entre el centro y la comunidad. Al grupo mediador se le llamó “grupo de apoyo”, para deslindar la concepción tradicional acerca de cómo la escuela incluye a los padres de familia.

En la narración de la fundadora de Nezahualpilli se alude a lo siguiente:

Nosotros, desde la concepción, nunca concebimos el trabajo con los niños sin que los papás y las educadoras intervinieran y de hecho la idea era formar dos grupos / uno al interior del centro, que eran las madres-educadoras, y otro hacia fuera, que trabajara como intermedio entre la colonia y el centro y mucho más volcado hacia fuera / que era este grupo de apoyo (EFL/T, pág. 18).

En el fragmento se observa la inclusión de los padres de familia y las educadoras al proyecto educativo. Se establece una relación de equivalencia entre el educador, el agente educativo, o ambos, con las madres-educadoras y los padres de familia. Se plantea una diferencia entre el trabajo de los padres de familia al interior del centro y fuera de él como un grupo mediador entre el centro y la comunidad.

En la narración de la fundadora también se hace referencia a las metas educativas que sustentan el proyecto Nezahualpilli como objetivos que se pretenden alcanzar con los niños, las educadoras y los padres de familia:

Yo creo que las metas son iguales / son iguales para los tres, porque realmente es esa utopía de nuevas personas, ¿no? / una manera de ser y siempre / como que las platicamos y las evaluamos teniendo en cuenta las mismas metas para los tres / yo creo que las metas, a veces / por ejemplo, nosotros hablamos de solidaridad / ahora también hablas de tolerancia / de aceptación del otro / como otro / como que a las metas les vas dando nuevos nombres / a la mejor son nuevas o nuevos aspectos, que vas descubriendo que son necesarios / bueno ahora hay que hablar de educación para la paz, ¿no? / Cosas por el estilo / pero sí, son iguales (EFL/T, pág. 33).

En el fragmento de esta narración lo educativo se inscribe con la utopía y las metas que propugna la propuesta de Nezahualpilli; además se establece una relación de equivalencia entre los significados que adquieren cada una de

las metas educativas; y se plantea una relación de diferencia entre dichas metas: solidaridad, tolerancia y educación para la paz. Aparentemente hay una distinción; sin embargo, esta diferencia se resuelve vía la transformación y el desplazamiento del significante “metas educativas” en relación con los sentidos que se le asignan en la configuración discursiva del proyecto educativo (ya que todas son iguales).

Desde el posicionamiento de las educadoras se hace referencia al trabajo con padres de familia debido a su importancia en la educación de los hijos y los valores que el centro pretende fomentar en los niños. Veamos algunos ejemplos:

En la narración de una educadora, al recordar acerca de los principios educativos y el valor que otorga la fundadora al trabajo con los padres de familia, señala lo siguiente:

Cuando inició el centro con los papás, lo que veíamos / lo que nos daban, era este / que nosotros éramos los principales formadores de los hijos / yo recuerdo que nos decían que de nosotros dependía mucho / dependía mucho, el tipo de hijo que queríamos tener / entonces ya lo trabajamos así, intuitivamente / pero trabajamos / Ana Mary (fundadora) trabajaba mucho / bueno, su principal idea era involucrar a los padres hacia la educación / porque decía: “si trabajamos sólo con niños, no vamos a lograr los logros que queremos” (se refiere a las metas educativas: niños independientes, solidarios, críticos y felices) (EEPC/CJ, pág. 6).

En este fragmento la educadora se posiciona como padre de familia (cuando inició el centro... lo que veíamos). Lo educativo se relaciona con el papel de los padres de familia en la educación de los hijos (principales formadores); se reconoce que las prácticas educativas con los niños y los padres de familia pueden ayudar al logro de los fines educativos. También se establece la diferencia entre el papel de la familia en la educación de sus hijos y el del centro infantil, que se resuelve al involucrar a los padres de familia en el proyecto educativo; además se señalan los límites del centro en la educación de los niños.

Para otra de las educadoras, la inclusión de los padres de familia se significa desde el lugar que ocupan los papás como los principales responsables de la educación de sus hijos. Al preguntar acerca del trabajo con padres de familia, señala lo siguiente:

Yo creo que / el niño reciba un trato similar tanto en la casa como aquí / también que ellos asimilen que son los primeros agentes educativos de sus hijos, ¿no? / que nada más las escuelas son una ayuda / una ayuda en la formación, en la educación de sus hijos / pero ellos son los principales y, bueno, también Nezahualpilli como método (EEPS/T, pág.10).

En esta cadena discursiva lo educativo se asocia con la formación, el método y el papel de los padres de familia en la educación de sus hijos (primeros agentes educativos); se reconoce la necesidad de establecer congruencia en el cuidado y la atención de los niños tanto en la casa como en el centro (reciba un trato similar). Además se establece una diferencia complementaria entre el papel del centro y de los padres en la educación de los niños al señalar que el centro (la escuela) es solamente un apoyo; dicha diferencia se desvanece al ubicar el método de trabajo como igualmente importante (bueno, también Nezahualpilli).

En la narración de otra educadora también se significa la inclusión de los padres de familia como muy importante:

Bueno / el trabajo con papás para nosotros es muy importante / porque bueno / el papá es el que te ayuda o mejor dicho / nosotros ayudamos al papá a educar al niño / entonces nosotros nos apoyamos mucho en ellos / porque bueno / es así como / los papás en el sistema tradicional han perdido los derechos, ¿no? / Siempre dejan al niño y lo que diga el maestro está bien / o si el maestro le jala las orejas está bien / no tiene chance de opinar acerca de la educación de sus hijos / no tiene chance de intervenir / bueno aquí sí / como que consideramos que es una parte fundamental de la educación del niño / él, lo hacemos participe / queremos que sean los papás / queremos que formen parte de la estancia / para nosotros es una parte fundamental (EEPL/T, pág. 9).

En el fragmento del relato lo educativo se relaciona con el papel que la escuela asigna al trabajo con los padres de familia; con los vínculos que se establecen entre el maestro y los niños, entre el maestro y los padres de familia y entre los padres y los hijos; así como por el lugar que le otorga el proyecto educativo al trabajo con padres de familia al incluirlo como parte de la acción educativa; aunque se presenta un cierto titubeo sobre quién ayuda a quién (el centro

a los padres o viceversa). Se establece una diferencia en términos de una relación de antagonismo entre el trabajo con padres en la escuela tradicional y en el centro infantil; en tanto que la escuela tradicional niega la figura del padre, lo excluye del proceso formativo de sus hijos, a diferencia del centro, que trata de dar la voz a los padres de familia y hacerlos partícipes del proyecto educativo.

Al considerar la narración de los informantes, en todos los casos se menciona la importancia del trabajo con padres de familia; se reconoce que son parte del proyecto educativo, aunque se demarca la responsabilidad del centro y los padres en la educación de los niños pequeños. Entre los sentidos que aparecen ligados a la inclusión de los padres en el quehacer educativo se ubican: *principales formadores de los hijos, primeros agentes educativos de sus hijos y parte fundamental de la educación del niño*. De alguna manera se plantea el lugar que ocupan los padres en la educación de sus hijos y el lugar que corresponde a los centros infantiles. Se valora la necesidad de establecer una mayor relación entre el centro y la familia para una mejor educación de los niños.

## **Formación y vínculo educativo**

¿Qué tipo de vínculo pedagógico se establece entre el sujeto adulto (educadoras y padres de familia) al interior de los centros populares infantiles? ¿Cuáles son las mediaciones que se producen en el sujeto adulto en relación con la educación de los niños? ¿Qué papel asumen las educadoras populares con los padres de familia, ambos sujetos de la educación de adultos? Las respuestas a estas interrogantes permite ubicar los procesos de educación de adultos a partir de la propia narración de los informantes.

Las lecciones aprendidas de las educadoras populares en el trabajo con padres de familia aportan y refuerzan algunos de los hallazgos en el campo de la educación de adultos: la historia de los adultos, los conocimientos acumulados, el trato como adultos, la presencia de los valores como principios que orientan las prácticas educativas y los vínculos pedagógicos. El concebir a los padres de familia como sujetos de cambio, con capacidades y potencialidades para establecer una relación de amor y respeto con los hijos, aparece entre las huellas de la

narración de los informantes y permite reconstruir los procesos educativos con los adultos.

### *La historia de los adultos*

Como parte de los procesos interpelatorios en el trabajo con padres de familia, se considera de vital importancia recuperar la historia de la vida de los adultos. Las prácticas familiares y los esquemas de representación que los padres de familia incorporaron a lo largo de su vida se expresan de manera particular en la forma como se relacionan con los hijos. La reflexión acerca de las experiencias de la trayectoria de los adultos ocupa un lugar relevante en los procesos de formación de los padres de familia. Veamos cómo es significado esto en la voz de los informantes:

Mira, desde mi punto de vista, es que debemos considerar mucho / la historia de los adultos / qué idea traen / por ejemplo / cómo te diré / debemos de considerar las necesidades de cada grupo / y cada grupo de personas / y lo que yo veo es cómo aprenden los adultos / pues, cómo aprenden o cómo se van involucrando (EEPC/CJ, pág. 8).

En este fragmento la educadora alude a lo educativo a partir de las estrategias interpelatorias en el trabajo con los padres de familia al reconocer al adulto a partir de su propia historia; también se establece una relación de equivalencia entre las necesidades del adulto y el aprendizaje de los padres; además se observa una diferencia entre el aprendizaje y la adherencia (involucrar) de los padres de familia como procesos que se cruzan, pero que tienen su particularidad, ya que no es lo mismo aprender que involucrar.

Para otra educadora la parte humana del sujeto adulto se significa como una necesidad, dada la historia y los esquemas de representación que se han interiorizado en los padres de familia a lo largo de la vida:

El buscar la parte humana de los padres / el ver que por algo tratan bien o mal a los niños / porque también tuvieron una infancia / que también están marcados por ciertas

conductas de sus mismos padres / da más seguridad para tratarlos / da más confianza / eso sí se nos reforzó mucho en Nuevos Espacios (EEPS/T, pág. 8).

En la cadena discursiva del informante se observa una relación de equivalencia entre *educación* ≈ *valores*; lo humano aparece como un recurso didáctico de acercamiento y confianza con los padres; también se plantea una relación causal (por algo) del cuidado y la atención de los padres de familia de acuerdo con su propia experiencia. Se establecen relaciones de diferencia del trato de los padres hacia sus hijos entre lo bueno y lo malo; entre conocer y no conocer la historia de los padres para establecer una mayor confianza.

### *Recuperar los conocimientos de los padres*

Entre los aprendizajes adquiridos por las educadoras en el trabajo con padres de familia se alude al aprendizaje del adulto y a la necesidad de incorporar y potenciar sus conocimientos respecto a la educación de los hijos. Ya en el capítulo anterior se habló de la importancia de recuperar los conocimientos de los adultos, además de sus propias experiencias, como base para generar nuevos conocimientos. La referencia a esta cuestión, en el caso de los padres de familia, es significativa, ya que se reconoce al sujeto adulto en el vínculo pedagógico que se construye.

Veamos algunos ejemplos:

Yo creo que no hay que tratar a los papás como que no saben / porque saben mucho y tenemos que partir también de sus sentimientos / de lo que ellos son como seres humanos adultos / que los tenemos que tratar de igual a igual, de adulto a adulto / porque no se vale que luego de repente, medio niño / medio que no saben, ¿no? / bueno esto lo descubrimos las compañeras / una vez que empezamos a ver la educación de adultos / lo fuimos descubriendo, ¿no? (EEPS/T, pág. 10).

En el fragmento de la narración de la educadora se asocia lo educativo con el conocimiento de los padres. Se establecen relaciones de equivalencia entre *conocimiento* ≈ *saberes* ≈ *sentimientos*; el vínculo pedagógico con relaciones de respeto

e igualdad entre el educando y el educador; es decir, se plantean relaciones de equivalencia entre *adulto* ≈ *humano* ≈ *trato igual*. También se encuentran relaciones de oposición, de manera implícita, entre saber/ignorancia, humano/inhumano e igualdad/desigualdad.

En su relato, otra educadora manifiesta, a raíz de una experiencia que observó en la lectura de un fragmento de la Biblia, algunos aspectos a considerar en el trabajo con adultos:

Una vez fui a la iglesia / mi mamá es muy devota de la iglesia y entonces un día una muchacha estaba parada y les empezó a leer la Biblia y ahí los tenía y yo nada más me quedé callada y yo no dije nada / entonces les leyó la lectura, les narró la lectura, pero no les decía “qué piensan” / “qué podemos hacer” / ahí estaban los abuelitos, ¿no? / y hasta que me salí le dije [...] / “oyes, y las experiencias de ellos qué” / ¿en dónde las dejas? / tú te pasaste hablando / pero tú apenas tienes una cuarta de vida viviendo de lo que ellos ya vivieron / “así no se da un tema” / le dije “lee la lectura si ellos no saben leer y después que ellos te comenten qué harían en esta época / con todas las ideas que te van a dar y después analiza y pregunta / “qué piensan” / y ya me fui (EEPNC/J, pág. 13).

En el fragmento de esta narración se observa que, sin aludir al significante de “educación alternativa”, esta educadora despliega con precisión su posicionamiento ante la educación de adultos. Se plantea una relación de equivalencia de lo educativo, a partir de los procesos de reflexión con el sujeto adulto, al señalar la necesidad de recuperar los conocimientos y las experiencias de los adultos; también se alude a lo educativo desde las estrategias interpelatorias del educador. Se establecen relaciones de diferencia entre la educación tradicional, antidualógica, con la educación alternativa y dialógica; así como entre el rol del educador que niega al sujeto adulto y el que lo reconoce.

### *La confianza, sensibilidad y escucha*

Otro aspecto que se considera importante en el vínculo pedagógico con los padres de familia se refiere a la confianza; por una parte la necesidad de creer en los



padres de familia como sujetos de la educación de adultos, con potencialidades, capacidades y conocimientos, y por otra, la necesidad de establecer un ambiente cordial, de apertura y escucha sobre los problemas de los padres. De alguna manera se reitera el papel que juega la parte emocional en los procesos interpelatorios del sujeto.

Ante la pregunta acerca de las lecciones aprendidas en el trabajo con padres, una de las educadoras manifiesta lo siguiente:

Yo creo que ellos necesitan que uno se preocupe por ellos como papás / como que nada más están buscando el lugarcito o que se les da una apertura para que / la mayoría necesita esa confianza / que tú le brindes esa confianza / que le estires la mano / estamos juntos en este caminito / también que / y eso lo descubrimos hace rato / que se distinguen las comunidades por su forma de ser de los adultos / una idiosincrasia de cada comunidad / entonces hay que basarnos en eso para entrarle (EEPS/T, pág. 10).

En el fragmento de la narración se observa que lo educativo se relaciona con el papel que asume el educador con el educando; se establecen relaciones de equivalencia entre apertura y confianza como características que debe asumir el educador. Se señala una diferencia entre las estrategias interpelatorias del proyecto, referidas a las características del educador, y la cultura local de las comunidades.

Otra de las educadoras también alude a la confianza como una de las estrategias interpelatorias que permiten un vínculo más estrecho con los padres de familia, dado que facilita su integración e interacción al interior del centro:

Yo creo que es muy importante estar muy cerca de los papás / el tener confianza y que te tengan confianza, ¿no? / bueno hay veces que te cuentan su problemas y participas / te hacen como muy cercana a ellos / entonces, ser como muy cercana a ellos / yo creo que es muy importante / y, aparte, sensibilizarlos de alguna problemática que esté pasando (EEPPL/T, pág. 11).

En la cadena discursiva de la narración lo educativo se relaciona con las estrategias interpelatorias de la educadora (ser muy cercanos), cuyo objetivo es la

cientización de los padres de familia; lo cercano aparece como un significante articulador dada su reiteración y el lugar que ocupa en el relato. De manera implícita se establece una relación de oposición entre lo cercano y lo lejano.

En el relato de otro informante también se expresa la importancia de establecer un “acercamiento” con los padres:

Diálogo y confianza / confianza porque si tienen un problema y vienen y tú escuchas / por eso te digo que la confianza / ellos mismos buscan el momento de hablar contigo y te dicen “fíjate que quiero hablar contigo” y esa confianza no la defraudo / ya me contó sus cosas y de aquí no sale nada; entonces yo te digo que es la confianza (EPPM/CJ, pág. 14).

En el fragmento de la narración se ubica como parte de las estrategias interpelatorias el acercamiento de la educadora con los padres. Se establece una relación de equivalencia entre *confianza* ≈ *escucha* ≈ *habla* respecto a la problemática que afecta a los padres de familia; también se plantea la equivalencia entre *defraudar* ≈ *divulgar* lo confesado (de aquí no sale nada). Se señala la diferencia entre la confianza en oposición a la desconfianza.

### *La identificación*

Entre las estrategias interpelatorias que se ponen en juego con los padres de familia, los informantes se refieren a la identificación de las educadoras con la problemática y las necesidades de los padres. El hecho que las educadoras pertenezcan a la comunidad, que ocupen el mismo espacio social, que compartan referentes y esquemas de representación del orden social simbólico posibilita identificarse con los padres de familia y asumir la problemática de los padres como suya.

En la entrevista de una de las educadoras se alude a su experiencia en el trabajo con padres de la siguiente manera:

Yo creo que ya tengo un rato trabajando con adultos, ¿no? / yo cuando empecé a trabajar, te comentaba, empecé con adultos y hasta que llegué aquí entré con niños / sí

ya tengo / y además siempre se me ha dado, no sé si es natural o formativo, que la gente me tenga confianza... mira yo me identifico con la gente / si me están contando sus broncas / trato de sentir las / sí, siempre trato de hacerlo / sin meterme más allá, ¿no? / no me gusta tampoco aconsejar / sino más bien / si me piden algo, tal vez oriento (EEPS/T, pág. 11).

En la cadena discursiva de la educadora lo educativo se relaciona con el papel y algunos rasgos del educador que le permiten establecer un vínculo pedagógico con los padres de familia, al ponerse en el lugar de ellos (sentir, identificar y confiar). También se establece una diferencia entre su papel como educadora de los adultos y los niños; entre escuchar, aconsejar y orientar.

### *La constancia y la tenacidad*

Otro aspecto que se considera relevante se refiere al lugar que otorgan los centros populares infantiles al trabajo con padres de familia como parte del quehacer pedagógico que se asume en los estudios en caso. Esto tiene que ver directamente con la constancia y la tenacidad de las educadoras en las diversas acciones que van dirigidas a los padres. La formalidad en el trabajo con padres ocupa un lugar relevante como parte de las estrategias interpelatorias, en el sentido de darle un lugar al adulto, al respetar los acuerdos tomados en cuanto al horario y el tiempo para el desarrollo de las reuniones y los eventos educativos.

Pues, la constancia te da mucho éxito / la perseverancia y buscar formas creativas de invitar / de dar y de tener / por ejemplo, a veces se dice “que donde dan miel van” [...] la constancia y la forma como se ve (a los padres) / yo creo que eso cuenta mucho / la cercanía y el respeto / considerando a la persona, no poniéndola en ridículo / tolerando ciertas cosas (EEPC/CJ, pág. 8).

En el fragmento de esta narración se observa que lo educativo se liga con la actitud de las educadoras en el trabajo con los padres de familia. Se señalan relaciones de equivalencia entre *constancia* y *perseverancia*; también se alude a las

actitudes del sujeto educador en términos de un vínculo más cercano con los padres de familia; la presencia de la metáfora de la *miel* condensa atributos de cómo tratar al adulto. Se plantea una diferencia entre tratar al adulto como persona y con respeto, en oposición a ridiculizar a los padres y a la falta de tolerancia.

### *El trato como adultos*

Otro aspecto que aparece en la narración de los informantes se refiere a la relación entre el educando y el educador como sujetos adultos; se reconoce la diferencia entre la educación del niño y la educación del adulto. Esta diferencia es importante para caracterizar el tipo de vínculo pedagógico que se establece entre las educadoras y los padres de familia. Cabe mencionar que la referencia al trabajo con padres de familia como educación de adultos, resulta relevante por el tipo de articulaciones que se establecen entre las prácticas educativas con adultos a partir del trabajo con los niños pequeños.

Veamos cómo se significa en los informantes:

En relación al trabajo con padres / que tú creas realmente en los papás / que tú los trates como adultos / que partas de lo que ellos saben [...] por lo menos cuando yo he estado en los grupos coordinando / sí resulta, porque yo trato de ser cuidadosa y por otro lado / sí creo que hay que animarlos mucho / un poco ser cercana / un poco ser cercana / pero no solamente cuando va a haber juntas / entonces / sino en el diario acontecer (EFL/T, pág. 20).

En el fragmento de esta narración se hace referencia al contacto o vínculo pedagógico con los padres de familia como una expresión de la educación de adultos. Se establecen relaciones de equivalencia entre lo educativo y las lecciones aprendidas en el trabajo con adultos: *creer en los papás, tratarlos como adultos, animarlos, ser cercana*. También se indican relaciones de diferencia entre la fundadora, como educadora, por el tipo de vínculo en el que se inscribe la práctica educativa con los papás (trato de ser cuidadosa); lo cual implica que otras educadoras no son cuidadosas. Otra diferencia se plantea entre el espacio que posibilita el contacto con los padres: “sólo en las juntas” y “el diario acontecer”.

Otra de las educadoras significa como “lecciones aprendidas” en el trabajo con padres lo siguiente:

El tomar muy en cuenta que son adultos y que hay que tratarlos como adultos / que hay que recuperar la experiencia que ellos tienen / porque, bueno, eso es muy importante, porque los haces valer como personas y participan más / entonces es muy importante recuperar su experiencia / a lo mejor esquematizar su experiencia y, bueno, que ellos se den cuenta de que valen y pueden transformar su realidad / su entorno (EEPL/T, pág. 21).

En el fragmento de la narración del informante lo educativo se relaciona con las estrategias interpelatorias que se desarrollan con los padres de familia a partir de su ubicación como un sujeto adulto, lo cual implica recuperar las experiencias y los conocimientos acumulados; se establecen relaciones de equivalencia entre *padre de familia*  $\approx$  *adulto*  $\approx$  *sujeto que vale*. Se plantea de manera implícita la diferencia entre educación de adultos y la educación de los niños al plantear enfáticamente el trato de los padres como adultos (tomar muy en cuenta).

En la narración de otra educadora se menciona la necesidad de establecer la diferencia entre el trabajo con los niños y con los adultos, ya que son procesos con características particulares:

Yo creo que con los padres se trabaja diferente a los niños, porque los papás, como adultos, ya tenemos una formación / y ahí hay que trabajar desde el punto de vista del adulto y tienes que tomar en cuenta / el cansancio, los problemas, el estrés, las broncas familiares / tomando en cuenta todo eso / haces una lista de trabajo con ellos / que les llame la atención [...] entonces yo creo que con los papás hay que tomar en cuenta toda la problemática que ya traen los papás / para poderles ofrecer algo que a ellos les motive / que les guste y que también les haga enfrentar la realidad, por dura que sea, y tratar de salir adelante (EEPT/T, pág. 22).

En este fragmento lo educativo se asocia con el reconocimiento del sujeto adulto (padres de familia), con el conocimiento y la experiencia previa de los padres (ya tenemos una formación), con la problemática de los adultos y con las perspectivas de futuro (salir adelante, motivación). Se establece una diferencia

entre la educación de niños y la educación de adultos al enfatizar que el trabajo con padres es educación de adultos.

### *Aprendizaje vivencial*

Uno de los hallazgos importantes de esta investigación se refiere al aprendizaje de los adultos. Ya en el capítulo anterior se habían señalado algunas pistas acerca de cómo aprenden los adultos. La observación, la vivencia y lo que resulta útil para la educación de los niños se incorpora en los esquemas de representación de los padres como una manera de educar a sus hijos. El aprendizaje vivencial se revela como una de las maneras de cómo aprenden los padres de familia.

Ante la pregunta acerca de las lecciones aprendidas en la educación de adultos, uno de los informantes señala lo siguiente:

Una de las primeras cosas es que el adulto aprende / pero de una forma diferente / no aprende con planas / ni nada de eso / aprende viviendo las cosas / experimentando / poniéndolo en práctica / entonces cuando hemos trabajado con los papás tratamos de que vivan las cosas / de que / sensibilizarlos / como te decía anteriormente (EEPL/T, pág. 13).

En el fragmento de la narración lo educativo se asocia con el aprendizaje de los adultos; se establece una relación de equivalencia entre vivir, experimentar y practicar como parte del aprendizaje de los adultos, así como con la finalidad educativa, que es la sensibilización de los padres. Se establece una diferencia muy marcada entre las prácticas educativas con adultos, de manera escolarizada (ni planas, ni nada de eso) y las actividades propias del centro.

En otro momento de la narración, la educadora menciona lo siguiente:

Pensando en una educación de adultos, nosotros sí tomamos muy en cuenta lo que es el adulto / hacemos talleres pero / para adultos y no para niños, y en los talleres tratamos que los papás lo observen / lo lleven a la práctica / que lo vivan / bueno, porque es una forma de aprender / que los adultos aprenden viviendo las cosas / observando / enton-

ces, bueno / por ejemplo, cuando tratamos de dar un taller para adultos eso es lo básico / que experimenten las cosas / que las lleven a la práctica y ya de ahí partimos a una teoría / pero una teoría que ellos mismos van formando / pero lo importante es que ellos lo vivan / lo observen y lo vivan (EEPL/T, pág. 13-14).

En el fragmento de este relato lo educativo se relaciona con las estrategias de aprendizaje con los adultos, al aludir al aprendizaje vivencial como una manera de aprender; se establecen relaciones de equivalencia entre *practicar* ≈ *vivenciar* ≈ *experimentar*. Se ubican relaciones de diferencia entre la educación de adultos y la educación de los niños; así como también la diferencia entre la teoría y la práctica, no como negación sino como acciones complementarias y en un orden muy preciso: inductivo.

### *Reflexiones de la Biblia*

La reflexión de la Biblia aparece como otra de las estrategias de trabajo con los padres de familia, particularmente en el Cerro del Judío, resultado de las articulaciones que se producen entre las comunidades eclesiales de base y el proyecto educativo. De alguna manera se muestra cómo los valores cristianos están presentes en los procesos de formación de los padres de familia y, por ende, en las prácticas educativas con los niños.

Yo recuerdo que Ana Mary hacía unas reuniones con los papás y los primeros trabajos con padres eran cómo reflexionar la Biblia / los mismos temas que se reflexionaban en la parroquia, con algunos padres lo reflexionaban / otra cosa es que ella hacía reuniones acerca de los niños / de cómo era el método y también que esto era nuestro / que era de todos (EPPM/CJ, pág. 16).

En el fragmento de esta narración lo educativo se relaciona con los contenidos o los temas que se trabajan con los padres de familia; se establece una relación de equivalencia entre la temática abordada por el educador en dos espacios diferentes: el centro y la parroquia, y se visualiza a la acción educativa como una reflexión; también se observa la equivalencia entre *Biblia* ≈ *método* ≈ *comu-*

*nidad de pertenencia* (esto era nuestro). Se sitúa la diferencia de los espacios de formación del sujeto adulto: el centro y la parroquia, pero no en términos oposicionales, sino complementarios, de analogía.

En síntesis, y con base en las relaciones de equivalencia y diferencia que aparecen en la narración de los informantes y que ya se habían revelado en el trabajo con madres-educadoras y educadoras populares, el trabajo con padres de familia forma parte del quehacer educativo de los centros infantiles y se visualiza como parte de las tareas que asumen las educadoras de manera directa (al orientar el trabajo de los papás) e indirecta (en el trato diario). Las premisas que se muestran como lecciones aprendidas en el trabajo con los adultos son las siguientes:

1. La necesidad de reconocer al adulto a partir de su propia historia, en el sentido de que las experiencias de los padres de familia, durante su infancia, se reactivan u operan en la educación de sus hijos. Por ello se plantea recuperar la historia de vida de los adultos y significar, a partir de ahí, la importancia de la educación de los niños.
2. La trascendencia de aceptar que los padres de familia cuentan con conocimientos y experiencias acumuladas para potenciar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida en la educación de los hijos y en el crecimiento personal.
3. El interés de mostrar que los padres de familia son parte de la comunidad educativa, no sólo porque sus hijos asisten a los centros infantiles, sino porque se reconocen como sujetos adultos, con problemáticas y necesidades particulares de ser escuchados.
4. La importancia que las educadoras populares otorgan al hecho de identificarse con la problemática de los padres de familia como sujetos adultos, al compartir y construir la trayectoria de vida de los padres como su propia historia.
5. El reconocimiento de los padres de familia como sujetos adultos y la necesidad de orientar las prácticas educativas, de manera independiente al trabajo educativo que realizan con los niños. Aunado a ello, aparece también la regularidad de las prácticas educativas con los padres en cuanto al tiempo y el espacio.



6. La exploración acerca del aprendizaje vivencial de los adultos, en situaciones de aprendizaje formal o de manera incidental en el trato diario.
7. La presencia de los valores religiosos en la construcción de la mística y los sentidos que se construyen en las prácticas educativas con los niños y los padres de familia.

Todos estos aspectos están presentes en los procesos interpelatorios de los padres de familia para incluirse y formar parte de la comunidad educativa y posibilitar la permanencia y el éxito de las experiencias. Además de dar pistas acerca de ¿cómo trabajar con los adultos? y ¿qué procesos se ponen en juego cuando se pretende hacer partícipes a los padres de familia en proyectos educativos?

## **Reuniones educativas**

Las reuniones educativas se conciben como una forma de trabajo formal con los padres de familia a partir de las necesidades que se observan en los niños, de las necesidades y expectativas de los padres respecto a sus hijos y de la problemática comunitaria. Las reuniones educativas son significadas como un espacio de intercambio y conocimiento acerca de la educación de los niños, como un espacio de reflexión de las problemáticas local y nacional y como un espacio de compromiso de los padres con sus hijos y con ellos mismos.

Las reuniones educativas representan una de las estrategias privilegiadas en el trabajo con padres y se han institucionalizado bajo dos modalidades: reuniones generales y reuniones por salón. En las reuniones generales se plantean problemas acerca del funcionamiento del centro, la educación de los niños, el entorno comunitario y la problemática nacional. En las reuniones por salón se abordan aspectos de interés particular de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos, de acuerdo con el grupo escolar de pertenencia.

*“En las reuniones grandes participamos todos los padres”*

Las reuniones generales son significadas como un espacio de comunicación e intercambio de temas de utilidad para los padres, que pueden referirse a la educación de los niños o a la reflexión acerca de las problemáticas local y nacional; también como un espacio de reconocimiento e intercambio entre el conjunto de los padres de familia de los niños que asisten a los centros.

Veamos algunos ejemplos, en la voz de las educadoras:

Las reuniones generales son como / temas más amplios / por ejemplo, se trata nutrición / o por ejemplo, el tema de Chiapas / o por ejemplo, cuando hablamos de la metodología / pero cuando son por salón, son necesidades muy sentidas de los padres (EEPL/T, pág. 12).

En el relato, lo educativo se relaciona con la estrategia de trabajo con los padres (reuniones generales) y con las temáticas de discusión (nutrición, Chiapas, metodología). Se establece una diferencia entre las finalidades de las reuniones generales y las reuniones por salón.

En los padres de familia, las reuniones amplias se significan como un espacio de conocimiento de temas generales referidos a la educación de los niños y a la problemática social y comunitaria.

En su narración, un padre de familia significa las reuniones generales como las reuniones grandes:

Pues / en las grandes / este / participamos todos los padres de familia / y así nos dan a conocer lo que se ve en la clase con los niños / lo que se debe de hacer en casa con ellos / por ejemplo / si aquí tienen una participación / que también nosotros participemos en la casa con los niños / para ayudarlos / para ayudar a ellos / y a la familia (EPFG/T, pág. 2).

En esta cadena discursiva lo educativo se asocia con los principios y las metas (participación); a las reuniones, como estrategia educativa, y a la educación de los niños, como contenidos educativos. Se establece la diferencia entre el espacio escolar y el espacio familiar y se desplaza el significante *participación* de un espacio a otro.

Para otro padre de familia las reuniones generales se identifican con la reflexión de diferentes temas, de manera independiente a la educación de los niños:

Bueno, mira / en las generales / algunas veces hemos visto / la última que me acuerdo / vimos lo de Chiapas / que recién había ido una compañera de aquí / de lo que me acuerdo / algunas veces hablamos de los libros y la lectura / y las dinámicas que aplican / me gusta mucho / siento que sirve / me hacen salir de lo cotidiano / a mí me gusta mucho, ¿no? te hacen sentir que no vienes a una reunión o a una junta / bueno / otros aspectos que se han tratado / han sido las cuotas, ¿no? / algunas veces nos han hablado de la autoestima / de la autoestima y el niño / de lo que son los niños / sí, se han visto diferentes temas, ¿no? (EPFV/T, pág. 2).

En este fragmento de la narración lo educativo se asocia con las temáticas de discusión (Chiapas, autoestima y lectura) y con las dinámicas de trabajo. Se establecen relaciones de diferencia entre las reuniones tradicionales y las que se impulsan en el centro (no parecen reuniones); de manera implícita se señala la diferencia entre lo cotidiano, lo tradicional *versus* lo innovador, lo alternativo; se muestra otra diferencia en la multiplicidad de temáticas (cuotas, lecturas y libros) de trabajo.

### *“En las reuniones pequeñas se ve cómo van los niños”*

Las reuniones educativas por salón son significadas como un espacio de contacto personal y de intercambio entre los padres de los niños de un mismo grupo, se abordan aspectos relacionados con la educación de los infantes, de acuerdo con la edad, y la problemática que enfrentan los padres y las educadoras respecto a la educación, el cuidado y la atención de los pequeños.

En el caso de Tepito, las reuniones por salón se significan como un espacio para establecer una relación más cercana entre las educadoras y los padres de familia:

Mira / como que normalmente hay una junta de cada mamá-educadora con los papás y los niños del grupo / eso es un poco para que haya más acercamiento entre los papás

con la educadora y viceversa y para que pueda plantear este grupo específico cuál es su inquietud / entonces vamos a hablar de lo que les parezca a ustedes que sea importante / ya sea en relación a este grupo de niños / algo que ha pasado (EFL/T, pág. 19).

En este fragmento lo educativo se asocia con las estrategias de trabajo que se desarrollan con los padres de familia al interior de los centros populares infantiles, y se alude al vínculo pedagógico hacia el interior de las reuniones (acercamiento e inquietud); por otro lado, los contenidos educativos giran en función de las inquietudes de los padres de familia. Se indica, de manera implícita, la diferencia entre los propósitos de las reuniones acercamiento *versus* alejamiento, específico *versus* general, importante *versus* insignificante e inquietud *versus* despreocupación.

En el caso del Cerro del Judío, la narración de los informantes también alude a las reuniones educativas como parte del trabajo formal que el centro realiza con los padres de familia y se plantea una diferencia en la finalidad de las mismas.

Las actividades ahorita recientes son varias / por ejemplo, tenemos reuniones con distintos objetivos / uno de ellos es detectar / trabajar algunos temas específicos, dependiendo de la edad de los niños / otros son los temas que aprendimos en Nuevos Espacios / que son lineamientos básicos / que son necesidades del niño / metas educativas del centro y de los padres / actitudes de padres y educadoras y / prácticas de crianza [...] cada trabajo tiene un fin / un objetivo especial y creo que es una de las maneras que los padres se hayan involucrado / porque de alguna u otra manera cubrimos una necesidad de ese momento (EEPC/CJ, pág. 9).

En el fragmento de la narración de la educadora se observa la presencia del proyecto de Nuevos Espacios Educativos (NEE) como una propuesta que pretende consolidar el trabajo con los padres de familia; esto con la idea de avanzar en la congruencia que se debe establecer entre los espacios familiar y escolar. Se observa la referencia a lo educativo a través de las actividades y temáticas que se trabajan con los padres. Se establece la diferencia entre los propósitos de las actividades y los contenidos educativos (temas específicos y los lineamientos básicos del proyecto NEE), aunque son aspectos diferentes, ambos se nutren mutuamente. Llama la atención cómo se visualiza a los contenidos en una relación de complementariedad.

La narración de otra educadora alude a las reuniones por salón como un espacio para abordar temas de interés de los padres, de acuerdo con las necesidades del niño:

En la reunión de grupo, nosotros, por ejemplo, tocamos temas [...] / las reuniones no son para pedir dinero / no son para exigirles las tareas / no son para regañarlos, ¿no? / son para tocar un tema especial y la mayoría de los papás dicen qué temas quieren tocar / por ejemplo: a la mayoría de los papás les interesan la educación para sus hijos / por ejemplo: en mi salón vamos a tocar el tema de la autoestima en el niño / porque la mayoría está viviendo en una problemática familiar de pareja y el niño está como muy sacado de onda / entonces vamos a tocar el tema de la autoestima (EEPL/T, pág. 10).

En el fragmento de la narración lo educativo se asocia con los temas y los contenidos acerca de la educación de los niños (la autoestima). Se observa la diferencia entre las reuniones que se desarrollan en la escuela tradicional y el centro (no pedimos dinero, no regañamos, etcétera) cuyo objetivo es la inclusión de temas de interés de los padres de familia referentes a la problemática familiar.

Para los padres de familia las reuniones por salón se significan como un espacio para abordar aspectos relacionados con la educación de sus hijos:

En las juntas por salón / somos mucho más poquitos / tratamos cosas más importantes / porque se refieren a nuestros hijos [...] las mamás-educadoras / te dicen realmente cómo es el niño / ahí / tú puedes decir / cómo es el niño en tu casa / yo por ejemplo / tengo problemas con mis hijos, porque vivo separada de su papá / tú sabes qué pasa / yo subo y platico mucho con las maestras / entre las dos tratamos de darle salida, porque son maestras muy bien preparadas / saben realmente cómo tratar a los niños / de una manera te dicen, ¿no? / de alguna manera tú la estás regando con ellos / te dan ideas / aportan también ideas / eso es lo interesante, ¿no? (EPF/T, pág. 2).

En el fragmento de la narración de la madre de familia lo educativo se asocia con la condición del niño y la problemática familiar; se establece un vínculo pedagógico entre el educando y el educador para recuperar aspectos referidos con la

educación de los niños, tanto del espacio escolar como del espacio familiar. Se plantea la equivalencia entre las *reuniones por salón* ≈ *más importantes*. Se sitúa de manera implícita la diferencia entre las reuniones generales y las reuniones por salón, lo importante *versus* lo insignificante y se reconoce a la escuela y a la familia como espacios de formación de los niños, espacios que son diferentes pero complementarios.

En la narración de otro padre de familia se significa a las reuniones por salón como un espacio de intercambio y conocimiento de su hijo:

Mira, por salón / siento que son muy importantes / porque es más específico / en cuanto a los niños de la edad / como a tu propio hijo / pero es exactamente lo mismo / y sí son importantes / porque sacan algunas dudas / nos conocemos más cómo papás / y a veces es importante, ¿no? / de manera general / a mí me gustan porque tenemos menos miedo a la participación / aunque también somos muy pocos, ¿no? / pero / sí siento que son necesarias (EPFMV/T, pág. 2).

En esta cadena discursiva lo educativo se asocia a partir de la estrategia de trabajo con padres (las reuniones), con las temáticas acerca de la educación de los niños y con el vínculo pedagógico que se establece entre los padres y la educadora. Se señala de manera implícita la diferencia entre las reuniones generales y por salón (somos muy pocos), el significante importante se reitera en tres ocasiones, lo cual significaría que las reuniones generales son poco relevantes; además de aludir a lo específico de las reuniones *versus* lo general, el conocimiento *versus* el desconocimiento, lo necesario *versus* lo innecesario.

### *“Ahora hay reuniones tanto para hombres como para mujeres”*

En los centros infantiles populares se observa la referencia al trabajo de padres desde el punto de vista de género; es decir, se desarrollan prácticas educativas con padres varones y con mujeres. Este tipo de trabajo se significa como la posibilidad de abrir otros espacios de inclusión para los padres, sobre todo de los padres varones, para ubicar la problemática y la responsabilidad de la pareja en la educación de los hijos.

Veamos cómo es significado lo anterior en la narración de los informantes:

Ahorita estamos abriendo, tú sabes, el espacio de varones, en este momento / cuando termine, de aquí a octubre / ya podría decir si participaron o desertaron / pero ya con elementos más firmes / o sea, si ya / en este momento como que es una experiencia nueva y / que estamos viviendo ahorita [...] en el espacio de mujeres / se está trabajando comunicación y autoestima / entonces ahí están saliendo otras cosas, ¿no? (EEPC/CJ, pág. 20).

En este fragmento lo educativo se asocia con la estrategia de trabajo a partir del problema de género y la vinculación con la participación; también se hace referencia a lo innovador de la experiencia (es algo nuevo) y a los contenidos educativos en el trabajo con mujeres (autoestima y comunicación). Se establece la diferencia entre el trabajo con padres varones y con las mujeres; de manera implícita se alude a lo innovador de la experiencia *versus* lo tradicional, entre el pasado y el presente de la experiencia (en este momento, ahorita).

La educadora, a lo largo de su narración, insiste acerca del trabajo de padres de familia desde la cuestión de género:

Yo pienso que, precisamente, el espacio de varones es para no dejarlos excluidos, ¿no? / para no dejarlos / que los padres también se involucren / porque, bueno / pensamos en el niño / y en los padres [...] con las señoras, pues lo que queremos es también justo los espacios que se están abriendo / es que tengan un espacio para ellas / para trabajar la parte de ellas (EEPC/CJ, pág. 21).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con los espacios de formación del sujeto adulto y el posicionamiento de la educadora ante el problema de género; lo educativo se asocia con el problema de la exclusión social y la dimensión política de la educación; ambos espacios permiten a los padres de familia reflexionar acerca de lo que significa ser mujer, hombre, padre o madre, etcétera. Se plantean relaciones de diferencia, de negación recíproca entre la exclusión y la inclusión, además la diferencia de género entre lo masculino y lo femenino y los espacios correspondientes para cada uno de ellos.

Para los padres de familia el espacio de trabajo a partir de la cuestión de género (varones y mujeres) es significado como una situación novedosa y necesaria que contribuye a una mejor educación de los hijos. Veamos algunos ejemplos:

En su narración, un padre varón alude a sus experiencias en las reuniones, al señalar acerca de la forma de trabajo con los padres de familia:

Bueno, este / en esas reuniones principalmente se manejó la relación padre e hijo / la tendencia que se tiene de los padres / del padre que es más proveedor / pero dentro de las pláticas se hace la reflexión de que no debemos ser los padres, o padre o madre, nada mas proveedores / sino que también debemos interactuar con los hijos / y no transmitir esa misma educación de ser el único / el proveedor de las casas y de lo demás, no inmiscuirse en problemas / pero también conforme al ser humano / qué tanto somos conscientes, como seres humanos, tanto padre y madre / para también tratar al niño como un ser humano (EPFE/CJ, pág. 3).

En el fragmento de esta narración lo educativo se asocia con las estrategias de trabajo con los padres de familia (las reuniones); con las temáticas para reflexionar acerca de la relación padre e hijo y el rol que deben asumir en la educación de los hijos; con la educación en valores al pretender establecer una relación más humana con los niños. Se establece la diferencia entre el padre y la madre en relación con el papel que asumen ambos; también se plantea una diferencia de negación: proveedor *versus* consumidor (no nada más proveedores), interactuar con los niños *versus* proveer a los niños.

En su narración, otro padre de familia significa la experiencia en el trabajo con padres varones a partir de las relaciones de cariño con los hijos:

Había uno muy interesante / que era el afecto del padre hacia sus hijos / como que siempre el padre se inhibe en acariciar a sus hijos / sobre todo cuando son niños / porque, pues, ¿cómo, no? / “él es el niño” / “cómo lo voy a estar acariciando”, ¿no? / entonces a veces sí / era tratar de ver / más bien de entender el afecto de ese tipo / es importante para los niños / es importante que el bebé sienta el afecto del padre / entonces ahí, se decía / disfruta a tus hijos ahorita que son chiquitos / hubo varias sesiones / nos poníamos a hacer reflexiones sobre nosotros / como hombres (EPFG/CJ, pág. 5 y 6).



En el fragmento de esta narración lo educativo se relaciona con *ver≈ entender*, con la temática acerca del cariño que hay que establecer con los niños y con la forma de trabajo en las reuniones (la reflexión). Señala una diferencia entre el papel del padre (acariciar a los niños, disfrutarlos) y el papel tradicional de la mujer en la atención y el cuidado de los hijos.

A partir de la narración de los informantes, las reuniones educativas se significan como un espacio de comunicación, intercambio y acercamiento entre los padres, sobre la educación de los niños y sobre la problemática social y comunitaria, desde su posicionamiento a partir de la cuestión de género. El problema de la inclusión-exclusión aparece como un aspecto relevante de la dimensión política de la educación, la participación de los padres de familia, tanto de hombres como de mujeres, es una decisión en el orden político que asumen los proyectos educativos en ambas experiencias.

### *El encuadre de las reuniones y dinámicas*

De acuerdo con la propia narración de los informantes, entre los aspectos que se consideran relevantes a considerar en las reuniones educativas con los padres de familia se ubican las condiciones en que se desarrollan las reuniones y los acuerdos que se establecen con los padres —en cuanto al tiempo, lugar, duración, frecuencia, etcétera— como algunos de los aspectos que son valorados por ellos como un trabajo serio y con responsabilidad. Veamos algunos ejemplos:

Ahora las reuniones las hacemos cada dos meses / hemos aprendido a hacer un encuadre, ¿no?, ¿qué vamos a dar? / respetamos el tiempo de los padres / ellos saben que son dos horas de reunión y ya (EEPN/CJ, pág. 20).

En el fragmento de la narración de la educadora se observa la referencia a lo educativo a partir de las condiciones o los acuerdos que se toman en las reuniones, como parte de los aprendizajes adquiridos. Se ubica la diferencia entre el trabajo actual y el trabajo anterior (hemos aprendido).

Otra de las educadoras plantea lo siguiente:

Pues hay que considerar el ambiente físico / el ambiente físico tiene mucho que ver / también tenemos que ver las formas de convocatoria / y tenemos que considerar el tema / el número de personas / y también quién lo dé y el lenguaje con que se habla (EEPC/CJ, pág. 8).

En la cadena discursiva del informante lo educativo se relaciona con la estrategia interpelatoria dirigida a los padres, con las condiciones físicas en que se desarrollan las reuniones y con el tipo de contenidos. La contigüidad entre los elementos encadenados marca la diferencia entre ellos, a la vez que posibilita su equivalencia como elementos a ser considerados para la buena conducción de las reuniones.

## **Eventos y rescate de las fiestas tradicionales**

Los eventos y el rescate de las fiestas tradicionales se configuran como parte del trabajo con padres de familia; son considerados como actividades que se desarrollan de manera informal; se significan como espacios de comunicación, intercambio y expresión cultural. En este tipo de eventos se establece una relación más estrecha entre los padres de familia, las educadoras y el entorno comunitario, en el sentido de que las fiestas tradicionales son parte de las culturas local y nacional.

Mira, las convivencias tienen un objetivo / por ejemplo: las convivencias, es que se conozcan las educadoras con los papás / que tengan una relación de personas / de más personas y que juntos aprendamos y aportemos cosas para los niños / por la confianza también, para que no haya una división entre tú eres la educadora / tú eres allá y tú eres el papá / pues tú no / aquí lo que queremos es que convivamos y aprendamos juntos / y juntos resolvamos alguna situación / ya sea del niño o ya sea del centro / una necesidad que tengamos (EEPC/CJ, pág. 10).

En la cadena discursiva de la educadora lo educativo se significa a partir del tipo de convivencias que se realizan con los padres de familia, con el aprendizaje colectivo y con las aportaciones de cada uno de los sujetos; también se establece

una relación de igualdad entre el educando y el educador (educadoras y padres). Se plantea una diferencia explícita del rasgo identitario del sujeto adulto, es decir, entre la educadora popular y el padre de familia; esta diferencia es objetada en el imaginario de la entrevista al señalar lo que no se quiere. Esta diferencia se resuelve vía una equivalencia entre la educación y “papá” frente a la necesidad del niño o del centro.

### *Días festivos*

Como parte de los rituales que se dan al interior de los centros, la celebración de los días festivos está incorporada a las prácticas educativas que se desarrollan con los padres de familia. Los días festivos se remiten directamente a las acciones que se desarrollan para celebrar a los niños, a los padres o a las educadoras. De alguna manera los rituales tradicionales de la escuela están presentes en los esquemas de representación de los sujetos y adquieren una significación particular en los informantes. Tomemos algunas narraciones:

Por ejemplo, viene el Día del Niño / se supone que va a haber un festejo / nos da chance de acercarnos con los papás / también viene el festejo del 10 de Mayo, que es también otro convivio / más que festival es tratar que las madres se diviertan / son las más importantes / también lo que es Navidad / la pastorela / la posada de los papás / son como fiestas claves / aunque hay ocasiones que ellos han organizado / porque nunca lo habíamos festejado / por ejemplo, el Día de la Amistad las mamás se organizaron / hicieron un convivio / ahí también se ve el trabajo con papás / porque las mamás están aprendiendo también a organizarse y, bueno, sin meterse uno, ellas han sido capaz de organizarse (EEPL/T, pág. 13).

En el fragmento de esta narración se observa que las acciones educativas se visualizan como contacto y cercanía y se relacionan con las convivencias y los festejos; como rituales escolares incorporados en las actividades del centro; también con los aprendizajes adquiridos por los padres y la capacidad de organización. Se plantean relaciones de diferencia entre el tipo de festividades que planean las educadoras y los propios padres de familia y el carácter mismo de la

celebración (Día del Niño, 10 de Mayo, la pastorela, la posada, Día de la Amistad, entre otras), que pueden, sin embargo, construirse como análogas en tanto se miren como “fiestas clave”.

En la narración de otra educadora las festividades se significan como un espacio de convivencia, contacto personal y de mayor acercamiento entre las educadoras y los padres de familia:

Hemos tenido convivios con los papás / que los papás mismos organizan y nos dan la sorpresa / se convive mucho con los papás que no son de tu grupo / porque normalmente convives con los que son de tu grupo / bueno, es con los que estás trabajando y en reuniones tienes contacto con todos / es más fácil acercarse y platicar con ellos / e ir conociendo a los papás (EEPT/CJ, pág. 17).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con los “convivios” o las reuniones de los padres de familia como un espacio de acercamiento y convivencia; este último significante adquiere un lugar particular en la medida de la reiteración de su enunciación (convivios, convive, convives) y la articulación que se produce en la cadena discursiva. Se establece la diferencia entre las festividades con los padres de todo el centro y con los padres por grupo.

En la voz de un padre de familia se ubica la diversidad de actividades que se realizan en el centro:

Había / por ejemplo / el Día del Maestro / o sea / se organizaban las mamás para el Día del Maestro / les hacían su convivencia / y las maestras se organizaban para hacerles la comida a las mamás y a los niños / pues, sí / ha tenido cosas importantes (EPFM/CJ, pág. 2).

En la cadena discursiva de esta narración se construye lo educativo en relación con la reciprocidad entre el sujeto en la organización y la re-creación de las festividades más importantes que se conservan como parte de los rituales del centro, en este caso el Día del Maestro. Se indica la diferencia entre el sujeto homenajeado (maestro, mamás, niños) y el papel asumido por cada uno de ellos en la celebración (convivencia, comida, cosas importantes).

## *Fiestas tradicionales*

Las fiestas tradicionales aparecen también como parte de los rituales que se conservan en los centros infantiles y son significadas como un espacio de rescate de la cultura, de convivencia, de acercamiento de los centros con la comunidad y la nación. La recuperación y la re-creación de las fiestas tradicionales operan en los procesos interpelatorios de lo local con la cultura nacional. Es interesante observar cómo, en los centros, el rescate de las tradiciones resulta exitoso en la inclusión de los padres y la comunidad para con el proyecto educativo.

Una de las educadoras, al referirse al trabajo con padres, desde su posicionamiento como mamá, y al recordar su experiencia en el momento de gestación de la experiencia, señala lo siguiente:

El trabajo con padres lo hacía Ana Mary / cuando yo ingresé / lo que ella nos comentaba / era la reflexión y el rescate de todas las fiestas tradicionales / todo lo que fuera acontecimiento nacional / ya sea el Día de la Bandera / Día de Muertos / Navidad / Semana Santa / todo eso lo reflexionaba con los padres de familia y nos invitaba (EPPM/CJ, pág. 16).

En el fragmento de la narración lo educativo se ubica en los momentos de reflexión a partir del evento o la celebración de las tradiciones; también se establecen relaciones de equivalencia entre lo nacional con: *Bandera ≈ Muertos ≈ Navidad*. Se observa la diferencia que se establece entre el pasado y el presente (cuando yo ingresé); de manera implícita señala la diferencia entre las fiestas religiosas y las fiestas cívicas, que se resuelve en una equivalencia como objeto de reflexión y lo nacional.

En su narración, un padre de familia alude a la celebración de las fiestas tradicionales a partir del nivel de participación:

Pues / han sido siempre pocas / por mi falta de tiempo / por ejemplo / este / en la Navidad, las piñatas / compartimos con los niños / el Día de las Madres también venimos / y nos dieron tarjetas / regalos / comimos / este / jugamos y muy padre / cuando se hizo la ofrenda de Día de Muertos, también nosotros trajimos cosas / y ellos / o sea / a pesar de que nosotros no la pusimos / ellas pusieron la ofrenda / en la Navidad, también (EPFL/T, pág. 2).

En el fragmento de la narración, lo educativo se asocia con la celebración de las fiestas tradicionales y las festividades en general (Navidad, Día de la Madre, etcétera); se significan como un espacio para compartir y como un espacio de recreación entre los padres, los niños y las educadoras. Se establecen relaciones de diferencia entre la participación en unos casos y otros (nosotros trajimos... nosotros no la pusimos), además en el tipo de actividad, días festivos o fiestas tradicionales.

## **Apoyo y acompañamiento de los padres**

Otra de las estrategias del trabajo con padres de familia se refiere a su inclusión en diversas actividades educativas a desarrollar con los niños y las educadoras, al interior de los centros populares infantiles y el entorno comunitario. En la narración de los informantes se hace referencia a un grupo de padres, conocido como el “grupo de apoyo”, que auxilia el trabajo de las educadoras, a la práctica de “observación de los padres” sobre las actividades de los niños en el aula y a la “lectura de cuentos y juegos”.

En su narración, una madre de familia alude a su experiencia de trabajo en el centro popular infantil a partir de las diversas actividades en las que se ha involucrado:

¡Ay!/sobre todo, lo que no se me ha olvidado son las salidas a museos/bellísimos/ahí /le enseñaron a mi niña, sobre todo, a querer a los indígenas/ mi hija veía/ cuando era más chiquita/el ver a una persona cargando a un niño/con el grupo de apoyo/conocí las pirámides/el Museo de Frida Kahlo/ mi hija dice que quiere ser como Frida Kahlo /a Diego Rivera/el Museo de Antropología e Historia/ al Zócalo/ ¿qué más conocimos? /trabajamos también/a botear/yo decía ¿qué es botear?/y todos los comerciantes nos daban/ la verdad la gente sí responden/ ¿qué más hacíamos? / también en la guardería, la directora que se llamaba Lola/ pedía juguetes para los indígenas/ ayudar ya sea con un kilo de arroz o un juguete/ sobre todo para los de Chiapas (EPFA/T, pág. 2).

En la cadena discursiva de esta narración lo educativo se asocia con el acercamiento al conocimiento museológico y arqueológico, con prácticas de apoyo y

con alternativas de financiamiento (boteo) para recaudar fondos para las necesidades del centro y el apoyo a los niños de Chiapas. Se establecen relaciones de diferencia en el tipo de actividad: museos, boteo y apoyo. Llama la atención la modulación que marca la relación intensa de la hablante con su discurso: “¡Ay!, sobre todo lo que no se me ha olvidado...” indicando la fuerte huella que estas actividades han dejado en ella y en su hija.

### *El grupo de apoyo*

Se considera “grupo de apoyo” a un equipo de trabajo integrado por los padres de familia que tiene como tarea, como su nombre lo indica, apoyar las diversas actividades que se desarrollan en los centros infantiles: trabajo en los rincones con los niños, actividades recreativas, sensibilización y orientación a otros padres de familia. Esta estrategia de inclusión de los padres resulta novedosa al hacer partícipes a los papás de la forma de trabajo con los niños y su papel de enlace con otros padres.

En la voz de una madre de familia se significa su inclusión al grupo de apoyo a partir de las actividades que realiza con los niños:

Pues /yo, más que nada / soy del grupo de apoyo / he venido a trabajar con los niños y apoyar a las maestras / porque luego / ellas tienen que salir / me piden apoyo / me vengo / les cuento cuentos / nos ponemos a cantar / nos ponemos a bailar / por ejemplo / en diciembre / me tocó venir en diciembre / este / a poner el nacimiento, las piñatas / pero, sí me gusta (EPFG/T, pág. 2).

En el fragmento de esta narración lo educativo se asocia al quehacer educativo con los niños al interior del centro, sobre todo en actividades de tipo recreativo. Se establece la diferencia entre la madre-educadora y la madre del grupo de apoyo, esta diferencia se resuelve en una equivalencia al ubicarse ambas como mujeres de la propia comunidad.

En su discurso, otra madre de familia se refiere a su experiencia en el grupo de apoyo a partir de su participación en las actividades que se realizan con los padres de familia:

Bueno / a todas las juntas / incluso yo fui de las mamás de apoyo / porque me gusta participar / me gusta meterme con lo que son mis hijos, ¿no? / a todas las cosas / que de alguna manera se relaciona con ellos / entonces fui mamá de apoyo / pero mi tiempo no me permite participar mucho, ¿no? / incluso he venido a apoyar / cuando no ha venido alguna de las maestras / he venido algunas veces / no es mucho / pero sí me gusta, ¿no? / en cosas sencillas y en todo / he participado en juntas / en muchas cosas, ¿no? / cualquier cosa que ellas me piden / yo estoy aquí (EPFL/T, pág. 1).

En el fragmento de la narración lo educativo se asocia con las estrategias de trabajo con los padres (juntas y grupo de apoyo), con la participación de los padres en diversas actividades con los niños y con la comunidad educativa en general (niños, padres y educadoras); también se marca la relación de equivalencia entre *participar* ≈ *meterme* al significar su participación en este grupo. Se establece la diferencia entre la educadora como maestra y la madre de familia como grupo de apoyo.

### *Observación del trabajo con los niños*

Otra actividad que se realiza en los centros, por parte de los padres de familia, se refiere a la observación del trabajo de los niños en el propio centro, cuya finalidad es que los padres reconozcan los avances de sus hijos e incorporen algunas de las prácticas educativas en el espacio familiar. La observación y la vivencia acerca de cómo trabajan sus hijos posibilitan su integración en los esquemas de representación de los padres y de esta manera permiten avanzar en la congruencia entre ambos espacios.

Ahorita / yo no he venido a ninguna / pero / por ejemplo, ahorita / nos estamos apuntando para venir a observar cómo trabajan los niños / a veces nos ponemos en el lugar de los niños / como si uno fuera / como si nosotros fuéramos los niños / y luego las maestras nos ponen a hacer los trabajos (EPF/E, pág. 1 y 2).

En la cadena discursiva de esta narración lo educativo se asocia con la inclusión de los padres en el trabajo del aula, con la observación y el ponerse en el



lugar del otro (imitación) como una forma de aprender las prácticas educativas de y con los niños. Se establece la diferencia entre el niño y el padre aunque se juegue el mismo papel.

## Los aprendizajes de los padres

¿Cuáles son los aprendizajes de los padres como resultado de su inclusión al proyecto educativo? ¿Qué aspectos del discurso educativo incorporan o dejan fuera en relación con la educación de sus hijos y en la reflexión sobre la problemática comunitaria y social? ¿Cómo es significado todo esto por los informantes? La respuesta a estas interrogantes permite reconstruir acerca del aprendizaje de los adultos y ofrece pistas para ubicar la relación escuela y familia como una articulación necesaria para beneficio de los niños.

En la narración de la fundadora de Nezahualpilli el trabajo con padres de familia es construido como un campo problemático, dado el corto tiempo que los padres de familia permanecen en el centro:

De los papás es una experiencia corta / de unos cuatro años / un año / dos años / aunque sean tres / no sé si cambia, así profundamente, ¡eh! / creo que sería muy aventurero decir / cambian / yo digo / cambian poco / algunos a la mejor se cuestionan, sobre todo / alguna actitud frente a los niños / algunos sí dicen: “hay otras maneras de tratar a los niños”, sobre todo por ahí (EFLT, pág. 27).

En el fragmento de esta narración se observa la referencia a los aprendizajes de los padres de familia, a partir del posicionamiento de la fundadora. Se establece una relación de equivalencia entre la *educación* ≈ *cambio de actitud* ≈ *aprendizaje* ≈ *cuestionamiento* de los padres. Plantea una duda (no sé si cambia, cambian un poco), la reitera “casi” como la posibilidad de que los padres, a lo sumo, se cuestionen; aunque reconoce que existen algunos padres que muestran un cambio de actitud para con sus hijos, que son diferentes a las que habían asumido previamente. La ambigüedad entre si cambian o no cambian marca la diferencia que se resuelve al señalar: *a lo mejor, algunos*.

Una educadora popular se refiere al aprendizaje de los padres en función de las metas educativas o principios que guían la práctica educativa en el centro:

Se trata que los papás sean participativos y que defiendan los derechos de ellos / los de sus hijos y que sean más críticos de la sociedad en que vivimos / que traten de cambiar su realidad / es así como muy difícil que se concienticen a los papás / pero, bueno, de eso se trata (EEPL/T, pág. 9).

En la cadena discursiva de la narración de la educadora lo educativo se relaciona con los aprendizajes sociales y valorales de los padres (participación, criticidad, concientización, derechos); también se plantea como objetivo la formación de un sujeto capaz de transformar el entorno. Se señalan todas estas diferencias como acciones complementarias de un mismo fin: “pero, bueno, de eso se trata”.

En el posicionamiento de los padres de familia se significan los aprendizajes adquiridos a partir de la relación con los hijos. Ante la pregunta acerca de su crecimiento personal y los aprendizajes adquiridos en las reuniones educativas de los papás, señalan lo siguiente:

Un padre de familia varón alude al aprendizaje adquirido a partir de la relación que establece con sus hijos:

Necesita uno aprender cómo educar a los hijos / unos estamos muy hechos a lo salvaje / muy silvestre / ahí como se va dando / y hay muchas cosas en la vida que necesita uno aprender / entonces ya no somos tan silvestres / ya aprendimos algo [...] si nosotros como padres nos vamos sensibilizando y viendo / que dándole un poquito de mejor educación a nuestros hijos / desde ahorita / desde que todavía no nacen / seguramente dentro de veinte años / no van a tener tantos problemas / de que los chiquillos anden asaltando en la calle / dentro de veinte años, ¿no? / yo, si mi hijo dentro de veinte años / aún con todas esas cosas / de todos modos es un delincuente / bueno / ya es mala onda de él (EPFR/T, pág. 5).

En el fragmento de la narración del padre de familia lo educativo se asocia con los aprendizajes necesarios para una mejor educación de sus hijos (no tan silvestre) y con la sensibilización y la atención de los niños; ade-

más de la relación entre silvestre y salvaje. Se ubica la diferencia que establece entre el aprendizaje y el sentido común (silvestre, no tan silvestre), entre la educación de los niños y la falta de educación que expresa en las actitudes que asumen socialmente (la delincuencia). Llama la atención el uso de las metáforas “silvestre” y “salvaje” para establecer una analogía con el aprendizaje y la falta de conocimiento de los padres en la educación de sus hijos.

Una madre de familia significa los aprendizajes adquiridos a partir de los cambios que observa en su conducta:

Pues / yo he aprendido / con mis hijos, pues / a tener convivencias y platicar / este / pues me sirve para tener más responsabilidad / estar más al cuidado / el tener cuidado / en la manera de hablar de uno / de expresarse / porque uno también es tímido / como que no está desenvuelto / entonces / esto le sirve a uno a no quedarse callado / porque a veces / en las reuniones por pena y por todo / se queda callado / todo eso / se avanza un poco (EPFO/CJ, pág. 2).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con los aprendizajes adquiridos que permiten a la mamá establecer una mejor comunicación y contacto con los hijos, al asumir con responsabilidad el hecho de ser madre; también se relaciona con una mayor capacidad de expresión y comunicación en las reuniones educativas. Se establece una diferencia con el antes y el después, en la capacidad de expresión *versus* la timidez y el silencio.

En su narración, otro padre de familia significa los aprendizajes adquiridos con el cambio de actitud:

Yo creo que en la misma actitud / de escuchar un poco más / ser más consecuente para escuchar / un poco más abierto para / para otras cosas de participación comunitaria / la participación aquí con las educadoras / yo creo que eso es / uno de los logros aquí mismo del centro / toda la / de sensibilidad con los niños / ser más sensible con los niños (EPFE/CJ, pág. 10).

En el fragmento de la narración lo educativo se asocia con la capacidad de escucha, la sensibilidad, la apertura y el ser consecuente. Se establece una diferen-

cia entre el antes y después, significada con el cambio de actitud (uno de los logros).

Otro padre de familia significa los aprendizajes adquiridos a partir de la relación que establece con sus hijos:

...mmm/tratar de comprender más/sobre todo a mis hijos más chicos/en tratarlos de comprender más y tratar de sentir su interés/tratar de entender / por ejemplo / la semana pasada / vinieron personas de Chiapas aquí al cerro / pues mi hija llegó muy tarde/le dije “qué pasa” / “qué pasó con la hora”, ¿no? / eso me ha servido/ los cursos / que le muevan el tapete las reuniones / sí me ha servido / y a los niños también / muchísimo (EPFG/CJ, pág. 11).

En esta cadena discursiva lo educativo se relaciona con *la comprensión, el sentir y entender* los intereses de los hijos; con la situación personal y la preocupación en la problemática social (Chiapas). También establece una relación de equivalencia entre los cursos y la conmoción del sujeto adulto (mueven el tapete). Se observan relaciones de diferencia con el antes y el después de la asistencia a las reuniones; con la educación de los niños y la educación de los padres de familia y de manera implícita entre los hijos pequeños y los hijos grandes.

En la narración de otro padre de familia los aprendizajes adquiridos se significan en el ámbito de los valores que incorporó en la relación con su familia:

Aprendí / yo no sabía ser mamá / aprendí a que debe haber un respeto aquí en la casa con los hijos / mi esposo / no somos ni papás, ni hijos / todos tenemos derechos / eso es lo que aprendí en la estancia / a que debemos dar nuestro punto de vista / marcar límites / aprendí a convivir (EPFA/T, pág. 4).

En esta cadena discursiva lo educativo se asocia con los aprendizajes, la defensa de los derechos del hombre, el respeto como una forma de vida al interior de la familia, la necesidad de establecer límites con los niños y relacionarse con la gente (aprendí a convivir). Se establecen relaciones de diferencia entre el antes y el después (aprendí) y el tipo de aprendizajes (valorales, sociales y disciplinarios).

Otro padre de familia significa los aprendizajes a partir de la relación con sus hijos:

Yo antes decía / conque coman / duerman / estén limpios / tengan un lugar en dónde dormir / ellos van estar bien / y no es cierto / de adentro tú tienes que ver / yo conocí aquí lo que era la autoestima / porque la autoestima de los niños es muy importante / también para mí / antes yo comparaba a mis hijos / y todo el asunto / y me di cuenta que no es así / así no es (EPFL/T, pág. 5).

En el fragmento del relato se plantean relaciones de equivalencia entre lo educativo con los contenidos o los temas de reflexión de los padres; entre las condiciones óptimas del niño y la satisfacción de las necesidades básicas (comer, dormir). Se establecen relaciones de diferencia entre el antes y el después (yo antes decía), entre la satisfacción de las necesidades básicas del niño y la autoestima y la diferenciación que hacía de sus hijos.

En síntesis, las formas de significar los aprendizajes adquiridos en los centros populares infantiles se ubican en diferentes planos: ofrecer una mejor educación a sus hijos, aprender a ser padre y madre, el respeto, el interés, los límites, la capacidad de escucha y la posibilidad de establecer una mejor comunicación al interior del centro y con los hijos, desarrollar una mayor capacidad de expresión y contacto con los demás. La defensa de los derechos es, entre muchos otros, el sentido que se observa en la narración de los informantes.

Es importante señalar el reconocimiento que hacen los informantes acerca de los aprendizajes adquiridos a partir de su inclusión en los centros infantiles; se refieren a cuestiones relacionadas con la educación de los hijos y su crecimiento como padres de familia; es decir, con los cambios que observan en el tipo de vínculo que establecen con los hijos, la familia y la comunidad.

## **Inclusión y resistencia en el trabajo con los padres**

El trabajo con padres de familia es significado como uno de los principales retos pedagógicos en ambas experiencias, a pesar de los avances y los logros obteni-

dos. Por un lado, se valora la participación de los padres en el proyecto educativo para establecer una mayor congruencia entre lo que se enseña en el centro y lo que se enseña en el ambiente familiar y, por otro lado, se considera a los padres de familia como sujetos de cambio para transformar el entorno local y nacional.

Sin embargo, desde el inicio de las experiencias se considera un campo problemático dado que no se logra una interpelación exitosa en el conjunto de padres de familia de los niños que asisten a los centros. En ese sentido hablamos de inclusión, resistencia o rechazo a los modelos de identidad que ofrecen los centros a los padres de familia.

Las fundadoras de los dos centros infantiles plantean el trabajo con padres como una cuestión de índole pedagógica que no se termina de resolver y pone en cuestión la necesidad de contar o no con un programa mejor estructurado, como el que ofrece el proyecto de Nuevos Espacios Educativos, o simplemente construir permanentemente un programa de trabajo a partir de las necesidades e intereses de los padres.

En la narración de la fundadora de Nezahualpilli observamos un fuerte cuestionamiento ante la perspectiva de dar una estructura curricular formal al trabajo con padres de familia, su experiencia en el trabajo popular le muestra la efectividad del trabajo con padres de manera más informal y desestructurada.

Yo creo que ahí / puede ser que temáticas muy establecidas sí respondan a ciertos grupos / yo creo que es el gran problema cuando tratas de hacer algo como mucho más amplio / como un modelo / entre comillas, el modelo / entonces yo creo que tendrías que proponer estos temas / podrían ser interesantes, no hay secuencia entre ellos y podrían ser interesantes en la medida en que respondan a las inquietudes muy concretas y muy concretas de los papás / qué quieren saber / ellos tienen como un proyecto de hijo / así vislumbran el futuro [...] pero quién sabe / puede ser que ahorita / lo más interesante no sea hablar de eso / sea hablar de que viene la gripe y entonces qué vamos a hacer para que los niños no se enfermen de gripe / o que vienen las elecciones / por qué no ponemos énfasis en lo que dice cada candidato para los niños / por ejemplo (EFL/T, pág. 21).

En el fragmento de esta narración se observa el dilema que plantea la fundadora de uno de los centros entre los contenidos estructurados y organizados como un “mode-

lo” y los contenidos que surgen según las necesidades de los padres y las situaciones más inmediatas que afectan en ese momento a los padres de familia. Lo educativo se asocia con la estructura curricular, con un modelo educativo, con los contenidos y la secuencia misma; pero también lo educativo es la negación de un modelo o la desestructuración de un programa. Lo desestructurado se asocia con lo interesante (la gripe, las elecciones, etcétera) y lo estructurado con lo homogéneo (temáticas establecidas). Se establece una diferencia entre lo formal e informal, lo estructurado y lo desestructurado, aunque también se pone en duda.

En el Centro de la Amistad del Cerro del Judío, el trabajo con padres también es considerado como uno de los desafíos, independientemente que el proyecto educativo incluya a los padres como parte del quehacer pedagógico. Las estrategias desarrolladas todavía no logran interpelar a los padres de familia de manera exitosa, sobre todo en lo relacionado con la presencia de los padres en todas las actividades educativas que se proponen los proyectos educativos.

El relato de la fundadora señala lo siguiente:

Fijate: el trabajo con papás es bastante difícil, ¿no? / como que / yo creo que el trabajo que se está haciendo en el Cerro sí está comprometido / pero es un trabajo aparte / como que uno es el trabajo de las educadoras y otro es el trabajo con padres de familia, ¿no? / porque yo lo que me estaba acordando ahorita, en el Cerro, del trabajo con padres de familia, yo creo que sí va a tener permanencia y resonancia, ¿no? / porque si nada más trabajas con ellos, lo que es el trabajo de los niños / a ellos les interesan sus hijos en el momento en que están en el kinder, ¿no? / y luego ya se olvidan, se van a la primaria y ya se olvidan / nos ha costado mucho trabajo que haya permanencia (EFA/CJ, pág. 9).

En el fragmento del relato lo educativo se relaciona con los valores (el compromiso), con el papel de las educadoras y los padres de familia y con la permanencia de los padres. Se plantea una relación de diferencia entre cómo asumen las educadoras el trabajo con padres de familia: el compromiso *versus* la indiferencia, además de marcar la diferencia entre la educación de los niños y la educación de los adultos. Llama la atención la forma como se significa el trabajo con padres de familia: *es bastante difícil, es un trabajo aparte*, por mencionar algunos.

Por su parte, las educadoras significan desde otro lugar la resistencia de los padres de familia a participar en las diferentes actividades con las que se pretende incluir a los papás, una de ellas señala que preferentemente las acciones educativas van dirigidas a las mujeres y aparecen de manera marginal algunas acciones dirigidas a los padres varones; es decir, los modelos de identidad que ofrecen los discursos educativos no interpelan al conjunto de los padres y no consideran, en algunos casos, la cuestión de género.

En la narración de una de las informantes se plantea:

En este momento quienes más participan son las mujeres / pero te voy a decir por qué / porque hay más espacios para las mujeres y más actividades para las mujeres... con los padres de familia hay pocos espacios / y pocos programas hay para padres / descartamos la posibilidad de que los padres se puedan involucrar / los varones se puedan involucrar en la educación de sus hijos / entonces qué hacemos / repetimos los mismos patrones y hacemos programas para puras mujeres y descartamos a los hombres / en este momento estoy haciendo una reflexión muy grande / o sea decimos, “es que el papá” / siempre censuramos y criticamos / “mi papá nunca viene porque no le interesa” / cuando ni siquiera nos ponemos a analizar todo / toda la trascendencia que tiene el hecho de por qué los padres de familia no asisten (EEPC/CJ, pág. 19).

En el fragmento se observa el cuestionamiento de la educadora respecto a la participación de los padres de familia a partir de lo que ofrece el centro. Lo educativo se asocia con los espacios de formación del sujeto adulto, las actividades y los programas dirigidos a los padres; también se relaciona con la generación de patrones de conducta y la necesidad de involucrar a los adultos. Se establece una diferencia entre el trabajo con mujeres y hombres, se enfatiza a las estrategias educativas que van dirigidas preferentemente a las mujeres y no a los varones. Llama la atención el planteamiento de la educadora, respecto al fracaso de la interpelación del proyecto educativo, por no considerar la cuestión de género, simplemente porque el modelo de identidad invita a las mujeres y excluye la figura del padre varón.

En la narración de otra educadora se significa el trabajo con padres como una resistencia de las educadoras a participar en las acciones dirigidas a los padres:



Cuando nos propusieron que aparte del trabajo con los niños teníamos que trabajar con los papás / no sé si fui la más renuente o una de las más renuentes para el trabajo con papás / yo decía que los papás / lo único que querían era un lugar en donde guardar a sus hijos / no les interesaba si trabajábamos con ellos / si no trabajábamos / si sólo los cuidábamos / ellos lo único que querían era un lugar seguro [...] y se me hacía difícil desarrollar un trabajo como nos lo proponían (EEPT/T, pág. 15).

En el fragmento la educadora relaciona lo educativo con la atención y el cuidado de los niños y con el papel de las educadoras. Se establece una diferencia entre la educación de los niños y la educación de adultos; de manera implícita se indica una relación de diferencia entre la función educativa del centro infantil y una guardería (un lugar en donde guardar a los niños), además del rechazo al trabajo con padres y el juego que establece entre el pasado/presente (propusieron, fui, decía, hacía).

Sin embargo, a pesar de su rechazo al trabajo con padres de familia, en otro momento señala:

Sí puede haber trabajo con padres, aunque yo estuviera tan negada para esto / lo voy a tener que volver a decir / que sí se da / que hay papás de todo [...] y uno puede aprender mucho de los papás / que uno no va enseñar absolutamente nada / ellos toman de uno lo que les parece / como nosotros también de ellos y aprendemos unos de otros / que uno sí se tiene que preparar para trabajar con los papás, no puede uno llegar así nada más, sino que tiene que haber una preparación (EEPT/T, pág. 23).

En este fragmento, la educadora reconoce la posibilidad del trabajo con padres a pesar del cuestionamiento y los límites de las propias educadoras. Lo educativo se relaciona con el mutuo aprendizaje de los padres y de las educadoras; en este sentido, el vínculo pedagógico educando-educador es horizontal. Se establece la diferencia entre el estar preparado para el trabajo con padres y la improvisación; lo último no funciona (no puede uno llegar así nada más).

Se puede señalar que la relación de inclusión y resistencia de los padres de familia al proyecto educativo de ambas experiencias juega como un momento de decisión política, particularmente porque los proyectos de los estu-

dios en caso se gestan en el marco del trabajo comunitario y de compromiso social. En los modelos de identidad que presentan los discursos educativos a los padres de familia, la cuestión de género es relevante al considerar al padre varón y a la madre, aunque no suficiente para lograr una interpelación exitosa.

## CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo con padres de familia es considerado como uno de los ejes de los proyectos educativos de los dos estudios en caso. Ubicar los procesos de formación de los padres de familia como una forma de expresión del campo de la educación de adultos que se vincula a la educación infantil, requiere de una aproximación particular para analizar el aprendizaje de los adultos y las estrategias de aprendizaje situacional de los padres acerca de la educación de los hijos y la problemática comunitaria. Esta investigación requirió, además, la búsqueda de huellas que permitieran reconstruir la imbricación y particularidades de los sentidos educativos y políticos que ahí se construyen y circulan en el archipiélago educativo, entre ellos se destaca:

**CUADRO 8**  
**Sentidos educativos y políticos en la educación de adultos**

<b>Sentidos políticos</b>	<b>Sentidos educativos</b>
Inclusión de los padres al proyecto educativo Inclusión al trabajo de género	Importancia en la educación de los hijos Sensibilización, concientización en la educación de los niños
Formación de padres de familia	Educación en valores: solidaridad, tolerancia, respeto e igualdad
Reconocimiento como sujeto adulto	Partir de las necesidades e intereses Recuperar los conocimientos de los padres Crear en los adultos

La congruencia entre los valores que se fomentan en los centros infantiles y los valores al interior de la familia articula parte de los procedimientos que se ponen en juego en los procesos de formación de los padres de familia. Aunque se reconoce que la familia es el principal “agente y formador” de los hijos y el centro infantil es un medio para apoyar a los padres de familia, especialmente a las madres trabajadoras.

Las estrategias de trabajo con padres de familia se significan en una relación de negación y antagonismo con la concepción de la escuela tradicional y su forma de incluir a los padres de familia. Los centros infantiles consideran al sujeto adulto, su historia y trayectoria de vida como hijo y como padre. Parten de la premisa de que la relación que establecen los padres de familia con sus hijos se asocia con su propia experiencia como hijos, es decir, con el trato y la atención recibida en su infancia.

En ese sentido, se considera de vital importancia partir de las experiencias y los conocimientos de los padres, de las prácticas de crianza y de los valores instaurados como parte de la cultura familiar y social; así como de establecer un contacto personal de respeto y de trato entre adultos (las educadoras y los padres de familia); la identificación con la problemática de los padres y la constancia en el trabajo, en el sentido de desarrollar una rutina de trabajo con ellos en su conjunto, juegan un papel importante en los procesos interpelatorios.

Las reuniones por salón son significadas por los padres como “más importantes”, al incorporar aspectos relacionados directamente con la educación de sus hijos, a diferencia de las reuniones generales, que se significan como espacios de intercambio, de acercamiento, de relación con todos los padres de familia; además, en ellas se abordan aspectos generales sobre la educación de los niños y la problemáticas comunitaria y social, tal como se observa en el siguiente cuadro:

**CUADRO 9**  
**Significación de las reuniones con padres de familia**

<b>Sentidos educativos</b>	<b>Sentidos políticos</b>
Reflexión acerca de la educación de los niños, autoestima, nutrición y salud	Reflexión sobre las problemáticas comunitaria y nacional

Resulta relevante el posicionamiento de los centros infantiles respecto al trabajo con padres de familia desde un punto de vista de género, al construir espacios de discusión diferenciado de padres varones y mujeres acerca de la educación de los hijos. Aunque tradicionalmente son las mujeres las que participan en las diversas actividades que se desarrollan con los padres, abrir un espacio de padres varones posibilita una interpelación más exitosa.

Cabe señalar que algunas prácticas educativas institucionalizadas de la escuela tradicional (del gobierno) son instaladas en las estrategias de trabajo con los padres de familia, lo cual indica que las configuraciones discursivas de los proyectos educativos alternativos incorporan elementos de los proyectos tradicionales, tal como se expresa en el rescate de las fiestas tradicionales (Día de Muertos, la pastorela y las fiestas navideñas), eventos cívicos (Día de la Bandera, homenaje a la Independencia o a la Revolución) y otro tipo de festividades (Día del Niño, del Padre, de la Madre y del Maestro). Llama la atención el lugar que se otorga a la celebración de los eventos religiosos (Semana de Pascua, Navidad, Miércoles de Ceniza, etcétera).

Es novedoso el apoyo y el acompañamiento de los padres de familia de los centros infantiles al integrarse a los grupos de apoyo o al asumir papeles similares a las educadoras populares al interior de las salas de trabajo con los niños y los propios hijos. De igual manera, la observación de la rutina escolar de los hijos y el acercamiento a sus avances posibilitan incorporar los aspectos que consideran relevantes en la educación de los hijos dentro del espacio familiar, además de establecer un vínculo político-pedagógico con las problemáticas comunitaria y social.

Destacan los aprendizajes de los padres como resultado de la inclusión al proyecto educativo y las diversas formas de significación. El cambio de actitudes con los hijos, la pareja y la familia en general, en el marco del respeto, la tolerancia y la defensa de los derechos humanos, se irradian también en su posicionamiento con la problemática social, de compromiso y apoyo con los movimientos populares.

Finalmente, el problema de la inclusión y la resistencia de las educadoras y los padres de familia al proyecto educativo se relaciona con la negación o la falta de reconocimiento del sujeto adulto y todo lo que ello implica: el trato como adultos, la recuperación del conocimiento y la experiencia acumulada de los padres, el tipo de vínculo pedagógico que se establece, las prácticas educativas y la

decisión de diseñar situaciones formales de aprendizaje o reactivar los aprendizajes incidentales que se construyen socialmente, en particular cuando las educadoras y padres de familia son los sujetos de la educación de adultos en los proyectos populares infantiles.



## CAPÍTULO 5

### ESPACIOS DE FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS POPULARES Y LOS PADRES DE FAMILIA

*Nos mandaron a observar a otros espacios, en ese tiempo nos hicieron viajar a la periferia, observamos el método en las comunidades... eso a mí me motivó mucho para hacer algo por los niños.*  
(EEPS/T)

*Aunque yo sea grande y eso, no tenemos idea de cómo educar al niño. Entonces he ido tomando datos de todas partes, no sólo de aquí de la escuela.*  
(EPF/T)

**E**n el Capítulo 4 se analizó la inclusión de los padres de familia al proyecto educativo de los centros infantiles populares; se mencionó que la participación de los padres representa la base de la propuesta educativa en los dos estudios en caso (Educación Integral Popular, en el Cerro del Judío, y Nezahualpilli, en Tepito). Ambos proyectos parten de la premisa de que los principios y los valores educativos que en el centro se fomentan pierden sentido si en el ambiente familiar de los niños se practican otros valores; por tal motivo, se busca establecer una mayor congruencia entre los valores que se fomentan en el centro y los que se practican en el ambiente familiar.

Esta premisa resulta de vital importancia para reconocer que la educación va más allá de la escuela; que los procesos educativos también transcurren en múltiples espacios sociales y con sujetos diferentes. Pensar el espacio social como un

espacio pedagógico me posibilita concebir lo educativo como un archipiélago<sup>36</sup> y me ofrece un argumento más para poner en cuestión la generalizada idea de que la educación se limita al ámbito escolar.

En este capítulo interesa sobremanera analizar cómo los informantes construyen discursivamente el concepto o la idea de espacio de formación, la idea misma de educación, la relación entre prácticas políticas y prácticas educativas, el vínculo pedagógico entre el educando y el educador, y los contenidos y las estrategias educativas que se ponen en juego en cada uno de los espacios.

Para el análisis semántico de los fragmentos elegidos recupero de Saussure dos nociones básicas: el paradigma y el sintagma, ya que me permiten ubicar las lógicas de analogía y asociación en las cadenas discursivas. Ambas categorías se refieren a las relaciones examinadas en los capítulos anteriores.

El capítulo se organiza en tres apartados: en el primero se problematiza la equivalencia entre *educación* ≈ *escuela*, para señalar que la educación, como proceso social, está presente en la sociedad en su conjunto y no exclusivamente en el ámbito escolar; en el segundo apartado se presenta analíticamente el concepto de espacio social como un espacio pedagógico y se analizan los espacios de formación de las educadoras y los padres de familia; en el tercero y último se ubica la noción de “archipiélago educativo” como una noción para estudiar los procesos de formación de los sujetos y las prácticas educativas, resultado de las situaciones sociales de aprendizaje que se construyen en el mundo social de los adultos.

## **Repensando la equivalencia *educación* ≈ *escuela***

La educación, más allá de la escuela, implica releer los procesos educativos que se desarrollan en las fronteras del sistema escolar; procesos educativos

---

<sup>36</sup> La noción de *archipiélago* alude a un conjunto de islas, cada una de ellas posee, en parte, una flora y una fauna propias. Diversos factores como las corrientes marinas y tormentas, entre otras, pueden modificar la estructura y distribución de las islas del archipiélago. Su distribución de formación está en función del clima marino y del carácter del piso oceánico. Un archipiélago se puede formar por islas volcánicas, procesos sedimentarios que forman cordones de islas, y esos procesos también transforman su estructura. (Pearl, 1981).



que conviven, coexisten o antagonizan con el discurso pedagógico gubernamental, que sólo reconoce como educativo aquello que transcurre en el espacio escolar.

Repensar la equivalencia *educación* ≈ *escuela* implica dar cuenta de los procesos educativos mediante los cuales los sectores populares luchan y se manifiestan como resultado de las articulaciones que se producen con procesos sociales mucho más amplios, relacionados con las demandas populares.

En la exploración de los procesos educativos que transcurren más allá del espacio escolar se parte como ángulo de lectura del referente conceptual, vía la recuperación de Gramsci, Freire y Puiggrós, y del referente empírico, a través de las entrevistas de los informantes.

Tal como se ha visto en los estudios en caso, los procesos educativos transcurren más allá de los centros populares infantiles; los padres de familia y las madres-educadoras se constituyen también, desde otros lugares, al participar en las festividades y los convivios, al demandar y luchar por los servicios básicos y la vivienda, al apoyar el proceso de paz y al manifestarse en las calles.

¿Por qué entonces, en la actualidad, se tiende a desconocer las acciones que contribuyen a la formación de la subjetividad por el solo hecho de no tener un lugar en el espacio escolar? ¿Acaso antes de que existieran escuelas no había acciones educativas? Todos sabemos que sí, de otra forma no se habrían institucionalizado y desarrollado las culturas preescolarizadas.

Es precisamente Gramsci (1976) quien aporta elementos en este sentido al reconocer a la familia, a la escuela, al partido, al sindicato, entre otros, como espacios de prácticas formadoras de la conciencia; al desdoblar el concepto educativo a un ámbito más amplio que el escolar y al establecer una relación intrínseca entre educación y política.

Para Gramsci, la educación es una práctica hegemónica: no hay educación sin una dirección intelectual y moral. Cuestiona a la pedagogía naturalista y espontaneísta porque puede llevar a una dirección estéril y equivocada; es decir, la educación siempre debe tener una dirección.

En América Latina y en el campo pedagógico, Paulo Freire (1985b, 1993) planteó, desde la *Pedagogía del oprimido* hasta la *Pedagogía de la esperanza*, que toda acción educativa es una acción política; que las prácticas educativas no son exclusivas del ámbito escolar, sino que se verifican en todo el entramado social en

donde se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje; y están relacionadas, a su vez, con los espacios en que se reproducen o transforman los vínculos entre los sujetos y con los vínculos entre éstos, los saberes, los conocimientos, los contenidos y la realidad. Freire plantea una educación liberadora; se entiende por educación: praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo.

Puiggrós (1984, 1988, 1989 y 1995a), a lo largo de sus producciones, cuestiona el concepto funcionalista de educación, por referirse tan solo a los procesos que se desarrollan en el sistema escolar y otros medios sistemáticos de educación. Hace una severa crítica a los discursos de corte funcionalista debido al reduccionismo de la educación, al identificar como educativo a los procesos y a las prácticas escolarizadas. La crítica al reduccionismo de la educación se plantea como una de las tendencias que predomina en el campo de lo educativo, al identificar a los sistemas escolar y educativo como uno solo.

En 1983, Buenfil deconstruía la tesis gramsciana de la noción de hegemonía, como una acción política y educativa; señalaba que el sujeto educativo no sólo se constituye a partir de las acciones repetitivas en el marco de las rutinas escolares, sino a partir de cualquier acción, en el marco de lo simbólico, que opere como inscripción para simbolizar la falta. Es decir, el sujeto se constituye en las respuestas de resignificación, resistencia —incluso rechazo— a las imágenes de identificación propuestas en la interpelación, independientemente de donde proceda ésta.

Como se puede observar, tanto en el campo político como en el campo educativo se ha puesto en cuestión la generalizada idea de que la educación sólo se desarrolla en el espacio escolar, al reconocer otros espacios de construcción de subjetividades del sujeto (la familia, la Iglesia, el partido, etcétera).

En los resultados de la investigación empírica, los informantes se refieren de manera explícita a la gestación de las experiencias educativas, resultado de la organización popular; en sí mismas se consideran alternativas a los servicios de atención infantil que ofrecen las instituciones gubernamentales.

En este capítulo me interesa analizar cómo los informantes significan lo educativo más allá de los centros populares, tal como plantea uno de los padres de familia: para educar a su hija necesita tomar datos de todas partes, no sólo de aquí, de la escuela. El proceso formativo como padre de familia se da en otros espacios sociales, además del propio espacio escolar.

## **Espacios sociales como espacios educativos**

De acuerdo a Bourdieu (1990a), el campo social se puede concebir como un espacio pluridimensional en donde los agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas en ese espacio, en los que a menudo se expresa la voluntad de transformarlo o conservarlo.

El espacio social es una representación abstracta y proporciona un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social (Bourdieu, 1991).

Las educadoras populares y los padres de familia de los centros infantiles ocupan posiciones semejantes y están situados en condiciones parecidas. Son sometidos a condicionamientos pariguales para producir prácticas y tomas de posición afines. La percepción que tienen del mundo social es resultado de la incorporación de las estructuras del espacio social.

Los espacios sociales y las diferencias que en él se trazan tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida. Están dotados de sus propios principios de jerarquización, normas, valores y castigos.

En los espacios sociales se establecen relaciones, donde no se pueden juntar cualquiera con cualquiera ignorando las diferencias fundamentales (económicas y culturales); pero no significa excluir la posibilidad de organizar a los agentes mediante otros principios de división (étnicos, nacionales, de lucha política).

Las marcas políticas funcionan como señalizaciones con referencia a las cuales uno se sitúa, o como unos emblemas gracias a los cuales se afirman las diferencias. Las posiciones relativas de los agentes son relaciones de fuerza que se imponen a todos los que entran a ese espacio; es decir, existe un espacio de relaciones tan real como un espacio geográfico (Bourdieu, 1990a).

Pensar el espacio social en términos de Bourdieu permite entender los múltiples espacios en los que se configura el sujeto adulto como espacios de prácticas educativas, pero también como espacios de prácticas políticas, de posicionamiento de los sujetos en el territorio geográfico.

## *Los centros populares infantiles como espacios de formación del sujeto adulto*

Los centros infantiles, como espacios de formación del sujeto adulto, representan el espacio social privilegiado en la configuración y construcción de algunos de los rasgos identitarios de las educadoras populares y los padres de familia.

Reconocerse como madre educadora o padre de familia al interior del espacio de los centros infantiles implica, como señala Bourdieu, asumir las posiciones relativas propias de dicho espacio y aceptar las reglas bajo las que opera.

Las propuestas educativas que sustentan el trabajo con los niños en los centros populares infantiles parten de la premisa de que las mujeres de las comunidades pueden desarrollar el trabajo educativo con los niños, sobre todo si son mujeres que tuvieron la experiencia de ser madres o que se encargaron del cuidado y la atención de sus hermanos menores; es decir, tienen conocimientos y experiencias sobre prácticas de crianza que les permiten posicionarse como madres-educadoras o educadoras populares. Indudablemente, los conocimientos adquiridos en el espacio familiar como madre o hermana se potencian en el proceso formativo como educadora.

En relación con los padres de familia, se considera de vital importancia su inclusión en el proyecto educativo debido a que los principios educativos (respeto, autonomía, igualdad y participación) que sustentan el quehacer educativo con los niños en los centros, tanto en el Cerro del Judío como en Tepito, pierden sentido si en el espacio familiar se fomenta otro tipo de valores contrarios a los que se promueven en los centros infantiles populares.

La participación de los padres de familia en el proyecto educativo y su posicionamiento al interior de los centros, al fomentar los valores, al apoyar el trabajo de los hijos en el aula y en la casa, al reflexionar acerca de la problemática local y nacional, etcétera, configuran algunos de los rasgos identitarios.

A lo largo de la narración de los informantes se dejan ver la forma de significar el espacio del centro infantil como un espacio de formación.

En la narración de la fundadora de Nezahualpilli se encuentran cadenas discursivas que aluden directamente a la construcción del espacio educativo como un momento de decisión, al incluir a las mujeres del barrio al proyecto educativo, es decir, como una cuestión tanto educativa como del ámbito de lo político:

El trabajo con los niños era una necesidad / de hecho esto había surgido porque señoras dejaban a sus hijos encargados con vecinas / pero aquí / ahí había ya una necesidad muy sentida por la gente / y a lo que se había dado cierta atención / y de que fueran mamás-educadoras era algo que ya estaba demostrado / que era mucho mejor trabajar con señoras de la comunidad / tanto para la permanencia como para la capacitación / ahí sí / como yo lo he constatado / es mucho más fácil partir de los conocimientos que tienen las señoras por haber sido mamás (EFL/T, pág. 16).

En este fragmento, lo educativo se asocia con las necesidades de la gente de contar con servicios de atención infantil, con el sujeto adulto como educador (las madres trabajadoras, las mujeres de la comunidad y las señoras); su inclusión es significada como una manera de resolver la permanencia de las educadoras en los centros infantiles, con la capacitación de las señoras (yo lo he constatado, es mucho más fácil) y con el conocimiento previo de las mujeres, dada su experiencia de ser madres.

Se observa un movimiento de la acción educativa para la atención de los niños, desde la vecina cuidadora de niños, hacia señoras capacitadas ex profeso. Se niega la figura de la vecina como la persona adecuada para el cuidado de los niños pequeños, es decir, se invalidan sus conocimientos, lo cual resulta una contradicción ante el argumento acerca de incluir a mujeres de la comunidad al proyecto educativo, esto se resuelve vía la capacitación de las mujeres.

En una de las educadoras se significa al centro infantil como un espacio político, formador de la conciencia:

Mira, a partir del centro / a partir de las capacitaciones / yo empecé a tomar conciencia / conciencia del mal gobierno que tenemos / de lo mal repartido que están las cosas, porque unos tienen más y otros poco (EEPT/T, pág. 8).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con la capacitación y con las prácticas políticas que se fomentan en el centro (tomar conciencia); se establecen relaciones con el “antes” y el “ahora” (a partir del centro). Se marca la diferencia que existe entre los grupos sociales y la desigualdad social (unos tienen más y otros poco); se observa el desplazamiento y reenvío de la acción educativa mediante la formación de la conciencia, y se plantea la diferencia entre el

“mal” en oposición con el “bien” (mal gobierno), lo cual implicaría que puede ser diferente (un buen gobierno).

Para otra educadora popular, el centro infantil es significado como un espacio de aprendizaje acerca de la atención de los niños:

Pues he aprendido a tenerle paciencia con los niños/ pero te diré que antes no / con mi hija, la primera, le llegaba yo a pegar / y ahora lo que defiendo mucho es que no les peguen a los niños / hablen / por ejemplo, todos esos cursos que yo voy a tomar los comparto mucho con mi familia / con mis hermanos / con una hermana mía y un hermano (EPPM/CJ, pág. 3).

En este fragmento del relato se establecen relaciones de equivalencia entre los aprendizajes y la capacitación (los cursos que yo voy a tomar) el “antes” (le llegaba yo a pegar) y el “ahora” (no les peguen, hablen). El aprender se asocia también con compartir, difundir lo que ahora sabe (entre su familia). Se observa el desplazamiento acerca de los contenidos que aprendió en los cursos hacia el espacio de la familia (con mis hermanos). Ella establece además una relación de negatividad entre el trato que (antes de los cursos) ella le dio a su hija por medio de golpes, como una madre común, y (ahora, después de los cursos) en la defensa de los niños maltratados, y también en su posicionamiento como educadora popular.

Tal como se observa en las narraciones de los informantes, el espacio del centro infantil se significa: como una necesidad para las madres trabajadoras, como un espacio de aprendizaje sobre la educación y el cuidado de los niños, y como un espacio de formación de la conciencia. La imbricación de los registros político y pedagógico aparece como uno de los rasgos constitutivos de las experiencias.

### *Los niños del sismo, el espacio de la calle y la casa*

La calle, como espacio de formación del sujeto adulto, se relaciona con el papel asumido por la sociedad civil ante los acontecimientos ocurridos a raíz del sismo de 1985, que afectó algunas zonas de la ciudad de México, particularmente el barrio de Tepito, lugar en donde se localiza uno de los centros populares infantiles.

La calle se convirtió en un espacio de encuentro entre las personas afectadas y la ciudadanía que, en lo individual y en lo colectivo, apoyó diversas tareas. En este contexto me interesa ubicar la forma en que los informantes significan el espacio de la calle y la casa como un espacio de prácticas educativas y prácticas políticas. Es decir, acerca del aprendizaje de los adultos en un momento de irrupción o de caos.

Esta construcción de la calle como espacio educativo fue anteriormente comentada a partir de la narración de una informante (educadora y madre de familia de la propuesta de Nezahualpilli).

La fundadora del Centro Nezahualpilli-Tepito, pionera del trabajo popular infantil en México y en América Latina, significa el espacio de la calle y su casa como espacios educativos para el trabajo y la atención de los niños afectados:

Bueno / cuando el sismo yo trabajé / ya no como Comparte / fue de modo propio / y luego en la parroquia nos dieron lugar con todos los niños que se quedaron aquí en la calle / porque Tepito se destruyó / entonces había muchos niños en la calle que tenían mucho miedo / y jugábamos / venía mucha gente / pero, claro, nadie era del barrio / yo me vine a vivir aquí / mi casa estaba llena de niños y jugábamos al temblor muchísimas veces y empezábamos a sacar como los miedos del temblor y jugábamos juegos de mesa (EFL/T, pág. 8).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con los múltiples espacios de atención de los niños y las personas afectadas por el sismo (Comparte, la parroquia, la calle, la casa); se establece cierta analogía entre el espacio de la calle y la casa, como un espacio educativo, y como estrategia educativa adoptada, el juego; el contenido sobre el que opera la educación es el propio temblor y el miedo de los niños.

Se observa un desplazamiento de los sentidos educativos en los diversos espacios (Comparte, la parroquia, la calle y la casa). El sentido educativo es el mismo: dar atención a los niños del temblor y trabajar acerca de los miedos. Se marca una diferencia entre el papel asumido por la educadora como trabajadora de una organización popular y el trabajo voluntario (fue de modo propio); también se marca la diferencia entre los grupos o personas que no pertenecen al barrio y la decisión de vivir en Tepito (me viene a vivir aquí).

Destrucción, miedo y juego aparecen en la narración de la informante como significantes que anudan las acciones política, educativa y de compromiso ante el desastre.

### *Los campamentos de vivienda y el trabajo comunitario*

Los campamentos de vivienda surgen, a raíz del terremoto de 1985, como una respuesta de las organizaciones populares que se dieron a la tarea de reconstruir la ciudad y demandar al gobierno la construcción de viviendas para la población que se vio afectada por el sismo.

Los campamentos de vivienda surgen como espacios políticos y de presión de las organizaciones populares hacia las autoridades gubernamentales y grupos internacionales de ayuda para recibir apoyo financiero en la construcción de las viviendas.

En relación con el centro infantil Nezahualpilli, de Tepito, una de las educadoras entrevistadas habló acerca de su inclusión en el trabajo popular ante la necesidad de obtener una vivienda para su familia. A lo largo de su narración significa al campamento de vivienda como un espacio político, pero también como un espacio educativo en el que se promueven valores de solidaridad, de respeto y de vida comunitaria.

El campamento de vivienda se significa como el lugar en el que conviven varias familias, cuenta con espacios comunes y privados; los miembros son articulados a partir de la demanda de vivienda. Como espacio político es un espacio de lucha permanente, que va desde la toma del predio o terreno para instalar el campamento, hasta las permanentes manifestaciones y protestas en presencia de las autoridades locales para recibir apoyo en la construcción de sus viviendas.

En la propia narración de las educadoras encontramos lo siguiente:

Tuve la oportunidad de entrar a un campamento / estuve ahí dos años y también ahí hice trabajo comunitario / bueno, porque estuve coordinándolo / era un campamento... vivían varias familias y, bueno, teníamos nuestro baño comunitario / nuestra cocina comunitaria (EEPL/T, pág. 2).



En el fragmento de la narración se observa cierta analogía entre la acción educativa y el papel de promotor; entre el “antes” y el “después” (tuve la oportunidad de entrar). Se desplaza la acción educativa y política en diversos espacios (también ahí hice trabajo comunitario), lo cual indica que en otros lugares participó de igual forma en el trabajo popular.

También señala acerca de las experiencias que se adquieren al vivir en comunidad:

Bueno, hubo experiencias buenas /y hubo experiencias desagradables /experiencias buenas es que a la gente le puedes echar la mano, ¿no? y que en el momento en que tú lo necesitas la gente te puede echar la mano / esa es una de las grandes satisfacciones, ¿no? (EEPL/T, pág. 3).

En este fragmento lo educativo se relaciona con la experiencia de vivir en comunidad y el aprender a ser solidarios. Se señala la diferencia entre lo bueno y lo malo, lo agradable y lo desagradable de vivir colectivamente y en comunidad. Sin embargo, se puede ubicar que condensa en las “buenas experiencias” la actitud de la gente (echar la mano).

En otra parte de la narración de la educadora se observan los roles y las tareas que asume la gente que demanda vivienda: tomar el predio, construir el campamento, obedecer a los líderes de la organización y castigar a los miembros que no participan en las actividades que la propia organización de vivienda demanda.

En los campamentos de vivienda, como espacios de formación, se alude de manera muy clara lo relativo a la relación intrínseca entre las prácticas políticas y las prácticas educativas. Además de constituirse como un lugar de sobrevivencia de los tepiteños y la educadora.

### *Los niños indígenas y los Campamentos Civiles por la Paz*

Los Campamentos Civiles por la Paz surgen como resultado de la organización y la participación de la sociedad civil en el proceso de paz en Chiapas, México, a partir de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en

enero de 1994, quien declara la guerra al Ejército y al Gobierno mexicanos ante la pobreza, la injusticia y la antidemocracia en la que viven miles de mexicanos, particularmente los indígenas.

En el proceso de negociación de las demandas básicas del EZLN con el Gobierno mexicano, la sociedad civil ha jugado un papel relevante. En este contexto ubicamos los Campamentos Civiles por la Paz como expresión de la ciudadanía para apoyar el proceso de paz y detener la coerción del Ejército mexicano en la zona zapatista.

Las redes civiles que se tejen en apoyo al proceso de paz en Chiapas incorporan a la ciudadanía a participar en diversas acciones. Esto se expresa de manera particular en los estudios de caso debido a la presencia de las educadoras en los campamentos de paz que, de alguna manera, inscriben en los esquemas de representación los ideales zapatistas; se reconocen en las prácticas sociales que ofrecen las redes civiles y asumen como propias las demandas zapatistas; es decir, se configuran en la mediación como sujetos políticos y, por ende, educativos.

En la propia narración de los informantes, los campamentos de paz se significan como un espacio educativo y/o político.

En voz de la fundadora de Nezahualpilli, quien se incorpora desde el inicio de la guerra al proceso de paz en Chiapas, particularmente en apoyo a los niños en guerra y desplazados, se significan los campamentos de paz como espacios educativos para la atención de los niños.

Cuando fui a Chiapas / en el inicio fue muy duro, la situación de los niños / todos los desplazados que estaban en Comitán y que estaban ahí en San Cristóbal / sobre todo en Comitán... se podía hacer un trabajo con estos niños / que fuera ya no como algo formal o escolar / sino darles en un espacio para que ellos jugaran y expresaran todos los temores que tenían / entonces, yo, para conocer más / pero eso de forma propia / entonces ya me fui a los campamentos civiles de paz / entonces ahí estás realmente con la gente / que estás con el ejército enfrente (EFL/T, pág. 12).

En el fragmento, lo educativo se asocia con el juego y la expresión; el contenido educativo opera a través de los temores del niño. Se asume el papel del educador a partir del trabajo de base, de vivir en y con la gente. La educación de adultos se asocia con el “trabajo”, “conocer más”, “estar realmente con la gen-

te” y la de los niños como un espacio de expresión y juego. Se establece una diferencia descalificadora (ya no como algo formal) digamos que casi se niega a la educación formal y escolar y se desplaza el valor del juego hacia el trabajo educativo, lo posiciona como eje organizador. Se puede observar también la alusión a una frontera política con el ejército (son contiguos y operan como límite entre ellos y nosotros), lo cual sitúa el plano de lo político imbricado con el trabajo educativo.

En otra parte de la cadena discursiva ella señala los diversos esfuerzos que han hecho los grupos y especialistas para desarrollar un proyecto educativo en los campamentos:

A mediados del 94/ empezamos a reunirnos gente/ compas/ que estaban interesados en educación y se crea el Morral Educativo Chiapaneco/ donde entra Elsi Rockwell y gente así/ saben mucho de educación/ pero nunca cuaja en algo concreto... yo, con alguien de allá, hicimos un miniproyecto de trabajo con niños en los Campamentos Civiles por la Paz/ para que hubiera módulos de quince días/ como para trabajar con niños y no repetir siempre lo mismo/ porque eran niños que no tenían un maestro, ¿no? /llegaba un promotor y lo mismo/ del abecedario/ ¡están hasta el gorro de que se les enseñen los números también! (EFL/T, pág. 12).

En la cadena discursiva se establecen relaciones de equivalencia entre el espacio educativo, la estrategia educativa de trabajo por módulos y los miniproyectos. También se observa la equivalencia entre *la gente*≈ *los compas*≈ *los interesados*, entre *saber mucho de educación*≈ *no cuajar en lo concreto*. De esta manera se descalifica el saber formal que es equivalente a *números*≈ *abecedario*.

Se ubica cómo, a pesar de reconocer la contigüidad de intereses por apoyar, se plantea la diferencia entre el módulo como estrategia educativa (propuesta por ella, “yo con alguien de allá”) y el grupo Morral Educativo (propuesta de los que saben) “los especialistas en educación” y la rutina escolar acerca de la enseñanza del abecedario y los números. Es decir, se diferencia y descalifica el trabajo formal de la escuela como estrategia para el trabajo en los campamentos de paz.

En la narración de una de las educadoras se significan los espacios civiles como espacios de prácticas políticas y educativas; se plantea como compromiso detener al enemigo del EZLN y trabajar con los niños.

Fuimos hace dos años, Tere, Silvia y yo / sí va a hacer dos años en marzo / pues, ahí que nuestra sola presencia era como apoyo para la gente / aunque no hicieras nada / la presencia detenía al ejército / entonces te sentiste / yo al menos me sentí muy útil en ese momento / hicimos lo que sabíamos ¿no? / entonces trabajamos con los niños y ves que los niños tienen una gran necesidad de aprender (EEPL/T, pág. 7).

En este fragmento lo educativo se relaciona con el *trabajo de las educadoras* ≈ *como respuesta a una necesidad de los niños* ≈ *con la presencia* ≈ *con el apoyo* ≈ *el sentirse útil*. Lo educativo, además, se asocia con el conocimiento de las educadoras y las necesidades de los niños. Se establecen relaciones de equivalencia entre el campamento de paz como un espacio político y educativo, debido al papel que asumen las educadoras, puesto que desempeñan una función como mediadoras entre las comunidades zapatistas y el Ejército mexicano y también por su papel como educadoras de los niños.

Se establecen relaciones de diferencia y de antagonismo entre las educadoras y el Ejército mexicano presente en la zona zapatista; las educadoras se colocan en la frontera entre las comunidades zapatistas y el Ejército para detener la incursión y la represión de las fuerzas coercitivas.

También se reconocen los conocimientos adquiridos por las educadoras al participar en los campamentos de paz:

Yo creo que fue una experiencia muy importante / porque, si la comunidad necesita / si mi comunidad necesita / hay comunidades que necesitan aún más / que están necesitadas de todo / inclusive de lo básico, ¿no? / de tener alimentos / entonces ahí ves gente mucho más necesitada que tú (EEPL/T, pág. 7).

En el fragmento de la narración lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida por las educadoras y con el conocimiento acerca de las necesidades de la gente; es decir, los campamentos de paz son espacios de lo político y lo educativo que permiten tomar conciencia de lo que necesita el otro, en este caso las comunidades zapatistas. Los contenidos sobre los que opera la educación son las condiciones de vida de las comunidades.

Se ubican relaciones de diferencia entre las condiciones de vida de las comunidades zapatistas y el barrio de las educadoras. Se establece la diferencia en

términos de las necesidades de la gente (hay comunidades que necesitan aún más, gente mucho más necesitada que tú).

En términos generales, los Campamentos Civiles por la Paz se significan como espacio de atención de los niños en guerra y niños desplazados, como una acción de solidaridad en apoyo a los zapatistas, como una maniobra para detener al Ejército mexicano; es decir, como un espacio de imbricación de prácticas políticas y prácticas educativas.

### *La vecindad, una práctica comunitaria*

En los esquemas de representación de las educadoras de Tepito, la vecindad está incorporada como un estilo de vida de su infancia y adultez que se desfiguró con la irrupción del terremoto de 1985, al modificarse las prácticas comunitarias del barrio debido a la destrucción de los cuartos de las vecindades y se adoptó la construcción del edificio y el departamento como una nueva forma de vida.

Cabe mencionar que a pesar de que las entrevistas se realizaron en 1997, los informantes del centro infantil de Tepito recuerdan su vivencia infantil y de adultos, sobre todo las prácticas que se generaban en las vecindades; es decir, se quedó marcado en la memoria de las educadoras la representación del espacio de la vecindad como un espacio comunitario, de lucha, de apoyo y de solidaridad entre los habitantes.

De acuerdo con la propia narración de los informantes, la vecindad es significada como un espacio de prácticas en donde se aprende a sobrevivir y convivir con el otro, a ser solidario y a defender lo que se tiene.

En su narración, una de las educadoras significa el espacio de la vecindad como un espacio de apoyo:

[...] mi mamá era muy vasta para guisar / entonces siempre nos mandaba a dar el taco y siempre se andaba preocupando por el que no tenía qué comer / en la casa había / bueno en la vecindad había una señora / señorita soltera / vivía sola, en la azotea, y siempre nos mandaba / “vean si la señorita está bien” / “si no le hace falta nada” / “si baja a desayunar” / siempre nos mandaba a preguntar cómo estaba o si se sentía bien

/ porque era muy grande / o había una familia muy grande y eran muchos niños y mi mamá siempre preguntaba a la señora si no se le ofrecía algo / y eso yo creo que todas la tenemos muy marcado / por ejemplo, hacemos de comer / hay mucho y andamos repartiendo / no se tiraba la comida / primero se investigaba si alguien la necesitaba y que se la fuera a comer / yo creo que es otro valor muy marcado en la familia (EEPS/ T, pág. 6).

En esta cadena discursiva lo educativo se asocia con las prácticas de apoyo a los demás (a la señorita, a la familia grande, etcétera); se establece una analogía entre las costumbres culinarias de su madre y las de ella y las hermanas (lo tenemos muy marcado). También lo educativo opera a través de las prácticas comunitarias y de crianza, es decir, como una forma de vida propia de las vecindades (ayudar, apoyar e investigar cómo se encuentra la gente); el contenido educativo se asocia con la observación sobre las necesidades de la gente y el apoyo a los demás.

También se señala la diferencia entre el “antes” y el “ahora” acerca de las costumbres culinarias familiares, así como las características de la gente en que se apoya (individual y familiarmente). Existe un desplazamiento del sentido de solidaridad en diversos momentos y espacios.

La solidaridad, como un significante nodal, articula una de las características de la forma de vida de las vecindades, opera como un referente educativo y al mismo tiempo político.

### *Las comunidades eclesiales de base (CEB)*

Las comunidades eclesiales de base surgen a finales de los años 60 como resultado de la ruptura que se dio entre los clérigos ligados con los sectores y las luchas populares y aquellos ligados a la política del Vaticano.<sup>37</sup> Representan una corriente política, de acción y compromiso de los religiosos de la Teología de la Liberación y su llamada opción por los pobres.

---

<sup>37</sup> Véase Capítulo 2.

En el Cerro del Judío, las comunidades eclesiales de base surgen en los años 70 para apoyar el trabajo popular de la colonia, de reciente creación, que demandaba los servicios básicos. Tanto las educadoras populares como los padres de familia participaron en la gestión del centro desde su posicionamiento en las CEB.

Las comunidades eclesiales de base, como espacio de prácticas educativas, políticas y religiosas, son significadas por los informantes como un espacio de formación y de lucha de los sectores populares con la dirección intelectual y moral de una comunidad jesuita.

En su narración, la fundadora de La Casa de los Niños del Cerro del Judío significa a las CEB como un espacio de formación:

Pues para mí que hay que hacer mucho análisis de la realidad con las personas, ¿no? / mucho caer, este / en su vida / en el por qué todo eso / como una parte muy importante en su formación, ¿no? / y que además la formación tiene que ser permanente / como que no se termina, ¿no? / como que el compromiso no es hasta aquí, que te doy un diploma y ya se acabó, ¿no? / sino que impacta mucho que el compromiso es para siempre, ¿no? / así como que / yo creo que es muy importante / y también a partir de su propia realidad, ¿no? (EFA/CJ, pág. 8).

En el fragmento de la narración se establecen relaciones de equivalencia entre *lo educativo* ≈ *el análisis de la realidad* ≈ *la formación* ≈ *la educación permanente* ≈ *el compromiso*; la estrategia educativa con *la reflexión* ≈ *el análisis*; y el contenido educativo con *el contexto* ≈ *la realidad del sujeto*.

También se expone la diferencia entre la educación certificada (el diploma) que se da en un tiempo y un espacio específicos y la educación a lo largo de toda la vida (permanente); así como la diferencia entre la búsqueda de la certificación y el compromiso, entre el contenido escolar y la realidad como contenido.

En la narración de una educadora popular, las CEB son significadas como un espacio de lectura y reflexión:

Pues leer una parte de la Biblia y relacionarlo con los tiempos que estamos viviendo... haz de cuenta lo que podíamos mejorar para nuestra colonia o que nos servía a nosotros / entender que hubiera humanismo / que no fuera codicia / así de eso (EPPM/CJ, pág. 2).

En esta cadena discursiva lo educativo opera a nivel de los contenidos religiosos (la Biblia) y la problemática de la colonia; la estrategia educativa es la lectura y reflexión de la Biblia en relación con las necesidades de los colonos.

Se establece la diferencia en forma de oposición entre los valores humanos y la codicia; se observa un desplazamiento del contenido de la Biblia y su lectura a partir del contexto actual; es decir, entre las condiciones de producción de los escritos de la Biblia en su momento y las condiciones en que se realiza la lectura.

Para otra educadora, su posicionamiento en el trabajo popular tiene significado desde las comunidades de base:

Pues yo entré a la CEB desde que me casé / yo me casé y ahí nos dan unas pláticas / nos dan unos temas muy buenos / que ayudan a que uno poco a poco se vaya uno comprometiendo / entonces, yo seguí yendo / yendo y yendo / antes no se llamaban comunidades eclesiales de base / se llamaba Movimiento Familiar Cristiano / entonces yo asistía a esas reflexiones / nos hablaban acerca de la labor social / análisis de la realidad y todo eso, ¿no? / entonces fuimos empezando a conocer / además la realidad de la colonia era organizarnos y ellos nos ayudaban muchísimo a nosotros / y a ser firmes en muchas decisiones (EEN/CJ, pág. 5).

En este fragmento lo educativo se asocia con las pláticas, los temas, la reflexión y el compromiso; en ellos se condensan tanto los contenidos como las estrategias educativas de las CEB (labor social y análisis de la realidad); se establecen relaciones de equivalencia entre la *reflexión de la realidad* ≈ *la organización* ≈ *la firmeza*, su convicción de lucha.

Además, se sitúa la diferencia entre el Movimiento Familiar Cristiano (MFC) y las comunidades eclesiales de base, entre el “antes” (desde que me casé, cuando se llamaban); se observa un desplazamiento de los sentidos político-religiosos de una organización religiosa a otra (MFC y CEB) y la transición de la educadora de un espacio a otro.

En otra parte de la narración, la educadora señala de manera precisa la forma de trabajo de las comunidades, es decir, un espacio de prácticas educativas y políticas:



La metodología que utilizamos es ver / pensar y actuar / entonces es ver / pensar y actuar / y al final, ya se termina con un compromiso / con un compromiso personal primero y luego un compromiso comunitario (EEN/CJ, pág. 8).

En el fragmento de la narración, lo educativo se relaciona con la propuesta de trabajo de las CEB (ver, pensar y actuar) y los valores asumidos por los participantes (el compromiso). De manera sintagmática se establece la diferencia entre las posiciones individuales y colectivas, entre lo personal y lo comunitario.

Las comunidades de base están configuradas como un espacio político-religioso, dadas las acciones que realizan y su compromiso con las necesidades de la gente; lo educativo opera vía la formación de los sujetos (sectores populares) para el compromiso y la transformación de sus condiciones de vida, entre ellos, las educadoras y los padres de familia.

### *Las manifestaciones y las marchas*

Las manifestaciones y las marchas representan espacios de expresión de la sociedad civil para manifestar la inconformidad y el desacuerdo con las políticas sociales. Son significadas por los informantes como un espacio político de presión y apoyo en el que se adquieren experiencias, es decir, como un espacio educativo.

A lo largo de la narración de algunos informantes, las manifestaciones y las marchas aparecen como referentes relacionadas con las estrategias políticas de los sectores populares en la lucha por sus demandas, relacionadas con los servicios básicos, por la vivienda o en apoyo al proceso democratizador y de paz en el país.

En la narración de una de las educadoras se observa la significación de las marchas como un momento de manifestar el descontento:

Yo voy a las marchas porque me llena / es una manera de desahogar / francamente es una manera de salir a gritar todas tus inconformidades / todo lo que no quieres para tu país / todo lo que no quieres para la gente (EEN/T, pág. 7).

Más adelante señala:

Yo creo que si te juntas / en un mitin / en una marcha / en una manifestación estás tratando de unir fuerzas / pero que cada vez es desmovilizador de las mismas marchas / o la gente que deja tanta basura en las calles / yo digo / para eso no son las marchas / por eso yo estoy a favor y ahorita ya me siento inconforme con algunas cosas / sí voy, pero también voy cuestionando (EEPS/T, pág. 7).

En estas cadenas discursivas lo educativo se asocia como un espacio para tener voz (gritar las inconformidades), ser escuchado, mostrar la fuerza y el aprender a cuestionar. Se establecen relaciones de equivalencia entre *mitin* ≈ *marcha* ≈ *manifestación*.

También se observa una diferencia entre las marchas como un espacio de fuerza y un lugar de desmovilización. Vale la pena destacar esta contradicción entre fuerza y desmovilización, ya que se resuelve con un tercer elemento —el educativo— al cuestionar la forma en que se desarrollan las marchas. Es decir, la educadora va diferenciando el proceso mismo del evento, los aspectos que comparte y aquellos de los que toma distancia (la basura).

Para otra educadora, las marchas también se significan como un espacio de prácticas políticas:

La primera vez, cuando empezamos a acudir a marchas / ha de haber sido cuando con el pacto / ochenta y tantos, no me acuerdo / un poquito antes empezamos a ir / pero la marcha así, grandota, que fuimos muy valientes y todo fue cuando fuimos a protestar contra el pacto / el pacto económico no sé qué / sí, fuimos a protestar / luego fui a la del ejército zapatista, esa del 12 de enero que fue muchísima gente / de esa misma grande, la del 10 de abril / fue grandísima / grandísima de varios estados y luego ya no me acuerdo / pero he ido a muchas (EEPN/CJ, pág. 13).

En este fragmento lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida en la participación en las marchas, como espacios de presión y de protesta; se establecen relaciones de equivalencia entre *fuerza* ≈ *número* (grandota ≈ muchísima gente ≈ grandísima). Se observa el desplazamiento de la fuerza política en los diferentes tiempos (ochenta y tantos, 12 de enero y 10 de abril) y movimientos

sociales (el pacto económico, el ejército zapatista) de las marchas. La “valentía” y la “protesta” aparecen como significantes que anudan la práctica política y la práctica educativa.

En general, las manifestaciones y las marchas son significadas como un espacio de formación de las identidades políticas de los sujetos, en donde se aprende a protestar, a manifestarse y a tomar la calle; también se aprende a discernir y a ubicar a las protestas como una forma de lucha.

## **El archipiélago educativo**

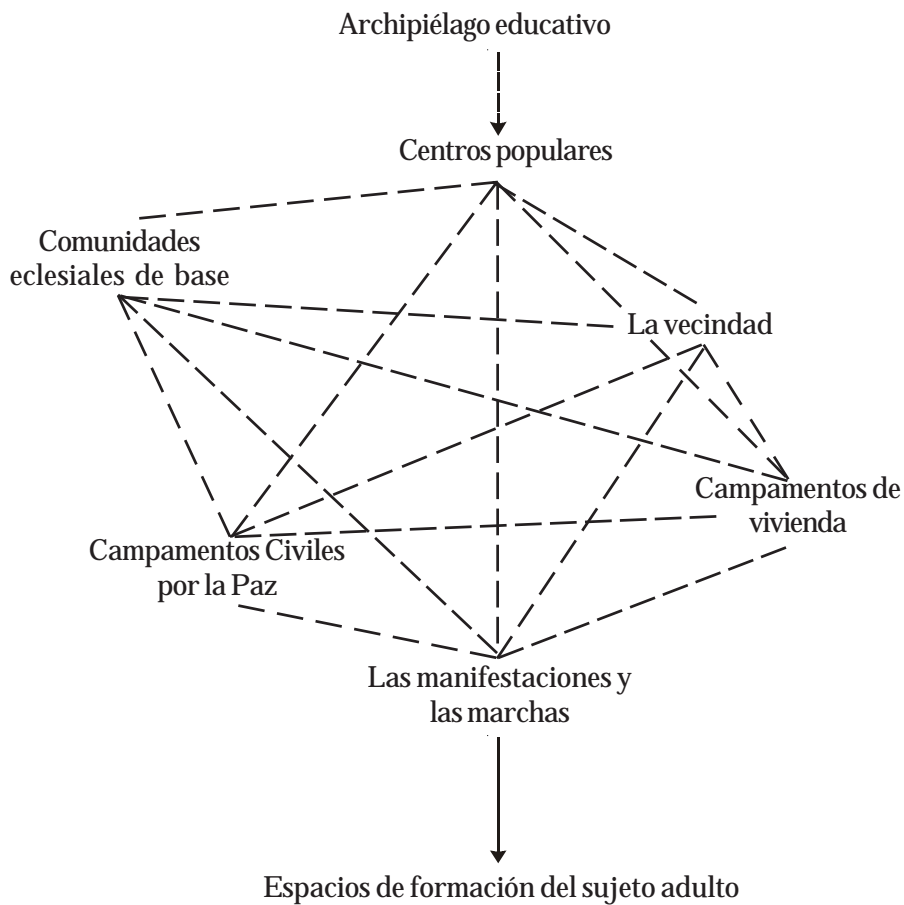
¿Cómo ubicar en el plano de la discusión teórica conceptual esta diversidad de espacios educativos y políticos que configuran la identidad del sujeto adulto? Espacios que, como ya mencioné al inicio de este capítulo, no son independientes, sino que se establecen conexiones a través de microfisuras que enlazan un espacio con otro (*e.g.* el centro, el vecindario, la calle, las marchas, los campamentos, la parroquia y las comunidades eclesiales de base). En estas conexiones se desplazan diversos significantes de un lugar a otro: valores, principios, conductas y contenidos de las acciones políticas y educativas (solidaridad, compromiso, apoyo, tomar conciencia o aprender).

La idea de espacios en Bourdieu, si bien resultó útil para entender las lógicas de cada espacio, resulta insuficiente para entender las conexiones entre los diversos campos; por eso a continuación intento ensayar con otro concepto, el de *archipiélago educativo*, para ubicar no únicamente los espacios, sino las redes en que éstos se entretajan.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite explicar y dar cuenta de los múltiples espacios de formación de las educadoras y los padres de familia. Espacios que no son independientes, que no son fijos, que se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que opera en la micropolítica. En ellos se desplazan sentidos políticos y educativos, como la participación, la solidaridad, la igualdad, la concientización, por mencionar algunos.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite iluminar, metafóricamente, esta idea:

**FIGURA 2**  
**Archipiélago educativo**



Cada una de las islas, si bien conserva su especificidad (atención y cuidado de los infantes, luchar por la vivienda o apoyar la paz), no es independiente una de la otra. Las educadoras y los padres de familia se movilizan de un espacio a otro

e incorporan y asumen el rasgo identitario correspondiente: educadora de los niños, luchadora social y promotora de base.

En el archipiélago educativo coexisten múltiples espacios de formación del sujeto adulto, espacios que no son fijos, que son acentrados, que establecen comunicación, que se movilizan de acuerdo con las ondas que se producen ante la presencia de las configuraciones de los discursos educativos, desplazando los signos o las cadenas lingüísticas de un espacio a otro.

## CONSIDERACIONES FINALES

En los procesos de formación del sujeto adulto se hace evidente cómo la variedad de espacios sociales se resignifica como espacios de prácticas educativas y prácticas políticas. Tal como se muestra en esta investigación, los procesos educativos transcurren más allá del ámbito de los centros infantiles, donde los adultos, además, se configuran en otros espacios y prácticas sociales, tal como se muestra a continuación:

**CUADRO 10**  
**Espacios de formación del sujeto adulto**

	<b>Sentidos educativos</b>	<b>Sentidos políticos</b>
Centros infantiles	Espacios de aprendizaje, de formación y capacitación	Espacios de formación de la conciencia
Comunidades de base	Espacios de formación Reflexión de la Biblia Educación en valores	Espacios de lucha de los sectores populares, análisis de las problemáticas local y social
La calle y la casa	Espacios de encuentro en momentos de desastre	Espacios de formación de la conciencia, participación y compromiso
Campamento de vivienda	Espacios de convivencia comunitaria	Espacios de presión y lucha para la obtención de

	Educación y valores: solidaridad, respeto, compartir en la vida comunitaria	vivienda
Campamentos de paz	Espacios de atención a los niños en guerra Acciones de solidaridad y participación ciudadana	Espacios de presión política y de formación de la conciencia sobre las necesidades de la gente
La vecindad	Espacios de prácticas de convivencia Prácticas comunitarias de crianza	Espacios de prácticas de lucha, de solidaridad y apoyo
Las manifestaciones	Espacios de formación para la participación y organización comunitaria Construcción de espacios para tomar la palabra	Espacios de presión y protesta Espacios de lucha y fuerza

La presencia de lo político y lo educativo en todo entramado social adquiere un sentido particular cuando se reconstruyen proyectos educativos populares que se articulan con otros procesos sociales. La atención de los niños pequeños se vincula con la demanda de servicios básicos, la lucha por vivienda, el apoyo al proceso de paz en Chiapas y al proceso democrático en el país.

Qué y cómo aprenden los adultos cuando se organizan para demandar los servicios básicos, al trabajar con los niños desplazados y en situación de guerra, en la convivencia cotidiana en un campamento de vivienda, al apoyar a la población ante los desastres naturales, en la atención y el cuidado de los niños del barrio y de sus propios hijos, por mencionar algunos.

Como ya se dijo, la observación y el aprendizaje vivencial son dos aspectos reveladores acerca de cómo aprenden los adultos; pero también se destaca que asumirse como parte de un espacio social implica respetar las reglas que operan en las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos (en el centro infantil, en los campamentos de vivienda o en las comunidades de base).

El centro infantil aparece como el espacio social que articula a todos los demás; se significa como el lugar formador de la conciencia y de adquisición de conocimientos acerca de la educación de los niños. Los otros ámbitos sociales comparten significados relacionados con el sentido de solidaridad, de respeto, de compromiso y de apoyo entre los sectores populares, también presentes en los centros infantiles; se conciben a sí mismos como zonas de prácticas políticas, de presión, de lucha y antagonismo y como sitio de prácticas educativas ligadas a la organización de la comunidad en la defensa de sus derechos y el compromiso de transformar sus condiciones de vida.

La construcción y la gestación de los proyectos infantiles populares son asumidas en su carácter político, pedagógico y religioso y en su relación con otras prácticas sociales. En este sentido, se reconoce el vínculo que se establece entre las prácticas sociales y los sentidos educativos y políticos que los atraviesan.

En este contexto, la noción de archipiélago educativo me posibilita señalar a los espacios de formación del sujeto adulto y a las redes que se tejen en las relaciones que se producen en el ámbito de la micropolítica, no como islas o espacios estáticos, sino en movimiento, resultado de la acción política y educativa de las configuraciones discursivas de los proyectos populares.





# **TERCERA PARTE**

**Subjetivación, memoria  
histórica e interpelación**



## CAPÍTULO 6

### **MEMORIA Y CONOCIMIENTO HISTÓRICO: DEL 68 HASTA EL NEOCARDENISMO**

*Yo creo que cada organización tiene su tarea dentro de la sociedad,  
desde el momento y tiempo histórico que estamos viviendo.*

(EPFE/CJ)

**E**n el capítulo anterior se analizaron diversos espacios sociales como sitios de prácticas educativas y prácticas políticas; se ubicó la noción de archipiélago educativo como una noción potenciadora para dar cuenta de las situaciones sociales de aprendizaje en la formación de las educadoras y los padres de familia; se planteó que estos lugares no son independientes uno del otro, sino se comunican entre sí al desplazar los significantes maestros<sup>38</sup> de un lugar a otro: de los centros infantiles a las comunidades de base, de éstas a los campamentos de paz, de éstos a las manifestaciones y las marchas.

En este capítulo importa, sobre todo, analizar cómo se inscribe la experiencia y el conocimiento histórico en la identidad política de los informantes, con el objeto de evidenciar los procesos de formación de los sujetos y la presencia del conocimiento histórico.

---

<sup>38</sup> Por *significante maestro* se entiende aquel que tiene la capacidad de fijar temporalmente un campo de significación; son los significantes privilegiados que fijan el sentido de una cadena discursiva. (Laclau y Mouffe, 1987 y Žizek, 1992).

Memoria y conocimiento histórico forman el proceso mediante el cual permanece en los sujetos la significación de una vivencia intensa que marca momentos de discontinuidad y le permite dar sentido al pasado desde el presente.

Ante la pregunta planteada como parte de la entrevista: ¿cómo se involucró usted en el centro?, llama la atención la coincidencia entre los referentes históricos a que aluden los informantes al narrar su inserción y participación en el trabajo popular.

La temporalidad en el proceso de reconstrucción histórica juega un papel muy importante. Por una parte, la presencia en la memoria de los informantes de diversos momentos históricos: 1968, 1985, 1988, 1994 y 1997 me remitió al pasado para ubicar la atmósfera del momento, los actores y las diversas posiciones. Por otra, la forma de significar el pasado en el presente, por los informantes, implica ubicar las condiciones de producción de la narrativa de las educadoras y de los padres de familia en el momento actual. El juego de temporalidades pasado y presente en la reconstrucción de los diversos momentos históricos grabados en la memoria de los informantes me permitió ubicar las huellas que dejó y la asociación con su inserción en el trabajo popular.

A diferencia de los capítulos previos, en éste presento una estrategia analítica distinta: recupero el *marco figurativo* de la teoría de la enunciación de Benveniste, debido a las características del corpus, que combina fragmentos elegidos de los informantes y notas periodísticas.

Esto exige un análisis singular para ubicar la situación particular en la que la enunciación tiene lugar, ya que es muy diferente su carácter cuando se ofrece voluntariamente, cuando es espontánea, cuando es mediada por un pedido (como en las entrevistas), cuando es obligada y, desde luego, también por las relaciones que se establecen entre quien enuncia y su interlocutor.

El capítulo se organiza en dos secciones. En la primera se reconstruyen los procesos históricos presentes en la memoria de los informantes y los sentidos que circulaban socialmente por diversos actores, tales como el Gobierno, la Iglesia, la opinión pública, los intelectuales y otros voceros.

En este sentido también se destaca la atmósfera del momento en que se desarrollan estos procesos (el sismo de 1985, las elecciones en 1988, 1994 y

1997<sup>39</sup> y el movimiento zapatista en 1994); finalmente, las formas de significar el pasado desde el presente por parte de las educadoras y los padres de familia y la forma como recuerdan el movimiento estudiantil de 1968 o el sismo de 1985. En la segunda sección, a manera de consideraciones finales del capítulo, se recupera la idea de la historia como construcción y como posibilidad de la utopía.

## **Reactivación de la memoria para la acción y la imaginación**

En las tramas discursivas de los informantes, de los dos estudios en caso, se observa la alusión a diversos tópicos que dan cuenta de la presencia de los movimientos sociales más importantes en los últimos 30 años en México en la memoria histórica de los informantes. Quiero llamar la atención acerca de la forma en que ciertos tópicos son significados por las educadoras y los padres de familia, no como un dato o un hecho histórico aislado, sino como momentos de discontinuidad, de ruptura, de lucha política, pero también como espacios de formación de las identidades políticas.

La presencia de ciertos tópicos en la narrativa de los informantes me lleva a señalar que hay una memoria y un conocimiento histórico. Estoy hablando de los relatos de mujeres y de padres de familia de zonas urbanas marginadas del Distrito Federal que se incorporan al trabajo popular como una respuesta a las injusticias por las que se generó el movimiento estudiantil de 1968.

La herencia del 68 en la construcción de nuevos imaginarios y su papel como reactivador de la memoria para la acción y la imaginación se observa en

---

39 Esta información se recuperó de un análisis hemerográfico de la expresión de la sociedad civil en diversos momentos históricos, que van del sismo de 1985 hasta las elecciones en el Distrito Federal en 1997, en el periódico *La Jornada*, resultado de los tópicos aludidos por los informantes durante las entrevistas que se realizaron a las educadoras en 1997 y a los padres de familia en 1998. Estamos hablando de diferentes planos de información y de diferentes tiempos: el presente, en la forma como significan los informantes diversos momentos históricos, y el pasado, para reconstruir la atmósfera del momento, los actores del debate y las diversas posiciones.

la inclusión de las madres-educadoras y los padres de familia en la construcción de proyectos alternativos ligados al movimiento urbano popular, a las comunidades eclesiales de base, al neocardenismo y al neozapatismo en la lucha por la vivienda, los servicios básicos, la democracia, la paz, la justicia y los derechos humanos.

El conocimiento y la experiencia<sup>40</sup> acumulada permiten a las madres-educadoras y a los padres de familia reconocerse como sujetos capaces de dar direccionalidad a la historia; capaces de articular sus demandas sociales con las demandas de otros sectores sociales.

Pensar el presente como un momento dinámico, dado por un pasado pero que a la vez se construye, permite pensar a la historia como momentos de posibilidades, de rupturas y de articulaciones, las cuales se configuran como espacios para la constitución de identidades políticas de los sujetos.

La memoria histórica sobre las luchas sociales más importantes de los últimos años opera en el imaginario de las madres-educadoras y de los padres de familia como un principio activo, como campo de posibilidades; es decir, espacio que se abre a la construcción de utopías y de proyectos alternativos.

### *El movimiento estudiantil del 68*

#### Impotencia ante las injusticias y la vivencia del 68

El movimiento estudiantil de 1968 representa uno de los referentes históricos en la narrativa de los informantes y opera como un elemento reactivador en la dirección, en el rumbo y en la elección por el trabajo popular y comunitario. También simboliza uno de los aspectos del origen de la identidad política de las educadoras y algunos padres de familia al potenciar su inserción en los movimientos populares.

---

<sup>40</sup> De acuerdo con Zemelman, la experiencia histórica no es una simple vivencia susceptible de reflexión, sino un espacio de subjetivación del propio sujeto, ya que media entre las circunstancias que lo condicionan y sus posibilidades de reconocimiento de opciones.

En la perspectiva del análisis político del discurso, la presencia en la memoria de los informantes del movimiento estudiantil de 1968 opera como un elemento mítico,<sup>41</sup> como una serie de imágenes, de representaciones que son capaces de detonar la imaginación para la acción colectiva de los sujetos. En ese sentido, la inclusión de las educadoras y los padres de familia en la lucha por la vivienda, el respeto al voto, la paz en Chiapas y la participación en los centros infantiles tiene entre sus raíces las imágenes del 68; las educadoras y los padres de familia se ubican en el presente a partir de las injusticias que se vivieron con la masacre de los estudiantes.

En la narración de un padre de familia se alude al movimiento del 68 para ubicar los avances democráticos en el momento actual. El triunfo de Cárdenas en el Distrito Federal se simboliza como el triunfo de una larga lucha: *los cambios que se han logrado del 68 para acá*. Aunque el informante no participó directamente en el movimiento estudiantil, lo significa desde la experiencia en el trabajo y en la calle:

Me tocó verlo. Como era ayudante de repartidor de galletas / me tocó ver la manifestación / la pequeña fábrica estaba en Zacatenco / entonces / llegar y ver el ejército / el llegar y ver / aquí llegaron los muchachos a refugiarse / por todos lados / en todas las casas / aquí los estábamos curando. Nosotros llegamos en la tarde y nos platican / a partir de eso empiezo a tomar conciencia de una situación / el haber vivido el 68 me ayudó mucho / aunque no participé / lo viví en la calle / nos tocó la manifestación del silencio / entonces ahora que asistimos a las manifestaciones / me gusta observarlas mucho / observo la manifestación y después me integro a ella (EPFG/CJ, pág. 8).

En el marco figurativo<sup>42</sup> se tiene al padre de familia como hablante, que reconstruye bajo pedido e inserta en su memoria una lógica donde se ubican ciertos eventos (68, 85, 88, etcétera) como una cadena causal de su actual participa-

---

41 Véase a Ernesto Laclau. "Muerte y resurrección de la teoría de la ideología", en: *Debates políticos contemporáneos*. México, 1998, Plaza y Valdés-Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso, pág. 75-98.

42 Véase Introducción.

ción. En la narración el padre de familia se construye, a sí mismo, como testigo del movimiento del 68 (yo lo ví); como audiencia está la entrevistadora; las condiciones en que se realiza la entrevista es la “sala comedor” de la casa del padre de familia. Entre los sentidos que se construyen se significa el 68 como un momento de toma de conciencia; se simboliza como una lucha y el lugar que permite al padre de familia explicar su compromiso político en el presente. Se establece una relación de antagonismo y negación entre el ejército y los estudiantes, que se simboliza con la muerte y la represión.

También se observa una relación de articulación entre la ciudadanía y el movimiento estudiantil, en particular con los trabajadores de la fábrica y de las familias como agentes solidarios y de apoyo a los estudiantes.

Una de las educadoras, además coordinadora de la estancia de Nezahualpilli, alude al movimiento estudiantil del 68 cuando se pregunta acerca de su participación en los proyectos populares:

De chavita me tocó vivir lo del 68 bastante cerca / en Tlatelolco; yo vivía en Peralvillo / entonces estaba bastante cerca / estaba como a unas ocho calles de Tlatelolco, sobre lo que hoy es / Eje Central / [...] es bastante como indignación, ¿no? de todo lo que yo viví / como que eso me dio pie para hacer una especie de apoyo / de acompañamiento a las personas que tengan broncas / porque no nada más trabajé aquí / también he trabajado en organizaciones populares / y antes, antes / como en grupos de comunidades de base y lo que es el trabajo pastoral (EEPS/T, pág. 1).

En el marco figurativo se ubica a la educadora como hablante, en un esfuerzo por reconstruir, a solicitud, su trayectoria en el trabajo popular; se concibe a sí misma como observadora y testigo del movimiento del 68. Como audiencia está la entrevistadora, en una relación de diálogo a pedido de ella, y como lugar de la entrevista, la oficina de la estancia infantil. El 68 es significado por la hablante como un momento de decisión para apoyar a la gente; opera como un elemento mítico, como la fuerza que la lleva a actuar de esa manera. La injusticia, el abuso de autoridad son significados como *indignación*, lo que motiva a la educadora a comprometerse políticamente en diversas organizaciones populares.



En síntesis, el movimiento estudiantil del 68 representa uno de los referentes más inmediatos para explicar el papel asumido por los padres y las educadoras en el proyecto educativo, que tiene, además, un efecto retroactivo, es decir, opera como un elemento reactivador para la acción. La inclusión de las educadoras y algunos padres en el trabajo popular se significa por diversos informantes a partir de las vivencias en el movimiento del 68. Es decir, los informantes se colocan en el presente a partir de la experiencia y el conocimiento histórico del pasado.

### *El sismo del 85 y las organizaciones populares*

#### “Luchamos por nuestras casas”

El sismo de 1985 figura como uno de los tópicos presentes en la narración de los informantes, particularmente en Nezahualpilli, ya que el barrio de Tepito fue una de las zonas dañadas por el sismo; muchas de las vecindades se vinieron abajo y de allí emergieron diversas organizaciones populares en apoyo a los damnificados, en la lucha por la vivienda y como puntal de los procesos democráticos.

Desde la perspectiva analítica del discurso, el sismo del 85 puede ser leído como un momento de clara articulación de la sociedad civil, que aparece de manera organizada frente a una situación de desastre. La amplia presencia de grupos de ciudadanos en las zonas siniestradas, presentes con mucha más rapidez que las instituciones gubernamentales, expresaron la importancia de la participación ciudadana en momentos de caos.

El sismo<sup>43</sup> del 19 de septiembre de 1985 contribuyó a la modificación del panorama político de México al introducir nuevos componentes: la participación popular en la reconstrucción de la ciudad y la movilización solidaria de los capitalinos ante la tragedia. Los ciudadanos se organizaron en brigadas, en las parro-

---

43 A las 7:19 de la mañana, en menos de un minuto, algunas zonas de la ciudad de México se vinieron abajo debido a un movimiento telúrico de 7.3 grados en la escala de Richter y de 8 grados en la de Mercalli; tuvo un movimiento oscilatorio que por su magnitud fue catalogado como terremoto.

quias, en los barrios, en los sindicatos y en las escuelas, lo que mostró la capacidad organizativa de la población. Estudiantes, jóvenes, trabajadores, amas de casa, etcétera, salieron a la calle para auxiliar a sus conciudadanos que se encontraban entre los escombros de las casas, los edificios habitacionales, las escuelas y los hospitales.

La presencia de la sociedad civil comprometida y organizada no se hizo esperar ante la lentitud, casi ausencia, de la representación gubernamental. La actitud de la ciudadanía marcó, en el escenario político del país, una efervescencia social a través del compromiso, la entrega, la improvisación de la gente que, sin fatiga, apoyó en todo momento.

Debido al tipo de organización que se generó entre los ciudadanos, el sismo de 85 se considera como un momento de expresión de la sociedad civil, que tomó el espacio social en las tareas de reconstrucción y al mismo tiempo se dio a la tarea de construir nuevos espacios políticos.

En el barrio de Tepito<sup>44</sup> miles de personas resultaron damnificadas y, ante la falta de auxilio de las autoridades, la población se organizó para ayudar a los vecinos que quedaron sin vivienda.

Grupos de vecinos y voluntarios del barrio se organizaron en brigadas y recorrieron los lugares donde hubo mayor daño. Los grupos realizaron labores de recolección y reparto de víveres, además de la remoción de los escombros; incluso algunos se prestaron a conducir grúas y maquinaria pesada para realizar trabajos especializados y a proporcionar atención médica.

Como resultado de las múltiples acciones surgieron diversas organizaciones populares, entre ellas la Organización Autónoma de Tepito, que estableció centros de apoyo que diariamente proporcionaban comida a la población. La ayuda para éste y otros centros provino de la sociedad civil, de los voluntarios de las universidades y de las propias aportaciones en especie de los vecinos.

Otro tipo de organización fue la Coordinación de Comités de la Colonia Morelos, organismo creado a raíz del sismo y dedicado, fundamentalmente, a organizar a la población que abandonó sus vecindades, a coordinar la ayuda a

---

44 Lugar en donde está ubicada la Estancia Infantil de Nezahualpilli-Tepito, con una población aproximada de 400 mil habitantes en 1985.

damnificados, a buscar reagrupamiento por cuadras y a prestar auxilio en caso de pillaje. Este tipo de organización se dio básicamente para cuidar las pertenencias de los habitantes frente a los problemas de vandalismo que se suscitaron durante el rescate de las personas y el abandono de las viviendas.

Comenzaré por recuperar los sentidos que circulaban socialmente durante la coyuntura histórica, que son condiciones de producción de los sentidos de la época, para después dar la palabra a los informantes en el momento de la entrevista de esta investigación.

Aquí estamos, nadie nos moverá, (gritaron los tepiteños en la reconstrucción de su barrio y aunque permanecieron en las calles, afuera de sus casas, no se movieron del lugar). Hay unidad y deseo de continuar aquí, de no abandonar el pedazo de mundo que te ha formado. Hoy, como ayer fueron tus padres y mañana tus chavales. Por eso y a pesar de que sentimos como si nos dieran “retazo sin hueso” con el temblor, aquí estamos; nadie nos moverá; trabajamos en la reconstrucción, no hace que nos cueste uno y la mitad del otro, pero eso sí, todos vamos a jalar (*La Jornada*, 07/10/85, 11).

En el marco figurativo aparece *La Jornada* como hablante, periódico de circulación nacional de tendencia centro-izquierda y formadora de opinión pública, y como audiencia, los lectores del diario. En este fragmento aparece un sentido de pertenencia al barrio por parte de los tepiteños y una lucha abierta con todo aquel que se oponga a su permanencia en las calles (el gobierno, los rentistas o dueños de las vecindades, etcétera). La enunciación inicia con una *lucha* emprendida por la gente para defender un pedazo de tierra y algunas de las pertenencias que lograron rescatar; el triunfo es significado por el *aquí nadie nos moverá* y la unión de la gente.

La participación de la sociedad civil en el sismo del 85 fue motivo de numerosas polémicas y posiciones respecto a lo que representó la efervescencia y la presencia de la ciudadanía, que tomó el espacio social y político en la dirección de las tareas de rescate y de reconstrucción de la ciudad:

1. La *opinión pública* aludió a la heroicidad del pueblo ante situaciones de desastre, al papel asumido por los jóvenes, a la solidaridad de los habitantes, a la capacidad de organización y de respuesta inmediata de la

ciudadanía y a las exigencias de la ciudadanía; hizo una severa crítica a las autoridades e instituciones gubernamentales por su ineficiencia ante una situación apremiante, etcétera (*La Jornada*, 25/09/85, 16).

Llama la atención la relación de equivalencia que se establece entre el movimiento estudiantil del 68 y el sismo del 85, dada la organización y el tejido social y político que se generó debido al tipo de articulaciones entre los diversos actores y las organizaciones sociales y políticas de la ciudad. El clima político y el ánimo social, sobre todo de los jóvenes, fue muy similar a la gran movilización del 68 (Adolfo Gilly, *La Jornada*, 27/09/85, 2).

2. El *presidente* (Miguel de la Madrid) manifestó estar orgulloso por el pueblo que gobierna, por su sentido de fraternidad, por su espíritu de servicio, por su voluntad y por lo grandes valores que tiene el pueblo mexicano (*La Jornada*, 20/09/85, 6 y 8).
3. El *gobierno* apuntó la necesidad de orientar las tareas de reconstrucción y al mismo tiempo señaló no pretender controlar, estatizar o monopolizar las tareas de emergencia a cargo de la sociedad (*La Jornada*, 01/10/85, 1 y 13).
4. Los propios *afectados por el sismo*, que en el barrio de Tepito no permitieron la ayuda gubernamental, presionaron y exigieron la regularización de terrenos y la construcción de viviendas (*La Jornada*, 26/09/85, 32).
5. Las *organizaciones populares* dedicadas a la tarea de apoyar las formas de organización de la ciudadanía y a desarrollar proyectos autónomos e independientes a las acciones gubernamentales (*La Jornada*, 25/09/85, 32).
6. El *Papa*, quien exhortó al pueblo de México a favorecer todas las iniciativas encaminadas a la reconstrucción y manifestó la solidaridad de la Iglesia en los momentos de dolor (*La Jornada*, 06/10/85, 1 y 6).
7. El *Episcopado Mexicano* expresó la necesidad de cambiar el modo de vida y advirtió que la desgracia enseñó que es necesario organizar mejor a la ciudad y a establecer las relaciones entre las personas y las organizaciones (*La Jornada*, 27/09/85, 8).

El papel asumido por la Iglesia católica, como un actor político, ocupó en algunos casos el lugar de las instituciones gubernamentales debido al rechazo de la ciudadanía o por el papel que jugó como recaudador de fondos de las organizaciones nacionales y extranjeras y por el impulso de

diversos proyectos de vivienda, de prevención de la salud, de rehabilitación emocional y de albergues en los locales de la Iglesia y en otras tareas de apoyo a la reconstrucción.

Entre las acciones de la Iglesia católica destacó el proyecto de “solidaridad y fraternidad” titulado *Vamos juntos*, el cual buscó que los grupos afectados expresaran su propia forma de organización en la administración de recursos que habían llegado a la Iglesia para ser utilizados según sus necesidades (*La Jornada*, 07/10/85, 9).

8. Los *partidos políticos*, en voz de Heberto Castillo, del Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), señalaron que la movilización de los voluntarios fue una advertencia para el PRI y el gobierno, que requiere cambiar o desaparecer; pero también es un llamado de atención para la izquierda, que no fue capaz de canalizar las movilizaciones populares; por su parte, el Partido Socialista Unificado de México (PSUM) y otras organizaciones de izquierda señalaron el peligro de que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) pretenda mediatizar la lucha de los damnificados al cooptar los movimientos populares surgidos espontáneamente y truncar sus posibilidades (*La Jornada*, 28/09/85, 1 y 16. *La Jornada*, 01/10/85, 1 y 13).

En las diversas posiciones acerca del movimiento popular que surgió a raíz del sismo del 85 y durante el proceso de reconstrucción de la ciudad se ubican, por una parte, relaciones de antagonismo entre las organizaciones populares independientes que rechazaron la asistencia gubernamental y, por otra, la articulación de diversos actores en las tareas de reconstrucción: damnificados, estudiantes, amas de casa, trabajadores, comerciantes, etcétera; la exclusión de los partidos políticos, que fueron rebasados por la sociedad, y la inclusión de la Iglesia católica en las tareas de reconstrucción; la pérdida de credibilidad de las instituciones gubernamentales y del partido oficial y su búsqueda permanente por hegemonizar y rearticularse con las demandas de las organizaciones populares.

Es interesante señalar que durante el proceso de *reconstrucción de la ciudad*, que adquirió un carácter *nacional*, de acuerdo con el presidente, se observa un desplazamiento del significante de la cadena discursiva: de la *reconstrucción na-*

*cional a la reconstrucción democrática*; esto como resultado de la presión de los sectores populares, los intelectuales y la opinión pública, que empezaron a demandar no solamente la participación de la sociedad en la toma de decisiones para reconstruir la ciudad, sino además a luchar por convertir al Distrito Federal en una entidad federativa más, con el derecho de los ciudadanos a elegir a sus gobernantes.

Por una parte, en el discurso de De la Madrid se argumentó la necesidad de modificar el crecimiento y las pautas de vida de los ciudadanos; se enfatizó que en la tarea de reconstrucción la participación de los actores afectados es considerada como una prioridad y base del programa.

Por otra parte, en el discurso de la sociedad civil, de los intelectuales y de la opinión pública se enfatizaron los ensayos democráticos que se experimentaron como producto del sismo en zonas como Tepito, Tlatelolco y la colonia Roma, al recuperar los significantes de *solidaridad y participación* como reactivadores de la propuesta de *reconstrucción democrática*:

En el terrible suceso se han sacado a flote diversas contradicciones que caracterizan nuestra identidad. Por una parte la mayoría de la población ejerció una capacidad solidaria con extraordinaria imaginación en la única ciudad en donde los gobernantes han sido impuestos y sin elección de ningún tipo, cuyas políticas están orientadas a quien antidemocráticamente lo designó. La resultante de esta situación provocó una histeria impresionante entre algunas capas del gobierno, que veían en la auto-organización de la población un atentado a un poder burocrático, desvinculado realmente de los habitantes del Distrito Federal (“Editorial”, *La Jornada*, 10/10/85, 2).

En el marco figurativo se tiene como hablante a *La Jornada*, formadora de opinión pública y como audiencia a sus lectores en una situación de caos y con una fuerte presencia de la ciudadanía. Los sentidos que se construyen ponen de manifiesto la articulación de la población en un momento de desastre, de desestructuración del orden y del sentido de solidaridad que se produce. La editorial pone de relieve el carácter antidemocrático del gobierno, al no ser electo por quienes gobierna, así como el potencial democrático de la organización ciudadana y el probable desafío para algunos círculos gubernamentales.

“Ora sí, mi buen, Tepito pa’ los tepiteños”

Como parte del proceso de reconstrucción nacional, y ante las presiones de las organizaciones populares, se expropiaron y regularizaron predios para la vivienda popular. En el barrio de Tepito la noticia se significó como *un triunfo*: *¿viste cómo sí sirvió de algo la pinche movilización, carnal?* (*La Jornada*, 12/10/85, 6). Una comisión acudió a comprar el *Diario Oficial* y por la tarde, como si fuera una bandera, recorrieron calle por calle para manifestar su júbilo ante la decisión gubernamental. En la calle González Ortega, lugar en el que está ubicada la estancia infantil, el grupo de vecinos festejó la expropiación de los predios a los arrendatarios.

Escuchemos ahora las voces de los informantes, ya que este proceso de reconstrucción, caracterizado no sólo como nacional sino también con un sentido democrático, enmarca la participación de las educadoras populares y de los padres de familia, de manera particular para el caso de Tepito, dado que fue una de las zonas dañadas por el sismo.

Tanto en la narración de las madres-educadoras como en los padres de familia se encuentra una fuerte presencia en las acciones de apoyo y de solidaridad ante la tragedia y una amplia participación en las organizaciones populares que surgieron y se reactivaron a raíz del sismo de 1985.

En la narración de las educadoras responsables del trabajo con los padres de familia, el sismo del 85 y la organización popular que se observó en el proceso de reconstrucción de la ciudad se significaron a partir de las propias carencias y necesidades:

En una de las educadoras, con una identidad muy tepiteña, el hecho de haber nacido en el barrio, de vivir ahí y presenciar el derrumbe de las casas la lleva a incorporarse de manera espontánea en la lucha por la vivienda; es decir, ante el *daño*—el *caos*, la *irrupción* de un movimiento telúrico— era necesario compensar ese *caos* a través de la lucha e inclusión en el movimiento urbano popular.

Bueno, yo nací aquí, en Tepito [...] me quedé aquí con mis hijos y aquí sigo / aquí pasé el temblor / vimos cuando se cayeron algunas casas / a partir de eso luchamos por estas viviendas que tenemos ahora / el predio era expropiado porque ya pertenecía a Servi-

cios Metropolitanos y entonces ya no nos querían construir, pero luchamos / y bueno a partir de eso tenemos nuestras casas, y nos costaron (EEPT/T, pág. 1).

En el marco figurativo se ubica a la educadora como hablante, a solicitud, para reconstruir su trayectoria en el trabajo popular al evocar el pasado. Como audiencia está la entrevistadora en una situación de escucha. La entrevista se realizó en la casa de la educadora; las vivencias fueron narradas en la sala, que tenía como fondo una pared con el cuadro de la Virgen de Guadalupe y las fotografías familiares.

Los significados que circulan en el relato se relacionan con la idea de pertenencia, con el daño provocado por el sismo y la lucha que tiene que emprender para la obtención de la vivienda, que se significa como un triunfo.

Para otra de las educadoras, el sismo del 85 se significó como la oportunidad de contar con una vivienda, aunque ella no fue afectada por el sismo, aprovechó ese momento de coyuntura para incorporarse al trabajo popular.

Mira / básicamente fue la necesidad de tener una vivienda / desgraciadamente las circunstancias era que yo tenía que estar con mi suegra o con mi mamá [...] Yo me enteré de una organización que estaba ayudando a partir del sismo, empezó a ayudar para que la gente pudiera adquirir su vivienda / damnificados y después ya empezamos / en la lucha gente que no éramos damnificados [...] esa organización es la Unión Popular Nueva Tenochtitlán y está aquí, en el Centro / entonces, bueno / yo a partir de ahí entré como solicitante de vivienda y me metí muy / muy de lleno a la organización; estuve trabajando en la Comisión de Educación y en la Comisión Técnica (EEPL/T, pág. 1).

En el marco figurativo aparece la educadora como hablante, quien narra a petición de la entrevistadora la reconstrucción de su inserción en el trabajo popular, y la entrevistadora como audiencia en una situación de diálogo. La entrevista se realizó en el departamento de la educadora, que simboliza la obtención de la vivienda como un logro personal. Los significados que circulan en la trama discursiva se relacionan con una lucha permanente para lograr una vivienda; significa, como parte de su incompletud como mujer, madre y esposa, la carencia de una vivienda. Aunque no establece una relación de enemigo con su suegra o madre, lo



significa como parte de sus carencias; por eso, aunque no sea damnificada, logra reconocer los espacios de lucha, los intersticios que le permiten articularse a una organización popular.

Para un padre de familia el sismo se significó como un momento de solidaridad del pueblo mexicano. A una pregunta expresa acerca de la solidaridad, pone como ejemplo el sismo del 85.

Bueno / nosotros trabajamos a nivel comunidad / ahí las cabezas de los grupos de la comunidad se organizaron / nosotros aportábamos con alimentos / sobre todo alimentos / hablábamos en alguna delegación o alguna parte en donde se necesitara alimentos / eran tantas las necesidades / no era posible atender a todos / eran a diversas horas / salíamos en la mañana / en la tarde / ...era muy diverso / siempre andábamos ahí (EPFR/T Pág. 3).

El marco figurativo consistió en el padre de familia como hablante acerca de su trayectoria en el trabajo popular, y como audiencia a la entrevistadora, en una situación que tiene como escenario el espacio del centro infantil. Entre los significados que circulan en el relato se ubican sentidos de ayuda y apoyo a los otros, a los afectados por el sismo y al papel asumido por los cristianos comprometidos con los sectores populares, a través de las comunidades eclesiales de base.

Las formas de significar el sismo del 85 por parte de las educadoras populares y los padres de familia tienen diversos sentidos: como *lucha*, como *apoyo* al otro, como un *triunfo* de las organizaciones populares, como un *logro* personal por la construcción y la obtención de la vivienda. También se alude a los actores constructores de prácticas solidarias que toman y construyen los espacios sociales y políticos, las mismas educadoras y los padres de familia, las organizaciones populares, las comunidades eclesiales de base, entre otros.

En la perspectiva del análisis político del discurso, la organización popular que se manifestó en el sismo del 85 se considera como un momento de articulación de las demandas de la sociedad civil con otros actores y organizaciones sociales. La lucha por la vivienda se transformó en un particularismo que hegemonizó los discursos de otros actores y organizaciones que se plantearon demandas más allá de la construcción de viviendas: la democratización de la ciudad de México.

El proceso democratizador se anudó con el significante vivienda para convertirse en una demanda social, que se expresó bajo la idea de *reconstrucción democrática*. La experiencia adquirida por la sociedad civil, su capacidad de dirección intelectual y moral, las muestras de solidaridad y apoyo posibilitaron imaginar una ciudad que puede ser gobernada con una amplia participación de la sociedad y con capacidad de elegir a sus gobernantes.

*Las elecciones presidenciales de 1988  
y el Frente Democrático Nacional (FDN)*

“Ganamos pero nos robaron”

Las elecciones presidenciales de 1988 encarnan otro tópico presente en la narración de los informantes. Constituyen un espacio de identificación, de participación de las educadoras y los padres de familia a través de su articulación con el movimiento electoral. El *proceso democratizador* se había configurado ya como una demanda social de los grupos y las organizaciones populares que surgieron y se reactivaron a raíz del sismo de 1985. También representaron un momento de expresión y de emergencia de la sociedad civil, que se incorporó de manera activa al proceso democratizador simbolizado por el candidato presidencial, el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas, del Frente Democrático Nacional y del Partido Mexicano Socialista.

El significante *democratización* articuló las demandas de las organizaciones populares, de los intelectuales, de los partidos políticos, de la opinión pública y de grupos cristianos, que se manifestaron de manera abierta a luchar en contra del abstencionismo y del fraude electoral.

Recupero ahora los diversos sentidos que circulaban socialmente durante la coyuntura histórica, que fueron condiciones de producción de los sentidos de la época, para más adelante escuchar las voces de los informantes en el momento de la entrevista de esta investigación.

La polémica que se generó entre los diversos actores, en vísperas de las elecciones, mostró el clima político del momento:

1. La *opinión pública* destacó la sensibilidad política de Heberto Castillo, del Partido Mexicano Socialista, en su decisión de abdicar a la candidatura presidencial y establecer una alianza con el Frente Democrático Nacional (*La Jornada*, 04/06/88, 1, 10 y 16); se hizo referencia al sismo del 85 como un indicador político, de la madurez social, de las energías sociales que afectaron el comportamiento de la sociedad mexicana; al nuevo espacio social construido por el cardenismo y su articulación con diversos grupos regionales, las organizaciones sociales y los nuevos movimientos surgidos del sismo de 1985 (*La Jornada*, 26/06/88, 2).
2. Los *grupos cristianos*, mediante un documento titulado *Opción por los pobres y la coyuntura electoral*, llamaron a no abstenerse ante las urnas y a votar de manera razonada. Advirtieron que se debe optar por un proyecto que protegiera a los intereses de los pueblos (*La Jornada*, 01/06/88, 9).
3. El candidato presidencial *Cuauhtémoc Cárdenas* señaló en el cierre de su campaña, ante miles de manifestantes en el Zócalo capitalino, que la historia ha demostrado la capacidad de autoorganización del pueblo mexicano; recordó la organización, en menos de 24 horas, de los habitantes del Distrito Federal en 1985 y las movilizaciones populares de 1968 y el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario de 1986; planteó la necesidad de aprender de esas experiencias para la organización del momento (“Perfil” de *La Jornada*, 26/06/88, I-IV).
4. Los jóvenes de diversas agrupaciones políticas (PRI, PAN, Asamblea de Barrios, Frente Popular, Consejo Estudiantil) acordaron formar Brigadas Juveniles por el Sufragio Efectivo para evitar el fraude electoral en los comicios del 6 de julio (*La Jornada*, 04/07/88, 5).

En vísperas de las elecciones, entre las diversas posiciones y sentidos que se asignaron se encuentran: la referencia a la experiencia histórica de diversos actores al aludir al movimiento popular que se gestó a raíz del sismo de 1985 y su expresión en el momento actual; al fraude como uno de los principales problemas por democratizar al país; el papel asumido por las organizaciones populares, el compromiso de los cristianos comprometidos con los pobres, la participación activa de los jóvenes en el cuidado de las urnas y la vivencia del proceso electoral como un momento de la democracia.

Los resultados de las elecciones de 1988 y el triunfo del candidato del PRI a la Presidencia de la República, Carlos Salinas de Gortari, fueron severamente cuestionados por numerosas agrupaciones debido a la ilegitimidad del proceso electoral. Días después de las elecciones del 6 de julio, la polémica y el debate de los diversos actores giró en torno a “a la caída del sistema” y al fraude electoral.<sup>45</sup>

La *opinión pública* denunció las irregularidades manifestadas por la población, como la irrupción de soldados, marinos y policía armada que, sin credencial, sufragaron en varias casillas; lo endeble de la tinta en el dedo y la presencia de nombres de personas muertas que votaron en las casillas; también la ruptura de la democracia y la caída del sistema, entre otras (*La Jornada*, 07/07/88, 10).

El articulista Eduardo Montes señaló:

Cualquiera que sea el resultado, en cuanto a la calificación de la elección, es indudable que se ha iniciado un proceso de democratización irreversible si los partidos y los grupos que impulsaron la candidatura de Cárdenas mantienen la unidad política para seguirle abriendo camino a la democracia y asume plenamente la defensa de la legalidad atropellada por el bloque en el poder (*La Jornada*, 23/07/88, 9).

En el marco figurativo se ubica al articulista Montes y a *La Jornada*, periódico de circulación nacional de centro-izquierda como hablantes, y a los lectores del diario como audiencia. Los sentidos que se construyen se condensan en el signifiante *democracia y unidad*; se establece una relación de articulación entre diversas organizaciones y partidos políticos en torno a la figura de Cárdenas y una relación de antagonismo con el bloque dominante.

1. El *Episcopado Mexicano* criticó la actitud triunfalista del PRI y su candidato porque lleva a pensar en el fraude electoral (*La Jornada*, 08/07/88, 5).

---

<sup>45</sup> El entonces secretario de Gobernación, Manuel Bartlett Díaz, al tener que presentar los primeros resultados de los comicios electorales, solamente señaló que el sistema de cómputo se había caído y no hubo ninguna cifra al respecto.

2. El propio *Cuauhtémoc Cárdenas*, candidato del Frente Democrático Nacional y del Partido Mexicano Socialista, manifestó su triunfo de acuerdo con cifras preliminares y a la información obtenida del propio gobierno. Sostuvo que un fraude equivaldría técnicamente a un golpe de estado (*La Jornada*, 10/07/88, 1 y 14). Puntualizó que la lucha se plantea en el terreno de la defensa de la legalidad democrática y en las necesidades sociales apremiantes (*La Jornada*, 17/07/88, 1 y 8).
3. Los *intelectuales* y los *luchadores sociales* se promulgaron por un Acuerdo Nacional por la Democracia que tiene que ser, desde su concepción y concertación, de carácter *nacional*, en tanto que consolide las fuerzas sociales y políticas más representativas y democráticas del país (*La Jornada*, 02/08/88, 1).

Las diversas manifestaciones de protesta respecto al fraude electoral se expresaron en algunas posiciones de la Iglesia, de los intelectuales, del propio Cárdenas y de la opinión pública, los cuales pusieron en evidencia la falta de credibilidad en los resultados de la elección presidencial. Los resultados formales que se dieron a conocer a la luz pública fueron: 50.36% al PRI (Salinas), partido ganador; 31.12% al FDN-PMS (Cárdenas), y 17.07% al PAN (Clohutier).

Escuchemos ahora las voces de los informantes de esta investigación y los sentidos que le otorgan a las elecciones presidenciales de 1988, diez años después.

Este proceso se significó de manera distinta en cada uno de los centros infantiles. Las educadoras y los padres de familia, en algunos casos, se incluyeron de manera individual o colectiva en el proceso político; se destacó su participación en organizaciones populares que lucharon en contra del abstencionismo, el fraude y la defensa del voto.

A lo largo de la narración de las educadoras populares y de los padres de familia encontramos los diversos sentidos que asignan al proceso electoral de 1988. La presencia de esta huella en la memoria de los informantes, como un espacio de lucha y participación política, y su inclusión en el proceso democratizador a través de las comunidades eclesiales de base y de organizaciones populares.

Una educadora, quien se incorporó al trabajo popular para adquirir una vivienda y que además fue coordinadora de un campamento, alude al apoyo de su

organización a la candidatura presidencial de Cárdenas y al papel asumido por las familias del campamento:

En ese momento, yo me acuerdo que había una clara conciencia de que la gente no iba como acarreada / sino iba porque estaba convencida de que íbamos a ganar y yo creo que sí ganamos / pero nos robaron la elección y fue también muy interesante / porque, pues, en el campamento íbamos porque queríamos y no íbamos porque nos dijera la organización / que sí se da (EEPL/T, pág. 4).

En el marco figurativo la educadora aparece como el hablante de una organización popular, a pedido, para reconstruir su inserción en el trabajo popular; es notoria la rememoración de un proceso político en su actual posición como educadora y luchadora social. Y como audiencia está la entrevistadora en una situación de escucha. La entrevista se realizó en el departamento de la educadora. Los sentidos que se construyen de las elecciones se condensan en el significativo “triumfo”. El problema de la conciencia aparece como un aspecto importante debido al convencimiento de la gente que acudió a votar, pues el discurso del Frente Democrático Nacional interpeló y ofreció modelos de identificación. La idea de plenitud era posible, el proyecto cardenista llenaba el vacío de la población, *ergo* la democracia era posible. Sin embargo, la democracia y las elecciones limpias continuaron como parte del imaginario *ganamos, pero nos robaron*.

Otra educadora del Cerro del Judío da significado a las elecciones presidenciales de 1988 a partir del trabajo pastoral en las comunidades eclesiales de base. A lo largo de la narración va mostrando el compromiso como cristiana de su comunidad:

Nosotros nos metíamos con el PMT (Partido Mexicano de los Trabajadores) / el de Heberto Castillo; con él nos metíamos / este, queríamos meternos con ellos, este / para poder observar el voto, pero desde nuestra fe / no porque quisiéramos meternos al partido del PMT / nosotros, nuestra ideología es no meternos a ningún partido político / no pertenecer a ningún partido político / no queremos a ningún partido político porque creemos que desde nuestra fe podemos ir haciendo cosas, también, que ayuden a buscar el cambio en nuestra comunidad (EEN/CJ, pág. 11).

En el marco figurativo se tiene a la educadora como hablante de una organización religiosa, a solicitud, para reconstruir el trabajo popular; habla del pasado a partir de la posición de líder de las comunidades eclesiales de base y educadora del centro infantil. Y como audiencia está la entrevistadora en una situación de escucha. La entrevista se desarrolló en el salón de trabajo de los niños y en el patio del centro infantil.

Entre los sentidos que se construyen en la narración de la educadora tenemos una relación de alianza con el PMT y al mismo tiempo se establece una relación de negación, de exclusión, con los partidos políticos. Su quehacer político se articula al trabajo de las comunidades y al compromiso de los cristianos.

Para un padre de familia, las elecciones de 1988 se significan a partir de su participación en las manifestaciones. El fraude aparece como uno de los referentes en su experiencia histórico-política:

Hemos estado en todas las grandes manifestaciones / hemos estado / estuvimos en la del día 12 / acerca de lo de Chiapas / de las muertes de Acteal / pero sí / a las grandes manifestaciones / las del fraude / esas sí eran manifestaciones (EPFG/CJ, pág. 8).

En el marco figurativo se tiene al padre de familia como hablante a petición, para reconstruir su trayectoria en el trabajo popular, y como audiencia a la entrevistadora en una situación de escucha. La entrevista se realizó en la casa del padre de familia y con la presencia de sus hijos.

Los sentidos que circulan se refieren a la acción política del informante como un actor de los procesos históricos. El significante *manifestación* adquiere un lugar importante al convertirse en una forma de lucha y expresión de los sectores populares, en este caso de un padre de familia.

Las múltiples significaciones que se dieron a las elecciones presidenciales de 1988 se condensan en el *sí ganamos*. Se significa también como fraude electoral, como protesta, etcétera. Como se puede observar, la experiencia y el conocimiento histórico de las educadoras y los padres de familia acerca de los resultados de las elecciones queda en la memoria como momento de posibilidad, de potenciación en la construcción de proyectos alternativos.

## *Chiapas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*

“El hilo se revienta por lo más delgado, en este caso: Chiapas”

El movimiento zapatista representa otro de los tópicos presentes en la narración de los informantes, tanto de las educadoras como de los padres de familia. En el Cerro del Judío el apoyo al movimiento zapatista se articula con el trabajo de la parroquia y las comunidades eclesiales de base, que se sustenta en la Teología de la Liberación y su llamada *opción por los pobres*. En Tepito se articula mediante la participación del centro con otras redes de organismos no gubernamentales (Colectivo Mexicano para la Niñez, Frente de Mujeres), la parroquia y la organización popular Comunidad Participativa Tepito, A.C.

La irrupción armada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el primero de enero de 1994, fue un levantamiento sorpresivo para la mayor parte de la sociedad y su presencia se conoció precisamente en el marco de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Norteamérica.

El imaginario del proyecto modernizador propuesto por el presidente Salinas de Gortari, y la entrada al primer mundo, fue irrumpido con la presencia del EZLN en Los Altos de Chiapas y puso en evidencia la centenaria explotación y la pobreza de los indígenas y los campesinos mexicanos.

EL movimiento armado muestra la incompletud del discurso de la modernidad. El movimiento zapatista pasó de un particularismo a un universalismo; las demandas del EZLN son ahora demandas de otros grupos y sectores sociales que rebasan el ámbito nacional. La lucha por la tierra, el trabajo, la educación, la vivienda, la salud, la paz, la democracia, la justicia y la libertad aparecen como reivindicaciones que transforman radicalmente la concepción de la lucha guerrillera en la lucha por el poder.

A lo largo de todo el movimiento se tomó como punto de partida la insurrección armada del Ejército Zapatista. Desde el 1 de enero de 1994 han existido diversos momentos de tensión, negación, lucha y antagonismo entre el EZLN, el Ejército mexicano, las acciones del gobierno y sus representantes, entre otros, que van desde la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*—en la que el EZLN declara la guerra al presidente Salinas y al Ejército Federal y establece sus demandas básicas—, el diálogo en la Catedral, la violación de los *Acuerdos de San*



*Andrés*, hasta el asesinato de los indígenas en Acteal (al momento de escribir estas líneas).

También se articulan diversas acciones en apoyo al EZLN y al proceso de paz, que expresan formas inéditas de relación con la sociedad civil: el establecimiento de los cinturones de la paz, la Convención Nacional Democrática en Aguascalientes, el apoyo a la Consulta Nacional por la Paz y la Democracia y los Campamentos Civiles por la Paz, por mencionar algunos.

Para ofrecer una muestra de los sentidos que circulaban en la atmósfera social en ese momento, ubicaré las diversas posturas en torno al movimiento zapatista y parte del debate que tuvo lugar al inicio del levantamiento armado. No pretendemos reconstruir la lucha a lo largo de cinco años del movimiento zapatista, sino sólo apuntar algunos puntos del debate y desde ahí ubicar las formas de significación de los informantes de los estudios en caso.

Entre los actores cuyas voces se hicieron escuchar en este contexto destaca el *subcomandante Marcos* del EZLN, la opinión pública (editoriales, intelectuales, entre otros), la Iglesia, los obispos, el presidente, el Gobierno, los organismos no gubernamentales, etcétera.

El *subcomandante Marcos*, principal vocero del EZLN, se pronunció de manera permanente a través del uso de los medios de comunicación (incluida la Internet) como una estrategia de lucha política e interpelación hacia la sociedad mexicana y la comunidad internacional. Entre algunos de los comunicados destacamos:

1. Las razones del momento y el día del levantamiento armado como una protesta por la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio, ya que representa un acto de defunción de las etnias indígenas en México (*La Jornada*, 02/01/94, 4).
2. La demanda de justicia, democracia y libertad para todos (indígenas, campesinos, trabajadores, maestros, estudiantes, niños, ancianos, mujeres y hombres). *Para todos todo*, apuntó el subcomandante (*La Jornada*, 02/01/94, 8).
3. El reconocimiento a las organizaciones no gubernamentales (ONG) y a la sociedad civil en general por su respuesta y muestras de apoyo al EZLN. Aunque en otro momento también cuestionó el papel de las ONG y la socie-

dad civil por la falta de compromiso y por abandonar la lucha del EZLN (*La Jornada*, 22/02/94, 8).

4. La respuesta a la postura gubernamental, y en particular al presidente Salinas, acerca del *¿De qué nos van a perdonar?* De vivir en la miseria, de morir de hambre, de enfermedades, etcétera (*La Jornada*, 18/01/94, 14).

El *mayor Mario*, también vocero del EZLN, demandó democracia y elecciones sin fraude, independencia y tierra para todos los campesinos, que haya trabajo y casa, salud, justicia y educación (*La Jornada*, 16/01/94, 3 y 6).

La *opinión pública* manifestó su sorpresa por el levantamiento armado y al mismo tiempo la explicación de la rebelión indígena. Entre algunas de las posiciones destacan:

1. Como un recordatorio de la profunda pobreza y la grave injusticia de siglos en la que viven muchas comunidades campesinas e indígenas del país (*La Jornada*, 04/01/94, 1 y 6).
2. La negación del gobierno y de las fuerzas de seguridad nacional acerca de la existencia de grupos guerrilleros en la Selva Lacandona.
3. La magnitud de la operación militar del EZLN, que no tiene precedente en las guerrillas mexicanas modernas, por su nivel de convocatoria y la manera sorpresiva en la toma de San Cristóbal de las Casas, el primero de enero de 1994, por primera vez en la historia de Chiapas (*La Jornada*, 04/01/88, 1 y 9).
4. El fracaso del modelo neoliberal y la necesidad de revisar el rumbo del gobierno ante la evidencia de la crisis (*La Jornada*, 08/01/94, 9).

El *presidente* se manifestó, días después del levantamiento armado, al negar el movimiento de los indígenas y ofrecer perdón a quienes depongan las armas (“Perfil” de *La Jornada*, 18/11/98, IV).

La *Secretaría de Gobernación* señaló el conocimiento de un grupo guerrillero en la Selva Lacandona y se sorprendió al encontrar un grupo más amplio y extenso de lo esperado, que con acciones violentas ocupó siete ciudades chiapanecas: San Cristóbal, Las Margaritas, Altamirano, Oxchuc, Huixtlán, Chanal y Ocosingo (“Perfil” de *La Jornada*, 18/11/98, 111).

Los *organismos no gubernamentales* hicieron un llamado al gobierno y al EZLN para aceptar la mediación de los obispos de Chiapas en el conflicto. Se promulgaron por un diálogo nacional de verdadero consenso para avanzar en la democracia, ante el riesgo de que haya nuevos explosivos sociales (*La Jornada*, 04/01/94, 20).

5. Las ONG reiteraron su postura de imparcialidad respecto al Ejército Mexicano y al EZLN y exigieron solución urgente y digna a los problemas de pobreza, falta de democracia, salud, educación y vivienda (*La Jornada*, 24/02/94, 8).
6. *EL Movimiento Proletario Independiente* (MPI) demandó la renuncia del Secretario de Gobernación y el reconocimiento del EZLN como instancia beligerante (*La Jornada*, 08/01/94, 23).
7. *EL Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez* (Comexani) se pronunció por el respeto a los derechos de los niños y jóvenes y su protección en el conflicto armado (*La Jornada*, 11/01/94, 24).

Por parte de la Iglesia católica existen diversas posiciones:

1. Los *obispos* de Chiapas reprobaron el levantamiento armado, se pronunciaron por la no violencia y por la disposición al diálogo; aunque advirtieron que el levantamiento es un llamado de atención al gobierno por el abandono de los grupos marginados (*La Jornada*, 02/01/94, 9).
2. La *Compañía de Jesús* denunció el intenso acoso que existe sobre ellos, particularmente de grupos de extrema derecha que se manifestaron en contra del ideario de la Compañía, ya que está orientado a la toma de conciencia, al cambio de las estructuras injustas y a la crítica de la deshumanización del neoliberalismo (*La Jornada*, 19/02/95, 5).

De parte de los intelectuales:

1. El escritor Carlos Fuentes señaló que la insurrección chiapaneca despertó a México de su complacencia y su autocongratulación primermundista. Además puntualizó que asistimos a la primera rebelión postcomunista (*La Jornada*, 10/02/94, 27).

En otro momento apuntó que mientras no se cumplan los reclamos ancestrales de millones de mexicanos por tierra, justicia, libertad, democracia y respeto al voto, Zapata va a seguir vivo. Advirtió que los tiros de Chiapas dieron en el blanco y han despertado la conciencia nacional, al gobierno, a los ciudadanos, a los partidos políticos y a sus candidatos (*La Jornada*, 05/02/94, 3).

2. Elena Poniatowska manifestó que las iglesias y las ONG llenaron el vacío gubernamental. Por eso en Chiapas hay mucho respeto por las iglesias y las ONG, porque llenaron el vacío que dejó el gobierno (*La Jornada*, 01/08/94, 1, 18 y 19).

La presencia de diversos actores y posiciones en la forma de significar el movimiento zapatista adquiere una pluralidad de sentidos: como *cuestionamiento al gobierno y al Tratado del Libre Comercio*, como *negación del movimiento*, como *sorpresa*, como *resultado de la falta de atención del gobierno a los indígenas*, como *recordatorio de la pobreza*, como *fracaso del neoliberalismo*, como *la primera rebelión postcomunista*, como un *riesgo de nuevos explosivos sociales*, etcétera.

Escuchemos ahora las voces de los informantes de esta investigación. En los estudios en caso, tanto en el Cerro del Judío como en Tepito, el símbolo del zapatismo se incorpora como parte del proyecto educativo: se estructura como un contenido de reflexión con los niños y las niñas de los centros, con los padres de familia, con las educadoras y con la gente cercana al centro.

La presencia del zapatismo en los centros y el apoyo al proceso de paz expresan una posición política que se manifiesta de diversas maneras: con el envío de alimentos y ropa y la difusión del movimiento entre la gente del barrio; en la relación con redes de organismos no gubernamentales en protesta por la incursión del Ejército mexicano al territorio del EZLN; con la posición de los centros respecto a la atención y respeto de los derechos de los niños en guerra y los niños desplazados; mediante el acercamiento de los padres de familia del Cerro del Judío y las educadoras con los peregrinos de Chiapas y el obispo Samuel Ruiz; a través de la participación de las educadoras y la fundadora de Nezahualpilli-Tepito en los cinturones de paz y en los Campamentos Civiles por la Paz, por mencionar algunas de las acciones más relevantes.

Los sentidos que al momento de las entrevistas otorgan las educadoras y los padres de familia, además de la propia posición de los centros acerca del movimiento zapatistas, se expresan de diversas formas: avisos, escritos de circulación interna, la propia voz de las educadoras y los padres de familia, etcétera.

Por ejemplo, es común encontrar en los centros populares mensajes dirigidos a los padres de familia y a la comunidad en general, como los siguientes:

AVISO  
A LOS PADRES DE FAMILIA QUE LES INTERESE PLATICAR CON LOS PEREGRINOS QUE VIENEN DE CHIAPAS, ELLOS ESTARÁN EL DÍA DE HOY DE 12:00 A 7:00 EN LA IGLESIA DE LA ROSA, UBICADA EN ROSA NORTE #32

En el marco figurativo aparece el centro infantil como hablante y los padres de familia y la comunidad en general como audiencia. Entre los sentidos que se construyen se observan relaciones de articulación entre grupos cristianos, el centro infantil y el movimiento zapatista, especialmente al construir a los manifestantes como peregrinos, que tiene una clara connotación religiosa.

Otra manera de construir el zapatismo, de parte de los colonos y del centro, figura en el tipo de publicaciones locales que circulan en la zona. Tomemos como ejemplo un boletín mensual que circula en la estancia infantil Nezahualpilli-Tepito, que alude directamente al conflicto en Chiapas:

Después de la matanza de ACTEAL (CHIAPAS)

A veces los problemas se hacen tan complicados que sólo nos queda la oración

*Dios padre de todos los hombres  
mira cómo se oprime a los pobres  
en Chiapas y en el mundo entero.*

**Mira** cómo esclavizan,  
en contra de tu voluntad,  
con cadenas de opresión y de pecado,  
a hombres y mujeres  
que Tú creaste libres y de pie.

**Mira** cómo sufren muchos de tus hijos,  
cómo mueren de hambre,  
de sed, de frío,  
mira cómo los matan sin piedad.

**Anima** a todos los que luchan  
por la vida y el sustento;  
y a todos los que defienden  
los derechos de los indefensos.

**Ilumínanos y danos tu fuerza**  
para que colaboremos,  
contigo y con ellos,  
en la construcción de un mundo  
más justo para todos.

**Protégenos** contra el desánimo.  
Protégenos también  
contra odios y amarguras,  
contra la tentación del poder  
y el deseo de tomar revancha.

**Haz** que un día podamos contemplar  
la llegada de tu Reino de Paz y Justicia  
para todos los hombres.

En el marco figurativo aparece como hablante un *Boletín Informativo* de Comparte, organización popular de Tepito ligada al trabajo de la parroquia, que se construye a sí misma como interlocutor de Dios, y como audiencia la comunidad de Tepito, en un situación de protesta e indignación por la matanza de los indígenas. Los sentidos que se construyen en el texto se articulan a través de la figura de Dios como salvador e iluminador; a la oración como una de las vías para la reflexión y la construcción de la justicia.

En ambos mensajes se alude directamente a los actores e instituciones religiosas: padres de familia, peregrinos chiapanecos, parroquia. Se plantea una relación de antagonismo entre el gobierno y el ejército con los indígenas chiapanecos, una relación de articulación entre los indígenas, los centros y la parroquia. El zapatismo es incorporado como un elemento articulador de las demandas de los centros.

Por otra parte, en la narración de las educadoras se hace referencia al zapatismo como un contenido de reflexión con los padres de familia:

Hicimos reuniones especiales (con los papás) en donde platicábamos, pues / sí nosotros sabíamos algo / nosotros / bueno, yo traía mucha información de las comunidades y además tuvimos varias reuniones con don Samuel Ruiz / él vino aquí al Cerro del Judío / lo tuvimos y nos reunimos también allá y nos daba información verídica / no andábamos con informaciones falsas, sino toda la verdad.

Vino al Cerro / como en julio / fue el levantamiento en enero y él vino en julio, en ese mismo año, y luego volvió a venir al año siguiente.

Pues él nos platicaba toda la experiencia / todo lo que había vivido en Chiapas / él vino a officiar aquí en la parroquia (EEN/CJ, pág. 23).

Como marco figurativo aparece la educadora y activista de las comunidades de base, que se identifica en la colonia por su participación política y compromiso con los colonos; como audiencia, la entrevistadora en una situación de escucha, en un salón del centro infantil. Entre los sentidos que se construyen se observa el proceso de articulación que se establece entre el centro, las comunidades de base y la parroquia; también a los actores políticos, como don Samuel Ruiz; las estrategias de comunicación para conocer acerca del conflicto; el lugar que otorga el centro al tema del zapatismo en el trabajo con los padres de familia.

Otra educadora narra su experiencia a partir de su participación en los Campamentos Civiles por la Paz en Chiapas:

Mira, a partir del centro / a partir de las capacitaciones / yo empecé a tomar conciencia / conciencia del mal gobierno que tenemos / de lo mal repartido que están las cosas, porque unos tienen más y otros poco [...] cuando fui a Chiapas / fue muy duro / va a hacer dos años de Semana Santa / fuimos Laura, Silvia, Lola y yo / fuimos a trabajar a

las comunidades / era cuando la guerra estaba muy fuerte / porque realmente era guerra / tú veías los tanques / los soldados / los aviones dando vueltas por la comunidad / la gente rara que va a asomarse para ver quién está / quiénes no están / cómo vive esa gente / tuvimos que entrar a vivir como ellos / ¡qué difícil! (EEPT/T, pág. 8).

En el marco figurativo se tiene a una de las educadoras, pionera en el trabajo infantil en Tepito y responsable del trabajo con padres de familia, narrando a solicitud su trayectoria en el trabajo popular, y a la entrevistadora como audiencia; el escenario es el espacio familiar de la educadora. Entre los sentidos construidos se observa la formación de la conciencia como un significante que le permite comprometerse con la gente; alude a una relación de antagonismo del gobierno y los soldados con los indígenas del conflicto armado; al compromiso asumido por las propias educadoras; a las condiciones mismas de la guerra. Significa el conflicto armado como un problema de desigualdad.

Los padres de familia significan el zapatismo a partir de su apoyo con alimentos y ropa, su participación en las marchas y en el congreso de los indígenas:

En la narración de una mamá del centro de Tepito, se hace referencia a su participación y experiencia en las manifestaciones de apoyo a la paz en Chiapas:

A mí me ha impactado mucho cuando la marcha / de Chiapas / porque veías gente / de toda / cultural, social, económicamente diferente, ¿no? / me hizo sentirme con esperanza / ver tanta gente participando de una forma movida o como tú quieras / este / por ese motivo / yo creo que se pueden hacer cosas (EPFMV/T, pág. 4).

En marco figurativo se tiene a una madre de familia que reflexiona, a solicitud, acerca de las marchas y su inserción en el trabajo comunitario como parte del grupo de apoyo de padres de familia y como trabajadora social; como audiencia, a la entrevistadora. La entrevista se realizó en la cocina del centro infantil. Los sentidos que otorgan a las marchas se significan como un espacio de articulación entre diversos sectores y grupos sociales y la posibilidad de cambio.

En la narración de un padre de familia del Cerro del Judío se refiere al zapatismo a partir de su actividad política en diversas organizaciones en defensa de los derechos humanos:



En el Congreso Nacional Indígena estamos ahí como observadores / porque / directamente no podemos participar porque no somos indígenas / estamos como observadores, pero sí / podemos / este / dar opiniones acerca de algunas cosas / sobre todo de los derechos indígenas y los *Acuerdos de San Andrés* / o los derechos de los pueblos indios / aportar ideas / aportar mis conocimientos (EPFE/CJ, pág. 6).

En el marco figurativo aparece el padre de familia como hablante, que se construye a sí mismo como actor político en la defensa de los derechos humanos, y como audiencia, a la entrevistadora, en una situación de escucha, a pedido de ella. Entre los sentidos construidos se encuentra una relación de diferencia entre él y los indígenas, que no se resuelve en antagonismo sino en complementariedad (nosotros podemos dar opiniones). Y se observan formas de articulación entre el Congreso Indígena y las organizaciones no gubernamentales.

El zapatismo se convierte en un significante maestro que da sentido a las articulaciones que se producen entre los centros y el movimiento indígena. El zapatismo se significa como un problema de *injusticia*, *ayuda al otro*, como *denuncia*, como *acción*, como *potenciador para la reflexión y la formación de la conciencia*, etcétera.

### *Las elecciones presidenciales de 1994*

“La gente sí voto por Zedillo”

Las elecciones presidenciales de 1994 encarnan otro de los tópicos presentes en la narración de los informantes. La incorporación de las educadoras populares y de algunos padres de familia en actividades de naturaleza política se articula con la efervescencia de la sociedad civil en la defensa y la observación del voto.

La *democracia* aparece nuevamente como un significante que simboliza la lucha de la sociedad que demanda mayor participación en los espacios de decisión política. La presencia en la memoria de los informantes y de la sociedad en general acerca del fraude electoral y del triunfo de Cárdenas en las elecciones presidenciales de 1988, su experiencia y capital político acumulado posibilitaron

articular un movimiento ciudadano en la defensa del voto y la lucha por la transparencia en las elecciones.

Veamos primero los sentidos que circulaban socialmente en esa coyuntura para posteriormente dar la palabra a los informantes de esta investigación.

Previo a las elecciones se manifestaron diversas voces que dan cuenta del clima político del momento (conflicto armado en Chiapas, la muerte del candidato del PRI a la presidencia,<sup>46</sup> fuerte expresión de la sociedad civil, ingobernabilidad en el país, etcétera).

La *opinión pública* manifestó lo impredecible del escenario y de los resultados, dadas las fuerzas espontáneas y la frescura de la sociedad civil, que ha sido capaz de escoger y marcar el camino correcto, tal como lo hizo en el 68, en el 85 y en el 88 (*La Jornada*, 05/03/94, 9). También aludió a:

1. La incapacidad del gobierno de creer en la sociedad civil y lo inimaginable de los sucesos políticos y sociales que han sacudido al país (el conflicto armado en Chiapas y el asesinato de Colosio, candidato del PRI a la presidencia), pero con la convicción de que se requieren elecciones limpias (*La Jornada*, 08/03/94, 10).
2. El destape de Zedillo como candidato del PRI a la presidencia al quedar vacío el lugar de Colosio (*La Jornada*, 30/03/94, 1, 8, 20 y 22).
3. El consenso que priva de que los procesos electorales deben ser transparentes y limpios (*La Jornada*, 28/05/94, 11).
4. El clima de violencia, ingobernabilidad y represión que se puede desatar en caso de que se cometa fraude electoral (*La Jornada*, 01/06/94, 12).
5. La demanda en todos los ámbitos de la sociedad de cambiar el funcionamiento del sistema político y económico del país (*La Jornada*, 29/04/94, 10).

El *candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional* (Luis Donaldo Colosio) señaló en la celebración del 65 aniversario del PRI, y ante la ausencia del

---

<sup>46</sup> Días después de su pronunciamiento en la celebración del aniversario del PRI, fue asesinado el candidato a la presidencia de la República por este partido, Luis Donaldo Colosio. El crimen fue significado como una provocación fraguada y ejecutada por la línea dura dentro del gobierno debido a lo radical de su discurso en el aniversario del PRI (*La Jornada*, 24/03/94, 3 a la 19).

presidente Salinas y su gabinete, la oportunidad que tiene el PRI para independizarse del gobierno; además propuso abrir las elecciones a observadores internacionales y ampliar la autonomía y la imparcialidad de los organismos electorales (*La Jornada*, 07/03/94, 9).

EL candidato, Cárdenas, del Partido de la Revolución Democrática propuso fundar una nueva república y, en caso de fraude, encabezar la resistencia civil (*La Jornada*, 14/08/94, 1 y 10).

Las *organizaciones civiles* (Movimiento Ciudadano para la Democracia, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia y la Academia de Derechos Humanos) manifestaron su decisión de participar como observadores en las elecciones a través de un proyecto denominado *Observación Integral del Proceso Electoral de 1994* (*La Jornada*, 12/03/94, 23).

Tras el asesinato del candidato del PRI a la presidencia (23/03/94), los organismos no gubernamentales alertaron sobre el riesgo de un autoritarismo represivo y crearon el Espacio Civil por la Paz (ESPAZ). Subrayaron que el homicidio de Colosio constituyó una violación a los derechos humanos y colocó al país ante el peligro de un mayor endurecimiento represivo, que privilegia el autoritarismo y el uso de la fuerza como vía de solución a los problemas sociales (*La Jornada*, 26/03/94, 6).

Otras redes de ONG acordaron constituirse en un frente denominado Alianza Cívica, con la participación de 300 organizaciones civiles —a pesar de los acontecimientos ocurridos—, que garantice una elección limpia a través de la instauración de un proyecto sin precedente en la historia nacional; su finalidad es inhibir los fraudes y contribuir al fortalecimiento de las instituciones nacionales (*La Jornada*, 16/04/94, 9).

La observación integral y la movilización de ciudadanos iniciada por Alianza Cívica no tiene precedentes. Al margen de los partidos y, sobre todo, del gobierno, hombres y mujeres de todos los partidos y sin partido, provenientes de todos los ámbitos de la actividad y toda la gama de convicciones políticas, se están integrando de manera masiva a este proyecto que es de todos los mexicanos convencidos de que ya basta del sistema político excluyente y tramposo en el que vivimos, y por todos los mexicanos que queremos paz, justicia y dignidad (Daniel Cazés, *La Jornada*, 30/04/94, 15).

En el marco figurativo aparece Daniel Cazés, conocido intelectual, en un artículo de *La Jornada*, periódico nacional y formador de opinión pública; los lectores como audiencia en una situación de irrupción de la ciudadanía en la defensa del voto. Entre los significados que circulan se alude a los procesos identificatorios de la sociedad frente a un proyecto compartido: democratizar al país, un imaginario que ha estado presente como demanda de la sociedad; una relación de negación con los partidos políticos y el gobierno y la incorporación del *¡Ya basta!* del zapatismo como parte de su discurso.

Las diversas posiciones y significados que se le asignan a las elecciones presidenciales de 1994 se resignifican debido a la presencia del movimiento zapatista en Chiapas y el asesinato del candidato del PRI a la presidencia. Entre algunos sentidos destacamos la importancia que se le otorga al papel asumido por la sociedad civil en diversos momentos históricos (68, 85 y 88) *ergo* impredecible de los resultados, y el surgimiento de organizaciones civiles para la observación del voto y su lucha por la limpieza y la transparencia de los resultados. La posición de Colosio de independizar al PRI del gobierno y posteriormente su asesinato permiten establecer una relación de equivalencia entre un discurso oficial por el *cambio democrático* ≈ *muerte*. Destaca sobre todo la alusión a la sociedad civil como la única capaz de dar direccionalidad a la historia y la articulación de redes de ONG para la observación electoral.

La jornada electoral del 21 de agosto se consideró como relevante y significativa debido a la alta participación de los ciudadanos y como un triunfo sobre el abstencionismo; se resaltó el clima de paz y tranquilidad que imperó en el país durante las votaciones. Los resultados de las elecciones presidenciales y el triunfo al candidato del PRI a la presidencia, con 48.77% de votos, 16.60% para el PAN y 16.60% para el PRD, fue motivo de diversas reacciones:

La *opinión pública* relevó el avance histórico, dado el retroceso del abstencionismo; cuestionó la calidad de los comicios presidenciales; señaló el enojo y el malestar de los simpatizantes de la oposición (*La Jornada*, 22/08/94, 1 y 2).

El articulista, intelectual y miembro activo de organizaciones no gubernamentales, Sergio Aguayo, manifestó:

Desde una perspectiva ciudadana y no partidista, las elecciones presidenciales dan muchas razones para celebrar, alentar y reflexionar. 1994 ha sido uno de los años tan

turbulentos e inciertos de nuestra historia: guerra en Chiapas, asesinato de Colosio, incertidumbre económica, cerrada y agria competencia electoral (*La Jornada*, 24/08/94, 1 y 12).

En el marco figurativo tenemos a Sergio Aguayo, prestigioso intelectual reconocido por su compromiso con la defensa de los derechos humanos en el país y con el avance del proceso democratizador; a *La Jornada*, forjador de opinión pública, y como audiencia a sus lectores. Entre los sentidos que se construyen se alude a una relación de negación con los partidos y su posicionamiento como ciudadano; la dislocación, el caos y la irrupción del orden simbólico (Chiapas, Colosio y crisis); el carácter esperanzador del proceso electoral para llenar el caos y la necesidad de hacer un balance ciudadano de la elección.

El propio *Cárdenas*, del PRD, manifestó en el Zócalo capitalino que dejó de ser candidato a la presidencia de la República y señaló ante miles de simpatizantes que no privatizaran la democracia ni expropiaran la esperanza (*La Jornada*, 28/08/94, 1).

La *Convención Nacional Democrática* planteó el no tener dudas del fraude electoral, que tuvo como base el manejo ilegal del padrón, la complicidad de las autoridades con el hampa electoral y la convivencia del aparato electoral con el partido de Estado (*La Jornada*, 21/08/94, 3).

Entre los *intelectuales*, Carlos Fuentes apuntó que si las elecciones fueron transparentes y democráticas, México inicia una gran era de reformas políticas y sociales profundas, una agenda poselectoral, que es una agenda democrática (*La Jornada*, 22/08/94, 24).

Por su parte, Pablo González Casanova subrayó que el triunfo del PRI no sólo obedece al fraude, corresponde a todo un sistema político, económico y cultural basado en el presidencialismo y en el partido de Estado. El triunfo del PRI corresponde también a un estilo de vida, a una psicología social, a una cultura política en donde es natural que el PRI gane como ganó (*La Jornada*, 05/09/94, 1 y 10).

En las formas de significar las elecciones presidenciales del 94 se alude al fraude electoral y al avance en el proceso democratizador, pero también como un momento de reflexión, como un camino hacia la democracia, como algo natural, etcétera, entre las posiciones más significativas.

Veamos ahora como lo anterior es significado tres o cuatro años después y traído a la memoria de los informantes de esta investigación.

En las narraciones de los informantes se encuentran algunas referencias y formas de significar las elecciones presidenciales de 1994. Las educadoras y algunos padres de familia de los centros infantiles de los estudios en caso participaron en la observación del voto o como representantes de las casillas electorales. El imaginario de que Cárdenas podía repetir el triunfo, como en 1988, se vino abajo. La experiencia política acumulada por los informantes y los acontecimientos de la guerra en Chiapas jugaron un papel importante para llenar la idea de vacío ante la frustración por el triunfo del candidato del PRI a la presidencia.

En la narración de un padre de familia, al mencionar su participación en las elecciones, se enfatizó acerca del triunfo del PRI:

A mí me tocó cuidar la casilla / fue una experiencia bonita / yo fui como vigilante / en las elecciones de Zedillo / si yo no lo hubiera visto / el PRI sí obtuvo los votos / sí / porque yo lo vi / la gente sí voto por Zedillo / yo levanté dos actas / cuidamos que las actas llegaran directo al IFE (EPFA/T, pág. 4).

En el marco figurativo aparece el padre de familia como hablante de su experiencia, a pedido, para reconstruir su trayectoria en el trabajo popular y comunitario, a solicitud, y como audiencia la entrevistadora en una situación de escucha. La entrevista se desarrolló en el espacio familiar del padre de familia y con la presencia e intervención de sus hijos. Los sentidos que se construyen se relacionan con su papel como actor político; la certeza de que el PRI ganó *ergo* no hubo fraude electoral, las evidencias fueron contundentes: *yo lo vi*.

Los resultados en estas elecciones también fueron significados como un momento de reflexión y de discusión por las educadoras y los padres de familia. Para la fundadora y asesora del Centro Infantil de Nezahualpilli-Tepito fue un momento importante, por todo lo que desplegó:

Cuando sale el presidente (Zedillo) / en ese momento los que no éramos del PRI o éramos del PRI / entonces ahí en ese momento sí se crearon como discusiones / en buen plan / pero decíamos: por qué no el PRI o por qué sí el PRI y después ahora, cuando las quejas / unas cuantas decimos: las que votaron por el PRI ¡ya ven! y ahora vayan a pedirle al PRI, pero no digan o no se quejen, en ese tono, ¡eh! (EFL/T, pág. 24).

En el marco figurativo aparece como hablante la fundadora de Nezahualpilli, reconocida por su compromiso en el trabajo popular infantil en el ámbito latinoamericano, y como audiencia la entrevistadora en una situación de escucha y diálogo para ubicar la trayectoria de la fundadora de Nezahualpilli en el trabajo popular. Entre los sentidos que se construyen resalta al actor político en disputa (el PRI y su candidato ganador), se observa una relación de antagonismo con el PRI y un enfrentamiento con las educadoras o los padres que votaron por el PRI y también el desencanto con el partido ganador.

Como se puede observar, las formas de significar los resultados de las elecciones presidenciales de 1994, por los informantes, van de la *incredulidad* a la *burla*, al *desencanto* y a la *certeza* del triunfo del PRI; pero también como un espacio de discusión y reflexión. Asimismo, se alude a los actores políticos y a la inclusión de los informantes en el proceso electoral.

Este momento histórico representa, en el análisis político del discurso, un momento de rearticulación del partido oficial en su lucha por hegemonizar el campo de la política. A diferencia de los resultados de las elecciones de 1998, en los que se impugnaron las cifras y no hubo un convencimiento de los partidos opositores y la ciudadanía en general del triunfo del PRI, en 1994 parece inobjetable la mayoría de votos para el partido en el gobierno, a pesar de la descomposición del clima político y la incertidumbre del curso de los acontecimientos político-electorales.

### *Las elecciones en el Distrito Federal*

“El cambio no lo puede hacer Cárdenas,  
el cambio lo tenemos que hacer nosotros”

Las elecciones en el Distrito Federal constituyen otro tópico relevante en la narración de los informantes. Son significadas como un triunfo, como un momento de condensación de diversas luchas de los últimos 30 años, que va del movimiento estudiantil de 1968 hasta el triunfo del cardenismo en el Distrito Federal en 1997.

La reforma electoral en la segunda mitad de los 90 que permitió la elección, por primera vez en 1997, de un gobierno para la ciudad capital, lo que constituyó

un hecho inédito en la historia política mexicana y condensó una larga lucha de diversos sectores por democratizar los procesos electorales.

El significativo *democracia*, presente como una de las principales demandas de los movimientos populares en el Distrito Federal, se convirtió, con el triunfo del cardenismo, en un proyecto viable, con capacidad de dar direccionalidad a la historia.

Recuperemos ahora los diversos significados que circulaban socialmente durante la coyuntura, para más adelante escuchar cómo los informantes de esta investigación lo construyen en su memoria histórica.

Entre los diversos actores que se manifestaron en torno a las elecciones encontramos:

La *opinión pública* señaló que era posible repetir la hazaña por parte del PRD, ganar en el Distrito Federal como lo hizo en 1988. Cárdenas y Muñoz Ledo constituyeron los personajes más visibles del PRD y prácticamente obtuvieron mayoría absoluta en los diferentes distritos al ganar 37 de 40 distritos electorales de la ciudad de México (*La Jornada*, 2/03/97, 51).

Otras opiniones versan acerca de que:

1. El triunfo de Cárdenas, al interior del PRD, como candidato al gobierno del Distrito Federal con una votación de la ciudadanía de 69.1%, frente a Porfirio Muñoz Ledo (*La Jornada*, 03/03/97, 42).
2. Cárdenas, como el mejor candidato para impulsar la democratización en el Distrito Federal (*La Jornada*, 07/03/97, 23).
3. La disputa, el 6 de julio, entre los principales partidos políticos por el gobierno del Distrito Federal: el Partido de la Revolución Democrática (PRD), encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas; el Partido Acción Nacional (PAN), con Carlos Castillo Peraza, y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), con Alfredo del Mazo (*La Jornada*, 03/03/97, 2).
4. La muerte del Heberto Castillo, del PRD, y su herencia y apoyo al proceso democratizador (*La Jornada*, 06/04/97, 1, 7 y 8).
5. El debate entre el PRI y el PRD como un ejercicio de avance democrático y la ventaja obtenida por Cuauhtémoc Cárdenas, según los resultados de las encuestas realizadas al término del debate (*La Jornada*, 25/05/97, 54).



6. El fallecimiento del dirigente del movimiento obrero organizado, Fidel Velázquez Sánchez, y su asociación con la muerte del PRI (*La Jornada*, 22/06/97, 1, 2, 5 y 6).

El *candidato Cárdenas*, del PRD, subrayó que la participación responsable de las mayorías logrará romper los candados que todavía impiden una transición democrática completa en el Distrito Federal (*La Jornada*, 15/05/97, 56).

El *presidente Ernesto Zedillo* afirmó que este será el año de la democracia en México, aseveró que los mexicanos estaremos consolidando una democracia plena, de elecciones con reglas justas, con prácticas transparentes y con un intenso pluralismo (*La Jornada*, 09/05/97, 3).

Las *organizaciones no gubernamentales* mostraron su preocupación por la militarización del Distrito Federal (*La Jornada*, 05/03/97, 41).

Como se puede observar, son diversas las manifestaciones de los actores sociales en vísperas del proceso electoral que por primera vez se realizó en el Distrito Federal, que en sí mismo constituye un avance de la democracia: por la forma de elección del candidato al interior de los partidos, por la aceptación de un debate como forma de presentación ante la opinión pública; por la continuidad, como figura política, de Cárdenas en los últimos 10 años; también se significa como negación y exclusión de otros partidos. La democracia aparece como un significante que articula diversas voces: al presidente de la República, al gobernador electo en la ciudad capital, a los líderes de los partidos políticos, a la opinión pública, etcétera.

Los resultados de las elecciones del 97 y el triunfo de Cuauhtémoc Cárdenas en el Distrito Federal fueron calificados como un esfuerzo sostenido a lo largo de una década, principalmente a cargo del Partido de la Revolución Democrática (PRD), a pesar de ríspidas disputas políticas e incluso muertes asociadas a esos procesos. En general, se acepta que las elecciones en la ciudad representaron un paso en la transición hacia la democracia en el país. De acuerdo con los resultados del Instituto Federal Electoral (IFE), el PRD ganó en la mayor parte de los distritos electorales y el PRI perdió la mayoría absoluta en el Congreso.

Entre algunas de las manifestaciones acerca del triunfo del cardenismo anotamos:

La *opinión pública*, en un medio impreso, adjudicó el triunfo de Cárdenas como el triunfo de todos los mexicanos, los que viven y los que murieron. En

particular se hace referencia al fallecimiento del Ing. Heberto Castillo, en 1997, y a los asesinatos de los militantes del PRD, Ovando y Valle, en 1988 (*La Jornada*, 06/07/97, 2).

1. Se exalta el proceso de transición a la democracia y a los ciudadanos que decidieron dar su voto al PRD y que festejaron en el Zócalo capitalino (*La Jornada*, 29/06/97, 1 y 53).
2. A la nueva geografía político-electoral que emergió el 6 de julio, en la que se refleja el fin del bipartidismo del sistema político mexicano y una nueva redistribución territorial de las fuerzas electorales del país (*La Jornada*, 08/07/97, 9).
3. A la pluralidad en el poder legislativo, que se registró por primera vez en la historia de México (*La Jornada*, 14/07/97, 1, 3 y 5).

Ganó la transparencia, ganó el apego a la legalidad, ganó el pluralismo. Ganaron la separación de poderes y el federalismo. Ganaron los anhelos ciudadanos, largamente postergados, de establecer una democracia plena, con mecanismos e instituciones confiables. Ganó la sociedad, ganaron las instituciones y ganó el gobierno de Ernesto Zedillo, incluso los perdedores. En la jornada de ayer se expresaron de golpe, los impresionantes cambios larvados en lo profundo de la sociedad mexicana a lo largo de las décadas recientes y los costos altísimos de vidas, luchas, gestas y frustraciones. Ha sido para bien, porque estamos llegando, por fin, a la democracia. Felicitémonos por ello ("Editorial", *La Jornada*, 07/07/97, 1 y 2).

En el marco figurativo aparece *La Jornada*, periódico de circulación nacional, formador de opinión pública, y como audiencia, sus lectores. Los sentidos que se construyen acerca del triunfo de Cárdenas en el DF, y en la repetición del *ganó, ganó, ganó...* se condensa el triunfo de todos y todo por el paso a la democracia, ya no como un imaginario o una utopía posible de construir, sino como la expresión en la realidad social, de la construcción de un orden, de una configuración discursiva que parecería llenar la plenitud de los sujetos.

El triunfo de Cárdenas se significa como un *triunfo de todos*, como un momento de plenitud de los ciudadanos y como un punto de llegada al proyecto de democracia.

Veamos ahora cómo esta diversidad de sentidos es recuperada en la memoria de los informantes de los centros infantiles.

En los informantes de los estudios en caso, las elecciones son significadas como un avance político sustantivo, pero también como un momento que posibilita la construcción de proyectos alternativos o de otras opciones de gobierno.

En la narración de un padre de familia, las elecciones en el Distrito Federal, de 1997, se viven como un momento de condensación y articulación de diversas luchas, que van desde el 68 hasta el cardenismo:

Los cambios que se han logrado / desde el 68 hasta acá / ve uno cómo se ha logrado / aunque ha sido difícil / ha sido poco a poco / hay gente con un poco de conciencia / unos con mayor conciencia / otros / con conciencia de interés / hay muchos que / más que ver / la lucha y la conciencia como un cambio general / ven la lucha y la conciencia como un cambio individual / yo creo que sí se puede / porque sí hay / hay bastantes avances / hay gente / mucho joven / que tiene otro tipo de conciencia / por ejemplo / del cambio de gobierno / el cambio no lo puede hacer Cárdenas / el cambio lo vamos a tener que hacer todos nosotros (EPFG/CJ, pág. 7).

En el marco figurativo aparece el padre de familia como hablante, a solicitud, para reconstruir su inserción en el trabajo popular; se concibe a sí mismo como actor de los procesos de cambio; como audiencia, a la entrevistadora, en una situación de escucha, y como contexto, el ambiente familiar del padre de familia y la presencia de sus hijos. Los sentidos que se construyen se refieren al avance en la formación de la conciencia en la población, a la importancia de la participación de los ciudadanos en los procesos de cambio en el Distrito Federal, apropiándose de la interpelación del PRD (el cambio que vamos a tener que hacer todos nosotros).

En la narración de otro padre de familia, el triunfo del PRD también se significa como un momento de plenitud, como un momento de construcción de la mística del proyecto cardenista ante la necesidad de creer en algo, en alguien.

El PRD, en el Distrito Federal / se dio en un momento histórico porque / en este momento la gente creyó en algo / la gente quiso darle su voto de confianza a algo / en este caso al PRD / pero yo creo que también el PRD está dentro del microscopio, ¿no? /

no sólo a nivel del Distrito Federal y nacional / sino internacional / yo creo que lo más importante, si su trabajo es de base / si su trabajo convence a la gente / yo creo que lo seguirá apoyando / pero si su trabajo no es de base / no convence a la gente / yo creo que lo va a rechazar y de ahí pueden surgir otras organizaciones / que no sabemos cuáles sean / muchas veces incluso se están gestando en este momento (EPFE/CJ, pág. 7).

En el marco figurativo se tiene al padre de familia como hablante, a solicitud, para conocer su trayectoria en el trabajo popular, y a la entrevistadora, como audiencia, en una relación de diálogo y escucha, teniendo como escenario el patio del centro infantil. Los sentidos que circulan están relacionados con el problema del poder, con la inclusión o exclusión de la población en el proyecto cardenista, la esperanza, la posibilidad de ampliar lo local a lo nacional; además es parte del imaginario que este sujeto construye en torno al triunfo del PRD; sin embargo, no aparece como un optimismo ingenuo, sino cauteloso: “si su trabajo no es de base...”, que de todas maneras deja abierto a la esperanza: “pueden surgir otras organizaciones”.

El triunfo del cardenismo se significa como un momento de articulación de las demandas de los sectores populares; como un avance en la formación de la conciencia; como la llegada a la democracia, y como un peligro en el caso de no realizar un trabajo desde la base.

## **Saber popular y posibilidad de utopía**

Un saber, un conocimiento y una experiencia política de los procesos históricos y los movimientos sociales de los últimos años en México se hacen evidentes a lo largo de este capítulo. La reactivación de la memoria histórica para la acción y la imaginación juega un papel importante en la construcción de proyectos alternativos viables. La organización popular que se gestó a partir del sismo de 1985 y el triunfo del cardenismo en el Distrito Federal, 1997, condensan en la narración de los informantes una larga lucha de la sociedad civil por democratizar al país. Es conveniente reiterar que la pregunta detonadora de toda esta memoria histórica fue: ¿cómo se involucró usted en el centro?, ya que resulta sumamente indicativo de lo colectivo en el plano individual.

Haciendo eco de las palabras de un padre de familia: “los cambios que se han logrado del 68 hasta acá”, dejaron huellas en la memoria colectiva de los informantes y fueron cruciales para su participación y compromiso en los proyectos populares. El significante *democracia*, se fue configurando de manera particular en los diversos momentos históricos: como una demanda en 1968, como una lucha en 1985, en 1988 y en 1994 y como un triunfo en 1997.

**Cuadro 11**  
**Memoria y conocimiento histórico**

<b>Movimientos sociales</b>	<b>Sentidos políticos</b>	<b>Sentidos educativos</b>
Movimiento estudiantil del 68	Toma de conciencia Compromiso político Injusticia y abuso de autoridad	Formación de la conciencia Reflexión y observación de la realidad Vivencia de los acontecimientos sociales
Emergencia de la sociedad civil y el sismo del 85	Participación popular Construcción de espacios sociales y educativos Ensayo democrático y de participación	Formas de organización comunitaria Dirección intelectual y moral de la ciudadanía Aprendizajes de acción y apoyo solidario
Elecciones presidenciales del 88	Articulación con organizaciones populares Relaciones de inclusión-exclusión de las CEB con los partidos políticos Espacio de lucha Educación ciudadana	Incorporación de los aprendizajes de 1985 Rememorización de un proceso político Formación de la conciencia
El movimiento zapatista, 1994	Articulación con el movimiento zapatista Acciones de solidaridad y apoyo	Formación de la conciencia El símbolo del zapatismo opera como un contenido educativo

	Toma de conciencia	Reflexión de los padres y de la comunidad
Elecciones presidenciales del 94	Apoyo al proceso electoral Articulación con las redes civiles en la defensa del voto	Educación y participación ciudadana
Elecciones en el DF, 1997	Momento de triunfo y condensación de diferentes luchas Articulación con el movimiento urbano popular Avance político y social	Momento de posibilidad y construcción de alternativas Formación de la conciencia Educación para la participación ciudadana

Los tópicos puestos de relieve para los informantes son, en sí mismos, significativos dado que no se preguntó acerca de los movimientos populares, sino acerca de su inserción en el trabajo comunitario y popular desde los centros infantiles.

La imaginación y la utopía, como una construcción social viable o, en principio, posible, se ensamblan con el saber popular, con la capacidad de imaginar una acción individual y colectiva que, en principio, es probable (la experiencia acumulada del sismo del 85, de las elecciones presidenciales del 88 y 94); son representaciones que están incorporadas en la memoria de los sectores populares como momentos de posibilidad.

La proliferación de experiencias alternativas en diversos campos: derechos humanos, niños callejeros, educación ciudadana, trabajo con padres, género, etcétera, lleva a recuperar la noción de utopías expansivas<sup>47</sup> que no buscan constituirse en un universal o en una totalización; sino, precisamente, en la diversidad, en la pluralidad, en la diferencia que pueden expandirse, divulgarse, contagiarse y propagarse en la medida que sean significativas por su proyecto educativo, político, social y ético.

<sup>47</sup> Véase a Buenfil Burgos. "Posmodernidad, globalización y utopías", en: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI, 1998b. pág. 23-35.

De acuerdo con Buenfil (1998b), la noción de utopías expansivas se caracteriza por la pluralidad, por el ideal de plenitud, aunque sea temporal, y por el carácter propositivo; por ejemplo, la utopía de ambas experiencias, Educación Popular Integral y Nezahualpilli, han posibilitado la gestación de propuestas educativas con los infantes y los padres de familia en diversas zonas del país y en América Latina.

Es este marco, la presencia permanente del imaginario democracia como una demanda social, como una lucha política y como una posibilidad, en síntesis, como una utopía, movilizó a las educadoras, a los padres de familia y a la ciudadanía. La noción de *democracia* representa uno de los significantes maestros a lo largo de la narración de los informantes y se anuda con la irrupción y la emergencia de la sociedad civil con los movimientos populares surgidos a raíz del sismo de 1985, con las organizaciones y partidos políticos en la defensa del voto en las elecciones presidenciales de 1988, con las organizaciones para la observación del voto en las elecciones de 1994 y con el apoyo de las ONG al proceso de paz en Chiapas en 1994 y, finalmente, con el triunfo de Cárdenas en el Distrito Federal en 1997, que se significa como un momento de plenitud *ergo* la llegada a la *democracia*.





## CAPÍTULO 7

### FORMACIÓN DE IDENTIDADES Y CONSTITUCIÓN DE SUJETOS

*Para mí, la estancia ha sido muy importante; me reconozco con las educadoras, las reconozco como mujeres muy luchonas, de todos los días.*

(EMV/T)

**E**n el capítulo anterior se recuperó el conocimiento y la memoria histórica de los sujetos como elementos constitutivos de la identidad política. La forma como los sujetos reconocen su inserción en los centros infantiles, como educadoras o padres de familia, se articula con las identidades que se configuraron a lo largo de la vida.

La transferencia a una experiencia pasada para explicar la participación como educadora de los niños o animadora de las comunidades eclesiales de base, indica la marca que dejó en los informantes, o por lo menos la forma como se construyó en el momento de la entrevista. La referencia al pasado para ubicarse en el presente ofreció indicios de que hay un conocimiento y una experiencia histórica en la memoria de los informantes.

Una de las tesis en la presente investigación es precisamente el carácter imbricado de lo político y lo educativo.

De esta manera, los procesos de constitución de las subjetividades posibilitan analizar ese complejo entrelazamiento de ambos registros; por lo que importa sobremanera mostrar, mediante el análisis de las narraciones de los informantes, cómo están tejidos los aspectos político y educativo en los procesos de identifica-

ción<sup>48</sup> de los sujetos; por consiguiente, desplegaré otra estrategia analítica y utilizaré la propuesta de análisis narrativo de Greimas<sup>49</sup> para enfatizar la fuerza que mueve a los sujetos a realizar diversas acciones en los proyectos populares.

El capítulo se organiza en dos secciones: en la primera se plantean algunas reflexiones conceptuales acerca de los procesos de identificación, particularmente se retoma la perspectiva psicoanalítica de Žižek (1992), del sujeto en falta y en permanente construcción; además se analizan algunos procesos identificatorios de los informantes (fundadoras, educadoras y padres de familia) a partir del análisis actancial de Greimas, que en lo individual dan cuenta de las identidades colectivas del sujeto popular. En la segunda sección, a manera de cierre, se recupera el argumento central acerca de la imbricación de lo político y lo educativo en los procesos de identificación y el papel que juega el imaginario del sujeto en la eterna búsqueda para alcanzar la idea de plenitud.

## **Procesos de identificación y multiplicidad de rasgos identitarios**

El sujeto se construye a través de múltiples procesos de identificación. Por medio de estos procesos, los sujetos se apropian del universo discursivo que les rodea, de ciertos valores, mandatos, ideales, utopías y rasgos de mode-

---

48 Los procesos de identificación que tienen lugar a lo largo de toda la vida. La forma como los sujetos se reconocen como padres de familia, mujeres, educadoras o activistas políticos tiene que ver con la incorporación de ciertas imágenes, rituales, actitudes o valores que responden a las exigencias sociales y culturales de un orden social simbólico.

49 El modelo actancial se estructura sobre la base del eje del deseo, ya que articula un mensaje que moviliza a los sujetos en torno a una propuesta de acción social. La acción está encaminada a buscar un objeto de valor: ciertos valores culturales, cierta noción de realidad, cierta construcción de carácter simbólico. De esta manera se produce la transformación del objeto del deseo en el objeto de valor; en esta relación lo político aparece como otro de los ejes que juega un papel fundamental para el logro del deseo al obstaculizar o al apoyar las acciones del sujeto. Véanse notas metodológicas en la parte introductoria de esta obra.

los, a partir de los cuales construyen una imagen de sí mismos y ordenan sus prácticas, con la esperanza de darle sentido a su existencia y alcanzar la plenitud.

Aunque se plantea una reflexión conceptual en el plano de lo particular, ésta implica un sentido de pertenencia en el plano de lo colectivo, de los lugares comunes que son compartidos por el individuo en los procesos de identificación de los grupos y las colectividades. La aparente oposición entre el sujeto individual y el sujeto colectivo pierde sentido si se analiza más de fondo, ya que en la vida de los individuos el otro cuenta como modelo, como objeto, como auxiliar y hasta como enemigo. El sujeto individual es, simultáneamente, resultado de la vida de lo social, de las masas. O dicho de otra manera: el individuo no es otra cosa que un precipitado de valores y mandatos disponibles en una formación social particular, de tal forma que no hay sujeto individual al margen de —o previo a— un ordenamiento social con sus valores y jerarquías, modelos y mandatos simbólicos. Sin embargo, si bien en lo individual se expresan los rasgos colectivos, también existen elementos heterogéneos, de distinción, debido a que la identificación es parcial y limitada.

El proceso de identificación, de acuerdo con Zizek (1992, 141), tiene lugar en el momento en que el individuo incorpora los rasgos identitarios propuestos en una interpelación<sup>50</sup> y de esta manera es invitado a transformarse en sujeto de un orden social simbólico,<sup>51</sup> por ejemplo: las comunidades eclesiales de base, el proyecto de nación, Dios, la democracia y el zapatismo, entre otros. En la interpe-

---

50 La noción de interpelación alude a un conjunto de prácticas ideológicas de proposiciones de modelos de identidad (Buenfil, 1994). Se puede entender como la operación mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos a quienes se pretende invitar a constituirse en sujetos de una propuesta o proyecto educativo; el proceso de interpelación es exitoso en la medida que el sujeto incorpora algunos de los rasgos que propone el modelo de identificación, se reconoce en él y al mismo tiempo le ofrece una idea de plenitud, de goce, de ser uno mismo; es el momento de constitución del sujeto.

51 Es un orden socialmente instituido y relativamente estable; es un orden externo al individuo y preexistente a él que establece o define relaciones sociales, es decir, que ordena el mundo; es un orden imperativo: dice al individuo lo que debe de ser, lo que tiene que hacer, sentir y valorar.

lación de los individuos el significante maestro<sup>52</sup> (que en determinado momento puede ser la educación de los niños, la democracia o el zapatismo) es el punto a través del cual se realiza un proceso de subjetivación e internalización de ciertos mandatos y roles sociales.

Como se mencionó anteriormente, en la configuración discursiva de los centros infantiles flotan significantes como participación, solidaridad, igualdad y otros más. Cuando la cadena de éstos se complementa con un significante maestro, como puede ser la democratización del país o el zapatismo, las articulaciones que se producen entre zapatismo y solidaridad permiten la aceptación de ciertos roles y mandatos que vienen de fuera (*i.e.* de otros movimientos sociales que no surgen en las localidades de los centros), como la incorporación del *¡Ya basta!* del movimiento zapatista en las demandas de las educadoras o la participación de las educadoras en la vigilancia de los cinturones de paz y en los campamentos civiles de paz.

Por ejemplo, en una visita al centro infantil del Cerro del Judío, al inicio de la investigación de campo (1997), encontré a las educadoras con un texto que circulaban entre los padres de familia, para ser firmado como un documento de apoyo, con el siguiente contenido:

Paz y justicia en Chiapas

Desde Aquí de las comunidades perdidas las mujeres gritamos ¡YA BASTA!, unas madres educadoras:

Que se respeten los derechos de los niños

Que salga el ejército de Chiapas

Que se dé fin al Genocidio silencioso

Que las tierras sean de los indígenas y no de los terratenientes

Que haya salud y educación para todos los indígenas

Que cese la cacería de brujas y

---

52 Por significante maestro se entiende aquel que tiene la capacidad de fijar temporalmente un campo de significación, son los puntos discursivos privilegiados de la fijación parcial de un campo (Laclau y Mouffe, 1987: 129), o como plantea Lacan en su *punto de capiton*: son ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de una cadena de significantes, o como lo señala Zizek: un punto de capiton es un punto nodal, es una especie de nudo de significación (Zizek, 1992: 135).

Que cese el hostigamiento a Don Samuel Ruíz  
Por la paz, la justicia y la dignidad

Como se puede observar, la incorporación de los mandatos del zapatismo significa que las educadoras se reconocen con el orden social simbólico propuesto por el zapatismo; es decir, el discurso del zapatismo presenta modelos de identidad que interpelan a las educadoras de manera exitosa.

El efecto de retroversión<sup>53</sup> juega un papel importante en los procesos de identificación de las educadoras y los padres de familia, y dado que la identidad es una representación de sí mismo que el individuo construye a partir de múltiples procesos de identificación, los informantes se ubican en el presente a partir de la identidad precaria que se conformó por los mandatos e imágenes que incorporó a lo largo de toda su vida. Por ejemplo, el reconocimiento de las mujeres como educadoras de los niños, animadoras de las comunidades eclesiales de base, simpatizantes o activistas perredistas se relaciona con la identidad política y de compromiso que se configuró a partir de la forma como significaron el movimiento estudiantil de 1968 o el sismo de 1985. Es decir, al narrar acerca de su inserción en el trabajo popular y comunitario en los centros infantiles remite a los informantes a su experiencia imaginaria<sup>54</sup> en el pasado.

La identificación opera en dos niveles: imaginaria y simbólica, entre *el yo ideal y el ideal del yo*. A su vez, la identidad imaginaria es la identificación con la **imagen** en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa *lo que nos gustaría ser*; y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que nos observan*, desde el que nos **miramos**, de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (Zizek: 1992, 147). Por ejemplo: en las educadoras la

---

53 El efecto de retroversión, de acuerdo con Zizek, es una ilusión transferencia según la cual el sujeto se transforma en cada etapa en "lo que era siempre": un efecto retroactivo se vive como algo que ya estaba allí desde el comienzo. Zizek (1992). *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, pág. 146.

54 Lo imaginario es una ilusión de completud del sujeto ante cierto desorden o caos, que se produce ante una falta o carencia, para dar cierta estabilidad al sujeto.

imagen de las fundadoras de los centros, el rasgo altruista y de ayuda a los demás, representó su yo ideal, lo que les gustaría ser; en cambio, *la mirada* no es una imagen ideal, sino su identificación ya construida, tal como las educadoras se miran y construyen un conjunto de relaciones en torno al centro infantil, las comunidades eclesiales de base o el Frente de Mujeres al insertarse en la red simbólica de las organizaciones populares.

Los procesos de identificación en los individuos se dan a lo largo de toda la vida y la identidad se hace múltiple. El sujeto se reconoce como hijo, hermano, padre, mexicano, estudiante, profesionista, etcétera (Hernández, 1997). Los múltiples elementos del orden social simbólico se incorporan como puntos de referencia de los sujetos.

Las madres-educadoras, por ejemplo, se identifican como hijas, madres, esposas, educadoras, luchadoras sociales, etcétera. La identidad es construida a través de múltiples polos de identificación articulados entre sí en torno a un núcleo o un eje que sobredetermina<sup>55</sup> temporalmente a los demás.

La identidad se caracteriza por ser múltiple, precaria y abierta, ya que nunca alcanza una plenitud sino siempre es inestable pues, si bien puede funcionar con cierta regularidad, es susceptible de ser modificada.

De la misma manera que los individuos, los grupos populares construyen representaciones acerca de sí mismos, que constituyen lo que se denomina las identidades colectivas, como la percepción que desarrolla un grupo de sí mismo y de los otros como elementos de cohesión o de distinción entre ellos (Bourdieu, 1991). Por lo anterior, cuando aludo a la subjetividad me refiero tanto a la individual como a la colectiva. No acepto la separación entre el individuo y lo social en términos conceptuales, ya que como se indicó anteriormente, el individuo mismo es social, es un precipitado o, si se quiere, una articulación de convenciones sociales: normas, gustos, valores, conductas, conceptos, representaciones y percepciones socialmente compartidas.

---

55 Por sobredeterminación no se entiende una determinación “más fuerte”, sino al contrario: un tipo de causalidad no fija sino que circula (desplazamiento), no positiva sino relacional y, desde luego, no única sino múltiple pero que se fusiona temporalmente en una unidad (condensación). (Cf. Laplanche y Pontalis, 1987).

Las madres-educadoras, como sujeto colectivo, se asumen como parte del Frente de Mujeres de Madres Educadoras o de las comunidades eclesiales de base, como un elemento de distinción; así, comparten un proyecto educativo, responden a ciertos mandatos sociales, políticos y religiosos y asumen papeles similares. El espacio político de las educadoras populares se construye a partir de una trama discursiva que propone una manera distinta de educar a los niños, de establecer un vínculo más estrecho entre los espacios familiar, escolar y comunitario.

### *Las educadoras populares: sujeto político y sujeto pedagógico; su papel mediador*

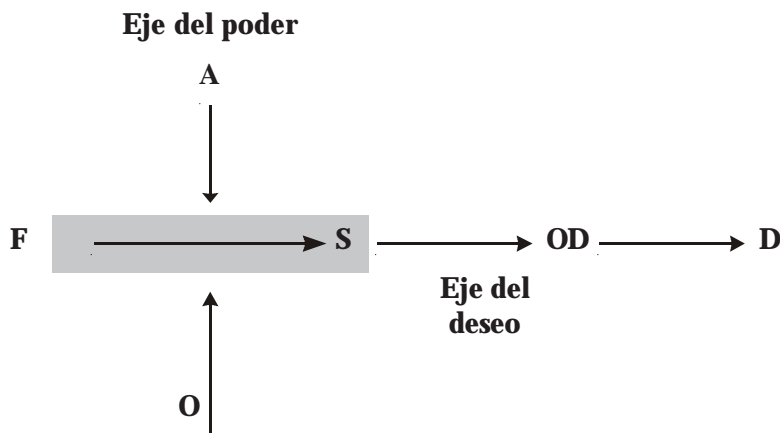
La trayectoria de las madres-educadoras en el trabajo popular da cuenta de los múltiples procesos de identificación que se construyen a lo largo de la experiencia familiar, escolar, religiosa y política. En las narraciones de los informantes se pueden encontrar las huellas que permiten reconstruir los mandatos sociales, las imágenes y las acciones que configuran los rasgos identitarios de las educadoras.

En el plano de análisis me pregunté ¿cuáles son las fuerzas que mueven a las mujeres a incluirse o excluirse en un proyecto educativo como Nezahualpilli o Educación Integral Popular?, ¿cuáles son las imágenes y los mandatos que incorporaron a lo largo de su vida? Para dar respuesta a estas interrogantes se parte de la narración de los informantes y se utiliza el modelo actancial de Greimas, que se centra en el deseo del sujeto.

Greimas parte del supuesto de que en todo relato existe una serie de fuerzas que mueven las acciones de los personajes: los actantes; es decir, se define a los personajes en función de las acciones que narran haber realizado, y propone analizar a los personajes del relato, no según lo que son, sino lo que hacen (de allí el nombre de actantes).

De manera esquemática, los aspectos que se recuperan del modelo actancial de Greimas (véase “Introducción”, p. 29), se presentan en la siguiente figura:

**FIGURA 3**  
**Aspectos del modelo actancial de Greimas**



Donde:

**SUJETO (S):** realiza las acciones en la historia narrada (la educadora popular, la luchadora social o el militante perredista).

**FUERZA (F):** es lo que mueve al sujeto para actuar de esa manera (el orden social, el deber ser, los valores familiares y cristianos o el deseo de justicia).

**OBJETO DEL DESEO (OD):** por lo que lucha el sujeto (la educación de los niños, la justicia, la igualdad, la democracia).

**DESTINATARIO (D):** los beneficiarios con las acciones del sujeto (los niños, los padres, la comunidad, el país).

**AYUDANTE (A):** apoya y se articula al deseo del sujeto (las organizaciones populares, las comunidades de base, la parroquia).

**OPONENTE (O):** obstaculiza y se opone al deseo del sujeto (el gobierno, la SEP, la apatía, el desencanto de la gente).

A lo largo de las narraciones de los informantes de esta investigación se pueden ubicar historias con características similares: la experiencia familiar como



ejemplo o antieejemplo, la experiencia escolar y la experiencia política a partir de la inserción en proyectos populares en el campo de la educación, la vivienda y el apoyo al proceso democrático en el país.

### ¿Por qué participar en la gestación de experiencias educativas con y para los sectores populares?

Las fundadoras de los centros infantiles de Nezahualpilli-Tepito y de Educación Integral Popular del Cerro del Judío son reconocidas como promotoras de las experiencias de atención infantil mediante la participación de mujeres de la comunidad como educadoras de los niños.

Aunque las trayectorias son diferentes, ambas ubican el compromiso con los sectores populares a partir de la identidad cristiana y las prácticas familiares en la infancia. Se incorporan, tanto a Tepito como al Cerro del Judío, a invitación expresa de los padres de la parroquia; deciden vivir en el barrio y desde ahí impulsar el trabajo con las mujeres para la atención de los niños pequeños.

La fundadora de Nezahualpilli es pionera en el trabajo popular infantil, no sólo en México sino en América Latina; se incorpora a la edad de 25 años a la Unidad Popular en Chile; trabaja en las aldeas infantiles y con jóvenes en la periferia de Santiago de Chile durante el periodo de Salvador Allende<sup>56</sup>, inspirada en la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Antes de la caída de Allende (1973) decide regresar a la ciudad de México para apoyar los procesos de cambio en el país y empieza a trabajar en diversos proyectos de atención infantil y con

---

56 La Unidad Popular surge a partir de la coalición de los partidos populares (partidos marxistas, partidos de la pequeña y mediana burguesía y agrupaciones religiosas cristianas) de Chile en el año de 1969. Formula un *Programa de Desarrollo* que como proyecto político pretende, a partir del pluralismo, la democracia y la libertad, utilizar la institucionalidad burguesa para hacer posibles los cambios que se reclaman en el campo político, económico y social para llegar al socialismo. Este programa se llevó a cabo durante el periodo presidencial de Salvador Allende, de 1970 a 1973, cuando un golpe de estado, patrocinado por los inconformes de extrema derecha, derrocó al gobierno.

jóvenes, hasta llegar a Ciudad Nezahualcóyotl, lugar de gestación de la metodología Nezahualpilli.

A partir de ahí se expande la experiencia hacia otras zonas de México (rurales, urbanas e indígenas) y en otros países de América Latina (Nicaragua, Salvador y Guatemala); la mayoría de las veces se vincula con los movimientos populares latinoamericanos.

Llega al barrio de Tepito después del terremoto, en 1985, por invitación expresa de la parroquia, para reorganizar el proyecto educativo con los niños a través de una organización popular que se gesta a raíz del sismo, llamada Comunidad Participativa Tepito (Comparte), organización ligada al trabajo de la Iglesia. Realiza diversas actividades con los niños que perdieron sus casas en el terremoto y posteriormente capacita a las mujeres del barrio para su inclusión en el proyecto educativo, como educadoras de los niños, y promueve un Diplomado para la Formación de las Educadoras Populares, avalado por la Universidad Iberoamericana.

El compromiso con las luchas populares no ha parado; su apoyo al proceso de paz en Chiapas es persistente, desde el inicio de la guerra —el 1 de enero de 1994— hasta la fecha; su participación en los cinturones de la paz, en los campamentos civiles y el trabajo con los niños desplazados y en guerra forman parte de su quehacer educativo cotidiano.

¿Cómo se configura la identidad de la fundadora? ¿Cuáles son los mandatos o deseos del otro? ¿Cuál es la fuerza que orienta su práctica política y educativa?

A continuación me permito un análisis detallado de la reconstrucción identitaria de este personaje a partir del modelo actancial de Greimas, mismo que servirá de ejemplo para que el lector ubique el procedimiento que se siguió con cada uno de los informantes y en diversos fragmentos. Como una cortesía para el lector en los demás fragmentos se omite el análisis detallado y sólo se presentan los resultados.

El acercamiento a los procesos identificatorios que configuran la identidad de la fundadora de Nezahualpilli se relaciona con la educación familiar en la infancia; los esquemas de representación e imágenes que incorporó están ligados a los valores éticos y cristianos, como el respeto, el amor o el apoyo al otro.

Yo creo que a mí me crió mucho mi papá / mi papá trabajó aquí, en México, en las haciendas y entonces siempre hablaba de los campesinos, así, con mucho respeto y con mucho cariño / yo pienso que fue por ahí / yo creo que fue eso / fue mi formación cristiana / yo creo / nosotros, toda la familia / ser cristianos significaba preocuparte por los que estaban más amolados (EFL/T, pág. 2).

En esta narración se observa la fuerza que compromete a la fundadora a trabajar con los sectores populares, en este caso: el ejemplo del papá y la formación cristiana en la infancia. El deseo de ayudar al otro, *a los más amolados*, aparece como un mandato de Dios, del papá y de la familia en general. El significante “respeto” se asocia con muestras de cariño y preocupación por los demás.

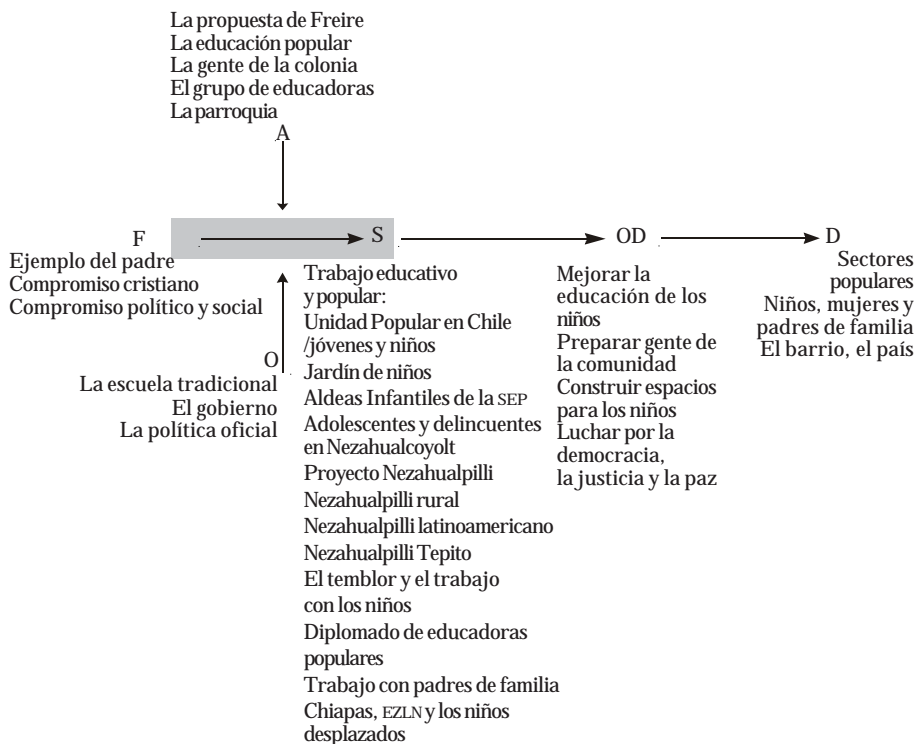
El efecto de retroversión juega un papel importante en la identidad de la fundadora como cristiana e hija; ella se reconoce, en el momento de la entrevista, a partir de las relaciones que establece con la red simbólica del espacio familiar en su memoria de vida.

Al recuperar la entrevista completa como totalidad narrativa<sup>57</sup> y al utilizar el modelo actancial de Greimas, que se basa en las acciones que realiza el sujeto, se observa lo siguiente:

---

<sup>57</sup> Por totalidad narrativa se entiende aquí a la entrevista completa, a un relato íntegro, para diferenciarlo de los fragmentos, que son también unidades narrativas.

**FIGURA 4**  
**Resultados de entrevista utilizando el modelo actancial de Greimas**



Fuente: EFL/T. 36 pp.

En el *eje del deseo* se ubica tanto la fuerza (F) que lleva al sujeto (S) a realizar diversas acciones para el logro del objeto del deseo (OD) como los beneficiarios (D) de las acciones del sujeto.

En este caso, la fuerza (F) que lleva al sujeto a actuar de esa manera se relaciona con los valores familiares y cristianos que la fundadora incorpora a los esquemas de representación, lo que le permite relacionarse de manera respetuosa y comprometida con el otro.

Bueno, en mi forma de ver las cosas / yo creo que / [...] ¡ay, otra vez! ¡Qué te diré! como que todo mundo vale lo mismo/ que tenemos que aprender unos de otros / ¿no?” (EFL/T, pág. 2).

En esta cadena discursiva se observa la equivalencia que establece la informante entre relaciones de igualdad y aprendizaje mutuo.

El objeto del deseo (OD) alude a aquello por lo que está luchando el sujeto, en este caso: la educación de los niños y adolescentes marginados, la construcción de espacios para los niños, un país y una América Latina más democrática y justa.

En México empiezo a trabajar... mm / primero trabajé en un jardín de niños, por las Águilas, con una señora / entonces/ en un jardín de niños en un barrio popular / después me metí a Aldeas Infantiles, asesorando a las mamás sustitutas, ¿no? (EFL/T, pág. 3). Después empezamos ir a El Salvador / Marcia y yo, durante tres años / cuando la guerra / porque ahí no sé como se conoció a Nezahualpilli / y empezamos a dar muchas capacitaciones en El Salvador, y en El Salvador se empezó a formar todo un grupo de gente interesada en el trabajo con los niños chicos y tomaban algo de Nezahualpilli, que era muy válido también por allá, y sigue (EFL/T, pág. 6).

En la narración de la fundadora, al señalar acerca de su trayectoria en el trabajo popular, se observa que el objeto del deseo —que guía las acciones del sujeto— es la construcción de espacios de atención para los niños y el apoyo a los procesos de cambio en América Latina. En la narración muestra los procesos de identificación que se tejen en el ámbito educativo y político al reconocerse como educadora de los niños, capacitadora de adultos y luchadora social, que son marcas que configuran sus rasgos identitarios.

El destinatario (D) alude a los beneficiarios de la acción del sujeto, en este caso principalmente los niños, pero también los jóvenes, las mujeres, los padres de familia, la comunidad, el país y algunos países de América Latina, entre los más importantes.

Los niños realmente te dan buena vibra, buenísima / entonces a mí / cuando por los niños estoy disfrutando de cómo es una hormiga o la pregunta / ¿por qué lloverá? / el ¿por qué lloverá? / cada vez que me lo pregunto es nuevo y no es algo / ¡ay, es la

evaporación! / ¿no? / ¡es que es una maravilla! y no te acostumbras a la maravilla del diario acontecer, y eso es muy padre (EFLT, pág. 15).

La idea de plenitud que la fundadora encuentra en el contacto permanente con los niños define uno de sus principales polos de identidad como educadora. Este rasgo identitario aparece como uno de los significantes maestros que articulan a todos los demás. La fundadora, antes que nada, se reconoce a partir de su quehacer pedagógico con los niños; por lo que en la trama discursiva de la informante lo educativo sobredetermina lo político (ella va a Chiapas para ver la situación de los niños desplazados y en guerra).

En el *eje político* se ubican el ayudante (A) y el oponente (O); es decir, alude a las relaciones de articulación, diferencia y antagonismo.

El ayudante (A) se refiere a todo aquel que actúa como aliado del sujeto; en este caso los párrocos del barrio, las mujeres de la comunidad —que deciden participar como educadoras de los niños— y las organizaciones populares —que realizan trabajo comunitario y popular en la zona (Comparte, Comexani)—. Las relaciones de equivalencia que se establecen entre los diversos actores posibilitan que el objeto del deseo del sujeto sea viable:

A partir de la parroquia se ve la necesidad de hacer como un trabajo más serio / porque aquí nace Comparte a partir del sismo / cuando la estancia infantil empieza a formar parte de Comparte como algo más organizado (EFLT, pág. 8).

En este relato se pueden ubicar algunos de los ayudantes, es decir, los actores que participan de la experiencia;<sup>58</sup> dicho de otra manera: el tipo de articulaciones que se produce entre el discurso religioso y el educativo. En la cadena discursiva aparecen de manera precisa los ayudantes del sujeto: la parroquia y Comparte.

---

<sup>58</sup> Cabe recordar que la estancia infantil fue promovida antes del terremoto de 1985 por las comunidades de base y el trabajo de un sacerdote jesuita; pero se articula como proyecto educativo después del sismo, con la participación de Lola Abiega.

El oponente (O) alude a todos aquellos que obstaculizan el deseo del sujeto: la política oficial, las instituciones gubernamentales o la escuela tradicional; se refiere a los procesos de antagonismo y conflicto entre diversos actores, es decir, la dimensión de negación recíproca de las relaciones de poder.

Cuando nosotros empezamos / cuando inició Nezahualpilli, acababa López Portillo de decir que estaba prohibido las mamás jardineras / que fue una propuesta gubernamental, ¿no? y ahí sí dijimos / el gobierno puede opinar lo que opine / pero nosotros [...] ahí sí se estaba convencido que eran señoras de la propia comunidad y ahí sí un poco con principios de educación de adultos y de educación superior / la gente, por supuesto, puede / hay muchas maneras de aprender (EFLT, pág. 25).

En la narración de la fundadora se puede identificar la oposición y la negación del gobierno de apoyar propuestas educativas con la participación de las mujeres de la propia comunidad; por lo que se establece una relación de antagonismo entre lo que hace el gobierno y Nezahualpilli, como grupo independiente.

El sujeto (S) es aquel que realiza las acciones en la historia narrada, en este caso la promotora de la experiencia, pionera del trabajo popular infantil de Nezahualpilli y en otros países de América Latina.

Por último, los múltiples rasgos identificatorios que configuran la identidad de la fundadora permiten reconocerla como hija, mujer, cristiana, mexicana, latinoamericana, luchadora social, capacitadora y educadora popular.

Hasta aquí el ejercicio que ilustra el procedimiento para ubicar la entrevista como una totalidad narrativa y el uso que se hace del modelo actancial de Greimas. En las líneas siguientes se darán los resultados de otros procesos identificatorios.

Así, tenemos que la fundadora del Centro Infantil de Educación Integral Popular del Cerro del Judío es también pionera del trabajo popular infantil en México, se vinculó al trabajo comunitario a través de las comunidades eclesiales de base y su espíritu misionero, heredado de su formación cristiana, la llevó a apoyar diversas actividades de una comunidad jesuita.

Se especializó en el sistema Montessori en Italia y Perú y al tomar conciencia del uso de éste por una elite de la sociedad, decidió demostrar que el sistema

Montessori era incluso para los niños de los sectores más carenciados. Llega a principios de los años 70 al Cerro del Judío por invitación de una amiga y con la convicción de que el sistema Montessori “es para todos los niños”.

Comienza a capacitar a las jóvenes para trabajar con los niños. Junto con padres de familia inicia la búsqueda de un local y la construcción de sillas, mesas y material didáctico para el funcionamiento de La Casa de los Niños.

Aunque su familia residía en San Jerónimo, muy cerca al Cerro del Judío, decide ir a radicar al barrio y “vivir como la gente vivía” para, desde ahí, socializar entre la comunidad sus conocimientos sobre la atención de los niños pequeños. Al igual que los colonos de la zona, decide incorporarse a la lucha por los servicios básicos (agua, pavimentación, electricidad, drenaje, salud y educación) y al trabajo en la parroquia con jóvenes, Alcohólicos Anónimos y grupos de catequesis.

A raíz del terremoto de 1985 se traslada de la ciudad de México al estado de Michoacán y a través de la Pastoral Social de Morelia empieza a trabajar con grupos pastorales, de la misma manera como lo hizo cuando se incorporó a las comunidades de base del Cerro del Judío, en la capacitación de mujeres, en cursos de salud y alimentación y en la reflexión de la Biblia; desde luego en la gestación de comunidades educativas en varias zonas cercanas de la ciudad de Morelia, ligadas al trabajo pastoral.

A diferencia de la fundadora de Nezahualpilli (que se asume como educadora de niños) se considera más educadora de adultos que de niños y tiene como eje de su trabajo el análisis de la realidad a través de la reflexión de las educadoras populares como mujeres, ciudadanas, cristianas y mamás.

¿Cuál es la imagen o mandato que asume la fundadora? ¿Cuál es la fuerza que orienta su quehacer educativo y político?

La identidad cristiana que se configuró en la infancia es uno de los rasgos que anuda en cierto momento la identidad de la fundadora. Las imágenes y los esquemas de representación que incorporó se relacionan con los valores éticos y cristianos y con un sentido altruista y de ayuda al otro.

Bueno, siempre he tenido así como espíritu misionero / espíritu para trabajar con la gente que no tiene oportunidad / entonces, pues, mi ideal / viendo que el sistema Montessori realmente en México era para una elite / pues, como que yo me quise



demostrar a mí misma y demostrar a los demás que el sistema Montessori era para todos los niños (EFL/CJ, pág. 1).

En la narración de la informante, la fuerza que orienta la incorporación al trabajo popular es resultado de una combinación entre la idea de servicio, la predicación de la palabra de Dios y el ideal pedagógico montessoriano, que se detona a partir de la problemática del barrio y los contextos local y nacional. En la cadena discursiva se observa una relación de equivalencia entre el *misionero* ≈ *educador*.

Al recuperar los elementos de la totalidad narrativa de este informante, como expresión de lo individual, pero también de las identidades colectivas, se ubica lo siguiente: los mandatos de Dios y los valores éticos y cristianos son la fuerza que mueve al sujeto a incorporarse al trabajo comunitario, a partir de su posición religiosa y su convicción pedagógica de demostrar que el sistema Montessori es también para los niños más carenciados.

La atención a los sectores más necesitados y la construcción de un espacio para los niños, con base al sistema Montessori, son el objeto del deseo del sujeto. La lucha se emprende a partir de su inserción en las comunidades de base y en el trabajo pastoral de la comunidad jesuita en la zona. Al igual que la fundadora de Nezahualpilli, lucha por la construcción de espacios para los niños del barrio.

Los beneficiarios de las acciones del sujeto son principalmente los niños, pero también las mujeres (jóvenes, madres con escasa escolarización), los padres de familia, los alcohólicos del barrio y la comunidad en su conjunto.

Con algunas mamás empezamos a hacer el material y en septiembre de ese año empecé a trabajar con los niños / hicimos visitas a la comunidad con las muchachas / platicándoles a las mamás de lo que se trataba / de la importancia del trabajo con los niños pequeños / que ellas también podían participar en el trabajo / pues ellas iban ir viendo el desarrollo de sus niños, ¿no? (EFA/CJ, pág. 2).

En este fragmento se observa el proceso de articulación del sujeto con otros actores para el logro del deseo del sujeto: el “espacio de los niños”, en este caso con las mujeres de la comunidad. En la trama discursiva se obser-

van las estrategias de interpelación de la fundadora en la inclusión de las madres y jóvenes al proyecto educativo, al aludir a los beneficios inmediatos de las mujeres (el desarrollo de los niños).

En el eje del poder se observan con claridad las relaciones de equivalencia que se establecen entre diversos actores: el grupo de jesuitas, las comunidades de base, la parroquia, las mujeres y la comunidad en general, que actúan como aliados del sujeto, es decir, como ayudantes para el logro del deseo del sujeto.

Me vinculé mucho al trabajo de la parroquia / era un trabajo como el que había en el grupo de jóvenes / de Alcohólicos Anónimos / de catequesis / de diferentes trabajos / era para mí el trabajo de La Casa de los Niños, ¿no? / y se tomaba así, dentro del trabajo pastoral, como uno de los servicios de la parroquia, ¿no? (EFA/CJ, pág. 5).

Aquí se ubica el proceso de inclusión de la fundadora al proyecto de la parroquia para impulsar el trabajo con los niños del barrio y demostrar de esta manera que el sistema Montessori es para todos los niños. En esta cadena discursiva se plantean relaciones de equivalencia entre los sujetos de la educación (niños, jóvenes y adultos) y entre la parroquia, trabajo pastoral y proyecto educativo.

Las relaciones de antagonismo y lucha, que se expresan en el plano de negación recíproca de las relaciones de poder, sitúan como oponente a la política del gobierno y a la SEP, ambos aparecen como un obstáculo de las acciones del sujeto.

Mi experiencia es que no la aceptan, ¿no? / si tú quieres estar dentro de la SEP, pues / este / necesitas tener educadoras / los programas y todo, ¿no? / y las educadoras con las que yo trabajo tienen un diploma / tienen, a veces, cuando mucho secundaria / y pues no, no se puede, no es algo que le interese a la SEP / de verla así, como una experiencia educativa, ¿no? (EFA/CJ, pág. 11).

Este fragmento de la narración del informante da cuenta de una relación de antagonismo y negación, por parte de la SEP, a experiencias educativas que pro-

mueven la participación de las mujeres de la comunidad como educadoras de los niños (baja escolaridad y ausencia de credenciales certificadas de manera oficial).

La promotora de la experiencia es el sujeto que realiza las acciones en la historia narrada a través de un grupo de jesuitas, las comunidades de base y la parroquia.

A lo largo del relato se descubren los múltiples rasgos identitarios que configuran de manera precaria la identidad de la fundadora como mujer, cristiana, educadora, capacitadora, luchadora social y madre. El rasgo identitario que articula en ciertos momentos a todos los demás es el cristiano, debido a la formación religiosa, pero también la identidad de capacitadora y formadora de adultos.

Finalmente, aunque las trayectorias de las fundadoras son diferentes, existen rasgos comunes que permiten señalar que la formación religiosa y, por ende, la incorporación de ciertos mandatos de los valores cristianos juegan un papel importante en la incorporación en los proyectos populares; el papel de misionera y de ayuda al otro se expresa en la idea de vivir con y desde los pobres para impulsar las experiencias educativas. Ambas se involucran en proyectos populares a la edad de los veinte años y más, deciden vivir en las comunidades o barrios del proyecto en gestión y se vinculan al trabajo parroquial de la zona. La diferencia más sustantiva es la inclusión de la fundadora de Nezahualpilli en movimientos populares más amplios, aunque en la fundadora de Educación Integral Popular el trabajo es más local. Es decir, aunque se asumen como sujetos individuales comprometidos, son expresión del sujeto colectivo, de intelectuales que se vinculan con las luchas y necesidades de los sectores populares.

De manera esquemática se resalta lo siguiente, con el objeto de mostrar la imbricación de lo político y lo educativo en los procesos identificatorios:

**CUADRO 12**  
**Imbricación de lo político y lo educativo**  
**en los procesos identificatorios.**

<b>Rasgos identitarios</b>	<b>Sentidos educativos</b>	<b>Sentidos políticos</b>
Mujeres Cristianas Misioneras Educadoras de niños Educadoras de adultos Promotoras de experiencias	Construir espacios de los niños Capacitar a las educadoras Concientizar a la gente Reflexionar la realidad a partir de la Biblia	Apoyar los procesos de organización comunitaria en la demanda de servicios básicos y vivienda Luchar por la justicia, la democracia y la paz

**¿Por qué incorporarse a proyectos populares de atención infantil como madres-educadoras?**

Las madres-educadoras entrevistadas son pioneras en el trabajo popular infantil; al igual que las fundadoras, iniciaron la gestación de las experiencias de los centros populares infantiles en Tepito y en el Cerro del Judío. Ambas experiencias plantean la inclusión de las mujeres del barrio en el proyecto educativo para la atención de los niños pequeños.

Los procesos de identificación de las madres-educadoras como sujeto colectivo se caracterizan por la incorporación de esquemas de representación comunes: la identificación con lo popular, como uno de los rasgos identitarios; los valores cristianos, familiares y comunitarios, como mandatos del quehacer ético, político y educativo; la inclusión en los proyectos populares en la lucha por la vivienda, la demanda de servicios básicos o la educación de los niños pequeños, como mandatos de su condición excluyente de las políticas gubernamentales, y el imaginario de convertirse en un sujeto colectivo pleno y total.

## Las comunidades de base, las prácticas familiares y los valores cristianos como espacios de formación y constitución de identidades de las educadoras del Cerro del Judío

Entre las educadoras del Cerro del Judío —más de 20 años en el trabajo popular infantil y con adultos—, las entrevistadas se incorporan al centro infantil a invitación expresa de la fundadora, a través de las comunidades eclesiales de base. Llegan al Cerro del Judío como una alternativa de vida y ante la posibilidad de contar con su propia casa; antes de ser educadoras participan en el trabajo parroquial con las CEB y los jesuitas en la lucha para la regularización de terrenos, la construcción de viviendas y, posteriormente, en la demanda de los servicios básicos.

De igual manera, las educadoras entrevistadas emigran de su pueblo natal al Distrito Federal con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida para ellas y sus familias; los mandatos e imágenes de la vida rural y comunitaria son rasgos que se potencian al llegar a la ciudad; es decir, las estrategias de supervivencia que desarrollan en el Distrito Federal se vinculan con el apoyo, la solidaridad entre los mismos migrantes que, con escasa escolaridad o semianalfabetas, ofrecen sus servicios como trabajadoras domésticas para sobrevivir y apoyar económicamente a sus familias.

Las educadoras llegan al Cerro del Judío a principios de los años 70, cuando se gesta la colonia,<sup>59</sup> momento en que establecen relaciones de pareja y empiezan a luchar por sus propias viviendas. Al llegar al barrio se incorporan en la lucha del movimiento urbano popular, a través de las comunidades de base, y cuentan con el apoyo de una comunidad jesuita en la zona.

Las comunidades eclesiales de base representan uno de los espacios de formación y constitución de identidades de las madres-educadoras; las imágenes, los mandatos y los valores cristianos que se vinculan con la Teología de la

---

59 La formación de la colonia del Cerro del Judío, en la Delegación de la Magdalena Contreras, es muestra del proceso de emigración del campo a la ciudad, de la urbanización y el crecimiento de la ciudad; además de las estrategias de supervivencia y luchas emprendidas por los sectores populares para obtener una vivienda.

Liberación se incorporan como parte de los rasgos identitarios, no sólo por el hecho de que La Casa de los Niños surge de las CEB, sino porque constituyen un espacio de lucha y alianza entre los sectores populares y los religiosos progresistas.

Un acercamiento a los procesos identificatorios de las educadoras del centro infantil del Cerro del Judío indica que la fuerza que mueve a los sujetos a incorporarse al trabajo popular con los niños se relaciona con las experiencias y las prácticas comunitarias del lugar de origen de las entrevistadas (Oaxaca y Estado de México); además de las prácticas familiares de apoyo y solidaridad hacia el otro y los valores cristianos, éticos y políticos de la Teología de la Liberación que también juegan un papel en el posicionamiento de las mujeres.

Por ejemplo, a lo largo de la narración de una educadora se puede encontrar, en los esquemas de representación del informante, la presencia de los modelos familiares y cristianos que incorporó a lo largo de su vida:

Pues, mira / yo no sé / yo creo que apenas / apenas lo empecé a descubrir (sonríe) / porque este / yo les decía el otro día, platicando con los muchachos / con mis hijos / les decía / este / fijense que mi papá nunca nos dijo que había que ayudar a alguien / pero yo me acuerdo que él lo hacía / que, por ejemplo, allá en el pueblo, cuando alguien se moría / este / pues una vez fueron / yo me acuerdo que varias veces fueron / pues, fijate que se murió fulano y no tenemos para la caja / pues no tenemos nada / pues, el desbarataba las camas de madera y le hacían una caja al muerto / a él no le importaba desbaratar las cosas y toda la vida yo lo he visto / ahora yo lo reflexiono / yo lo he visto que él ha andado siempre apoyando a la gente y ayudando y yo creo que desde ahí / a lo mejor de ahí me viene, ¿no? / el que no te estén diciendo que lo tienes que hacer, pero tú lo haces (EEPN/CJ, pág. 2).

En el fragmento de esta narración se observa, entre otras cosas, la inscripción de las imágenes y mandatos del papá, que la educadora asumió como propios al “ayudar y apoyar” a los más necesitados. Se plantean relaciones de equivalencia entre los valores del papá y la manera como se asume la educadora en el presente. Se observa un retorno al pasado al recordar al papá en relación con el posicionamiento actual de la informante.

Al unísono del modelo actancial, que se basa en las acciones del sujeto, y al recuperar la entrevista íntegra como totalidad narrativa, se observa lo siguiente: la

fuerza que lleva al sujeto a incluirse en los proyectos populares, vía las comunidades eclesiales de base, se relaciona con el compromiso personal, familiar, cristiano y social ante las injusticias.

Yo lo que quería desde un principio con mis papás / como yo le decía a mi papá / yo quiero trabajar de maestra y de hecho allá me daban / me dejaban la plaza cuando yo terminé la primaria / ya ves que en los pueblos así es, ¿no? (sonríe) / y además hace tantos años que a mí / este / un maestro me dejaba su plaza / pues mi papá dijo, que no quería que fuera una maestra así / que yo tenía que estudiar / que tenía que prepararme / pues el pueblo cada vez necesita gente preparada (EEPN/CJ, pág. 3).

En esta narración se observa el deseo de superación de la educadora aunado al mandato del padre, que opera de este modo como efecto de retroversión; es madre-educadora y animadora de las comunidades de base en función de los esquemas de representación que incorporó en la niñez: “ser maestra”. Lo educativo se asocia con el educador, la preparación y el estudio.

A lo largo del relato de la educadora aparece claramente todo aquello por lo que lucha el sujeto: ser maestra, servir al otro, los servicios básicos en la colonia, por una mejor educación para los niños, entre los aspectos más importantes.

Pues mira / aquí en el Cerro / se han hecho muchísimas cosas / por ejemplo / el que realmente estemos organizados y que hayamos pedido que se nos pusieran escuelas / para empezar escuelas / entonces yo me acuerdo que estaba embarazada de mi primer hijo, me decían y usted ¿cuántos hijos tiene? / no, pues, yo no tengo ninguno, pues / pero ya lo voy a tener, ¿no? / se consiguieron escuelas que no había en ese entonces / ¡era uno de uf! (EEPN/CJ, pág. 8).

En el fragmento de esta narración se ubica una de las luchas emprendidas por el sujeto: la demanda de escuelas para la atención de los niños del barrio. El significativa organización se asocia con la posibilidad de acceder a la escuela.

Entre los beneficiarios de la acción del sujeto se incluyen: la propia educadora —vía la superación personal—, los hijos, los niños del barrio, la colonia, las comunidades de base y el país.

En el eje del poder aparecen como aliados del sujeto el papá, la fundadora del centro, las comunidades de base, la parroquia, los jesuitas y la familia, así como las organizaciones populares.

Mi hijo es el que participa menos / él es así, calladito / más matemático / él como que no / pero mi hija sí / esa es más aventada / y, este, fuimos los tres / los tres de familia y ya no me acuerdo de cuál (se refiere a la participación de la familia en las marchas) / pero fuimos los tres (EEPNCJ, pág. 13).

En el caso de esta educadora, y como está expresado en su narración, la familia, como tal, aparece como ayudante, dado que apoya y participa en las comunidades de base y en diversas acciones que se generan desde ahí. Sin embargo, los significantes *calladito* y *aventada* operan en la cadena discursiva como relaciones diferenciales entre los hijos y, por ende, en el nivel de participación de cada uno.

Por otra parte, se muestran como oponentes del deseo del sujeto las instituciones gubernamentales, las políticas sociales y económicas y el papel de algunos partidos políticos:

Fuimos a protestar contra el “pacto” / fue la primera vez que salimos como en grupo grandote de comunidades (EEPNCJ, pág. 13).

En esta cadena discursiva se expresan algunas relaciones de antagonismo que se establecen entre la educadora, como miembro de las comunidades de base, y el modelo económico prevaleciente; además de señalar el papel de actor político que asumen las CEB en el escenario social y no sólo religioso.

El sujeto que realiza las acciones en la historia narrada es la animadora de las comunidades eclesiales de base, pero en otros momentos aparece la educadora como protagonista de la historia narrada en conjunto con las organizaciones populares.

Yo, por ejemplo / como que tengo mi meta, ¿no? / el trabajar por los demás / el trabajar por la comunidad / el trabajar con los niños / con los padres / con todo y yo digo / yo sé que va a haber un día, que yo ya no voy a poder / pero yo sé que mientras yo pueda



/ todos estos conocimientos que yo he ido recibiendo a lo largo / desde que estoy aquí, desde que estoy en las comunidades / yo he recibido muchos conocimientos / y creo que sería una egoísta de mi parte / que yo me llegara a morir y que me los llevara todos (EEPN/CJ, pág. 19).

En esta narración se identifican diversas acciones del sujeto a través de su posicionamiento como misionera de los mandatos de las comunidades de base para ayudar a los demás (los niños, los padres, el barrio) *ergo* de la palabra de Dios. El significante *conocimiento* opera como el motor de las acciones del sujeto: *trabajar por los demás*.

Finalmente, entre los múltiples rasgos identitarios que configuran la identidad del sujeto se sitúan diferentes polos: hija, mujer, trabajadora doméstica, esposa, animadora, coordinadora y capacitadora de las CEB, mamá, educadora popular y luchadora social, entre los más significativos. En este caso, el polo de identidad en el cual se reconoce la educadora y articula a todos los demás es el de animadora y miembro activo de las CEB.

Otra educadora, también del Cerro del Judío, a una pregunta expresa acerca de su inclusión en los proyectos infantiles populares, se refiere a las prácticas comunitarias de su lugar de origen, el estado de Oaxaca. De acuerdo con su propia narración, en los pueblos de la Guelaguetza, la gente siempre apoya y ayuda a los demás (casamientos, muertes y otros acontecimientos). Al narrar las prácticas comunitarias del pueblo, la imagen del papá viene a la mente “ya que él siempre participaba, hasta para que sus hermanos de sangre llegaran a trabajar a la ciudad de México”.

Los esquemas de representación, los mandatos y las imágenes de las prácticas comunitarias que incorpora en la infancia operan como efecto de retroversión. La informante se ubica en el presente como educadora popular a partir de la referencia a su infancia en el pueblo y al ejemplo del papá.

Al analizar la totalidad narrativa, con base en el modelo actancial, se observa lo siguiente: la fuerza que mueve al sujeto a realizar diversas acciones de apoyo y solidaridad con los demás son los valores comunitarios y familiares, el deseo de superación, el compromiso cristiano, la lucha contra las injusticias y el amor por los niños, todo lo cual desempeña un papel importante en el posicionamiento del sujeto como educadora, capacitadora o miembro de las CEB.

Lo de la Guelaguetza / yo creo que viene de muy atrás / porque yo creo que allá, a un lado de la Sierra de Oaxaca / yo creo que todos somos comunitarios / no nada más nosotros (se refiere a su familia) / todos son comunitarios y aunque no seas de la familia o aunque nada más te conozca el amigo / luego te dicen / “vente, vamos a comer” / siempre te invitan a comer (EEPM/CJ, pág. 5).

En este relato se observa el sentido comunitario que la educadora incorpora en los esquemas de representación, así como el compromiso y la posición altruista. La *Guelaguetza* se utiliza como una analogía para ejemplificar el sentido comunitario de la gente del pueblo, es decir, como un rasgo colectivo y no sólo individual.

El objeto del deseo del sujeto se presenta como una lucha permanente por mejorar las condiciones de vida, de manera personal y colectivamente, que se expresa en la superación y un crecimiento individual; también la defensa de una educación alternativa para los niños, un mejor país y sus gobernantes, la justicia y la libertad.

Bueno / yo creo que todos nos unimos para tener agua potable, luz, drenaje / todos los servicios / la gente sigue ayudando igual que en el pueblo / yo voy muy seguido cuando puedo / me gusta mucho (EEPM/CJ, pág. 4).

Esta narración permite ubicar las estrategias de lucha de la educadora y la comunidad en la demanda de servicios básicos, pero también se observa el retorno al pasado (efecto de retroversión) para explicar la participación y la organización de la gente.

Entre los beneficiarios de las acciones del sujeto están: la propia educadora, la familia, el barrio, el país y los niños:

Pues he aprendido a tener paciencia a los niños / pero, pues, te diré que antes no / con mi hija, la primera, le llegaba a pegar / y ahora / lo que definiendo mucho es que no le peguen a sus hijos (EEPM/CJ, pág. 3).

En el fragmento de este relato el crecimiento personal de la educadora y la defensa de los niños maltratados se sitúan como los beneficiarios de las acciones del sujeto.

Aparecen como ayudantes del sujeto: la fundadora del centro, las comunidades de base, los jesuitas, la parroquia, los hijos y las organizaciones populares.

En la iglesia había los jesuitas / los jesuitas querían mejoras para la colonia / pero que no fueran elevadas para que (no) tuviéramos que pagar tanto impuesto / Ana Mary (la fundadora) siempre estaba en contra de pagar tanto impuesto / calles grandotas ¡no! / que nada más entrara un camión y dejara nuestro material (EPPM/CJ, pág. 2).

En este fragmento, se observan relaciones de articulación entre los diversos actores en la lucha por mejores condiciones de vida: los jesuitas, la fundadora y las educadoras.

Se presentan como oponentes para el logro del objeto de deseo: el gobierno, los gobernantes y el esposo, al obstaculizar las acciones del sujeto:

Mi esposo es de otras ideas / primero sí, me dijo que fuera a La Casa de los Niños / después me dijo “ya no quiero que vayas” / “llegas tarde” / “no está la comida” / “yo quisiera llegar y que luego luego me sirvan” [...] “últimamente tú te me rebelas mucho” (EPPM/CJ, pág. 4).

Aunque no es una relación de enemigo, sí se observa una relación de poder y pugna entre la educadora y el esposo. Se plantea una relación de negación de uno de los rasgos identitarios de la educadora (mujer de hogar o ama de casa) que se resuelve vía la protesta: “... tú te me rebelas mucho”. En este fragmento se observa con facilidad el desarrollo desigual de los rasgos identitarios del sujeto (en este caso el esposo) al mostrar una mayor conciencia sobre los problemas comunitarios y una menor percepción de las relaciones de género.

**Las organizaciones populares, el barrio y las comunidades de base: espacios de formación y constitución de identidades de las educadoras de Tepito**

En las educadoras de Tepito el efecto de retroversión también opera como un elemento disruptor cuando los informantes narran su inserción al trabajo popular;

el antes y el ahora aparecen para señalar la experiencia de lucha de los informantes en las organizaciones populares que se gestaron a raíz del sismo de 1985.

Las madres-educadoras entrevistadas se asumen como “defeñas”, son oriundas de Tepito o muy cercanas al barrio, todas se reconocen como “tepiteñas” —lo que implica la incorporación de ciertos esquemas de representación y habitud propios de lo popular;<sup>60</sup> además el barrio mismo es un espacio de formación y constitución de identidades (una forma de vestir, un lenguaje particular, actitudes de solidaridad y lucha, amén de desarrollar estrategias de supervivencia comunes).

Las experiencias de vida comunitaria son resultado de las vivencias infantiles en los vecindarios del barrio; representan un espacio de formación de identidades de las educadoras, que se expresa en las imágenes y los valores incorporados en la infancia, como el aprender a compartir los espacios comunes (el patio, los lavaderos, los baños y hasta la cocina, por mencionar algunos). Valores como la solidaridad o el apoyo al otro (el que no tiene que comer o el enfermo) operan como mandatos sociales que son asumidos por los informantes.

Las educadoras se incorporan al centro infantil por invitación de la fundadora: participar en un curso de capacitación y selección de mujeres del barrio para trabajar como educadoras de los niños de Tepito y de los barrios cercanos. De manera individual, la fundadora y su hermana invitan a las mujeres del barrio con una amplia participación en las acciones de rescate y apoyo con los niños y la población dañada por el sismo de 1985; el cual se presenta como espacio de identidad política de las educadoras y representa un momento histórico relevante para explicar la inserción de las mujeres al centro infantil. Las prácticas de solidaridad y de apoyo en la zona de desastre de Tepito, en una situación de caos, obedecen de alguna manera a los mandatos sociales de los sectores populares en la defensa del barrio y la supervivencia familiar y comunitaria.

---

60 Baste mencionar que al realizar una entrevista a una de las educadoras en su domicilio particular, lo primero que me llamó la atención fue un cuadro de chaquira con la figura de la Virgen de Guadalupe colgado en la pared y acompañado con las fotografías familiares a los lados; la sala de la estancia era del mismo de color del cuadro: rojo brillante y aterciopelado.

¿Cuál es la fuerza que orienta el quehacer político y pedagógico de las educadoras?, ¿cuál el deseo o mandato del otro que mueve a las educadoras a participar en proyectos populares?

Una aproximación a los procesos identificatorios que aparecen a lo largo de las narraciones permite ver que los mandatos a participar en los proyectos populares se relacionan con el deseo de justicia, con la necesidad de contar con una vivienda propia y por una mejor educación de los niños.

Por ejemplo, a lo largo de su narración, una educadora presenta la fuerza que la lleva a participar en diversos proyectos populares, vinculada con el deseo de obtener una vivienda y una mejor atención para sus hijos, es decir, aspectos relacionados con necesidades básicas familiares.

De acuerdo con el modelo actancial, al recuperar la entrevista como una totalidad narrativa se ubica lo siguiente: la fuerza que mueve a la educadora a participar en proyectos populares es, principalmente, cubrir las necesidades básicas, además del compromiso familiar, comunitario y social.

En las cocinas comunitarias (del campamento de vivienda) tú veías en ese momento la necesidad de quién tenía la necesidad de comer, veías que la gente no tenía y se compartía / tú vas viendo que la gente es solidaria cuando se ve la necesidad / y se da más entre la gente más necesitada (EEPL/T, pág. 3).

En este fragmento se observan los valores comunitarios que se incorporan como estrategias de supervivencia de los sectores populares; la solidaridad y el apoyo al otro, como prácticas comunes, aparecen como mandatos del sujeto popular colectivo.

La lucha que emprende el sujeto se asocia con la obtención de la vivienda, una educación alternativa para los hijos y los niños del barrio, el apoyo a los procesos democráticos y de paz en Chiapas, entre los más importantes.

En donde yo me metí más y trabajé más / fue en la Comisión Técnica / fue todo lo relacionado a la vivienda / hacer proyectos y buscar financiamiento para un predio / para otro / yo creo que por eso me interesaba más la vivienda / era mi necesidad en ese momento (EEPL/T, pág. 2).

En esta narración se muestran de manera precisa la lucha y la acción política del sujeto para el logro del objeto del deseo: la vivienda. Este significante (vivienda) articula la cadena discursiva al representar lo que potencia la acción del sujeto (Comisión Técnica, financiamiento).

Los beneficiarios de las acciones del sujeto son la propia educadora, la familia, el barrio, los integrantes del campamento de vivienda, los niños y el país.

Yo he trabajado con los niños desde los quince años / yo he estado cerca de los niños / trabajando en varios lados / pero no encontraba una manera de enseñar / así muy suelta y cuando me enseñaron el método (Nezahualpilli) / yo vi que era la mejor manera / que yo estaba buscando, ¿no? (EEPL/T, pág. 6).

En la narración de la educadora, los niños son, entre otros, los principales beneficiarios de las acciones del sujeto. Se establecen relaciones de equivalencia entre el método Nezahualpilli y la mejor manera de enseñar.

En el eje político se ubican los actores que apoyan las acciones del sujeto, en este caso las organizaciones populares, el Frente Democrático Nacional y la figura de la fundadora.

La figura de Lola yo la tengo muy presente / porque yo decía: “es que sí es cierto lo que está diciendo en cuanto a los niños” y entonces sí es cierto / me parecía una educación muy alternativa, muy padre / entonces, por ahí me empecé a interesar (EEPL/T, pág. 6).

La imagen de la fundadora, además de ser una aliada para el cumplimiento del deseo del sujeto, también opera como un mandato a seguir, de compromiso social y de servicio. En la cadena discursiva se establece una relación de equivalencia entre Lola, como un modelo, y la educación alternativa.

Como oponentes del objeto del deseo se muestran los dirigentes que no asumen el papel de apoyar las demandas y luchas populares.

La organización sigue (se refiere a Nueva Tenochtitlán) / no con los mismos dirigentes, sino con otros / pero nosotros ya nos apartamos mucho / porque, bueno / vimos que en un momento dado fuimos utilizados / y entonces eso a mí no me gusta (EEPL/T, pág. 4).

En este fragmento se expresan relaciones de antagonismo entre la educadora, la organización popular de vivienda y las prácticas de los dirigentes.

El sujeto de la historia narrada se desplaza en distintos planos: promotora, luchadora y educadora, además como miembro del movimiento urbano popular conjuntamente con las organizaciones populares.

En síntesis, una aproximación a los procesos de identificación de esta educadora permite ubicar los múltiples rasgos identitarios: hija, esposa, madre, luchadora social, madre-educadora y capacitadora de la experiencia; sin embargo, el sujeto se reconoce en el presente como madre-educadora a partir de su inserción en el movimiento urbano popular en lucha por la vivienda.

Veamos la narración de otra educadora, pionera de la experiencia, quien es reconocida por la fundadora de Nezahualpilli debido a sus características “muy tepiteñas”. Ella se inicia en el trabajo popular a través de las comunidades eclesiales de base en la zona, a mediados de los años 70, y posteriormente se incorpora a trabajar en diversas comisiones en las organizaciones populares que emergieron o se reactivaron a raíz del sismo de 1985, en Tepito. Su inclusión como educadora resulta de una invitación de la hermana de la fundadora, debido al trabajo que había desarrollado con los damnificados del sismo de 1985; aunado a la necesidad de encontrar un espacio para la atención y el cuidado de su hija.

El posicionamiento como cristiana y luchadora social, que se configura como parte de los rasgos identitarios, tiene como referentes las prácticas familiares y comunitarias propias de la vida en las vecindades, principalmente del mandato simbólico de la madre.

Mi mamá acostumbraba hacer mesas redondas y platicábamos / además, mi mamá era muy juguetona / como que se daba tiempo para todo / y fue muy marcado, por ejemplo, el respeto al adulto / también teníamos muy marcado el compartir / mi mamá era muy basta para guisar / entonces siempre nos mandaba a dar el taco y siempre se andaba preocupando por el que no tenía de comer en la casa / bueno en la vecindad (EEPS/T, pág. 6).

En el fragmento de este relato se observa que los valores *respeto* y *compartir* se incorporan en los esquemas de representación de la educadora como mandatos de la figura materna. Además de ubicar a la gente de la vecindad como parte de

la familia, existe un desplazamiento del significante *casa* a *vecindad* asociado con *hogar* ≈ *familia*.

Con base en la totalidad narrativa que se analiza mediante el modelo actancial de Greimas, que pone la atención en las acciones del sujeto, se rescata lo siguiente: la fuerza que lleva al sujeto a realizar diversas acciones en el trabajo popular se relaciona con los valores familiares, la impotencia, la injusticia y la inconformidad con la educación de los niños.

Yo traía a mi niña a la estancia / desde pequeñita se requería un espacio para tenerla / porque, bueno, como es hija única / ya se recomienda, de que tenía que socializarse con otros pequeñitos / entonces conocí a la gente de ahí, porque cuando estábamos en el grupo de las CEB / ahí nos prestaban el local / desde el sismo se cambiaron y traje a Natalia / nos dimos cuenta de que había mucha problemática / no tenían una atención adecuada / empezó a haber una especie de requerimiento de que esto cambiara (EEPS/ T, pág. 3).

En el relato de la educadora, la necesidad de contar con un espacio adecuado para su hija es la fuerza que mueve al sujeto a incluirse en el proyecto de la estancia infantil. La toma de conciencia sobre las necesidades individuales y colectivas sobre la situación de su hija y los niños del barrio posibilitan la transformación del centro infantil. El retorno al pasado, para ubicarse en el presente, opera como un efecto de retroversión: *cuando estábamos en las CEB*.

La lucha que emprende el sujeto se vincula con la justicia, la igualdad, la democracia, por un proyecto de comunidad, de país y una mejor educación para los niños.

Como en el 75 / hacía de todo / alfabetización para adultos / trabajé en pequeños grupos con jóvenes / con otras ideas / dijéramos, medias revolucionarias / trabajé con un párroco Federico Los / aquí, en la colonia / hicimos grupos de matrimonios y hacíamos labores de concientización en la colonia / ayudábamos a los chavos drogadictos (EEPS/ T, pág. 1 y 2).

El ideal revolucionario y la concientización de la gente son parte de los imaginarios que están presentes a lo largo de la narración de la educadora; la



manera como ubica la lucha en los diversos espacios, vía las comunidades de base, obedece, en cierta medida, a los mandatos de los religiosos de la Teología de la Liberación y su compromiso con los necesitados. En la cadena discursiva lo educativo se asocia con la *concientización* y con el vínculo pedagógico entre la educadora y los *adultos*, los *niños*, los *chavos* y los *matrimonios*.

Los beneficiarios de las acciones del sujeto son precisamente los niños, los jóvenes, las mujeres, los padres de familia y el barrio.

Trabajé en un proyecto de salud / luego trabajé y, bueno, antes que nada, cuando el sismo / en proyectos de abasto popular, como comisiones que se encargaban en la distribución de alimentos / en ese tiempo de emergencia / después ya hacíamos como despensas y se vendían a bajo costo / al principio eran regaladas / o preparar comida en algunas ocasiones / para la gente que no tenía en donde cocinar / la gente que estaba en la calle (EEPS/T, pág. 2).

En esta narración, algunos de los beneficiarios de las acciones del sujeto son los damnificados por el sismo, entre muchos otros, y en la cadena discursiva se observa la participación político-educativa y de compromiso de la educadora.

Entre los actores que aparecen como aliados del sujeto se ubica al esposo, el párroco, las CEB, la fundadora y su hermana, las educadoras y las organizaciones populares.

Con mi pareja también me ayudó bastante / porque al aprender a pensar en el otro, se mejora la relación como pareja / se me empezó a tomar en cuenta / con mis inquietudes a nivel familiar (EEPS/T, pág. 5).

En la narración de la educadora se observa a uno de los actores que aparece como un ayudante o facilitador de las acciones del sujeto: su esposo.

Se muestran como oponentes del objeto del deseo del sujeto el PRI, el gobierno, el Estado y la falta de unidad, que en su conjunto figuran como obstáculos de las acciones del sujeto:

Estamos hartos del PRI y ya queremos un cambio / y los que están en el poder, que piensen en los que estamos aquí abajo / es como un poquito de esa indignación que te van creando las injusticias (EEPS/T, pág. 7).

En el relato de la educadora se establecen relaciones de antagonismo con el partido oficial y, por ende, con los que están al frente del gobierno. Se establecen relaciones de equivalencia entre el *partido* (PRI), el *poder* y las *injusticias*.

El sujeto de la acción política y educativa son la promotora y la educadora, de manera conjunta con las CEB, la fundadora y las organizaciones populares.

El acercamiento a los rasgos identitarios que la educadora construye a lo largo de su vida permiten ubicar sus múltiples polos de identidad como hija, esposa, madre, animadora de las CEB, luchadora social, educadora popular, capacitadora y asesora de la metodología Nezahualpilli.

Finalmente, aunque las historias y las trayectorias de las educadoras son muy particulares, existen elementos comunes y de distinción que permiten hacer referencia a los procesos de identificación del sujeto colectivo. Uno de los elementos que cruza a las educadoras son los rasgos identitarios de mujeres, esposas y madres; otro se relaciona con el posicionamiento de luchadora social, ligada a la defensa de las necesidades más inmediatas —producto de la marginalidad que ocupan los sectores populares en los dos estudios en caso—, como son los servicios básicos, la vivienda y la educación; también se manifiesta mediante la inclusión en los movimientos sociales a través de las comunidades eclesiales y las organizaciones populares en la defensa del voto o la paz en Chiapas, por mencionar los espacios de constitución de identidades colectivas.

De manera esquemática, en el siguiente cuadro se plantea que los rasgos identitarios comunes de los informantes son una expresión del sujeto colectivo:

**CUADRO 13**  
**Los rasgos identitarios comunes en los informantes**

<b>Rasgos identitarios</b>	<b>Sentidos educativos</b>	<b>Sentidos políticos</b>
Mujeres	Formadora de los niños	Apoyo a los procesos
Hijas	y adultos	organizativos del barrio
Madres	Formadoras de	Defensa y lucha de los

Esposas Educatora Animadoras de las CEB Activistas	padres de familia Crecimiento individual y familiar	procesos democráticos del país Prácticas de solidaridad apoyo, respeto y compromiso Compromiso social y cristiano
---	--	--

### *Los padres de familia, educadores de sus hijos y en la lucha por la supervivencia diaria*

La trayectoria de los padres de familia en el trabajo popular, como sujeto colectivo, posibilita acceder a los múltiples procesos de identificación que se configuraron a lo largo de la trayectoria de vida y su incursión en la lucha popular como estrategia de supervivencia —para cubrir las necesidades básicas—, pero también como espacios de constitución de identidades colectivas.

Los padres de familia entrevistados, aunque con trayectorias diversas, conservan elementos que los distinguen, como grupos populares, de otros sectores sociales. A lo largo de las narraciones se expresan las huellas que permiten reconstruir los mandatos e imágenes sociales, los esquemas de representación, los valores y las exigencias culturales que interiorizan del orden social simbólico.

Los padres de familia se vinculan con los centros infantiles ante la necesidad de encontrar un espacio para el cuidado y la atención de sus hijos; pero también porque representan un proyecto alternativo que pretende crear una mayor congruencia entre los valores que se enseñan en el centro y los valores que se enseñan en la familia, como el respeto, la autonomía, la igualdad, por mencionar algunos.

La participación de los padres de familia en el proyecto educativo es base del trabajo de los centros infantiles populares, no sólo por la inclusión de las mujeres de la comunidad como madres-educadoras, sino porque se pretende que las familias de los niños formen parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, interesa observar ¿cómo se configura la identidad de los padres de familia?, ¿cuáles son los mandatos o las imágenes que se incorpo-

ran en los esquemas de representación? y ¿cuál es la fuerza que mueve a los padres de familia a incluirse o excluirse en los proyectos populares?

Un acercamiento a los procesos identificatorios de los padres de familia, a partir de la propia narración de los entrevistados, permite señalar que la fuerza que mueve a los sujetos a incorporarse a las luchas populares se relaciona con la satisfacción de sus necesidades: los servicios básicos, la regularización de terrenos y predios, la construcción de viviendas, la justicia y la construcción de un espacio para la educación de los hijos.

Los valores presentes de los sectores populares, como la solidaridad y el apoyo a los demás, son otros rasgos que los caracterizan y que se expresan en diversos espacios y momentos, como el sismo de 1985 o la guerra en Chiapas en 1994.

El posicionamiento como padres de familia y como sujetos que apoyan las acciones que se impulsan en los centros infantiles opera como un efecto de retroversión; es decir, reconocen su participación en el proyecto educativo a partir de su referencia al pasado, a la forma como significaron el movimiento estudiantil de 1968, al sismo de 1985 y las elecciones federales en 1988 y 1994, por mencionar algunas de ellas.

Llama la atención, a diferencia de las fundadoras y las educadoras —que se remiten a los valores e imágenes familiares—, la escasa referencia que los padres hacen a su historia infantil y familiar. El reconocimiento como sujeto político y educativo tiene lugar a partir de su inclusión en el Movimiento Urbano Popular, vía las comunidades de base y las organizaciones populares.

### La militancia política y el trabajo comunitario: espacios de formación y constitución de identidades de los padres de familia

Los padres de familia del Cerro del Judío llegan a la colonia en los años 70 como resultado de la expulsión de los sectores populares hacia zonas más alejadas. En los casos que se presentan, ambos padres señalan que nacieron en el Distrito Federal y que vivieron en la colonia de Tizapan, San Angel, antes de emigrar al Cerro del Judío con el objetivo de apoyar los procesos políticos que se realizan en la zona y al mismo tiempo obtener terrenos para la construcción de sus viviendas.

En el caso particular de un padre de familia, dedicado al comercio ambulante, su inserción al trabajo popular y comunitario en la colonia tiene lugar en diferentes espacios: el centro infantil, los derechos humanos, la defensa de los indígenas, la ecología, etcétera. La fuerza que orienta su quehacer político y educativo se relaciona con los mandatos sociales del militante político, aunado a los valores comunitarios, por lo que ambos se articulan con el trabajo en las organizaciones locales.

Al tomar como modelo analítico la propuesta de Greimas y al recuperar la entrevista como una totalidad narrativa se observa lo siguiente: la fuerza que lleva al sujeto a actuar de esa manera se relaciona con los mandatos sociales de grupos comprometidos con las luchas populares, pero también por el rasgo identitario como padre de familia y por la relación afectiva que establece con los hijos.

Bueno / en el desarrollo de la / porque fue una de mis primeras hijas / fue importante porque se desarrolló desde antes de la primaria / la preprimaria / a conocer otros materiales y otro sistema educativo, que no es el oficial / y como padre de familia / pues / participando con otros padres / involucrándonos en / en otras problemáticas / como el análisis de la educación oficial y alternativa (EPFE/CJ, pág. 1).

En la narración del padre de familia existe un reconocimiento de los avances de su hija al asistir al centro; la importancia que le otorga a la educación de su hija opera como un mandato del “deber ser” del padre: ser responsable. En la cadena discursiva, el informante se ubica como sujeto de la propia experiencia educativa y se plantea una relación de equivalencia entre el *desarrollo de su hija* y el *sistema educativo* del centro.

Así, la lucha emprendida por el sujeto se vincula con una mejor educación para los hijos, la justicia, el respeto a los derechos humanos y por mejores condiciones de vida.

Bueno, nosotros tenemos tiempo de participar dentro de la comunidad / pero no en forma tan sistemática y metódica / en un tiempo participamos cuando se inició la colonia / posteriormente formamos parte de una pequeña sociedad civil / de comerciantes ambulantes, organizándonos por los derechos humanos / por ahí, este / estuvimos capa-

citándonos / estuvimos / empezamos a trabajar sobre la problemática de derechos humanos / y, de hecho, seguimos haciendo eso (EPFE/CJ, pág. 4).

En el fragmento de la narración se observa la lucha emprendida por el padre de familia, como sujeto de cambio, en la organización y gestación de la colonia y en la defensa de los derechos humanos. En esta cadena discursiva la *participación* opera como un significante maestro y la capacitación se asocia con la educación.

Los beneficiarios de las acciones del sujeto son los hijos, la comunidad y la sociedad en general. En la historia narrada aparecen como aliados del sujeto el centro infantil, las educadoras, las organizaciones locales y los partidos políticos.

Pues, ahorita estamos dentro de una red / que se llama “Todos los Derechos para Todos” / de derechos humanos / mm / participamos también en la / Congreso Nacional Indígena / en la colonia participamos dentro del Comité de Base del PRD / y en la Asamblea General por la Autonomía Indígena en el ámbito nacional (EPFE/CJ, pág. 5).

En este relato se encuentran las relaciones de articulación entre diversos actores, redes civiles y partidos políticos para el cumplimiento del deseo del sujeto: la justicia, el respeto, etcétera. En esta cadena discursiva *la participación* opera como un significante maestro al articular la trama del informante.

Entre los obstáculos a los que se enfrenta el sujeto se ubican la política neoliberal, el gobierno y la escuela tradicional.

México, como un país subdesarrollado, se somete o se sujeta a lo que digan los ricos de otros países / en este caso / nuestros gobernantes son incondicionales de / de estas políticas (neoliberales) / y claro para que esas políticas progresen, tienen que hacer oídos sordos de organización nacionales / de organizaciones de obreros, campesinos / este / el pueblo en general (EPFE/CJ, pág. 7).

De acuerdo con la narración del padre de familia, se establece una relación de negación de las políticas neoliberales y las acciones de los gobernantes con las organizaciones locales y nacionales. En la representación de realidad que el suje-

to construye se establecen relaciones de subordinación entre los primeros (países ricos) y los gobernantes mexicanos, al formar un bloque que niega y antagoniza a los grupos y a las organizaciones populares.

El sujeto que realiza las acciones en la historia narrada es el luchador social y padre de familia, conjuntamente con las organizaciones e instituciones sociales de la zona.

Los múltiples polos de identidad del sujeto permiten reconocerlo como padre de familia, esposo, comerciante, militante político y defensor de los derechos humanos y ecológicos, entre los rasgos más importantes.

Otro padre de familia, trabajador de un taller familiar de plástico, se traslada al Cerro del Judío a partir de la invitación de sus compañeros de bachillerato para participar en una organización que desarrollaba trabajo político en la zona; posteriormente se involucra con el centro a través de su esposa, que fue invitada a participar como madre-educadora. Su inclusión en diversas luchas se relaciona con las vivencias del movimiento estudiantil del 68 y los mandatos heredados de esa generación.

De acuerdo con el modelo actancial, que se concentra en las acciones del sujeto, y con base en la totalidad narrativa de la entrevista, se ubica lo siguiente: la fuerza que mueve al sujeto a realizar diversas acciones en el trabajo popular y comunitario se relaciona con el deseo de justicia y el apoyo a los procesos democráticos en el país y con el ideal de contribuir a concientizar a la gente; además de la importancia que otorga a la educación de los hijos.

En el trabajo del centro / pues / ha sido una experiencia muy variada desde el punto de vista / de este ¿cómo se llama? / desde trabajar, desde hacer material didáctico / hasta una relación de trabajo / un poco / político de defensa también / de la comunidad, pues / en donde está el centro / de apoyo / más o menos, así como el de / todas las acciones que se dan / este / a nivel popular, ¿no? / mm / un poco de pláticas y tratar de hacer conciencia / no nada más de / la importancia de la educación / sino de / de todo el ámbito nacional (EPFG/CJ, pág. 1).

En esta narración, los mandatos sociales de las organizaciones populares se relacionan con el quehacer político y educativo del padre de familia; cuando él asume como una de sus tareas la concientización de la gente. En la trama discurs-

siva se observa el desplazamiento de los significantes políticos y educativos en diversos espacios: *el centro, la comunidad y lo nacional*. Es decir, el sujeto lucha por el bienestar de la comunidad, el cambio en el país y por mejores alternativas para la educación de los hijos.

Mmm/ cuando yo me empecé a integrar al Cerro / hacía un poco de trabajo político / como grupo independiente / si hubo algunas participaciones de lucha hacia / no tanto de mejoras a la comunidad / sino de / una de las luchas / que yo siento que fue importante / sería la / bueno, la que siento que es la más fuerte / es la / la lucha que se dio por la conservación de La Loma / como área verde / iban a hacer el fraccionamiento de Lomas de San Jerónimo / y ya habían empezado a construir / entonces fue una lucha que se dio / no solamente con gente del Cerro / sino con gente de San Jerónimo / gente de dinero / para detener todo eso / afortunadamente es un área verde / bastante extensa (EPFG/CJ, pág. 6).

La forma de significar esta lucha muestra los valores y los roles que pone en juego como sujeto de cambio; pero también llama la atención el tipo de articulaciones que se produce entre los diversos actores sin importar la condición de clase. La lucha por la ecología (preservación de La Loma) muestra los vínculos políticos que se construyen para la defensa del área verde y el significado que otorga el informante como la lucha “más importante” al articular no sólo a la población del Cerro del Judío sino del área circunvecina.

Entre los beneficiarios de las acciones del sujeto se encuentran los hijos, los niños de la colonia, la comunidad y el país en general.

Se expresan como ayudantes de las acciones del sujeto los compañeros de bachillerato, la esposa, las educadoras, el centro infantil, los grupos políticos independientes, los partidos políticos y hasta la “gente de dinero”; es decir, son algunos de los actores y organizaciones que aparecen como aliados del sujeto.

En cambio, los obstáculos a los que se enfrenta el sujeto se relacionan con el paternalismo del gobierno, la ineficiencia de la gente y el miedo al recuerdo de la represión estudiantil de 1968.

[...] en cuanto al aspecto político / un / aspecto del paternalismo ¿no? / paternalismo / “mira aquí está tu leche Conasupo” / ¿cómo vamos a lograr un cambio en el país? / pues



trabajando, ¿no?/Si todos trabajamos/se puede lograr un cambio en el país/pero si todos estamos esperando que nos den algo/no se puede/nos educaron de esa manera /repartiendo leche/cháchara y media (EPFG/CJ, pág. 7).

La alusión a la política paternalista del gobierno, como una de las formas de articulación hegemónica, representa un obstáculo para las acciones del sujeto, a la que se opone “la concientización”. Entonces se establecen relaciones de diferencia y hasta de antagonismo entre el paternalismo y la posibilidad de cambio en el país y relaciones de equivalencia entre formas de educación y el paternalismo.

El sujeto que realiza las acciones en la historia narrada es el militante político y padre de familia, conjuntamente con las organizaciones locales. Los diferentes rasgos de identidad del sujeto se relacionan con la práctica como militante: activista político, luchador social, padre de familia y esposo.

Llama la atención que, en el caso de los padres de familia del Cerro del Judío, ambos son militantes políticos que se ligan directamente a las luchas populares locales y nacionales: la demanda de los servicios básicos, la lucha por regularización de terrenos en la colonia, la defensa de los derechos humanos y ecológicos, el apoyo al movimiento zapatista y la búsqueda de alternativas de educación para los hijos y los niños del barrio.

### Las comunidades de base, el barrio, el grupo de mujeres y el centro infantil como espacios de formación y constitución de identidades de los padres de familia

Los padres de familia de Tepito son también oriundos del Distrito Federal, del llamado “barrio bravo de Tepito” o de lugares circunvecinos; ellos señalan que su inserción en el trabajo popular se relaciona con los mandatos cristianos, vía las comunidades eclesiales de base, y con el compromiso asumido socialmente.

En el relato de un padre de familia, responsable del cuidado y la atención de su hija, se observa la presencia de valores y esquemas de representación de la institución religiosa a través de las comunidades eclesiales de base. La imagen

altruista de ayuda a los demás se relaciona con la inclusión al trabajo pastoral en la comunidad de Tepito.

A pregunta expresa acerca de su participación en la colonia alude a lo siguiente:

Aquí en la colonia, ¿no? / en algún tiempo / participé en una comunidad católica / de la cual / estuve apoyando a los quemados de San Juanico / estuve participando / estuve viendo en qué ayudaba / estuve también en el Nuevo León / cuando el terremoto del 85 / todo eso a nivel comunidad / y, sí, se estuvo trabajando bastante tiempo / a nivel de la colonia ha sido poco / pero pues / de todos modos ha sido (EPFR/T, pág. 2).

En el fragmento de esta narración, la inclusión del padre de familia en apoyo a los demás se expresa como un mandato cristiano, en un momento de caos e irrupción; desde luego se enfatizan las imágenes altruistas que el sujeto asume como propias. En la trama discursiva se observa que el significante “participación” se asocia con el *apoyoy el trabajo*.

Las acciones que el sujeto narra en la entrevista íntegra obedecen, de acuerdo con el modelo actancial, a la presencia de diversas fuerzas, entre ellas: el compromiso cristiano y social, la problemática de la comunidad y la educación de la hija.

El objeto del deseo del sujeto se expresa en la lucha por una educación valoral para la formación de su hija y por mejores opciones de vida para la comunidad y el país.

Bueno / para mí / es mucho / porque trato de enfocar hacia la enseñanza que / que necesito llevarle a mi hija / usted sabe muy bien / que aunque yo sea grande y eso / no tenemos idea de cómo educar al niño / entonces / he ido tomando datos de todas partes / no sólo de aquí de la escuela (EPFR/T, pág. 2).

Como se observa en la narración del padre de familia, la necesidad e importancia que le otorga a la educación de su hija hace que se esfuerce y luche por recuperar información del centro y de otros espacios educativos. La educación se asocia con la *enseñanza*, los *datos*, la *escuela* y más allá del centro.

Entre los beneficiarios de las acciones del sujeto se expresan: su propia hija, la comunidad, la gente en situación de catástrofe y el país. Y se muestran como aliados del sujeto, en principio, las comunidades eclesiales de base, pero también las madres-educadoras y los padres de familia.

Si no hubiera tenido / esa experiencia de comunidad (se refiere a las CEB) y todas esas cosas / una de dos / sería un delincuente, un drogadicto / entonces / la cosa es que desde que llegué / fue un cambiar de mentalidad / el integrarme a esto / el conocer a Dios / me ha ayudado en hacer un cambio (EPFR/T, pág. 5).

En el fragmento del relato, las CEB y la figura de Dios aparecen como actores que apoyan y promueven las acciones del sujeto. Se establecen relaciones de equivalencia entre *delincuente* o *drogadicto* y relaciones de diferencia entre estos dos significantes e *integrante* de las CEB.

Entre los obstáculos de las acciones del sujeto aparecen los políticos, además de los problemas de drogadicción y delincuencia que hay en el barrio.

Pues / desafortunadamente / la problemática / más que el mismo ciudadano / son los políticos / que con afán de llevar agua a su molino / están organizándose / mm / ha sido muy sabido / que gente como Espinosa Villareal / como Manuel Aguilera<sup>61</sup> / han sido organizadores de / de verdaderas bandas de delinquentes / aquí en el Distrito Federal y en el mismo Tepito (EPF1/T, pág. 3).

En la narración del padre de familia, uno de los obstáculos de las acciones del sujeto son las prácticas corruptas de los políticos. Se establecen relaciones de equivalencia entre *político* ≈ *delincuente*.

El sujeto que realiza las acciones en la historia narrada es el activista de las CEB y al mismo tiempo padre de familia, conjuntamente con las organizaciones populares y el centro infantil.

---

<sup>61</sup> Manuel Aguilera y Espinosa Villareal fueron regentes de la Ciudad de México durante las administraciones de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, respectivamente, antes del triunfo de Cárdenas como Jefe de Gobierno en el Distrito Federal, en 1997.

Entre los rasgos identitarios del sujeto se ubican los siguientes: padre de familia, cristiano, salvador, rescatista y educando.

En una madre de familia, la preocupación por una educación diferente para sus hijos la lleva al barrio de Tepito, en la pesquisa del Centro Nezahualpilli; aunque la señora no pertenece al barrio, sino a una colonia cercana a él, decide inscribir a sus hijos debido al conocimiento que tenía de la metodología de trabajo con los niños. Se incorpora como madre del grupo de apoyo del centro y participa en diversas actividades, tanto con los niños y los padres de familia como en la organización Comparte, a la que pertenece el centro, y apoya el trabajo con ancianos.

Una aproximación a los procesos identitarios del informante muestra que ella se reconoce como mujer y madre de familia. Los mandatos e imágenes del papel de mamá la llevan a indagar alternativas de educación para los niños, pero también a compartir con otras mujeres espacios de discusión, para reflexionar acerca del papel de las mujeres populares en la sociedad y en la familia.

Tomando como base el modelo actancial, asentado en las acciones del sujeto, y al considerar la entrevista como una totalidad narrativa, se encuentra lo siguiente: la fuerza que mueve al sujeto a realizar diversas acciones se vincula con la búsqueda de una educación diferente para los hijos y por la transformación de la situación económica y social del país.

Déjame decirte / que yo no conocía del método de Nezahualpilli / no sabía que había una estancia / y esto se acercaba más / a lo que quería yo / a lo que estaba buscando para mí / yo sabía del centro de Neza / que era un trabajo comunitario (EPFV/T, pág. 1).

En esta narración la madre de familia manifiesta la importancia que le otorga a la educación de sus hijos, aunque alude a su persona como mamá, “lo que yo estaba buscando para mí”, no se refiere directamente a sus hijos, sino a ella como mujer. Establece una relación de diferencia entre el trabajo individual y el trabajo comunitario como un espacio de crecimiento personal.

En este caso el sujeto lucha por una mejor educación y atención de los hijos, un trabajo más efectivo de los padres de familia en los centros, mejorar las condiciones sociales y transformar al país.

Los beneficiarios de las acciones del sujeto son los hijos, las mujeres, los niños en situación de guerra, los padres de familia y el país en general.

Mira / yo hace poco le platicaba a Paty (educadora) / que sentía muy necesario / este / reforzar / que los papás / que los papás reforcemos lo que ellas están dando / a lo mejor porque yo estoy de acuerdo mucho y / bueno / que los niños tengan normas / que los niños aprendan a dialogar / como que a veces chocamos, ¿no? / con la información / con todo eso que se da aquí en la estancia / que los papás no lo manejamos, ¿no? / en el abuso / violencia / todo eso (EPFV/T, pág. 2).

En el fragmento de la narración se sitúa la importancia que otorga al trabajo con padres de familia para mejorar la atención de sus propios hijos y en general de los niños del centro y de los padres. El significante “reforzar” se vincula con una mejor información de los padres en el cuidado de los hijos. Se establecen relaciones de diferencia entre la información que ofrece el centro y la forma como los padres educan a los hijos (*normas, diálogo ≠ violencia, abuso*).

Se presentan como aliados del sujeto: las educadoras, la fundadora y las mujeres del barrio.

Con un grupo de amigas / con compañeras que conocen a Lola / nos reunimos / discutimos algunas cuestiones / leemos algunas cosas de género / pero nos cuesta mucho trabajo / discutimos como mujeres / pero / no es algo muy / nos cuesta mucho trabajo / nos reunimos cada mes / hemos leído sobre la situación de las mujeres / la relación con los compañeros / cómo le hacemos para el divorcio / cosas así (EPFV/T, pág. 3).

En este relato hay una referencia al grupo de mujeres como un espacio importante de formación del sujeto, “ser mujer”.

Los obstáculos a los que se enfrenta el sujeto son el neoliberalismo y las actitudes de la gente y la familia (la apatía, el desencanto, la falta de fe y la falta de valores).

Bueno / yo siento / que estamos en la apatía, ¿no? / que la mayoría de la gente / yo no veo / bueno / con mi familia / con la gente que me rodea / con más personas / a mí me

cuesta mucho trabajo / porque / estoy muy inconforme ante muchas cosas, ¿no? / y me cuesta mucho trabajo / pero siento que la gente debe participar / en mi familia / veo apatía por leer / por informarse (EPFV/T, pág. 3).

En el fragmento, algunos problemas que ubica el sujeto son obstáculos para avanzar en el logro de su deseo. En esta cadena discursiva se establecen relaciones de diferencia entre la *participación* y la *apatía*.

El sujeto que realiza las acciones en la historia narrada es la madre de familia, de manera conjunta con el centro y el grupo de mujeres. Entre los rasgos identitarios desde los cuales se reconoce como sujeto se observan: la mujer, madre de familia y participante del centro; aunque también alude a la pertenencia familiar y del país como hija, hermana, esposa, “defeña” y mexicana.

Finalmente, aunque las trayectorias de los padres son particulares y únicas, conservan elementos de distinción y cohesión propios del sujeto popular colectivo. Por ejemplo: la lucha permanente por mejorar sus condiciones de vida, la inclusión en las luchas populares locales y nacionales, el valor y la importancia que otorgan a la educación de los hijos, la solidaridad como un valor que aparece ligado a los mandatos e imágenes cristianas y sociales; los cuales muestran la relevancia de estos rasgos en la configuración de las identidades.

**CUADRO 14**  
**Elementos de distinción y cohesión del sujeto popular colectivo**

<b>Rasgos identitarios</b>	<b>Sentidos educativos</b>	<b>Sentidos políticos</b>
Mujeres/hombres	Lo educativo se asocia:	Luchar por los servicios básicos
Madres/padres de familia	Crecimiento personal y colectivo	Defender los derechos humanos y ecológicos
Activista político	Empoderamiento de las mujeres	Apoyar el proceso de paz
Animador de las CEB	Formar la conciencia	Luchar de la democracia y la justicia
Cristiano	Presencia del conocimiento y memoria histórica	Promover espacios de reflexión de mujeres
Educadoras		
Educando		

## Construcción de nuevos imaginarios

A lo largo de la narración de los informantes —fundadoras, educadoras y padres de familia— se manifiesta una lucha constante, desde diferentes lugares, por construir alternativas de vida y de educación para —y desde— los sectores populares, como cristianos, luchadores sociales, activistas políticos, educadores de niños, formadores de adultos, padres y madres de familia.

El imaginario, el deseo y la fuerza, como lugares comunes de los sujetos de los estudios en caso, les permite incluirse, como momento de decisión personal y colectiva, en proyectos populares de diversa índole, que van desde la educación para los hijos hasta el apoyo a los procesos de paz en Chiapas.

Esto muestra precisamente la imbricación de lo político y lo educativo en los procesos identitarios de los sujetos. El registro de lo político y el registro de lo educativo aparecen, así, entrelazados en los procesos de identificación: el asumir un mandato y no otros es tanto un hecho educativo como político.

Este entretejimiento de lo político y lo educativo además sitúa, por una parte, la importancia que cada uno de los sujetos otorga a la educación de los niños y contribuye a que los modelos de identidad propuestos por los centros a las madres-educadoras y a los padres de familia interpele exitosamente a los sujetos. Por otra parte, su participación en las organizaciones populares más allá de los centros figura también como espacio de constitución y formación de las identidades políticas y educativas de los sujetos.

Por ejemplo, los sentidos educativos y políticos que se expresan en los procesos de formación de los sujetos son los siguientes:

**CUADRO 15**  
**Procesos de formación de los sujetos**

Sentidos educativos	Construir espacios para los niños del barrio Formar educadoras de entre la comunidad Concientizar a la gente Formar la conciencia Reflexionar acerca del entorno a partir de la lectura de la Biblia Crecimiento personal y de la colectividad
---------------------	---

	Mayor fortaleza y toma del poder en las mujeres Memoria y conocimiento histórico
Sentidos políticos	Apoyar los procesos de organización en la lucha por la vivienda y los servicios básicos Apoyar los procesos democráticos en el país Luchar por la justicia y la paz Impulsar prácticas de solidaridad, apoyo, respeto y compromiso Fomentar el compromiso social y cristiano Defender los derechos humanos y el medio ambiente Promover espacios de reflexión de género

Al inicio de este capítulo señalé que el APDE enfatiza cómo en todo proceso de identificación lo político opera en el momento de la decisión, al incluirse o no a un orden social simbólico. Dicho de otra manera: el sujeto emerge en el momento en que toma una decisión, decisión que no es libre albedrío, sino culturalmente condicionada, y este momento emerge en la fisura o el vacío que se expande por la incompletud del sistema mismo y lo indecible de la estructura (Laclau, 1990).

Como pudo apreciarse a lo largo de la narración de los sujetos, la constitución de las identidades siempre es precaria y abierta, ya que no existe una identidad única ni está dada a priori, sino que se construye a lo largo de toda la vida. Se observan, por ello, múltiples rasgos de identidad: hija, hermana, mujer, madre, educadora, promotora, luchadora social, etcétera. Desde luego, existen momentos en que uno de los polos de identidad articula a todos los demás y da cierta estabilidad a la identidad de los sujetos.

La idea de sujeto colectivo y la noción de distinción de Bourdieu también resultaron de gran utilidad, ya que permitieron ubicar qué distingue a los sectores populares de otros grupos, cómo se van configurando las identidades colectivas en torno a una demanda o una lucha, como la vivienda en Tepito o los servicios básicos en el Cerro del Judío, y por qué el sujeto popular es un nómada que va de un lado a otro para cubrir las necesidades básicas.

Aquí surge otra categoría que inicialmente no fue planteada pero que resulta sugerente en la mirada general de este capítulo y es la que me lleva a la siguiente pregunta: ¿Por qué el sujeto va de un lado a otro para cubrir sus necesidades



básicas? La noción de nómada<sup>62</sup> (cambiar de un lugar a otro y de un momento a otro) permite hacer una analogía con la búsqueda permanente del sujeto por alcanzar la plenitud; sin embargo, en esa búsqueda el sujeto se moviliza de un espacio a otro: de su pueblo natal a la ciudad, de una colonia a otra, de la comunidad de base al centro infantil, del centro infantil a la familia, de la familia a una manifestación de apoyo o de protesta, etcétera.

Es decir, el sujeto se configura como un nómada. El nomadismo se refiere a la oscilación de la pertenencia y el debilitamiento de las identidades estables, en este caso: sujetos que luchan y se deslizan para cubrir las necesidades básicas, por una mejor educación para los hijos o para apoyar los procesos de cambio en la colonia y en el país.

Así, la imaginación y la utopía, como se mencionó en el capítulo anterior, operan como reactivadores para la acción y la construcción de nuevos horizontes en los campos político, social, educativo, cultural, etcétera, como formas diversas de expresión, de búsqueda y de retorno del sujeto a la idea de plenitud.

---

62 Véase: Benjamín Arditi (1993). *El destino del nómada*.



## A MANERA DE CONCLUSIONES

**E**l análisis de la escuela, los círculos de alfabetización, los centros de educación básica, los centros de trabajo y otro tipo de establecimientos asociados a los procesos escolares no es suficiente para entender los procesos de educación de adultos que se gestan en los márgenes de las políticas oficiales y en los intersticios de las instituciones escolares. Es necesario reconocer que la educación de adultos rebasa esos ámbitos y sus prácticas.

Los centros infantiles, las comunidades eclesiales de base, los campamentos de vivienda y los campamentos de paz son espacios de formación de los sujetos, de otras articulaciones educativas inusitadas y de nuevos vínculos pedagógicos. Reconocer estos espacios, su relación y las prácticas educativas que se generan en las situaciones sociales de la vida diaria implica dar cuenta de la complejidad de los procesos que se construyen en el campo de la educación de adultos.

En este trabajo me propuse analizar cómo se configuran las propuestas educativas de adultos que surgen en los márgenes de los programas gubernamentales y que pueden ser ubicadas en diferentes formas de expresión de los sectores populares: la Iglesia, los intelectuales o los organismos no gubernamentales. En estos espacios, ante los problemas de exclusión social, se generan proyectos educativos que alternan con el discurso oficial.

La presencia de lo político como un elemento constitutivo de los procesos educativos de los sectores populares permitió analizar las articulaciones que se producen entre los proyectos educativos y los procesos sociales más amplios, que se vinculan con las demandas y luchas populares; así lo muestran los dos estudios en caso: Educación Integral Popular y Nezahualpilli-Tepito, que surgen ante la ausencia de servicios educativos para la atención de los niños pequeños de ma-

dres trabajadoras. Las prácticas educativas que se generan al interior de los centros infantiles rebasan esos ámbitos al incorporar a su quehacer político-educativo la defensa de los derechos humanos, la limpieza electoral y el apoyo al proceso de paz, por mencionar algunos de los más relevantes.

Las conclusiones están organizadas a partir de cuatro ejes: el primero se refiere a los aportes teórico-metodológicos de la investigación; el segundo alude a la contribución del estudio al conocimiento del campo de la educación de adultos y popular, particularmente acerca de los aprendizaje de los adultos y las situaciones sociales en que se inscriben; el tercero plantea los aportes de la investigación en el debate reciente de la educación de adultos y popular, en el marco de la educación a lo largo de toda la vida; el cuarto y último se refiere a las nuevas interrogantes que se abren a la luz de los resultados.

## **APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Uno de los aspectos centrales se refiere a la mirada analítica de la *imbricación de lo político y lo educativo* en los procesos de formación de los adultos; esto debido a la tendencia de los proyectos educativos populares que generalmente destacan el componente político y marginan los aspectos de orden pedagógico. Este trabajo destacó el análisis de los procesos educativos de los sectores populares a partir de las articulaciones que se producen entre los dos registros. El trabajo en su conjunto da cuenta de ello. El estudio a profundidad permitió ubicar, en el ámbito de la micropolítica, cómo opera la educación de adultos en los proyectos populares.

En el campo de la teoría política recuperamos el pensamiento de Antonio Gramsci,<sup>63</sup> quien aportó elementos para argumentar acerca de la imbricación en-

---

<sup>63</sup> La relación política y educación se desarrolla en Gramsci a lo largo de sus obras. Véase Gramsci, 1975 a, b, c y 1976. Inicialmente elaboré un capítulo en el que este tema se planteó con detalle, aunque por sugerencias del Comité de Doctorado solamente se presenta de manera breve la relación que plantea Gramsci entre ambos registros.

tre lo político y lo educativo al advertir que no existe una práctica política que no sea una práctica educativa, tanto en el partido o el consejo obrero como en la escuela. Desde el momento en que Gramsci se pregunta sobre la formación de la conciencia del hombre: ¿qué ciencia se mostrará más ligada a la política que la Pedagogía?, queda explícito el argumento sobre la relación entre los dos registros: una práctica política es una práctica pedagógica. En este sentido, no se conciben como procesos paralelos sino imbricados en uno solo (Gramsci, 1976). Esto resulta de vital importancia en la línea de investigación del presente trabajo.

Otro aspecto relevante es su aportación al problema de lo político al señalar que lo político no se restringe a una relación de dominación (coerción), sino también de dirección intelectual y moral (consenso); es decir, lo político es construcción de hegemonía.

Conviene señalar el reconocimiento que hace Gramsci a los múltiples espacios de prácticas político-educativas:<sup>64</sup> la escuela, el partido, los consejos obreros, etcétera, muy cercano a la noción de “archipiélago educativo” que trabajo en esta investigación y que posteriormente analizaremos en detalle. Anotemos por ahora la cercanía entre el reconocimiento de los espacios de prácticas políticas y educativas en Gramsci y uno de los conceptos construidos en el marco de la investigación, también referido a los múltiples espacios de formación del sujeto adulto (el centro infantil, las comunidades de base, la parroquia o los campamentos de vivienda).

No obstante, la perspectiva gramsciana fue insuficiente para interpretar la emergencia de nuevos sujetos sociales en la construcción de proyectos político-educativos, tal como se observa en los estudios en caso. El pensamiento

---

64 De acuerdo con Gramsci (1976), el sujeto de la educación se constituye en diversas prácticas educativas que tienen lugar en orden de importancia en la escuela, en la familia, en los centros de trabajo, en los organismos políticos y demás instituciones de la sociedad civil, y en ellas participan también agentes de diversa índole (maestro-alumno, adultos-jóvenes, etcétera), pero tienen en común el hecho de establecer relaciones de dirigente-dirigido.

de Gramsci no logra rebasar la centralidad de las clases sociales<sup>65</sup> y la presencia de una relativa teleología hacia una cultura superior.<sup>66</sup> Aún su valioso concepto de “voluntad colectiva nacional popular” sería insuficiente para interpretar otras posibles posiciones contrahegemónicas impulsadas por otros agentes sociales; por ejemplo, la expresión de los nuevos movimientos sociales: ecologista, gay, mujeres, derechos humanos, etcétera, en la que convergen diversas clases y grupos sociales. En los estudios en caso, la articulación de diversos actores —además de los grupos populares en la construcción de proyectos educativos— plantea precisamente la inexistencia de una centralidad de clase y, más bien, destaca la presencia de relaciones de equivalencia entre diversos grupos y actores sociales frente a una serie de demandas sociales. Asimismo tampoco existe una cultura superior como fin último, pues los proyectos educativos se construyen con los saberes de las madres-educadoras y los padres de familia.

En el campo de la teoría pedagógica, las propuestas de Freire y Puiggrós representaron un referente fundamental para el análisis de la relación entre lo educativo y lo político.

La perspectiva freiriana permitió incorporar elementos de discusión para precisar la articulación de lo político y lo educativo que se ofrece a lo largo de su obra,<sup>67</sup> especialmente por su compromiso y la actividad política impulsada en

---

65 La centralidad de las clases sociales se expresa en el planteamiento gramsciano (1975b), al aludir a la relación pedagógica que se establece no sólo entre el educador y el educando, sino entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre elites y adherentes, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de “hegemonía” es necesariamente una relación pedagógica y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales.

66 El Estado, para Gramsci (1975a), tiene un cometido educativo y formador respecto de los ciudadanos y su meta sería la de crear “nuevos y más altos tipos de civilización” para las masas populares y sus necesidades y las del aparato productivo. Esta práctica hegemónica (consenso y coerción) la desarrolla a través de diversas instituciones, tanto de la sociedad política como de la sociedad civil.

67 Véase Freire (1975, 1984, 1985 a y b, 1989, 1990 y 1993). El análisis de la relación educación y política en Freire se desarrolló ampliamente en la versión preliminar de la tesis, pero se eliminó por sugerencias del Comité de Doctorado.

América Latina y otras regiones del mundo. Freire, a lo largo de toda su obra, reconoce la imposible neutralidad política de las prácticas educativas y la presencia de lo educativo en las prácticas políticas.<sup>68</sup>

El vínculo entre ambos registros se establece en una relación de interioridad. Es decir, la educación no es una tarea que deba llevarse a cabo para concretar determinado proyecto político, sino que es en sí misma y por naturaleza propia un acto eminentemente político, por lo que no puede hablarse de una relación de subordinación de un registro sobre otro, ya que lo educativo no está en función de un proyecto político; tampoco significa que lo político genere una concepción y una práctica educativa desde afuera.

Para Freire, la presencia de lo político en las acciones educativas se relaciona con el problema del poder, como una trama de relaciones, de decisiones y de fuerza. Es importante advertir que, como Freire señala, la negación de la presencia de lo político en lo educativo conlleva al peligro de no tomar en cuenta las operaciones políticas que se gestan en los proyectos, propuestas, programas y acciones educativas.

Sin embargo, a pesar del avance del planteamiento freiriano y de su ubicación en el contexto de América Latina, no logra superar una lectura dicotómica entre opresores/oprimidos, educación bancaria/educación liberadora, diálogo/antidiálogo, etcétera, pese a que reconoce las diversas posiciones del sujeto y se aleja del centralismo de clase con la noción de pueblo.<sup>69</sup> Esta postura no permite interpretar que las tramas discursivas son mucho más complejas que la presencia de dichas oposiciones, es decir, no necesariamente se teje en una relación de antagonismo o negación sino también de articulación.

---

68 De acuerdo con Freire (1990), la educación —sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o la alfabetización de adultos— es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras: un acto educativo tiene naturaleza política y un acto político tiene naturaleza educativa.

69 Cuando Freire alude a la liberación de todas las formas de opresión, no las reduce al sujeto de la clase proletaria, ya que la noción pueblo incorpora al campesino, al negro, al estudiante, al padre de familia, etcétera. Aquí, las nociones de diversidad y diferencia, introducidas en la *Pedagogía de la esperanza* (1993), incorporan la presencia y la apertura de las nociones de clase hacia otros polos de identidad de los sujetos: mujeres, inmigrantes, negros, latinos.

Asimismo se observa una relativa teleología como herencia de su posición cristiana, que lo lleva a actuar educativa y políticamente en una relación de fe y de compromiso con los oprimidos que tiene como fin último la liberación del hombre. No considera que la construcción de hegemonía sea algo más que un acto de fe; es una lucha y una articulación permanente entre las fuerzas que intentan hegemonizar temporalmente un proyecto educativo; pues como él mismo señala: lo político es algo inherente a toda acción educativa que no debe olvidarse.

Por otra parte, los planteamientos de Puiggrós<sup>70</sup> contribuyen a profundizar acerca del vínculo entre lo educativo y lo político al problematizar el campo educativo como un espacio de lucha y poder. Puiggrós alude al campo educativo como un campo problemático en el terreno de la educación latinoamericana, en tanto está poblado por luchas entre los procesos de transmisión, de culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellas que luchan por prevalecer e imponerse como nuevas hegemonías, es decir, contrahegemonías que expresan sectores oprimidos y demandas de la democracia popular.

Puiggrós advierte que en todo programa educativo existe un contenido político, por lo que se da una indisociabilidad entre lo educativo, lo político y otros registros de lo social. Sin embargo, rechaza explícitamente que los procesos educativos estén subordinados a otras dimensiones de lo social. Enfatiza que el discurso educativo está constituido profundamente por lo político; aunque existe una lógica de desarrollo distinta entre estas dimensiones.<sup>71</sup>

En esta línea de pensamiento, la educación no está reducida al ámbito escolarizado, sino que se desarrolla en todas las prácticas sociales, lo cual no

---

70 El discurso pedagógico, de acuerdo con Puiggrós (1995), tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero las articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tienen una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder; esa lógica es producto del desplazamiento y la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y el aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación del poder o la producción filosófica.

71 En la versión previa de este trabajo, la noción fue desarrollada con mayor amplitud, pero por sugerencia del Comité de Doctorado solamente se plantea una breve genealogía del concepto.



implica su disolución entre lo ideológico, lo político y lo social; tampoco es carente de especificidad. Esto posibilita realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social y deslindar las prácticas en las cuales lo educativo está sobre-determinado por la compleja red social. Así, la especificidad de lo educativo se constituye por articulación y diferenciación, en relación con otros objetos de las ciencias sociales, y no por su reducción a ellos. En este sentido habría una autonomía relativa de lo educativo, que se expresa en la lucha entre los discursos educativos hegemónicos y su articulación con procesos políticos contrahegemónicos.

Aunque esta autora plantea la presencia de lo político en todo discurso pedagógico, pone especial énfasis en construir la especificidad de lo educativo, que se expresa en el qué y cómo se aprende y cómo se enseña. Desde la posición y mirada analítica que sostengo en este trabajo, revelar la especificidad de lo educativo significa necesariamente revelar la presencia de lo político. Cabe señalar que con Puiggrós comparto líneas de pensamiento, por ejemplo: Laclau y Derrida y algunas categorías de análisis para problematizar el campo de la educación, además de la importancia que otorga al registro de lo político y a la especificidad de lo educativo; sin embargo, mi interés está centrado en los procesos de la imbricación de lo educativo y lo político más que en la especificidad de uno o del otro.

A partir de las diferentes marcas que se ubican en los escritos de Gramsci, Freire y Puiggrós, acerca de la relación de lo político y lo educativo, significo la noción de imbricación como el momento de articulación que se produce en cualquier trama discursiva en el campo de la educación en general y la educación de adultos en particular.

Si partimos del hecho de que los procesos educativos están sobredeterminados por una multiplicidad de unidades, se puede ubicar que a través de ellos circulan, se desplazan y se sedimentan diversas tramas discursivas provenientes de lo político, lo social, lo educativo, etcétera. Es así como nos referimos a la imbricación de lo educativo y lo político, en donde existe un continuo desplazamiento y reenvío de significados de un registro a otro.

De ahí el interés por destacar los ordenamientos que se producen en el campo de la educación de adultos en relación con la cuestión del poder, o sea, con los espacios de construcción y puesta en marcha de prácticas dirigidas a la construc-

ción de la hegemonía, a la toma de decisiones, a los procesos de elección y, por consecuencia, de inclusión y exclusión, de antagonismo y articulación. En suma, por político se alude a toda la gama de relaciones sociales en las cuales se ejercen relaciones de poder.

La mirada analítica de la imbricación de lo educativo y lo político permitió analizar, en los dos estudios en caso, las relaciones de poder en los procesos de formación de los sujetos y en la construcción de alternativas educativas que se generan en los márgenes de las políticas oficiales, entre ellas destacan:

1. Las experiencias educativas se conciben a sí mismas como antagónicas a las propuestas educativas oficiales; por ejemplo, al negar estas últimas la figura de las mujeres del barrio como educadoras populares o madres-educadoras.
2. En la totalidad narrativa de los informantes se construyen relaciones de oposición con el Estado, el gobierno, el PRI, la política neoliberal, la SEP y la escuela tradicional que no acepta ni valora experiencias de esta naturaleza.
3. Las propuestas educativas se significan a sí mismas como alternativas a las que ofrecen las instituciones que generalmente se encargan de otorgar el servicio educativo, tanto en términos financieros como en la calidad del servicio educativo que se brinda.
4. En la gestación de las experiencias se establecen relaciones de articulación con actores y grupos sociales diversos: la comunidad jesuita, las comunidades eclesiales de base, la parroquia, las organizaciones populares, los intelectuales comprometidos con las luchas populares y los sectores populares.
5. Las experiencias educativas son incluyentes de los sectores populares al proyecto educativo, las mujeres del barrio y a los padres de familia como un momento de decisión política.
6. La incorporación de las prácticas de crianza de las mujeres y los padres de familia, la reflexión y la acción en las situaciones sociales de aprendizaje son indicativas del tipo de operaciones educativas que se ponen en marcha en los procesos de formación de los adultos.

7. El reconocimiento de la educación más allá de la escuela posibilita enfocar los aprendizajes de los adultos en la vida diaria no necesariamente vinculados con los procesos escolarizados.
8. Finalmente, las articulaciones y redes se construyen, en el ámbito de la micropolítica, entre los centros infantiles y las luchas populares como demandas de las propias educadores y los padres de familia.

Otra noción que se construyó a lo largo de este trabajo,<sup>72</sup> y que posibilitó la lectura de los procesos educativos más allá de la escuela, fue la noción del *archipiélago educativo*. Desde el punto de vista que se sostiene en este trabajo se trata de una noción potenciadora. Ofrece al campo de la educación de adultos la posibilidad de analizar los aprendizajes de los adultos que se dan en la vida diaria de manera informal, que incluyen y rebasan el ámbito de lo escolar, pero que, a su vez, establecen conexiones entre un espacio y otro, ya que no son independientes uno del otro. Esta conexión representa una dimensión de lo político y lo educativo que no puede soslayarse ya que potencia las formas, los contenidos, las estrategias generadas en un espacio particular y el desplazamiento de significados a otros espacios.

La noción de *archipiélago educativo* es resultado de las exigencias epistemológicas en la construcción del objeto de estudio y de los referentes empíricos de la investigación. Responde a la necesidad de dar cuenta del tipo de espacios y de las redes que se construyen a nivel microfísico y que configuran la identidad de los adultos. En términos metafóricos permite iluminar, a partir de un conjunto de islas, los espacios de formación de las educadoras y los padres de familia y el tipo de comunicación y conexión que se establece.

La noción de “archipiélago”, como metáfora, se inscribe en la discusión del pensamiento filosófico, político y educativo para dar cuenta de la heterogeneidad, la dispersión y la multiplicidad de configuraciones discursivas, con lo que se recuperan algunos elementos de discusión de Lyotard, Deleuze y Guattari, Arditi, Buenfil y De Alba.

---

<sup>72</sup> Véase Puiggrós, 1986, 1988 a y b, 1989, 1990, 1992 y 1995.

Liotard (1991) alude a la noción de “archipiélago” para ubicar a cada una de las configuraciones discursivas producidas en el pensamiento filosófico, que es simbolizado como un conjunto de islas. Así, el filósofo es visto como un almirante en expedición que va de una isla a otra para informar a cada una de ellas lo que encuentra en una y en otra y poner a disposición la información en cada una de las islas.

La intervención del almirante (filósofo), ya sea a través del comercio o la guerra, no tiene objeto, no tiene su isla, pero requiere de un medio que es el mar, el *arkhepelagos*, el mar principal para moverse de una isla a otra o de un objeto a otro.

La aportación de Lyotard, a la noción de *archipiélago educativo* es importante porque reconoce la multiplicidad de espacios como objetos de conocimiento y el papel mediador del sujeto (filósofo, almirante o investigador) que va de un espacio a otro para conocer los diversos objetos y ponerlos en contacto. Esto posibilita explorar los diversos espacios de formación del sujeto adulto como objetos de conocimiento (el centro infantil, las comunidades de base, la parroquia, etcétera) y observar las relaciones que se establecen entre un espacio y otro, además de dar cuenta de los procesos de formación que se desarrollan en cada uno de ellos.

Deleuze y Guattari (1994) plantean la idea de “meseta” (*plateau*), de Gregory Bateson, como una región continua de intensidades que vibra sobre sí misma y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia el exterior. Se preguntan acerca de leer a la micropolítica como una meseta que se comunica una con otra. Como círculos de convergencia, cada meseta puede leerse por cualquier sitio y ponerse en relación con cualquier otro.

De estos autores se retoma la idea del descentramiento de las configuraciones discursivas, en este caso de los espacios de formación del sujeto adulto. Esto es, en determinado momento los centros infantiles pueden articular a otros espacios de formación u otro tipo de espacios y la relación con el centro infantil dado el tipo de movimiento que se produce en la “meseta”, ya que no existen posiciones fijas, solamente líneas de fuga que se articulan entre sí y que pueden cambiar de un momento a otro.

La idea de micropolítica también resulta de gran importancia debido a las relaciones (políticas) que se producen entre los círculos de convergencia y por la

posibilidad de analizarlos desde cualquier lugar. Indudablemente, la lectura de los espacios de formación del sujeto adulto puede realizarse a partir del centro infantil o de las comunidades de base y analizar el tipo de vínculo que se establece entre ambos, así como con otros espacios.

Por su parte, Arditi (1995b) utiliza la noción de “archipiélago” para señalar la existencia y conexión de múltiples espacios públicos. Establece una analogía con el archipiélago político para expresar que cada una de las islas es un espacio particular, que se mueve de acuerdo con la oscilación que se produce con la tensión o la irrupción del archipiélago, ya que al tirar una piedra todas las islas son afectadas por el movimiento del agua.

En el campo educativo encontramos la referencia a la noción de “archipiélago” de Lyotard en las producciones de Buenfil (1995a, 1998b) y De Alba (1995) como un referente para llamar la atención a la multiplicidad de experiencias, al descentramiento y a la diferencia para problematizar el campo educativo desde una postura posmoderna.

Más allá de estas referencias y otras consultadas hasta ahora, no existe una alusión a la noción de *archipiélago educativo* como multiplicidad y diversidad de espacios, que son construidos por los sectores populares como formas de expresión de la micropolítica, según Deleuze, o microfísica, de acuerdo con Foucault.

La construcción de la noción de *archipiélago educativo* me posibilita explicar y dar cuenta de los múltiples espacios de formación de las educadoras y los padres de familia. Espacios que no son independientes, que no son fijos, que se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que ocurre a nivel de la micropolítica y en los cuales se desplazan sentidos políticos y sentidos educativos.

Cada una de las islas, si bien tiene su especificidad (atención y cuidado de los infantes, luchar por la vivienda, apoyar la paz, etcétera), no son independientes una de otra: las educadoras y los padres de familia circulan de un espacio a otro.

Entre los rasgos principales que caracterizan al *archipiélago educativo* se ubican:

1. La diversidad y multiplicidad de islas y espacios, o ambos, que conviven en el *archipiélago educativo*.

2. El descentramiento de los espacios que no son fijos y permanentes, sino que se construyen, y sus sentidos se deslizan de un lado a otro. En determinado momento un espacio puede articular a otro y lo mismo puede ocurrir en sentido inverso.
3. Las conexiones que se establecen entre un espacio y otro a través de microfisuras.
4. Las rupturas que se pueden dar entre los espacios al construir líneas de fuga, es decir, un espacio puede ser irrumpido de cualquier parte y rearticularse de manera diferente, de acuerdo con las líneas de fuga que incorpora o deja fuera.
5. El desplazamiento de los signos o cadena lingüística de un espacio a otro.
6. Y la posibilidad de construir nuevos espacios ante la emergencia o la irrupción de un evento.

El *archipiélago educativo* abre los horizontes de inteligibilidad para recuperar los procesos educativos que transcurren más allá de la escuela.<sup>73</sup> En este sentido concebimos al *archipiélago educativo* como la multiplicidad de espacios en que se constituyen los sujetos de la educación de adultos; espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica.

Si bien estos conceptos fueron construidos en el marco de esta investigación en particular, pueden tener un alcance mayor para otras investigaciones. Por el momento, me posibilitan comprender y analizar los procesos educativos que se desarrollan en dos zonas de la ciudad de México (Cerro del Judío y Tepito) a partir de dos estudios en caso, centros populares infantiles, que surgen ligados a proyectos sociales mucho más amplios que la sola atención de los niños pequeños.

---

<sup>73</sup> Cabe aclarar, como fue señalado en un intercambio académico sostenido en julio de 1999 con el Dr. Schugurenski, del OISE de la Universidad de Toronto, que si bien dimensionamos los espacios de formación del sujeto más allá de la escuela, esto no implica desconocer a la escuela como uno de los espacios privilegiados en la constitución de los sujetos. De ninguna manera se plantearía la desaparición de la escuela, tal como lo sugiere I. Illich.

El concepto de *imbricación* permite una observación y un acercamiento analítico que se aparta de los enfoques que separan y excluyen las articulaciones que se producen en las configuraciones discursivas, en este caso de lo político y lo educativo. Ambos registros son de suma importancia por sí mismos, pero comprender la naturaleza de su relación en los discursos educativos es lo que permite conservar su complejidad, pero puesta en términos inteligibles.

A su vez, acudir a la noción de *archipiélago educativo* nos ayuda a pensar de manera distinta los espacios en los que se forma el sujeto y el papel de la educación misma. Concebir a la escuela como el único lugar de formación de los sujetos, si bien en cierta medida ha sido correcto, le atribuye una excesiva responsabilidad y no ha permitido explorar los múltiples espacios que también constituyen al sujeto. En este sentido, ampliar la perspectiva hacia las características y las relaciones que cumplen los distintos espacios sociales en los que el sujeto circula, permite redimensionar el papel de la escuela y relevar otros elementos que, siendo significativos, pasan desapercibidos en el análisis del hecho.

La construcción de las nociones de *imbricación* y *archipiélago educativo* en su conjunto representan un ejercicio para comprender y aprehender la complejidad de los procesos educativos de los sectores populares. Cada una de ellas se fue decantando a lo largo de todo el proceso de investigación y, al final, tomaron su propio lugar. Independientemente de los riesgos que implica asumir el uso de tales nociones para analizar situaciones particulares, son conceptos que están ahí y habrá que ponerlos en juego en otras investigaciones y ver sus posibilidades reales.

Otro de los aspectos relevantes en el terreno metodológico fue la articulación entre el análisis político del discurso educativo y el análisis narrativo, dada la compatibilidad que encontraba entre las nociones de *discurso* y *narración*. Ambas nociones enfatizan tanto la presencia de lo lingüístico como lo extralingüístico (icónico, vestimenta, gestual); además de establecer otro tipo de conexiones entre lo político y lo educativo en los procesos de formación de los adultos.

Analizar a la entrevista como una totalidad narrativa, que a su vez se conforma por unidades narrativas, me posibilitó ubicar cada una de las tramas discursivas que se construyeron a lo largo de la entrevista: la referencia familiar, los

procesos de formación de los adultos, las situaciones sociales de aprendizaje de los adultos, el conocimiento y la memoria histórica, el vínculo con las organizaciones y los movimientos populares; éstos, como aspectos constantes en la narrativa de los informantes, ofrecen elementos para encadenar y depurar la información. Como un ejercicio de aprehensión de la realidad me permitió analizar la entrevista como una totalidad discursiva, pero también las partes de esa totalidad, al identificar las unidades discursivas como una trama particular, pero que en sí misma también representa un todo.

## **CONTRIBUCIONES AL CONOCIMIENTO DEL CAMPO**

Ante la escasa investigación y la pobreza de estudios que se observa en el campo de la educación de adultos y popular (*Cf.* cap. 1), la presente investigación representa una aproximación a los procesos de educación de adultos que se generan en espacios no escolarizados, sino en situaciones sociales de la vida diaria que se vinculan con la demanda de servicios educativos para los niños, la vivienda, la lucha por la democracia y el apoyo a los procesos de paz.

¿Qué aprenden los adultos en las situaciones sociales de lucha y sobrevivencia cotidiana? ¿Cómo sucede el aprendizaje en los sitios donde regularmente los adultos realizan la mayor parte de sus actividades?

Los resultados de esta investigación se inscriben en los estudios que intentan explorar el aprendizaje de los adultos en todos los sitios (Greeno, Eckert *et al.*), para comprender qué y cómo aprenden los adultos bajo circunstancias cotidianas, no solamente en situaciones escolares; particularmente cuando nos referimos a adultos con escasa o nula experiencia escolar.

La educación de adultos no escolarizada se convirtió en una de las principales vetas en esta investigación, y la presencia de la memoria y el conocimiento histórico presentes en los sujetos —el reconocimiento de los aprendizajes y la experiencia política acumulada, resultado de la inserción de los sujetos en los movimientos populares— marcaron y dimensionaron los procesos educativos no escolarizados de los adultos. Los aprendizajes adquiridos en la lucha y la defensa permanente por mejorar las condiciones de vida de los sujetos y de la comunidad se potencian en nuevas experiencias, como lo muestran los dos estudios en caso.



Dar cuenta de los procesos no escolarizados de educación de adultos implica reconocer que la educación va más allá de los círculos de estudio o de la escuela misma, particularmente cuando nos referimos a proyectos educativos populares; es decir, la imagen de la escuela está presente, pero también las asambleas del barrio, las reuniones de reflexión de las comunidades de base o la problematización que hacen las educadoras en el Frente de Mujeres.

Los resultados empíricos muestran que los adultos (educadoras y padres de familia) aprenden para una mayor participación en la vida social y comunitaria, para convertirse en sujetos constructores de alternativas de vida y al mismo tiempo desarrollar una mayor fortaleza del ejercicio y toma del poder (empoderamiento) en las prácticas sociales cotidianas.

En la vida comunitaria se construyen espacios de formación de los sujetos; por lo que aprender a participar, a organizarse, a tomar decisiones de manera individual y colectivamente requiere de situaciones sociales de práctica, en las que se agregan personas para ocuparse en conjunto de alguna actividad, en donde se llegan a desarrollar y compartir formas de hacer las cosas —lenguaje, creencias, valores—; en suma, de las formas de representación y prácticas sociales que configuran la identidad colectiva de los sujetos.

En el *archipiélago educativo* se observa cómo la participación, la solidaridad o el respeto que se fomentan en los centros infantiles con los niños y los adultos se desarrollan en otros espacios sociales y prácticas concretas. La noción de aprendizaje vivencial, como una forma de aprendizaje de los adultos confirma la importancia de las situaciones sociales de práctica. Es decir, de vivenciar la puesta en marcha de estos valores, tanto en el espacio escolar como en el espacio familiar. Así, la estrategia educativa que promueven las comunidades eclesiales de base —*ver, pensar y actuar*— se realiza en situaciones sociales de práctica: un problema de la comunidad, una demanda social o el apoyo a un grupo social.

El conocimiento que construyen los adultos en situaciones sociales de práctica, tales como opinar, proponer, protestar, defender y luchar en acciones específicas, son resultado de las prácticas educativas y políticas en situaciones sociales de aprendizaje. Igualmente, estas situaciones permiten construir conocimiento al dirigir reuniones y asambleas, hablar en público, tomar notas, leer y reflexionar acerca de la problemática individual, familiar y comunitaria, así como incorporar valores de compromiso, respeto, apoyo y solidaridad. En su conjunto, todas estas

capacidades conforman los aprendizajes de los adultos como resultado de su inserción en situaciones sociales de la vida diaria; a diferencia de las situaciones de aprendizajes que estructuran y, en ocasiones, estandarizan los aprendizajes de los adultos.

De ahí la importancia de investigar las situaciones sociales de aprendizaje de los adultos, ya que aprender a participar implica tener acceso a los espacios de participación. Los adultos aprenden a participar en diversas situaciones sociales de práctica, y la forma en que se da la participación es diferente en cada uno de los espacios de formación; en algunos casos puede ser central y en otros, marginal. Por ejemplo, los niveles de participación son diferentes en las situaciones de práctica cuando se asume ser promotora de un campamento de vivienda, educadora de los centros infantiles, capacitadora de mujeres, animadora de las comunidades de base, observadora electoral o militante político.

Para comprender cómo los adultos participan en el aprendizaje en la vida social es importante considerar las condiciones en las que tienen la oportunidad de aprender: una asamblea de padres, una reunión del barrio, un ejercicio ciudadano (representante electoral), una catástrofe natural (el sismo de 1985) o un movimiento popular.

En los centros infantiles tanto los niños como los adultos aprenden al participar en situaciones de práctica. Los aprendizajes que obtienen resultan más exitosos en la medida en que pueden practicarlos en diferentes espacios, por ejemplo: en el “trabajo por rincones”, en la investigación de los temas generadores, en el grupo de apoyo de padres de familia, en la observación del trabajo de los niños, en las asambleas por salón o en las asambleas generales. El aprendizaje a través de la participación en una comunidad implica un aprendizaje individual, pero al mismo tiempo un aprendizaje de las colectividades, de las masas.

Otro aspecto central acerca del aprendizaje de los adultos lo constituyen las situaciones de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje tiene lugar en sitios de la vida de los adultos y exige determinados requerimientos de desempeño; lo cual se relaciona directamente con la formación de las educadoras en los centros infantiles y el trabajo con padres que se estructura bajo formatos considerablemente organizados y se limita a programas específicos. Un ejemplo se expresa en el proyecto de Nuevos Espacios Educativos o el Diplomado de Educadoras Comunitarias, en ambos se exige determina formalidad y manejo de cierta informa-

ción, la organización de rutinas de trabajo, la elaboración de material didáctico, etcétera.

La cuestión es, entonces, cómo combinar las situaciones de aprendizaje con el aprendizaje situado para que coadyuve a aprendizajes más significativos en los adultos.

El reto es importante en el contexto actual de nuestro país, sobre todo ante la tendencia que se observa en el rezago educativo (32.5 millones en el momento actual). Los resultados de esta investigación apuntan en este sentido: qué se aprende en las situaciones sociales de la vida diaria, pero también cómo se van construyendo las identidades sociales y populares, en este caso de la educadora popular o madre-educadora, que exigen competencias específicas para el trabajo con los niños y los padres de familia.

## **APORTES AL DEBATE RECIENTE**

Los aportes de esta investigación al debate reciente de la educación de adultos y popular se inscriben en el contexto de lo que hoy se llama la refundación de la educación popular y la educación a lo largo de toda la vida; ambas posiciones no se conciben de manera diferencial sino relacional. En este sentido, los resultados de esta investigación apuntan a destacar tres aspectos que, entre muchos otros, se expresan a lo largo de este trabajo: la calidad, la relevancia y la autonomía en la educación.

1. El problema de la calidad educativa en las experiencias educativas y, en general, en los proyectos populares se entiende como la capacidad de generar procesos que sirvan a los adultos para vivir, resolver problemas, desarrollar competencias comunicativas, capacidades para participar en la vida social y comunitaria de manera democrática y aprender de manera permanente. Los dos estudios en caso muestran precisamente que las experiencias educativas son resultado de situaciones de aprendizaje y aprendizajes situados en las que desarrollan estrategias de supervivencia y, por ende, se aprende a resolver problemas individuales y de la comunidad (demanda de educación infantil, vivienda, agua, luz, drenaje, transporte,

etcétera); de capacidades comunicativas que se expresan al coordinar el trabajo con los niños y los padres (dirigir una asamblea o reunión en los centros infantiles y en la comunidad, escribir un documento oficial, coordinar un evento), y el asumir que el aprendizaje nunca termina sino que es permanente.

2. Ligada al problema de la calidad se ubica la cuestión de la relevancia de los contenidos educativos en las situaciones de aprendizaje y en los aprendizajes situados en la vida de los adultos. En la medida que el aprendizaje es relevante para la solución de los problemas inmediatos y para construir alternativas de vida, cuestiones como la participación, la solidaridad, el respeto y la colaboración operan de manera exitosa en las acciones educativas y en las demandas y lucha de los grupos populares. Los aprendizajes significativos se relacionan en los dos estudios en caso con la educación en valores y el desarrollo de competencias comunicativas para la organización comunitaria.
3. Los dos estudios en caso muestran que el problema de la autonomía de la educación de los grupos populares es posible si se construye una comunidad educativa (educadoras, padres de familia, fundadoras y grupos locales) que asuma como propio el proyecto educativo de los niños y los adultos en el marco de las necesidades y demandas de la comunidad. La gestación de las experiencias apunta en este sentido, tanto en el modelo educativo que se quiere (en estos casos centrados en la educación en valores) y la búsqueda de apoyos financieros para el funcionamiento y permanencia de las educadoras y por ende la atención de los niños pequeños y los padres de familia.

## **LA APERTURA A NUEVAS INTERROGANTES Y PROBLEMÁTICAS**

Educación de adultos y género:

En el trabajo con padres de familia, la construcción de espacios particulares de reflexión de las mujeres y los padres varones resulta innovadora en la búsqueda de la congruencia entre los principios educativos que pretenden guiar las prác-

ticas educativas de los niños en los espacios del centro, la familia y la comunidad; además, la presencia de las mujeres del barrio como educadoras populares permite argumentar acerca de la importancia de la cuestión de género como un campo problemático de la educación de adultos.

La veta que abre este estudio es la posibilidad de un acercamiento a los procesos de educación de adultos desde la perspectiva de género. La participación diferenciada de los padres de familia invita a reflexionar acerca del papel que se asume en la educación de los hijos y ante la problemática comunitaria.

Asimismo, la participación de las mujeres del barrio como educadoras populares —mujeres con baja escolaridad—, que al incluirse en los proyectos educativos se ven motivadas a concluir la primaria o la secundaria. Esta situación particular puede derivar en un estudio acerca de las percepciones de las educadoras populares sobre la importancia de la escolarización y el valor que otorgan a la certificación.

Educación de adultos y actores sociales:

La presencia de las comunidades de base en la gestación de las experiencias educativas invita a profundizar acerca de los actores sociales que participan de la educación. Diversos son los grupos y las organizaciones que promueven proyectos educativos de los sectores populares, de modo que una línea de trabajo puede ir en ese sentido. La Unión Popular Emiliano Zapata, la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular, por mencionar algunos, son partícipes de propuestas educativas que alternan con los programas gubernamentales.

Educación de adultos y movimientos sociales:

Muy cercano al anterior, habría que avanzar en el análisis del tejido social que se produce entre la educación de adultos y los movimientos sociales a partir de casos concretos. Esta línea de trabajo permitirá profundizar sobre los registros político y pedagógico y las articulaciones que se producen entre las redes sociales que se construyen ante la emergencia de los movimientos sociales.

Educación de adultos y constitución de sujetos:

La constitución y la emergencia de nuevos sujetos sociales invita a profundizar acerca de los procesos interpelatorios de los discursos educativos y el análisis del momento de decisión del sujeto de incluirse o excluirse en los proyectos populares. El estudio en casos concretos, a través de entrevistas a profundidad,

me motiva a preguntar acerca de lo que mueve al sujeto a participar en proyectos populares.

Estos son algunos ejes problemáticos que se derivan de la investigación realizada y que me interesa consolidar como una línea de trabajo. Si bien reconozco la importancia de la educación de adultos escolarizada y la necesidad de ser partícipe de la discusión actual, buscaría relevar la educación de adultos más allá de la escuela, en las situaciones sociales de aprendizaje en la vida diaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### TEÓRICO-METODOLÓGICAS

- ALTAMIRANO, Carlos, *Dialéctica de una derrota*, México, Siglo XXI, 1977.
- ALLENDE, Salvador, “Los aspectos generales de la vía chilena”, en: *La vía chilena al socialismo*, México, Siglo XXI, 1973.
- ARDITI, Benjamín, “Drifting. El destino del nómada”, documento, 1993.
- , “Rastreado lo político”, en: *Revista de Estudios Políticos*, núm. 87, España, Centro de Estudios Constitucionales, 1995a, pp. 333-351.
- , *An archipelago of public space*, England, Department of Government, University of Essex, 1995b.
- , *Public space egalitarian claims*, England, University of Essex, 1995c.
- , *The underside of difference*, England, University of Essex, 1995d.
- BARTHES, Roland, “Introducción al análisis estructural”, en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 9-43.
- , *Mitologías*, México, Siglo XXI, 1982.
- , *S/Z*, México, Siglo XXI, 1988.
- BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general I y II*, México, Siglo XXI, 1977.
- BORJA, Rodrigo, *Enciclopedia política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- BOURDIEU, Pierre, “Espacio social y génesis de las clases”, en: *Sociología y Cultura* (Colección Los Noventa), P. Bourdieu, México, Conaculta-Grijalbo, 1990a, pp. 281-310.
- , *Sociología y política*, México, Grijalbo, 1990b.
- , “El espacio social y sus transformaciones”, en: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, P. Bourdieu, Madrid, Taurus Humanidades, 1991, pp. 97-168.

- BREMOND, Claude, "La lógica de los posibles narrativos", en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 87-109.
- BROCCOLI, Ángelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen, 1984.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia, *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clases y educación*, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1983.
- , *Politics, hegemony and persuasion: education and the revolutionary discourse during II World War*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex. 1990.
- , *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, (Tesis DIE 12), México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1992.
- , *Análisis del discurso y educación*, (Documentos DIE 26), México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1993.
- , "Aproximación conceptual", en: *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1994, pp. 3-7.
- , "Horizonte posmoderno y configuración social", en: *Posmodernidad y educación*, México, CESU-PORRUA, 1995a.
- , *Educación, postmodernidad y discurso*, (Documentos DIE 39), México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1995b.
- , *Foucault y la analítica del discurso*, ponencia en homenaje a Foucault, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional/Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México, octubre, 1996.
- , *Hegemonía y procesos de democratización*, documento para el Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, México, 1998a.
- , "Posmodernidad, globalización y utopías", en: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Alcántara, Pozas y Torres (coords.), México, Siglo XXI, 1998b, pp. 23-37.



- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia y M. Ruiz Muñoz, *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno*, México, Editorial Torres Asociados, 1997.
- BURITY, Joanildo, *Radical religion and the constitution of new political actors in Brazil, The experience of the 1980s*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1994.
- DÁVILA, Luis, *The formation of political identities the case of nationalist discourse 1920- 1945*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1994.
- DE ALBA, Alicia, (comp.) “Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”, en: *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/ Porrúa, 1995, pp. 129-175.
- DE CERTAU, Michel, *La escritura en la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1985.
- DE IPOLA, Emilio, *Ideología y discurso populista*, México, Folios Ediciones, 1982.
- DELEUZE y Guattari, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, España, Pretextos, 1994.
- DERRIDA, Jacques, *La carta postal*, México, Siglo XXI, 1986a.  
 —, *La escritura y la diferencia*, Madrid, Anthropos, 1986b.  
 —, *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1989.  
 —, *Cómo no hablar*, España, Proyecto A Ediciones, 1997.
- DUCROT y Todorov, *Diccionario enciclopédico de ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 1998.
- DYRBERG, Torben Bech, *Power and the subject*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1989.
- ERICKSON, Frederick, “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en: *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. M. Wittrock. Barcelona, Paidós-MEC, 1989, pp. 195-224.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.  
 —, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1982.  
 —, *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, 1983.  
 —, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1984a.  
 —, *La verdad y las formas jurídicas*, México, Gedisa, 1984b.

- \_\_\_\_\_, *El orden del discurso*, México, Ediciones Populares, 1988.
- \_\_\_\_\_, *Microfísica del poder*, Argentina, La Piqueta, 1992.
- FOUCAULT *et al.*, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, 1991.
- FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI, 1975
- \_\_\_\_\_, *Cartas a Guinea-Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI, 3a. ed. 1981.
- \_\_\_\_\_, *La importancia de leer. El proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984.
- \_\_\_\_\_, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 34a ed., 1985a.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 33a ed., 1985b.
- \_\_\_\_\_, *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*, España, Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, España, Siglo XXI, 1993.
- FUENTES, Silvia, *Identificación y constitución de sujetos. El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de Sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1997.
- GARZÓN, Mercedes, *Nihilismo y fin de siglo*, México, Ediciones del Castor, 1995a.
- \_\_\_\_\_, *Romper con los dioses*, México, Editores Torres Asociados, 1995b.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa, 1987.
- GENETTE, Gérard, "Fronteras del relato", en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 193-208.
- GIROUX, Henry, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología: un análisis crítico", en: *Cuadernos políticos*, núm.44, México, Ediciones Era, 1985, pp. 36-65.
- \_\_\_\_\_, "El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa", en: *Posmodernidad y educación*, A. de Alba (comp.), México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Porrúa, 1995, pp. 227-264.
- GOETZ, J.P y M.D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

- GRAMSCI, Antonio, *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno* (Cuadernos de la Cárcel), México, Juan Pablos Editor, 1975a.
- \_\_\_\_\_, *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce* (Cuadernos de la Cárcel), México, Juan Pablos Editor, 1975b.
- \_\_\_\_\_, *Los intelectuales y la organización de la cultura* (Cuadernos de la Cárcel), México, Juan Pablos Editor, 1975c.
- \_\_\_\_\_, *La alternativa pedagógica*, España, Editorial Nova Terra, 2ª. ed., 1976.
- GRANJA, Josefina, *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX, un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- GRAWITZ, Madeline, *Diccionario de ciencias sociales*, Colombia, Editorial Temis, 1990.
- GREIMAS, A. J., “Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico”, en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 45-86.
- GRITTI, Jules, “Un relato de prensa: los últimos días de un ‘gran hombre’”, en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 111-119.
- GUTIÉRREZ, Silvia, “La argumentación”, *Revista Argumentos 8*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1989.
- HALL, Stuart, *Cuestiones de identidad cultural*, Londres, Stuart Hall y Paul Du Gay Editores, 1996.
- HERMET, Badie, *Dictionnaire de la Science Politique*, París, Armand Colin Editeur, 1994.
- HERNÁNDEZ, Gregorio, *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes en Neza. ¿Más turbados que nunca?*, tesis DIE 22, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1997.
- ILLICH, Iván *et al.*, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1977.
- LACLAU, Ernesto, “Tesis acerca de las formas hegemónicas de la política”, en: *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*, México, Siglo XXI, 1985.
- \_\_\_\_\_, “Discurso, hegemonía y política. Consideraciones sobre la crisis del marxismo”, en: *Los nuevos procesos sociales y la política contemporánea*, México, Siglo XXI, 1986.

- \_\_\_\_\_, "Power and representation", en: *Politics, theory and contemporary culture*, New York, Mark Poster, Columbia University, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Argentina, Nueva Visión, 1994
- \_\_\_\_\_, "¿Por qué los significantes flotantes interesan a la política?", en: *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996a.
- \_\_\_\_\_, *Emancipación y diferencia*, Argentina, Ariel, 1996b.
- \_\_\_\_\_, "Muerte y resurrección de la teoría ideológica", en: *Debates políticos contemporáneos*, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, Plaza y Valdés, 1998 pp. 75-98.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1987.
- LAKOFF y Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra-Teorema, 1980.
- LAPLANCHE y Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1971.
- LYOTARD, François, *La diferencia*, (Serie CLA-DE-Ma Filosofía), España, Gedisa Editorial, 1991.
- MCLAREN, Peter, "La experiencia de un cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de corporeidad", en: *Posmodernidad y educación*, A. de Alba (comp.), México, UNAM-CESU/Porrúa, 1995.
- MOORE, Winston, *Revolutionary nationalism and the restoration criollo hegemony: Aid, decapitalization and ethnicity, Bolivia, 1952-1964*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1984.
- MOUFFE, Chantal, "Democratic politics today", en: *Dimensions of radical democracy*. Londres, Verso, 1992.
- \_\_\_\_\_, "On the articulation between liberalism and democracy", en: *The return of the political*, Londres, Verso, 1993.
- \_\_\_\_\_, "Ciudadanía democrática y comunidad política", en: *Debates políticos contemporáneos*, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso/Plaza y Valdés, 1998, pp. 127-141.
- NIETZSCHE, Friedrich, *La gaya ciencia*, España, José J. de Olañeta Editor, 1984.
- NORVAL, A. *Accounting for Apartheid: Its Emergence, Logic and Crisis*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1992.

- PANIZZA, Francisco, *The Limits of Consensus: Problems of Democracy in a Peripheral Country*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1984.
- PARADISE, Ruth, “¿Técnicas o perspectiva epistemológica?”, en: *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, Rueda Beltran (coord.), México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México, 1994 pp. 73-81.
- PAUL, Ricoeur, *Relato: historia y ficción*, México, Dosfilos Editores, 1994.
- PERELMAN y Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*, España, Editorial Gredos, 1989.
- PERETTI DELLA ROCCA, Cristina de, *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*, Madrid, Anthropos, 1989.
- PUIGGRÓS, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Editorial Nueva Imagen, 2ª. ed., 1984.
- \_\_\_\_\_, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1986.
- \_\_\_\_\_, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Argentina, Editorial Contrapunto, 1988.
- \_\_\_\_\_, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 6ª. ed., 1989.
- \_\_\_\_\_, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Mexicana-CONACULTA, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995a.
- \_\_\_\_\_, *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995b.
- \_\_\_\_\_, “Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política 12 y 13*, Chile, CEAAL, 1996, pp. 10-18.
- PUIGGRÓS Adriana, y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA-Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- PUIGGRÓS, Adriana *et al.*, *Escuela, democracia y orden*, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- RAGIN y Becker, *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*, USA, Cambridge University, 1992.

- ROCKWELL, Elsie, "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico", en: *La práctica docente y su contexto institucional y social*, informe final, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.
- ROSALDO, Renato, *Cultura y verdad. Nuevas propuestas de análisis social*, México, CONACULTA-Grijalbo, 1992.
- RUIZ, Mercedes, "El análisis político del discurso: una estrategia para el conocimiento del campo de la educación de adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 4, OEA-CREFAL/CEDEFT, 1996, pp. 25-40.
- , *Política y alternancia en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa*, proyecto de investigación doctoral, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1997.
- , *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, primera presentación pública de avances de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1998.
- , *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos de los sectores populares: dos estudios en caso*, documento de avances de doctorado, México, 1999a.
- , *Articulaciones entre lo político y lo pedagógico en Paulo Freire*, documento de trabajo, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1999b.
- SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, México, Nuevomar, 1959.
- SMITH, Anna Marie, *Otherness and Identity: British New Right Discourse on Race, Nation and Sexuality*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1991.
- TAYLOR y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- TODOROV, Tzvetan, "Las categorías del relato literario", en: *Análisis estructural del relato*, Argentina, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pp. 155-192.
- TORFING, Jacob, *Politics, Regulation, and the Modern Welfare State*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1994.
- , "Un repaso al análisis del discurso", en: *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, R. N. Buenfil (coord.), México, Plaza y Valdés Editores, 1998, pp. 31-53.

- VATTIMO, Gianni, . *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, España, Gedisa, 1986.
- \_\_\_\_\_, *Ética de la interpretación*, España, Paidós, 1991.
- VERÓN, Eliseo, “Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia”, en: *Lenguaje y comunicación social*, Argentina, Nueva Visión, 1976.
- \_\_\_\_\_, *Construir el acontecimiento*, Argentina, Gedisa, 1987.
- WHITE, Hayden, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, México, Paidós, 1992.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM, 1988.
- WOODS, Meter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- Z. RICARDO, Israel, *Chile: 1970-1973: Allende and the Popular Unity*, Ph.D. Thesis, England, University of Essex, 1980.
- ZEMELMAN, Hugo, *Historia y política en el conocimiento*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.
- \_\_\_\_\_, “Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro”, en: *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México, UNAM, 1992a.
- \_\_\_\_\_, *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos/El Colegio de México, 1992b.
- \_\_\_\_\_, *Los horizontes de la razón. Historia y necesidad de utopía*, Barcelona, Anthropos/El Colegio de México, 1992c.
- \_\_\_\_\_, *Racionalidad y ciencias sociales*, Barcelona, Anthropos, 1994.
- ZIZEK, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, 1992.
- \_\_\_\_\_, “La identidad y sus vicisitudes: La lógica de la esencia de Hegel como una teoría de la ideología”, en: *Debates políticos contemporáneos*, México, Plaza y Valdés Editores y Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, 1998, pp. 159-199.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

- ACEA, Jorge, *Gerencia educacional. El gerente como educador empresarial*, Montevideo, (mimeo), 1994.

- ADAMS Randolph Anthony, *Formal adult education in Peru from 1961-1981: a study of educational growth theories*, Tesis de doctorado, District of Columbia, USA, Catholic University of America, 1991.
- AGBA, Ciprián Meter, “Doce años de abastecimiento de la política educativa de educación de adultos en Kenia”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo* 39, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1992.
- AGUADO *et al.*, *La práctica social en la educación de adultos*, México, ISCEM, 1991.
- AGUILAR, Bernardina *et al.*, *Estudio evaluativo del programa de educación de adultos*, San José de Costa Rica, 1992.
- AGUILAR, Rubén, “Los efectos de la crisis y el futuro de la educación de adultos”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 14 (2). Pátzcuaro, Michoacán, México: OEA/CREFAL/CEDeTF, 1991.
- ALDANA Mendoza, Carlos, *El educador popular en Guatemala*, Guatemala, Serviprensa Centroamericana, 1991.
- , *Una milpa llamada esperanza. Curso popular en derechos humanos*, Guatemala, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 1992.
- ALFARO, María Rosa, “¿Comunicación popular o educación ciudadana?”, *La Piragua* 1 (8), Santiago, CEAAL, 1994, pp. 14-34.
- ALVAREZ, Yolanda y Martha Lucía Barrera, “Colombia: los Centros Autogestionados de Educación Popular de Jóvenes y Adultos (CAEPA)”, en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*. Santiago, OREALC, 1996, pp. 73-92.
- ANDRADE de Maldonado, Marcela, *El proceso de comunicación dialógica participativa en el programa de educación popular “Padres e Hijos”, Ciudad de la Paz, Pedro Poveda (1990-1992)*, La Paz, Bolivia, CEBIAE, 1996.
- APARICIO, Olmedo, *Propuesta de formación, capacitación y perfeccionamiento docente en educación de adultos en la provincia de Los Santos*, Trabajo presentado en el Diplomado en Educación de Adultos, CREFAL, 1994.
- ARANCIBIA, Violeta, *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*, ensayo realizado en el marco del proyecto: Educación para el desarrollo de competencias efectivas en el mejoramiento de la calidad de vida y la participación de los sectores populares, Santiago, CIDE, 1990.



- ARRUETA, José Antonio, *Reflexiones sobre educación popular y cambios culturales en Bolivia*, Ponencia presentada en el seminario Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas, Santiago, CIDE, 1991.
- ASSIS, Regina, *Proyecto escuelas comunitarias rurales*, México, CEE, 1980.
- ATENCIO, Rosa E. et al., *Estudio sobre el nivel de formación andragógica del docente de la Escuela Normal de Panamá*, Panamá, 1990.
- , *Estudio de los fundamentos filosóficos andragógicos de la educación normal en Panamá*, Panamá, 1990.
- , *Estudio de la evolución histórica del Centro de Estudios, Promoción y Asistencia Social (CEPAS) y la presencia andragógica en su metodología*, Panamá, 1990.
- AUSTIN, Robert, “Reconsideraciones sobre la tercera fase de la educación popular: hacia una nueva pedagogía popular”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 4, México, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1996, pp. 57-81.
- AVILA, Alicia, “Enseñanza de las matemáticas y saber extraescolar. El caso de la educación de adultos”, en: *Revista de Educación de Adultos* 12, 13 y 14, México, Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1992.
- , “Fundamentos de la transformación curricular en el área de matemáticas”, ponencia presentada en el seminario-taller regional UNESCO-CEAAL-SENEL, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- ÁVILA, María Elena, “Contribución del CREFAL a la profesionalización de los educadores de adultos latinoamericanos y caribeños: la experiencia del Diplomado en Educación de Adultos 1993-1994”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 3 (2), México, OEA/CREFFAL/CEDeFT, 1995, pp. 9-34.
- AZIZ, Alberto, “Alternancia y descentralización”, en: *DGEyC Diálogos sobre educación*, México, Dirección General de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua, s/f.
- AZMITIA, Oscar, *El Instituto Indígena Santiago, una alternativa de educación media rural. Sistematización de la experiencia*, Guatemala, PRODESSA, 1993.
- BARQUERA, Humberto, “Las principales propuestas pedagógicas en América Latina”, en: *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, México, CREFAL, 1985.

- BARRANTES, Rodrigo, "El aprendizaje del adulto y la educación a distancia", *Innovaciones Educativas 1* (1), San José de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 1993, pp. 19-22.
- BASTIAS, Manuel y Patricio Cariola, "Crecimiento y equidad: nuevos desafíos para la educación popular", ponencia presentada en el Simposio Internacional Educación y Pobreza: de la desigualdad social a la equidad, Santiago, CIDE, 1994.
- , "Crecimiento con equidad: nuevos desafíos para la educación popular. Simposio Educación y Pobreza", México, Colegio Mexiquense/ UNICEF, 1995.
- BATES, Anthony B., "La alfabetización por radio. Enseñanzas de todo el mundo", ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Alfabetización Popular por Radio, Santo Domingo, Editorial Popular, 1992.
- BATTISTESA, Omar *et al.*, "Programa Huertos Populares. Su propuesta pedagógica", ponencia presentada en el seminario Las Demandas Educativas de los Sectores Populares, Buenos Aires, CIPES, 1990.
- BEASCOECHEA, Enrique, *Hacia la formación de las Comunidades Eclesiales de Base. Temas para reflexionar en grupo*, México, Comunidades Eclesiales de Base-Cerro del Judío, s.f.
- BECERRA, Aída y Rute Ríos, "La negociación: una relación pedagógica posible", en *Cultura y política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, 21- 68.
- BELANGER, Paul, "La educación de adultos, necesidades en materia de aprendizaje y respuestas dadas", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 41, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- BERLANGA Gallardo, Benjamín, "Diseño de modelos de educación bilingüe-cultural; consideraciones a partir de una experiencia educativa en la Sierra Norte de Puebla", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 41, Bonn: Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- BERNAL, Juan Bosco *et al.*, *Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos*, avance de investigación sobre el tema, capítulo: "Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá", Panamá, ICASE, 1991.
- BERTHOUD, Olivier, *Imágenes y textos para la educación popular*, material didáctico, La Paz y Tegucigalpa, CIMCA y Comunica, 1992.

- BETHENCOURT, María, “La formación docente en Fe y Alegría”, en: *Movimiento Pedagógico*, Vol. 3, núm. 7, Maracaibo, Venezuela, 1995, pp. 52- 55.
- BIBBO, Luis y Wilson Benia, *Desafíos para el cambio en la concepción del rol docente y el aprendizaje*, Memorias del III Congreso Nacional de Profesores de Biología, Montevideo, Uruguay, 1994.
- BICSE, *Estudio sobre alfabetización de adultos a nivel internacional. Estadísticas de Canadá*. 1994.
- BIJL, Bart Van Der, “Trampas en la investigación participativa (algunas reflexiones)”, en: *Tensiones y tendencias en la investigación participativa*, Quito: CEDECO, 1990, pp. 47-79.
- BLANCO, Jacinto, *Algunos antecedentes históricos de los programas de educación de adultos*, avance de investigación sobre el tema, capítulo: “Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá”, Panamá, ICASE, 1991.
- BOGANTES, Aurora et al., *Factores asociados al analfabetismo en Costa Rica*, San José de Costa Rica, 1994.
- BRACHO, Teresa (comp.), *La modernización educativa en perspectiva. Análisis del programa de modernización educativa 1988-1994*, México, FLACSO, 1990.
- BRUNNER, Ilse, *Popular education and the problem of appropriation*, Tesis de doctorado, California USA, Stanford University, 1991.
- CABRERA, Gaspar, *Organización y articulación. Fortaleciendo y creando nuevos lazos. Retos nacionales de las CEB 1996-2000*, México, Comunidades Eclesiales de Base, 1998.
- CABRERA Ovanis, Carmelo, “La educación de adultos frente al dilema de la modernidad”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 3, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1994.
- CADENA y Martínez, “Educación informal y no formal”, en: *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos Base*, Vol. I, México, IPN, 1981<sup>a</sup>, pp. 267-368.
- , “Educación informal y no formal”, en: *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos Base*, Volumen II, México, IPN, 1981b, pp. 112- 143.
- CADIMA, Edgar, “Acción y praxis en una organización barrial”, en: *Formación de educadores populares. Cuatro experiencias latinoamericanas*. Santiago, CEAAL, 1990, pp. 101-145.

- CALO, Giovanni, "XIV. María Montessori", en: *Los grandes pedagogos*, J. Chateau, et al., México, Siglo XXI, 3a. ed., 1980.
- CALDERÓN, López y Jaime Velarde, "La formación de los educadores de adultos en la delegación de Michoacán del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). ¿Formación o capacitación?", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 2, Núm. 3 México, OEA/ CREFAL/CEDeFT, 1994.
- CAMARGO, Javier y Milka de Lay, *Los agentes educativos, su formación y su desempeño*, avance de investigación sobre el tema: "Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá", Panamá, ICASE, 1991.
- CAMPERA Cuenca, Ma. del Carmen, *La academia de educación de adultos: una experiencia en formación de educadores de adultos*, México, SECUR/UNESCO, 1994.
- CAMPOS, José María, *Escenario actual de la educación de adultos en Costa Rica, servicios y logros*, 1993.
- CARACHEO, Rocío, *Animadores de una CEB*, México, Comunidades Eclesiales de Base-Cerro del Judío, s.f.
- CÁRDENAS, Víctor Hugo, *Algunas reflexiones sobre el cambio cultural y educación popular*, ponencia presentada en el seminario taller sobre Educación Popular en América Latina y el Caribe, La Paz, Bolivia, CEBIAE, 1990.
- CARRIÓN, Sara y Lucina García, "Alfabetización bilingüe: el caso de los adultos mazahuas", en: *Colección Pedagógica Universitaria 20-21*, Universidad Veracruzana, 1992.
- CASCO, Concepción, *Proyecto: Capacitación y perfeccionamiento de agentes educativos de la educación de adultos en Paraguay*, CREFAL, 1994.
- CASTILLO, Eduardo, *Educación popular y Estado. Una experiencia*, ponencia presentada en el seminario taller sobre Educación Popular en América Latina y el Caribe, La Paz, Bolivia, CEBIAE, 1990.
- CASTRO C. Hemann, *La universidad de la tercera edad, una propuesta de trabajo de ULACIT*, UNESCO/ICASE, 1994.
- CAUDILLO, Rosa Delia y Laura Wong, *Pautas y prácticas de crianza del conocimiento a la acción o el amor es una prioridad*, México, CEE, 1992.
- CEA y UNESCO, *Cumbre Internacional sobre Educación. La responsabilidad social por garantizar a los jóvenes y adultos de escasa escolaridad nuevas oportunidades*

- educativas que promueven una alfabetización amplia y conocimientos actualizados*, Cuaderno de trabajo núm. 6, México, CEA-UNESCO, 1997.
- CEAAL, *Formación de educadores populares. Cuatro experiencias latinoamericanas*, Santiago de Chile, CEAAL, 1990.
- \_\_\_\_\_, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 4, Chile, 1992c.
- \_\_\_\_\_, *Economía y educación: nuevos contextos para la educación popular*, ponencia presentada en la primera Reunión del Grupo de Trabajo de Educación Popular y Economía, Santiago, CEAAL, 1992a.
- \_\_\_\_\_, “La educación de adultos ayer y hoy”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 2º. semestre, 3-5. Chile: CEAAL, 1992b.
- \_\_\_\_\_, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 6, Chile, 1993c.
- \_\_\_\_\_, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 7, Chile, 1993d.
- \_\_\_\_\_, *Nuestras prácticas*, México, CEAAL, 1993a.
- \_\_\_\_\_, “Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad: construyendo la plataforma de la educación popular latinoamericana”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* 1 (8), Santiago, CEAAL, 1993b, pp. 3-13.
- \_\_\_\_\_, “La educación popular y la producción de conocimientos”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 10, Chile, CEAAL, 1995, pp. 126-133.
- \_\_\_\_\_, “Construyendo la plataforma de la educación latinoamericana”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 1er. Semestre, Chile, CEAAL, 1996, pp. 3-13.
- \_\_\_\_\_, “Declaración de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 14, Chile, CEAAL, 1998.
- CEAAL/REPEC, *Educación popular ambiental en América Latina*, Pátzcuaro, México, CEAAL/REPEC, 1994.
- CEAAL-UNESCO “La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en la transición del siglo XXI”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* 12 y 13, Chile, CEAAL, 1994.

- CENDALES, Lola, *Alfabetización alternativa: cambio en el contexto-cambio en la estrategia*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- CENEP, *A educacao como prioridade de investimento*. Brasil, 1995.
- Centro de Estudios Ecuménicos, *La CEB. La iglesia de los pobres 5*, México, Centro de Estudios Ecuménicos, AC., Ediciones Dabar, 1998.
- Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1995.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*, Chile, CEPAL-UNESCO, 1992.
- CESO, *Educación popular en América Latina, críticas y perspectivas*, (PAPERBACK 12), Van Dam, Anke, Sergio Martinic y Gerhard Peter (eds.). Chile, 1991.
- CETRULO, Ricardo, *Cambio cultural y educación popular*, ponencia presentada en el seminario taller sobre Educación Popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- CIRIGLIANO, Gustavo, “De la palabra conciencia de la opresión a la palabra proyecto de la esperanza”. *La Educación* 1 (120), Washington, OEA, 1995, pp. 1-17.
- CLEBA, *La enseñanza de la matemática con los adultos de los sectores populares (experiencias e investigaciones)*, informe final sobre Experiencias e Innovaciones en la Enseñanza de la Matemática con Adultos de Sectores Populares, Bogotá, Colombia, CLEBA, 1990.
- , *Nuevos enfoques educativos para programas de educación de adultos y alfabetización*, Memorias del seminario taller, Medellín, Colombia, CLEBA, 1992.
- CODINA, Gabriel, “La experiencia de Fe y Alegría”, en: *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*, Santiago, CIDE, 1994, pp. 321-346.
- Colombia, Ministerio de Educación (MEC). Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, *Seminario taller REDALF sobre la construcción de subsistemas de educación de adultos en América Latina y el Caribe*, Antioquia, Colombia, OREALC/UNESCO, 1993.
- Consejo Nacional de Investigación Educativa, *Resúmenes analíticos*, III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SEP-COMIE, 1995.
- , *La investigación educativa en México: 1996-1997*, Antología de las ponencias presentadas en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SEP, UADY, UAA-PIIES, 1997a.

- \_\_\_\_\_, *Programa académico*, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SEP, UADY, UAA-PIIES. 1997b.
- Consejo Nacional de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Aguascalientes, *Resúmenes*, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1999a.
- Consejo Nacional de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Aguascalientes *Programa*, V Congreso de Investigación Educativa, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1999b.
- CORAGGIO, José Luis, *Economía y educación: nuevos contextos para la educación popular*, Santiago de Chile, CEAAL, 1992a.
- \_\_\_\_\_, “Educación para la participación y la democratización”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 5, Chile, CEAAL, 1992b, pp. 6-11.
- \_\_\_\_\_, “Desarrollo humano y política educativa en la ciudad latinoamericana”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 9, Chile: CEAAL, 1994, pp. 92-104.
- CORREA, Carlos, “Educación y radio”, en: *Movimiento Pedagógico*, 3 (7), Maracaibo, Venezuela, 1995, pp. 49-51.
- CORZO José, y Julio Lancho, “Appartenir a la masse et maitriser la parole: une culture adulte”, en: *Alpha 92*. Montreal, IUE, 1992, pp. 397-418.
- COSTA, Marta, “Argentina: un programa intersectorial de educación-trabajo. La experiencia de centros educativos de EBA en la empresa SEGBA y su sistematización”, en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*, Santiago, OREALC, 1995. pp. 14-38.
- CREFAL, “Experiencias de promoción y apoyo a las microempresas en el sector informal urbano y rural”, ponencia presentada en el Coloquio sobre experiencias de promoción y apoyo a las microempresas en el sector informal urbano y rural, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL/OEA, 1990.
- CREFAL, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, núm. 2, Pátzcuaro, Michoacán, México, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1992.
- CREFAL, UNESCO, INEA y CEAAL, *Hacia una educación sin exclusiones: nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Chile, UNESCO, CREFAL y CEAAL, 1998.

- CRUZ, Bladimir y Elba Galdamez, *Experiencia sobre el desarrollo de la propuesta metodológica alternativa de la educación básica de adultos de la Subregión Central del Norte*, Chalatenango, El Salvador, 1992.
- CUNNINGHAM, Phyllis, *Outline of Adult Education: Civil Society, Social Movements and Adult Education*, University of Toronto, OISE, 1999.
- CUSSIANOVICH, Alejandro *et al.*, “Maestros debaten sobre educación popular”, en: *Educación popular en la escuela*, Lima, 1990, pp. 13-46.
- CHANG DE MÉNDEZ, Abril, *Los modelos curriculares en la educación de base de adultos en Panamá*, avance de investigación sobre el tema, capítulo: “Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá”, Panamá, ICASE, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Características del currículum de educación básica para jóvenes y adultos en Panamá*, 1994.
- CHIROQUE, Sigfredo *et al.*, “Hacia una tecnología educativa popular”, en: *Usos y abusos de la tecnología educativa*, Lima, 1990, pp. 99-111.
- DE AGÜERO, Mercedes, *Evaluación de contenidos y materiales de educación de adultos*, México, CEE, 1994.
- DELFIN, Luis, “Estudio y trabajo: un enfoque para el desarrollo del recurso humano”, en: *Enfoques Pedagógicos*, Santa Fe de Bogotá, Caja de Compensación Familiar (CAFAM), 1994, pp. 41-54.
- DELGADILLO, Walter, *La transferencia de conocimientos y recursos materiales y el logro de la autonomía de los grupos populares*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- \_\_\_\_\_, “La educación popular en el sindicato y la educación popular de las instituciones: contrastes y perspectivas en el caso de Bolivia”, ponencia presentada en el Seminario Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas, Santiago, CIDE, 1991.
- DELORS, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Chile, UNESCO, 1996.
- DENWETTE, Blair *et al.*, “Faire tomber les barrières: une action locale en education de base”, en: *Alpha 92*, Montreal, IUE, 1992, pp. 127-154.
- DÍAZ Ruiz, Sebastián, “Compromisos de la andragogía para el tercer milenio”, en: *Revista de Educación y Ciencias Humanas* 3 (4), Caracas, Venezuela, 1995, pp. 41- 74.



- DÍAZ, Jorge, *Bases constitucionales y legales en la administración de la educación de base de adultos y la gestión de recursos como instrumentos para el desarrollo, equidad y eficiencia de la educación de base de adultos*, avance de investigación sobre el tema, (capítulo: “Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá”), Panamá, ICASE, 1991.
- DÍAZ, Julio y Miryam Zúñiga, *Modelo pedagógico integrado para la formación de maestros*, material didáctico, Cali, Colombia, UNIVALLE, 1991.
- Dirección General de Educación de Adultos, Ministerio de Educación, “Venezuela. Centro de Educación Popular (CESAP)”, en: *Post-alfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro, México, CREFAL, 1990, pp. 397-405.
- DONOSO, Plinio et al., *Origen y funcionamiento de los Centros Comunes para el Desarrollo (CECOPADE) de Panamá y naturaleza de su método*, Panamá, 1990.
- DUKE, Chris, “¿Qué tipo de educación de adultos ayuda a la democracia?”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 39, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1991/1992.
- \_\_\_\_\_, “Tendencias en el desarrollo de la educación de adultos”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 43, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1995.
- DUPLA, F. Javier, *Familia-escuela-comunidad: un programa de educación de adultos de Fe y Alegría*, ponencia presentada en las Jornadas de reflexión sobre el presente y el futuro de la educación en Venezuela, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Familia-escuela-comunidad: un programa de educación de adultos de Fe y Alegría*, Caracas, Centro de Reflexión y Planificación Educativa, (mimeo), 1993.
- EICHELBAUM DE Bambini, Ana María, *La educación argentina en el mundo*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 1991.
- ESCOBAR, Nelson, “Procesos técnicos relevantes de la educación de adultos”, en: *Educación de Adultos en El Salvador*, 1991, pp. 83-92.
- Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos, *Memoria del Seminario taller nacional sobre nuevas líneas y acciones de los Centros Integrados en el contexto de la educación de adultos y educación popular*, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994.

- FAUNDES, Antonio, *Una mirada crítica a la educación popular*, Medellín, Colombia, CLEBA, 1993.
- FEDERIGHI, Paolo, *La organización local de la educación de adultos*, España, Editorial Popular, 1992.
- FERNÁNDEZ, Benito, *Problemas, potencialidades y retos de la educación popular en Bolivia de cara a la década de los noventa*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- , *Problemas, potencialidades y retos de la educación popular en Bolivia en la década de los 90*, ponencia presentada en el seminario Educación Popular en América Latina. Crítica y perspectivas, Santiago, CIDE, 1991.
- FERNÁNDEZ, Rubén *et al.*, “Educación popular: perspectivas y retos para las ONGs”. en: *Re-lecturas*, 12-13. Medellín, Colombia, Instituto Popular de Capacitación, SA, 1992.
- FERRARO, José, *Teología de la liberación: ¿revolucionaria o reformista?*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones Quinto Sol, 1992.
- FILMUS, Daniel y Pablo Pinau, *Las concepciones político-educativas de los dirigentes sindicales*, proyecto Demandas educativas de los sectores populares, Buenos Aires, FLACSO, 1990.
- FINGER, Matthias, “New social movements and their implications for adult education”, en: *Adult Education Quarterly*, vol. 40, núm. 1, 1989, pp. 15-22.
- FINNEGAN, Florencia, *La educación de adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*, Mercosur, Buenos Aires, 1994.
- FINNEGAN, Florencia y Ana Pagano, *Orientaciones para el educador. Aprendizaje con textos educativos*, trabajo del Proyecto Nacional de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional, auspiciado por la OEA, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, 1994.
- FIGOIRE, Eduardo, “La negociación del currículum en la educación de adultos: estrategia para el mejoramiento de la acción didáctica”, en: *Memorias del III Congreso Nacional de Profesores de Biología*, Montevideo, Uruguay, 1994.
- FISCHMAN, Gustavo e Isabel Hernández, “Especificidad étnica y educación”, en: *Revista Argentina de Educación*, núm. 13, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1990.

- FLACSO, *La modernización educativa en perspectiva*, coloquio para el análisis del Programa para la Modernización Educativa, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1990.
- FLORES Pizaña, Juan Carlos, *Investigación jurídica sobre educación de adultos (un avance en el Sistema Educativo Nacional)*, tesis de doctorado, México, UNAM, 1992.
- FUENTES, Luís, "Honduras: proyecto intersectorial de educación-trabajo. El caso del PO CET", en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*, Santiago, OREALC, 1995, pp. 103- 121.
- Fundación en Alianza, *Reforma educativa, compromiso de todos: informe de avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa*, Asunción, Paraguay, 1992.
- Fundación de Apoyo a la Comunidad, *10 años de realizaciones, mucho más en el horizonte*. México: FAC, 1995.
- GADOTTI, Moacir, *Educación popular y Estado: bases para una educación pública popular*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- GAJARDO, Marcela, "Educación de adultos: de Nairobi a París», en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, México, Centro de Estudios Educativos, 1985.
- \_\_\_\_\_, *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL/OEA, 1991.
- GALVÁN, Santamaría, Ana y Pedro Ferfer Guevara, "Algunas reflexiones para la elaboración de contenidos educativos a partir de las aportaciones étnicas", en: *CEAAL. Red Latinoamericana de Educación Básica y Alfabetización*, Medellín, Colombia, 1993, pp. 1-13.
- GAMERDINGER, G. W., "Orientando los métodos de adiestramiento hacia la generación de empleo", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo, "Los cambios en las concepciones actuales de la educación", en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Chile, UNESCO-UNICEF, 1994, pp. 15-50.
- \_\_\_\_\_, *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos*, Chile, 1993.

- \_\_\_\_\_, *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos*, ponencia presentada en el seminario Educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994.
- GELPI, Ettore, *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*, España, Editorial Popular, 1990.
- \_\_\_\_\_, “La educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas”, en: *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, s.n., 1991.
- GENAO, Hipólito, *Once planteamientos sobre los procesos de educación popular a partir de la experiencia del Centro Dominicano de Estudios de la Educación (CEDEE)*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- GHISO, Alfredo, “Práctica social popular: referente y contenido de la educación popular”, en: *Contraste. La Revista para el Educador de Adultos*, s.n., Cali, Colombia, Instituto de Capacitación para la Educación de Adultos, 1991.
- GÓMEZ, Rocío y Miryam Zúñiga, *Escuelas de madres de El Tambo: sistematización de una experiencia de educación popular*, Universidad del Valle, 1995.
- GONZÁLEZ Guzmán *et al.*, *Construir la educación de adultos: una reflexión desde la práctica*, Sevilla, España, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1990.
- GONZÁLEZ, Gerardo *et al.*, *Análisis teórico-curricular del primer nivel del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica por madurez y los ajustes pertenecientes al enfoque sociorreconstruccionista*, San José de Costa Rica, 1990.
- GONZÁLEZ, María del Luján, *L'ecole parents ECCA en Uruguay. Analyse de la littérature et de la recherche d'évaluation*, Lovaina, Universidad Católica de Lovaina, 1993.
- GUERRA, María Elena, *Síntesis del Congreso Nacional Temático: educación no formal, de adultos y popular*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, CREFAL, 1993.
- GUILLÉN Méndez, Napoleón, *Marco contextual de la educación básica de adultos*, 1993.
- GUZMÁN, José Luis, “Educación de adultos, desarrollo humano y justicia social”, en: *Revista Psicología de El Salvador*, 10, (40), San Salvador, (1991a), pp. 153-164.
- \_\_\_\_\_, “Sistematización de experiencias de educación no formal”, en: *Revista Psicología de El Salvador*, 10 (42), San Salvador, 1991b, pp. 309-335.

- GUZMÁN, José Luis *et al.*, *Las escuelas populares de Chalatenango*, informe de investigación, San Salvador, UCA, 1994.
- GUZMÁN, Virginia, *Mujer, desarrollo y educación popular*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- HABIB, Nasira “La instrucción de las instructoras”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 40, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- HAMADACHE, Ali, “Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente”, en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 37, Santiago, OREALC, 1995, pp. 62-84.
- HAMILTON, Mary *et al.*, “Recherche participante en alphabetisation: ¿ou en sommes-nous?”, en: *Alpha 92*, Montreal, IUE, 1992, pp. 155-170.
- HERNÁNDEZ, Acacia, “Interacción y rendimiento en contextos educativos de adultos y no adultos”, en: *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, 3 (4), Caracas, Venezuela, 1995, pp. 133-164.
- HERNÁNDEZ, Álvaro *et al.*, *Aprendamos a crear módulos*, Ministerio de Educación Pública, 1993.
- HERNÁNDEZ, Doris, “Una central de trabajadores del campo alfabetiza”, en: *Formación de educadores populares. Cuatro experiencias latinoamericanas*, Santiago de Chile, CEAAL, 1990, pp. 37-73.
- HERNÁNDEZ, Luis, *La realidad y sus desafíos. Comunidades Eclesiales de Base. Retos nacionales de las CEB 1996-2000*, México, Comunidades Eclesiales de Base, 1998.
- HEWARD, Christine y Sheila Bunwaree, *Gender, education and development. Beyond access to empowerment*. New York: Zed Books Ltd, 1999.
- HILDEBRAND, Henner, “La educación de adultos orientada al desarrollo: entre el empobrecimiento y los procesos de aprendizaje emancipatorios”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 43, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994.
- HLEAP Borrero, José y Mario Acevedo, *Escuela de Líderes de Villarrica: sistematización de una experiencia de educación popular*, S1, Universidad del Valle, 1995.
- HOLFORD, John, “Why social movements matter: adult education theory, cognitive praxis, and the creation of knowlegde”, *Adult Education Quarterly*, 45 (2), 1995, pp. 95-111.

- HOYRUP STEEN, Camilla Scavenius, *La relación entre trabajo y proceso de aprendizaje en la educación de adultos*, The Norwegian Institute of Adult Education, 1994.
- IBAÑEZ, Sergio *et al.*, *El discurso de los educadores populares en el Chile de los noventa: su relación con el estado y las demandas de los sectores populares*, Chile, CIDE, 1995.
- II Encuentro Provincial de Educación Popular, *II Encuentro Provincial de Educación Popular. Realidades y desafíos para la década del 90*, La Plata, Dirección General de Escuelas y Cultura, 1990.
- INEA, *La educación de adultos en el marco de la Modernización Educativa 1989-1991*, México, 1991a.
- \_\_\_\_\_, *Proyecto para la sistematización del currículo regional diversificado de educación básica para adultos en el Estado de Michoacán de Ocampo*, Morelia, Michoacán, México, 1990a.
- \_\_\_\_\_, “El INEA en el marco de la modernización educativa”, en: *Revista de Educación de Adultos*, 2 (suplemento) (1-7), México, INEA-Secretaría de Educación Pública, 1990b.
- \_\_\_\_\_, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” en: *Revista de Educación de Adultos*, 1 (suplemento) (1-7). México, INEA-SEP, 1990c.
- \_\_\_\_\_, *Compendio estadístico 2*, México, INEA-SEP, 1990d.
- \_\_\_\_\_, *Proyectos del INEA*, México, INEA-SEP, 1990e.
- \_\_\_\_\_, *Compendio estadístico 3*, México, INEA-SEP, 1991b.
- \_\_\_\_\_, *Educación con la comunidad* (serie cuadernos de autoformación en participación social), México, INEA-SEP, 1991c.
- \_\_\_\_\_, *Modelo pedagógico de educación primaria para adultos*, México, INEA-SEP, 1991d.
- \_\_\_\_\_, *El proceso educativo de los adultos*, México, INEA-SEP, 1992a.
- \_\_\_\_\_, “Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, en: *Revista de Educación de Adultos*, 9, 10 y 11, México, INEA-SEP, 1992b, pp. 59-67
- \_\_\_\_\_, *La educación de adultos en el marco de la modernización educativa 1989-1991*, México, INEA-SEP, 1992c.
- \_\_\_\_\_, *Para aprender más... en el equipo local*, México, INEA-SEP, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *Metodología para asesorar adultos*, México, INEA-SEP, 1993b.

- \_\_\_\_\_, *Vinculación*, México, INEA-SEP, 1993c.
- \_\_\_\_\_, *La capacitación para el trabajo en la educación básica de adultos*, México, INEA-SEP, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Punto de encuentro. Órgano de Comunicación de la Comunidad*, Morelia, México, INEA-SEP, 1994b.
- INEA-INEP-SIBE, *Educação popular*; Bibliografía temática, Brasilia, Reduc-Sibe, 1989.
- INEA-SEP, *Revista de Educación de Adultos*, 1, México, 1990a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 2, México, 1990b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 3, México, 1991a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 4 y 5, México, 1991b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 6, 7 y 8, México, 1991c.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 9 y 14, México, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 15, México, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 16, México, 1993b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 17, 18 y 19. México, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos*, 20, México, 1994b.
- INFANTE, Isabel, "Funtional Illiteracy in Latin America", en: *The future of literacy and the literacy of the future*, Hamburgo, IUE, 1991, pp. 25-39.
- \_\_\_\_\_, "Tendencias de la educación de jóvenes y adultos en América Latina", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 12-13, Chile, CEAAL, 1996, pp. 119-129.
- \_\_\_\_\_, "Trends in Adult Education Research in Latin America", en: *World Trends in Adult Education Research. Report on the International Seminar on Word Trends in Adult Education Research*, Montreal, Canada, September 06-09, 1994, Hamburg, Edited by Werner Mauch, UNESCO-Institute for Education, 1999, pp. 234-246.
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 34, Alemania, 1990a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 35, Alemania, 1990b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 36, Alemania, 1991a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 37, Alemania, 1991b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 38, Alemania, 1992a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 39, Alemania, 1992b.

- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 40, Alemania, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, Alemania, 1993b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 42, Alemania, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 43, Alemania, 1994b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 44, Alemania, 1995a.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 45, Alemania, 1995b.
- \_\_\_\_\_, *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 46, Alemania, 1996.
- Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginados, “Perú. Red de bibliotecas rurales de Cajamarca”, en: *Post-alfabetización y trabajo en América Latina*, Pátzcuaro, México, CREFAL, 1990, pp. 261-378.
- Internacional Literacy Support Service (ILSS), *ILSS Newsletter: un boletín para alfabetizadores*, 6-7, Santa Lucia West Indies, 1993.
- IRELAND, Timothy D, “Usando la alfabetización y las habilidades que en ella se cimentan, como ladrillos para la construcción de la democracia: la experiencia del Sindicato de Trabajadores de la Construcción de Joao Pessoa, Brasil”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 42, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994, pp. 81-87.
- IUE, “*The future of literacy and the literacy of the future*, informe del Seminario sobre educación de adultos reunido en Hamburgo, Hamburgo, IUE, 1991.
- JAIRALA, Q. M y Edgar Martínez, *¿Qué reivindican en educación? Reflexiones desde la educación popular católica*, Caracas, Venezuela, 1993.
- Jardines Infantiles Populares, *El juego. Fundamentación, objetivos y propuestas*, Buenos Aires, CIPES, 1990.
- JEIRMAN, Walter, *La educación de adultos como proceso*, España, Editorial Popular, 1991.
- KALMAN, Judith, “Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje”, ponencia presentada en el seminario-taller regional UNESCO-CEAAL-SENLE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1996.
- \_\_\_\_\_, “Una visión de la V CONFITEA desde la investigación sobre la educación de los adultos”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 14, Chile, CEAAL, 1998, pp. 43-51.
- Kaplun, Mario, “Primera exploración: una pedagogía comunicante”, en: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, Santiago, OREALC, 1992a, pp. 19-62.



- \_\_\_\_\_, “Segunda exploración: prácticas de una educación no anunciada”, en: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, Santiago, OREALC, 1992b, pp. 63-141.
- \_\_\_\_\_, “Tercera exploración: potenciando emisores”, en: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, Santiago, OREALC, 1992c, pp. 143-234.
- \_\_\_\_\_, *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*, Material didáctico, Santiago, OREALC, 1995.
- KARLEN, Marcelo Jorge, *Alfabetización funcional y educación de adultos en la promoción del desarrollo social. Precisiones conceptuales, estrategias metodológicas y tendencias actuales en América Latina y en la Argentina*, Córdoba, Argentina, UCC, 1993.
- KWEKA, A. N., “El fortalecimiento de la confianza en sí mismos como objetivo de la educación de adultos en programas comunitarios de educación para la salud”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 42, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994, pp. 7-17.
- LABELLE, Thomas, *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
- LATAPÍ, Pablo, *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: Una tipología orientada a su evaluación cualitativa* (Cuadernos del CREFAL 17), México, CREFAL, 1984.
- \_\_\_\_\_, “Repensar la alfabetización”, en: *Revista Proceso*, 931, México, 1994.
- LATAPÍ y Castillo, *Lecturas sobre educación de adultos*, México, CREFAL, 1985.
- LEIER Duane, Robert, *Perspectives on the educational programs and policies underlying natural resources development in the Canton of Coto Brus: a case study or rural costa rican community (rural development)*, tesis de doctorado, Pennsylvania, USA, Pennsylvania State University, 1991.
- LEIRMAN, Walter *et al.*, *La educación de adultos como proceso*, Buenos Aires, Humanitas/OEI, 1992.
- LEÓN, Rosario y José Antonio Urreta, *Reflexiones sobre educación popular y cambios culturales*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- LEWIN, Helena, “Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social del Estado”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, México, 1994.

- LIMAGE, Leslie, “Alfabetización de mujeres desde una perspectiva universal”, en: *Convergencia*, 27 (2 - 3), Costa Rica, 1994.
- LINARES, María Eugenia, *Del hecho al dicho hay menos trecho. ¿Qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños?*, Centro de Estudios Educativos-REDUC, 1992.
- LOBO, Auxiliadora, *Propuesta de evaluación al currículum del nivel de educación media diversificada y profesional de la modalidad educación de adultos en Venezuela*, CREFAL, 1994.
- LONDOÑO, Luis Óscar, “Tendencias en la alfabetización funcional, de cara al futuro”, en: *Alfabetización funcional: un nuevo punto de partida*, España, Cooperativa Editorial Magisterio, 1991.
- , *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*, Santiago de Chile, UNESCO-Convenio Andrés Bello, 1995.
- , *Caracterización del analfabetismo funcional*, Editorial Popular OEI, 1990a.
- , *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*, España, Editorial Popular, 1990b.
- LOVISOLO, Hugo *et al.*, “Cambios en las concepciones actuales de educación de adultos: alfabetización, educación básica de adultos, educación popular”, resultado de sesiones de trabajo de seminario en grupo, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, 1994.
- MAGENDZO, Mena y Valdivia, *Escuela popular comunitaria de adultos: descripción y reflexiones después de un año de actividades*, Santiago de Chile, PIIE, 1991.
- MAGENDZO, Salomón y Loreto Egaya, *La participación social como espacio educativo*, informe de investigación, Santiago, PIIE, 1991.
- MALAGÓN, José Felipe, *Modelo pedagógico de educación primaria para adultos: manual del asesor de primera parte de primaria*, México, INEA, 1990.
- MANZOOR, Ahmed y Gabriel Carron, “El reto de la educación básica para todos”, en: *Revista Educación de Adultos*, 4-5, México, INEA, 1991.
- MARINHO, Marildes, “Por uma politica do significado da alfabetizacao”, en: *Cuadernos de educación popular*, 17, Petrópolis: Vozes, 1990, pp. 37-47.
- MARIÑO, Germán “Investigación participativa (para semi-analfabetas y positivistas arrepentidos)”, en: *Tensiones y tendencias en la investigación participativa*, Quito, CEDECO, 1990, pp. 7-44.

- \_\_\_\_\_, *Deslustrando ilustraciones*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, División General de Educación de Adultos, 1993a.
- \_\_\_\_\_, “Nuevas tendencias, actores y escenarios de la educación de adultos en América Latina, caracterización e interrelaciones”, en: *Revista Educación y Cultura*, s.n., Medellín, Colombia, FECODE, 1993b, pp. 1-6.
- \_\_\_\_\_, *La ilustración de las ilustraciones*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, División General de Educación de Adultos, 1993c.
- \_\_\_\_\_, *Aprender a enseñar*, Santa Fe de Bogotá, ICBF, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*, Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación, Énfasis en Educación Comunitaria, 1994b.
- MARJA, Talvi, “Educación de adultos en Estonia”, en: *Revista Educación de Adultos*, 39, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1992.
- MARTÍNEZ, Juan Luis, *Algunas experiencias de educación popular en Bolivia (estado del arte)*, La Paz, CEBIAE, 1991.
- MARTINIC, Sergio, *Transferencia y lógicas de acción en los proyectos de educación popular*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- \_\_\_\_\_, “Relación comunicativa y organización de la conversación en experiencias de intervención social”, en *Cultura y Política en Educación Popular*, La Haya: CESO, 1995, pp. 101-121.
- \_\_\_\_\_, “La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular”, en: *Educación popular. Refundamentación*, Colombia, CEAAL, 1996, pp. 65-82.
- MAUREIRA, Fernando, *Programa de participación vecinal*, informe de investigación, Santiago, CIDE, 1993.
- MEJÍA, Marco Rafael, “Educación popular en los noventa (un problema de sentido en la cultura)”, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- \_\_\_\_\_, “Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes”, en: *Cultura y Política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, pp. 265-308.
- MEJÍA, Raúl, “La educación popular: hacia una pedagogía política del poder”, en: *Educación Popular. Refundamentación*, Colombia, CEAAL, 1996a, pp. 19-46.

- \_\_\_\_\_, “Las tareas de la refundamentación: la educación popular hoy”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana*, 1er. semestre, Chile, CEAAL, 1996b, pp. 17-29.
- \_\_\_\_\_, *Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular*, (serie Cuadernos Educativos, 49), Bolivia, Ediciones CEBIAE, 1998.
- MENA, Fernando, “Chile: escuela popular comunitaria de adultos: sistematización de una experiencia”, en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*, Santiago, OREALC, 1996, pp. 38-73.
- MENDOZA Gutiérrez, Eric, *El hecho andragógico*, ponencia presentada en el VI Seminario Nacional de Investigación Educativa, Caracas, Universidad Nacional Experimental Libertador/Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1990.
- MESSINA, Graciela, *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago, OREALC, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias*, Santiago, OREALC, 1995.
- MEUNIER, Louise y Mario Raymond, “De l’animation specialisee a l’alphabetisation populaire”, en *Alpha 92*, Montreal, IUE, 1992, pp. 305-329.
- MINA, Jesús María, *Teatro comunal investigativo: proyecto educativo*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1994.
- MINGO, Araceli y Sylvia Schmelkes, (comp.) *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina: Antología*, México, CESU-UNAM, 1992.
- Ministerio de Educación, *Producción de materiales educativos de matemática básica para adultos en proceso de alfabetización, Apuntes de una experiencia*, PNUD/UNESCO, 1990.
- Ministerio de Educación, *Encuentro: Boletín Informativo del Programa de Mejoramiento de la Educación de Adultos*, Santiago de Chile, 1993.
- MIRANDA Godínez, Francisco, *Vasco de Quiroga y la educación integral de adultos*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1994.
- MOQBIL, Kaltoom, “El papel de la mujeres en la campaña de alfabetización”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- MORALES, Gómez y Carlos Torres, *The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in México*, USA, PRAEGER, 1990.
- MORALES, Marlen, “Educación básica de adultos por radio interactiva”, en: *Encuentro Nacional de Ciencia y Tecnología en Educación*, Tegucigalpa, Honduras, CIEH, 1993, pp. 110-115.

- MORENO, Idelfonso, *La supervisión de la educación de base de adultos*, avance de investigación sobre el tema, (capítulo: “Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá”), Panamá, ICASE, 1991.
- MONTESSORI, María, *El método de la pedagogía científica*, Barcelona, Ediciones Araluce, 1937.
- \_\_\_\_\_, *La mente absorbente del niño*, Barcelona, Ediciones Araluce, 1971.
- MULLER, Josef, “El modelo de entrenamiento en acción y sus fundamentos educativos”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa, *El Sistema Educativo Municipal en el período 1981-1991*, Buenos Aires, 1991.
- MUÑOZ, Izquierdo, “Análisis e interpretación de las políticas educativas. El caso de México”, en: *Sociología de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1981.
- \_\_\_\_\_, “Factores determinantes y consecuencias educativas de la perseverancia de los adultos en los círculos de alfabetización”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (3), México, 1985.
- \_\_\_\_\_, (coord.), *Educación y pobreza en México*, México, Centro de Estudios Educativos, 1992.
- MUSHI, Philemon, A. K., “Democracia y educación de adultos en Tanzania”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 42, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994, pp. 47-54.
- MYERS, Robert, *The Twelve who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*, Washington, OPS, 1992.
- NAGEL, José R., *Educación de adultos, agricultura y desarrollo rural: los nuevos desafíos*, documento presentado en el Seminario-consulta UNESCO-UNICEF: Educación de adultos: prioridades de acción estratégica para la última década del siglo, San José de Costa Rica, IICA, 1992.
- Namibia, Programa Nacional de Alfabetización, “Guía del Programa Nacional de Alfabetización de Namibia. Alfabetización: tu llave para un mejor futuro”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 40, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- National Institute of Adult Continuing Education, *Studies in the Education of Adults*, 22 (1-2), England and Wales, 1990.

- \_\_\_\_\_, *Studies in the Education of Adults*, 23 (1), England and Wales, 1991.
- Nicaragua, Ministerio de Educación, Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos, *Propuesta de diseño curricular de educación de adultos*, 1991.
- NOCHEZ, Mario, “Alfabetización y educación básica de niños, jóvenes y adultos en la Arquidiócesis de San Salvador”, en: *Educación de Adultos en El Salvador*, 1991, pp. 107-124.
- NOVA, (ed.) *Cuadernos de Educación Popular*, 17, Petrópolis, Vozes, 1990.
- NUÑEZ, Carlos, *Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular. Educar para transformar, transformar para educar*, Guadalajara, Jalisco, México, IMDEC, AC, 1992.
- NUÑEZ, Carlos *et al.*, *Desde adentro. La educación popular vista por sus participantes*, Guadalajara, Jalisco, México, IMDEC, AC, 1992.
- NÚÑEZ, Carlos *et al.*, *Nuestras prácticas educativas: perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, México, CEAAL, 1993.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicados*. México, OCE, 2000.
- ODURO-MENSAH, D. “Educación ambiental y creación de conciencia a través de la educación de adultos. Sugerencias de Ghana”, en: *Revista Educación de Adultos*, 39. Bonn, Alemania: IIZ-DVV, 1992.
- OCDE/US Department of Education, *How adults learn*, Washington, DC, 1999.
- OEA/CREFAL, *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados. Cultura popular y educación popular*, resultado del V Taller de integración de la cultura popular y la educación, OEA/CREFAL, 1991.
- OEA/CREFAL/CEDeFT, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 13, núm. 1, México, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 13, núm. 2, México, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 14, núm. 1, México, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 14, núm. 2, México, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1 núm. 1, México, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1 núm. 2, México, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 1, México, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 2, México, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 3, México, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2 núm. 1, México, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2 núm. 2, México, 1994.

- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 3, México, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3, núm. 1, México, 1995.
- OLAIZOLA, Celia María, *Los adolescentes en la educación de adultos: un problema no atendido*, CREFAL, 1994.
- OLIVEROS, Roberto, *La pastoral. Sembradores de esperanza. Retos Nacionales de los CEB 1996-2000*, México, Comunidades Eclesiales de Base, 1998.
- ORBEGOZO, Jesús, *Fe y Alegría. Un movimiento de educación popular integral*, Venezuela, Fe y Alegría, 1994.
- \_\_\_\_\_, “Propuesta educativa de Fe y Alegría”, *Movimiento Pedagógico*, 7, Maracaibo (mimeo.), 1995, pp. 9-20.
- OREALC, *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *La ampliación de los servicios educativos para adultos y superación del analfabetismo*, Santiago de Chile, UNESCO, 1993b.
- ORMEÑO, Eugenio, *Política pública para la educación de personas adultas: el caso de Chile*, Santiago, CEAAL, 1994.
- ORTIZ, Marcelina, *Proyecto: elaboración de un manual de capacitación de asesores de alfabetización del INEA-Chiapas*, CREFAL, 1994.
- OSORIO y Rivero, *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Lima, UNESCO, CEAAL y TAREA, 1996.
- OSORIO, Jorge, “Educación popular: por una democracia con ciudadanía y equidad”, en: *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 33, 1994.
- \_\_\_\_\_, “La educación de las personas adultas y las exigencias de desarrollo en América Latina”, en: *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 46, Alemania, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, 1996, pp. 57-71.
- OSORIO, José, “Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular”, en: *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 48, Alemania, Instituto de Cooperación Internacional, 1997, pp. 9-20.
- PAIVA, Vanilda, *Años 90: as novas tarefas da educacao dos adultos na América Latina*, Encontro latino-americano de Brasil, Brasil, 1993.
- PAIVA, Vanilda y Fabrizio Balhen, “Los años 90: las nuevas tareas de la educación de adultos en América Latina”, *Cuadernos de Pesquisa. Revista de estudos e pesquisas em educacao*, 89, FCC, 1994.

- PALMA, Diego, *La sistematización como estrategia de conocimiento de la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*, Santiago, CEAAL, 1992a.
- , “Los desafíos de la educación en América Latina. La agenda vista desde la educación popular”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 1er. semestre, 3-6, Chile, CEAAL, 1992b.
- , “La educación popular y las políticas públicas”, en: *Cultura y política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, pp. 123-155.
- , “La educación popular y el tema de la ciudadanía”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 10, Chile, CEAAL, 1995, pp. 55-61.
- Ministerio de Educación y Cultura, Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos, *Alfabetización y post-alfabetización: una propuesta educativa*, Asunción, MEC, 1991.
- , *Programa de estudio (primer y segundo ciclo)*, Asunción, MEC, 1997
- , *II Seminario-taller sobre educación de adultos vinculada al trabajo productivo y orientada al desarrollo comunitario*, informe, Asunción, MEC/OEA, 1992a.
- Ministerio de Educación y Cultura, Departamento de Estadística, *Anuario 1991: Desarrollo educativo en cifras*, Asunción, MEC, 1992b.
- PAZ, Edgar, *Equipos móviles de educación integral rural. Problemática de educación rural en el departamento de Pando y la provincia Vaca Díez del Veni. Antecedentes y considerandos*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- PEREIRA DE TAPIA, Ligia, *El impacto del tiempo libre en la educación de personas de tercera edad en Panamá*, informe de resultados de investigación, Panamá, ICASE, 1994.
- PÉREZ Esclarin, Antonio, *La gestión participativa y la calidad de la educación (el caso de Fe y Alegría)*, Venezuela, Fe y Alegría (mimeo.), 1994.
- PÉREZ, Abiega y Schugurensky, “Alternativas de educación preescolar para zonas marginadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (1-2). México, Centro de Estudios Educativos, 1984.
- , *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*, México, Centro de Estudios Educativos/Nezahualpilli, AC/Radda Barrer, 1991.



- PESCADOR, Osuna, *La educación de adultos, la verdadera educación popular*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.
- PICÓN, César, “Estrategias de educación de adultos en América Latina, en la perspectiva de la participación”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- , *Políticas y estrategias de alfabetización y educación de adultos en América Latina, en la perspectiva del Estado y la sociedad civil*, PNUD/UNESCO, 1990.
- , “Proyecto Movilizador de Alfabetización y Educación Básica de Todos en el Salvador: semillero de prácticas innovadoras y de propuestas en un contexto de guerra y para la postguerra”, en: *Educación de Adultos en El Salvador*, 1991, pp. 133-172.
- , *Sub-sistemas Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina*, Panamá, MINEDUC, 1993.
- , *Educación de jóvenes y adultos en Panamá y América Latina, estudios, reflexiones, experiencias y propuestas*, Panamá, UNESCO-ICASE, 1994a.
- , “Políticas de educación de jóvenes y adultos en América Latina”, en: *Educación de jóvenes y adultos en Panamá y América Latina*, Panamá, 1994b, pp. 1-114.
- , “La investigación de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas necesarias y nuevas estrategias”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 2°. semestre, Chile, CEAAL, 1994c, pp. 53-68.
- PIECK, Enrique, *Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria: la perspectiva del participante*, Simposio educación y pobreza, México, Colegio Mexiquense/ UNICEF, 1995a.
- , “Importancia de la capacitación para el autoempleo en el medio rural: las motivaciones de los participantes”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3, núm.1, México, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1995b, pp. 9-29.
- PINEAU, Pablo, “El concepto de ‘educación popular’: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en: *Revista de Educación*, 305, Madrid, Centro de Publicaciones, 1994, pp. 257-278.
- PIÑA Williams, César, *Revisión de experiencias de la vinculación educación y trabajo: modelos metodológicos*, ponencia presentada en el seminario Reflexiones sobre la educación de adultos en la educación y trabajo y alfabetización en América Latina, CREFAL, 1995.

- POANTUAL, Pedro, *A relacao de parceria entre municipais e movimentos populares de alfabetizacao*, Encontro latino-american de Brasil, Brasil, 1993.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, SHCP, 1995.
- POLESTICO, Rachel, "Sistematización de intervenciones basadas en asuntos de género. La experiencia de Mindanao", en: *Revista Educación de Adultos*, 40, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.
- PONCE, Pablo, *Centro de Educación Laboral Silvio Bedoya. Una experiencia educativa de los trabajadores*, Panamá, ASEUPA, 1992.
- POSADA, Jorge, *Concepciones educativas que orientaron la EBA (60-86)*, Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- POSADA, Jorge Jairo, "Jerome Brunner y la educación de adultos", en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 32, Santiago de Chile, OREALC, 1993.
- PRIETO y Sierra, Eduardo, "Hacia una filosofía de la educación de los adultos", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 2, México, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1993, pp. 9-18.
- QUINTEROS, María *et al.*, "Ecuador: alfabetización bilingüe", en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*, Santiago, OREALC, 1995, pp. 92-103.
- QUIROZ, Ana María *et al.*, "Educación de adultos y aprendizaje permanente: problemática, inquietudes y recomendaciones", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 42, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1994, pp. 187-198.
- RAMÍREZ, José, "La educación de adultos en El Salvador: el futuro", en: *Educación de Adultos en El Salvador*, 1991 pp. 125-132.
- RAMÍREZ, Margarita y Luisa María Mazariegos, "Educación", en: *Tradición y Modernidad*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 1993, pp. 166-206.
- REBELLATO, José Luis, "La reflexión ética ante la globalización educativo-cultural. Educación popular y construcción de la esperanza", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 15, Chile, CEAAL, 1999, pp. 7-22.
- REICHER y Namó de Mello, *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, Brasil, Cortez Editora-Autores Asociados, 1985.
- REYES Ruiz, Javier, "La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 15, 27-33. Chile: CEAAL, 1999.

- RIBEIRO, Vera María *et al.*, *Metodologia da alfabetizacao, Pesquisas em educacao de jovens e adultos*, San Pablo, CEDI, 1992.
- RIGAL, Luis, *Democracia, escuela pública y educación popular: convergencias y dilemas*, ponencia presentada en el seminario taller sobre Educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- , “Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular”, en: *Cultura y Política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, pp. 157-193.
- RIGAL, Luis y Ana Pagano, *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular*, Buenos Aires, CIPES, 1995.
- RIVAROLA, Domingo, *Paraguay. Características y alternativas de la educación paraguaya*, Asunción, CPES, 1992.
- RIVERA, Jorge, *Educación popular étnica y modernización. Ideas para la discusión*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- , *Educación de adultos en áreas urbano-marginales*, ponencia presentada en el seminario Educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994.
- RIVERO, José, *Educación de Adultos en América Latina. Desafío de la equidad y la modernización*, España, Editorial Popular, 1993.
- , “Demandas internacionales y políticas públicas en la educación con personas jóvenes y adultas”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 14, Chile, CEAAL, 1998, pp. 31-42.
- RODRÍGUEZ Brandao, Carlos, “Los caminos cruzados: Formas de pensar y realizar la educación en América Latina”, en: *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México, CREFAL, 1984.
- RODRÍGUEZ Escobar, Eduardo, *Sistematización de proyectos desarrollados en educación de jóvenes y adultos en la zona limítrofe colombo-venezolana*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1994.
- RODRÍGUEZ, Denis, *Efectos de la planificación, conducción y evaluación del aprendizaje con base a objetivos en grupos de educación de adultos*, Panamá, ICASE, 1991.
- RODRÍGUEZ, Lidia, *Las primeras experiencias en educación de adultos*, Buenos Aires, (mimeo.), 1990.
- ROJAS, Rodrigo, *Los talleres de educación popular*, informe de investigación, Santiago, CIDE, 1993.

- ROSSELL, Marcial, *Situación del ciego adulto en Venezuela. Visión retrospectiva*, Caracas, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación, 1990.
- RUBENSON, Kjell, *Educación popular de adultos y movilización social: reflexiones en relación con el Comité Sueco sobre el poder*, NVI, 1994.
- RUBIO, Maura y Ma. Pureza Carvajal, *Nuevas alternativas en educación de adultos*, México, Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 1992.
- RUIZ Zavala, Edgar, *Proyecto: Los programas educativos del INEA como eje articulador y estratégico, para propiciar acciones de desarrollo comunitario en comunidades oaxaqueñas*, resultados del Diplomado en educación de adultos, CREFAL, 1994.
- RUIZ, Mercedes, *Modernidad educativa: Reflexiones críticas en el marco de la educación comunitaria*, México, Consulta Nacional de Educación de Adultos, 1989.
- \_\_\_\_\_, *Política educativa en el campo de la educación de adultos: de la revolución a la modernización*, ponencia magistral presentada en el Foro de educación de adultos, México, Universidad Pedagógica Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos: Reconstrucción histórica*, tesis de maestría, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, 1994b.
- \_\_\_\_\_, *Evaluación y sistematización del proyecto Nuevos Espacios Educativos. Un programa de apoyo para familias urbano-marginales*, México, Centro de Estudios Educativos-Fundación Van Leer, 1994c.
- RUIZ, M. y G. Zamora, "Consideraciones sobre el estado del conocimiento de educación de adultos, popular y comunitaria", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 2, México, OEA/CREFAL/CEDeTF, 1994, pp. 9-17.
- RUIZ, Yadira de y Próspero Ruiz, *La educación andragógica: una alternativa para la educación en los centros educativos nocturnos de Panamá*, resultados de investigación, Panamá, UNIEDPA, 1991.
- SAFA Barraza, Enrique, *Contexto de la educación de adultos, popular y comunitaria*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SNTE, 1993.
- SÁINZ, Héctor, *Programa Nezahualpilli: Manual auxiliar para el trabajo con grupos de padres de familia*, México, Centro de Estudios Educativos, 1982.

- SALAMANCA *et al.*, “Educación para la tolerancia: o en la búsqueda de los humanos”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 11, Chile, CEAAL, 1995, pp. 69-78.
- SALAZAR, Marco Julio, *Educación universitaria y derechos humanos*, San José de Costa Rica, 1992.
- SALCEDO, Gisela, “La evaluación andragógica: un reto para la educación de adultos”, en: *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, vol. 3, núm. 4, Caracas, Venezuela, 1995, pp. 75-101.
- SALGADO, Julio, “Educación social para la solidaridad”, en: *Formación de Educadores Populares. Cuatro Experiencias Latinoamericanas*, Santiago, CEAAL, 1990, pp. 11-35.
- SALINAS, *Enfoques y conceptos sobre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)*, documento base de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFITEA V, México, 1998.
- SALINAS, Bertha y Enrique Safa, *Educación de adultos, popular y comunitaria*, Cuaderno 26, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1993.
- SALINAS, Pieck y Safa, “Educación de adultos y educación popular”, en: *Educación, Cultura y Procesos Sociales*, Teresa Wuest (coord.). México, COMIE-UNAM, 1995, pp. 37-186.
- SÁNCHEZ Villalta, Gerardo, *La EDA en el marco de la políticas sociales en la administración Figueres Olsen*, ponencia presentada en la XIII Conferencia Internacional de Anragogía o Educación de Adultos, San José de Costa Rica, 1994.
- SANTIBAÑEZ, Erika y Sergio Ibáñez, *Proyecto de capacitación laboral de jóvenes desocupados y talleres productivos*, informe de investigación, Santiago, CIDE, 1993.
- SARAVIA, Javier S J, *Estrella de las comunidades. Talleres para capacitación de animadores*, México, Ediciones Dabar-CEB, 1996.
- SCHIEFELBEIN, E. y José Rivero, “Educación de adultos y alfabetización”, en: *Resúmenes Analíticos Monotemáticos*, 2, Santiago de Chile, OREALC, 1990.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, “La deserción y la repitencia en educación primaria y su impacto en el analfabetismo”, en: *Analfabetismo y alfabetización*, Santiago, OREALC, 1990, pp. 41-61.

- SCHMELKES y Kalman, *La educación de adultos: Estado de arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, Centro de Estudios Educativos, 1994.
- SCHMELKES, Linares y Delgado, *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos*, Cuaderno 27, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, 1993.
- \_\_\_\_\_, “Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos”, en: *Educación, cultura y procesos sociales*, Teresa Wuest (coord.), México, COMIE-UNAM, 1995, pp. 187-245.
- SCHMELKES, Sylvia, “Research Trends in Adult Education in Latin America”, en: *World Trends in Adult Education Research. Hamburg (Report on the International Seminar on World Trends in Adult Education Research., September 06-09, 1994)*, Werner Mauch UNESCO-Institute for Education (ed.), Montreal, Canadá, 1999, pp. 234-246.
- \_\_\_\_\_, “La educación de adultos en México. Una revisión general del trabajo desde el Estado”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, 1989.
- \_\_\_\_\_, “Adult Education and Training in Mexico. Final Report”, en *Adult Education Policy Implementation in Canada, Mexico and Tanzania*, C. A., Torres (coord.), Canadá, 1990a.
- \_\_\_\_\_, *El programa de modernización educativa y la educación de adultos*, México, Centro de Estudios Educativos, 1990b.
- \_\_\_\_\_, *Potencialidades y problemas de la educación popular: en torno a la calidad de los procesos de formación*”, ponencia presentada en el Seminario educación popular en América Latina, crítica y perspectivas, Santiago, CIDE, 1991.
- \_\_\_\_\_, *La investigación en educación de adultos, los procesos de decisiones y un estudio de caso*, México, Centro de Estudios Educativos, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *Necesidades educativas de los adultos campesinos e indígenas en América Latina*, México, 1993b.
- \_\_\_\_\_, *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*, ponencia presentada en el Seminario educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas*, ponencia presentada en el Seminario educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994b.

- \_\_\_\_\_, *Las necesidades básicas de aprendizajes de los jóvenes y adultos en América Latina*, ponencia presentada en el seminario-taller regional UNESCO-CEAAL-SENEL, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1996.
- SCHMELKES, Sylvia y Susan Street, “Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 22, núm. 1, México, CEE, 1991, pp. 37-73.
- SCHUGURENSKY, Daniel, “Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para la redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4, México, 1986.
- SCHWARTZ, Bertrand, *Modernizar sin excluir*, documento de trabajo, México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 1995.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan Nacional de Educación de Adultos*, México, SEP, 1975.
- \_\_\_\_\_, *Documentos sobre la Ley Nacional de Educación de Adultos*, México, SEP, 1976.
- \_\_\_\_\_, *Normas fundamentales*, México, SEP, 1980.
- \_\_\_\_\_, *Programa nacional de educación, cultura y deporte 1984-1988*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, SEP, 1989.
- \_\_\_\_\_, *Innovaciones educativas para la educación de adultos en Monterrey, México. Informe final 1984-1987*, Washington, OEA, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Educación de adultos y capacitación formal para el trabajo*, informe, México, 1993a.
- \_\_\_\_\_, *Artículo tercero y la Ley General de Educación*, México, SEP, 1993b.
- Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría del Trabajo y Previsión Social, *Misión Schwartz, modernizar sin excluir y categorías para las competencias y los contenidos de formación*, memoria, México, SEP-INEA-STYPS, 1995.
- Secretaría de Educación y Cultura, *Diseño curricular para la educación primaria de adultos*, Decreto No. 6.355/87, Costa Rica, SEC, 1993.
- SERRA, José María, “1990: Año Internacional de la Alfabetización. Decir la palabra para transformar la realidad”, en: *Cuadernos de Proposiciones y Prácticas*, vol. 1, núm. 3, Santa Fe, Acción Educativa, 1990, pp. 53-60.

- SILES, Blanca Emilce, *Causas y consecuencias del analfabetismo en el Distrito de Cantón de Turruabares y propuesta de un plan remedial*, San José de Costa Rica, 1990.
- SIRVENT, María Teresa, *La crisis de la educación: una perspectiva desde la educación popular*, Buenos Aires, (mimeo.), 1991.
- , “The politics of adjustment and lifelong education: the case of Argentina”, en: *The International Review of Education*, Alemania, UNESCO, 1994a, pp. 195-208.
- , *Educación de adultos. Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Coquena, 1994b.
- SOETHE, Renato, “Educación popular: concepciones históricas, construcción de paradigmas y teoría-práctica”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 2°. semestre, Chile, CEAAL, 1994, pp. 152-159.
- STANDING, E. M., *La revolución Montessori en la educación*, México, Siglo XXI, 1974.
- STREET, Brian, *Sociocultural dimensions of literacy: literacy in an international context*”, informe de Seminario sobre educación de adultos reunido en Hamburgo, Hamburgo: IUE, 1991.
- STREET, Susan, “La educación de adultos en México: los planificadores teorizan su práctica”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 3, México, CEE, 1990, pp. 13-54.
- SUAZO, Adolfo, CETHA. “Una experiencia de educación de Adultos de la Comisión Episcopal de Educación”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 1, OEA/CREFAL/CEDeFT, 1994.
- SUBIRATS, José, *La educación popular latinoamericana de Holanda (1988) a Bolivia (1990): los muertos que se enterraron gozan de buena salud*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- SUBIRATS, José, “Contextos migratorios y educación popular: experiencias desde la ciudad de El Alto”, en: *Cultura y política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, pp. 247-264.
- TABORA, Rocío, “Mujer campesina y comunicación en Honduras. Apuntes metodológicos”, en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1993.



- TAMARIT, José, “El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación”, en: *Revista Argentina de Educación*, núm. 13, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1990, pp. 7-45.
- \_\_\_\_\_, *Poder y educación popular*, Buenos Aires, Coquena, 1992.
- TAPIA, Gonzalo, “Tendencias políticas recientes en América Latina: La dicotomía autoritarismo-democracia”, en: *Educación de Adultos y Democracia*, Madrid, Editorial Popular, 1990, pp. 27-56.
- TETAY, José María, *Aspectos generales de diagnóstico y avance de un proceso investigativo orientado a transformar la educación en los colegios distritales nocturnos de Bogotá*, Santa Fe de Bogotá, 1990.
- THERHART, Ewald, “Enseñanza y aprendizaje en la educación de adultos en la República Federal de Alemania”, en: *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo. Educación: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en Ciencias Pedagógicas*, 42, Bonn, Alemania, Instituto de Colaboración Científica, 1990.
- TORRES, Alfonso, “La investigación en la educación popular”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 2°. semestre, Chile, CEAAL, 1994, pp. 53-68.
- TORRES, Carlos Alberto, “Hacia una sociología política de la educación de adultos. Una agenda para la investigación sobre la formación de políticas en educación de adultos”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, México, Centro de Estudios Educativos, 1985.
- \_\_\_\_\_, *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. México, Centro de Estudios Educativos, 1982.
- \_\_\_\_\_, (coord.), *Adult education policy implementation in Canada, Mexico and Tanzania*, final report, Canada, 1990.
- \_\_\_\_\_, “Una economía política de la educación de adultos desde una perspectiva comparativa: Canadá, México y Tanzania”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, México, Centro de Estudios Educativos, 1993.
- TORRES, Gloria, *Participación de abogados en experiencias de educación popular*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Reflexiones en torno a algunas prácticas jurídicas en sectores poblacionales*, ponencia presentada en el Seminario educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas, Santiago, CIDE, 1991.

- TORRES, Rosa María, “Acoes nacionais de alfabetizacáo de adultos na America Latina: um arevisáo critica”, en: *Cuadernos de educación popular*, 17, Petrópolis, Vozes, 1990a, pp. 9-23.
- \_\_\_\_\_, “Capacitar a partir de una ONG”, en: *Formación de Educadores Populares. Cuatro Experiencias Latinoamericanas*. Santiago, CEAAL, 1990b, pp. 75-99.
- \_\_\_\_\_, De críticos a constructores: educación popular, escuela y educación para todos, documento, 1994.
- UCC-REDUC, *La investigación educativa popular. La transferencia de conocimientos y recursos en proyectos de acción social y educativa: de los profesionales a los grupos pobres*, ponencia presentada en el Cuarto encuentro sobre el estado actual de la investigación educativa, Córdoba, UCC-REDUC, 1991.
- UNDURRAGA, Consuelo, *La investigación en educación popular, la transferencia de conocimientos y recursos en proyectos de acción social y educativa: de los profesionales a los grupos pobres*”, Cuarto encuentro sobre el estado actual de la investigación educativa, Córdoba, UCC-REDUC, 1991.
- UNESCO, *Acción mundial en pro de la educación*, Francia, UNESCO, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Educación para todos: Finalidad y contexto*, Monografía I, Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, Francia, UNESCO, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Educación para todos: Una revisión ampliada*, Monografía II, Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, Francia, UNESCO, 1994a.
- \_\_\_\_\_, *Educación para todos: las condiciones necesarias*, Monografía III, Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, Francia, UNESCO, 1994b.
- \_\_\_\_\_, *La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro*, V Conferencia internacional de educación de las personas adultas, CREFAL-UPN, 1997.
- UNESCO-UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Chile, UNESCO-UNICEF, 1994.
- Universidad de Antioquia, *Universidad, educación popular de adultos y contextos sociales: memorias del seminario taller*, Colombia, Universidad de Antioquia/OEA, 1991.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), *Correo de educación y trabajo UMCE: Boletín informativo del Programa Educación Técnica Profesional y Educación de Adultos 2*, Chile, 1993.

- USHER, Robine e Ian Bryant, *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación-el triángulo educativo*, Madrid, España, Morata, 1992.
- VAN Dam, Anke et al., *La educación popular en América Latina. Notas sobre el estado de una discusión*, Santiago, CIDE, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Educación Popular en América Latina. Crítica y perspectivas*, Santiago: CIDE, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Cultura política y educación popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya: CESO, 1995.
- VAN Dam, Anke, "Identidad de género y participación social: proyectos de educación popular con pobladoras en Chile", en: *Cultura y política en Educación Popular*, La Haya, CESO, 1995, pp. 69-100
- \_\_\_\_\_, *¿Existe una metodología de género?*, ponencia presentada en el Seminario taller sobre educación popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE, 1990.
- VÁSQUEZ, Sandra, "El contexto de la educación de adultos en El Salvador", en: *Educación de Adultos en El Salvador*, 1991, pp. 40-61.
- VERAMU, Joseph C., "El escritor creativo del tercer mundo como educador de adultos y educador de la comunidad: experiencia de las islas Fiji", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 39, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1992.
- VIELLE, Jean Pierre, *El trabajador del sector informal como sujeto de la educación de adultos: un intento por redimensionar la categoría de "pobre" en la perspectiva de una estrategia renovada de educación para el trabajo*, ponencia presentada en el simposio Educación y Pobreza, México, Colegio Mexiquense/UNICEF, 1995.
- VIGIL, Carlos José, "Aproximación al concepto de educación popular. Una respuesta latinoamericana a la crisis de los modelos modernizantes", en: *Educación y postmodernidad*, Córdoba, UCC-Facultad de Filosofía y Humanidades, 1990.
- VIO, Grossi Francisco, "¡Que sea global o que sea local, pero que sea siempre democráticamente! Educación de adultos dirigida hacia la democracia", en: *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, 42, Alemania, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, 1994, pp. 65-80.
- WEINBERG, Pedro, *Educación de adultos y trabajo productivo*, ponencia presentada en el seminario Educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994.

- WELTON, Michael, "Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites", *Adult Education Quarterly*, 43 (3), 1993, pp. 152-164.
- WUEST, Teresa, (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Coordinación de Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- YAMAGUCHI, Makoto, "Profundización de la democracia en Japón: educación de adultos", en: *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 39, Bonn, Alemania, IIZ-DVV, 1992.
- ZARCO, Carlos, "Educar para la autonomía: Hamburgo y la educación popular en América Latina", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 14, Chile, CEAAL, 1998, pp. 18-25.
- \_\_\_\_\_, Oscar, "Educación de adultos en América Latina: un proceso sin sujeto", en: *Revista Educación de Adultos*, 15, México, INEA/SEP, 1993.
- ZULETA, Jorge y Gonzalo Rojas, *Talleres de Educación Popular (TEP). Un estudio de caso*, informe de investigación, Santiago, CIDE, 1992.
- ZÚÑIGA Escobar, Miryam, "Hacia una educación de adultos enfocada a la atención de la mujer y la infancia", en: *Contraste: La Revista para el Educador de Adultos*, ICEA, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Educación de adultos como espacio para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres de los sectores populares*, ponencia presentada en el seminario Educación de adultos: prioridades estratégicas para la última década del siglo, Santiago, UNESCO/UNICEF, 1994.
- ZÚÑIGA Escobar, Miryam et al., *Aportes para la reconceptualización y reorientación de la educación de adultos*, Universidad del Valle, 1995.
- ZÚÑIGA, Leonel, "La calidad en procesos de producción de aprendizajes", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1 (2), México, CREFAL/OEA/CEDeFT, 1992.

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- La Jornada*, 01 al 30/09 al 11/1985.  
*La Jornada* 01 al 30/06 al 08/1988.  
*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1990.

*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1991.

*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1992.

*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1993.

*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1994.

*La Jornada* 01 al 30/01 al 12/1995.

*La Jornada* 01 al 30/03 al 07/1997.

*La Jornada* 18/11/1998.

*El Universal*, 01 al 30/09 al 11/1985.

Secretaría de Gobernación, “Ley Federal de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de noviembre. México, 1973.

—, “Ley Nacional de Educación para Adultos”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de diciembre, México, 1975.

—, “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio. México, 1993.



# ANEXO 1

## GUIÓN TEMÁTICO

IMBRICACIÓN DE LO POLÍTICO Y LO PEDAGÓGICO  
EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS  
DOS ESTUDIOS EN CASO

*María Mercedes Ruiz Muñoz*  
*DIE-CINVESTAV*  
*1998*

### **Introducción**

En relación con el objeto de estudio  
Estado del conocimiento  
Especificidad y pertinencia del estudio  
Notas metodológicas  
Aportaciones al campo  
Organización del capitulario

### **I. El encuentro de dos campos: la educación infantil y la educación de adultos. Las fronteras se diluyen**

- 1.1. Educación Integral Popular
- 1.2. Nezahualpilli

- 1.3. La crítica a la práctica institucional de adultos
  - 1.3.1. El trato infantil
  - 1.3.2. La supremacía de la teoría sobre la práctica
  - 1.3.3. La escuela pública y los padres de familia
  - 1.3.4. Firma de boletas, los reportes de los niños y la cooperación económica
  - 1.3.5. La clásica escuelita y la educación de adultos
  - 1.3.6. Más instructiva que formativa
- 1.4. La educación alternativa
  - 1.4.1. El éxito de la experiencia
  - 1.4.2. El miniesfuerzo: diferente, alternativo, focal
  - 1.4.3. El método de trabajo, una alternativa de educación
  - 1.4.4. Una alternativa de cambio para la comunidad
  - 1.4.5. Una alternativa frente al modelo neoliberal
- 1.5. Sentidos políticos en los discursos educativos

## **II. La educación de adultos de los sectores populares, su articulación con los movimientos sociales en México**

- 2.1. El trabajo popular
  - 2.1.1. La educación con grupos populares
  - 2.1.2. Paulo Freire y la educación liberadora
  - 2.1.3. El método Montessori
  - 2.1.4. El papel de los intelectuales orgánicos y los movimientos populares en América Latina
- 2.2. La presencia cristiana
  - 2.2.1. La Teología de la Liberación
  - 2.2.2. Las comunidades eclesiales de base
  - 2.2.3. La parroquia y el trabajo comunitario
  - 2.2.4. Lo espiritual, cómo vivir el cristianismo: la esperanza, el cambio, la justicia y la dignidad
  - 2.2.5. Los valores cristianos y lo humano
- 2.3. La vinculación con redes civiles



- 2.3.1. Comparte
- 2.3.2. Comexani
- 2.3.3. Nuevos Espacios Educativos
- 2.3.4. Frente de Mamás Educadoras
- 2.3.5. Mujeres en Movimiento
- 2.3.6. Procesos Participativos
- 2.4. Movimientos urbano-populares
  - 2.4.1. Lucha por la vivienda
  - 2.4.2. Demanda de servicios básicos
  - 2.4.3. Democracia y elecciones
  - 2.4.4. Paz y justicia

### **III. Reconociendo la educación de adultos desde el trabajo con mujeres: formación de educadoras populares**

- 3.1. Entre jóvenes y/o mamás
- 3.2. Formación y vínculo pedagógico
  - 3.2.1. Aprendizaje vivencial
  - 3.2.2. Recuperando las prácticas de crianza
  - 3.2.3. Observando el método de trabajo en otros centros
  - 3.2.4. Sensibilización y cuestionamiento
  - 3.2.5. Trabajo personal
  - 3.2.6. La psicología femenina y/o el tema de las mujeres
  - 3.2.7. La experiencia como punto de partida
  - 3.2.8. El acercamiento a la práctica
  - 3.2.9. Conociendo el entorno
  - 3.2.10. Sensibilización de la problemática local y nacional
  - 3.2.11. El análisis de la realidad y su relación con la palabra de Jesús: *ver, pensary actuar*
  - 3.2.12. Construyendo el conocimiento
  - 3.2.13. Educación permanente
  - 3.2.14. El dilema de la certificación
- 3.3. Proyecto, formación y mística educativa

- 3.3.1. *Lo humano, lo emocional, la vida*
- 3.3.2. *Trabajar con la razón y el corazón*
- 3.3.3. Imbricación de lo religioso y lo educativo: valores ciudadanos

#### **IV. Otra manera de la educación de adultos. Formación de padres de familia**

- 4.1. ¿Por qué trabajar con los padres de familia?
- 4.2. Formación y vínculo educativo
  - 4.2.1. La historia de vida del adulto
  - 4.2.2. Recuperando el aprendizaje de los padres
  - 4.2.3. La confianza
  - 4.2.4. La identificación
  - 4.2.5. El trato directo: sensibilidad y escucha
  - 4.2.6. La constancia y la tenacidad en el trabajo con padres
  - 4.2.7. El tema generador, la tarea y el acompañamiento de los padres
  - 4.2.8. El trato como adultos
  - 4.2.9. Aprendizaje vivencial
  - 4.2.10. Reflexiones de la Biblia
- 4.3. Reuniones educativas
  - 4.3.1. *En las reuniones grandes participamos todos los padres*
  - 4.3.2. *En las reuniones pequeñas se ve cómo van los niños*
  - 4.3.3. *Ahora hay reuniones tanto para hombres como mujeres*
    - 4.3.3.1. *Tiene que cambiar ya la visión de que el papá es autoritario*
    - 4.3.3.2. *Cuando son puras mujeres, las mujeres son más abiertas*
  - 4.3.4. Encuadre de las reuniones y las dinámicas
  - 4.3.5. Lecciones aprendidas: *las reuniones tienen que ser más separadas*
- 4.4. Eventos y rescate de fiestas tradicionales
  - 4.4.1. Días festivos
  - 4.4.2. Fiestas tradicionales
  - 4.4.3. Eventos culturales
- 4.5. Apoyo y acompañamiento de los niños
  - 4.5.1. Investigación de temas generadores

- 4.5.2. Observación del trabajo de los niños en el aula
- 4.5.3. Lectura de cuentos y juegos
- 4.6. El aprendizaje de los padres
  - 4.6.1. La relación con los hijos: *yo he aprendido con mis hijos*
  - 4.6.2. La relación con el centro: *fui creciendo a la par con el centro*
  - 4.6.3. *Nosotros, como padres, vamos a aprender, nunca se termina en la vida de aprender*
  - 4.6.4. Ser padre: *aunque uno sea grande, no tenemos idea de cómo educar a los niños*
  - 4.6.5. Ser madre: *yo no sabía qué era ser mamá, aprendí a que debe de haber un respeto aquí en la casa*
  - 4.6.6. La autoestima de los niños y los padres: *yo conocí aquí lo que era la autoestima, en los niños es muy importante y también para mí*
- 4.7. Inclusión y resistencia en el trabajo con padres

## **V. Espacios de formación de las educadoras populares y los padres de familia**

- 5.1. Repensando la equivalencia *educación* ≈ *escuela*
  - 5.1.1. Los centros populares infantiles
  - 5.1.2. Los niños del sismo y el espacio de la calle
  - 5.1.3. Los niños indígenas y los campamentos civiles de paz
  - 5.1.4. Los campamentos de vivienda y el trabajo comunitario
  - 5.1.5. La vecindad, una práctica comunitaria
  - 5.1.6. Las comunidades eclesiales de base
  - 5.1.7. Los ministerios y los retiros
  - 5.1.8. Las manifestaciones, las marchas y los plantones
  - 5.1.9. El periódico mural
  - 5.1.10. Los movimientos populares
- 5.2. El archipiélago educativo

## **VI. Memoria y conocimiento histórico: del 68 hasta el cardenismo**

- 6.1. Reactivación de la memoria para la acción y la imaginación
  - 6.1.1. El movimiento del 68. *Impotencia ante las injusticias y la vivencia del 68*
  - 6.1.2. El sismo del 85 y las organizaciones populares. *Luchamos por nuestras casas*
  - 6.1.3. Las elecciones presidenciales de 1988 y el Frente Democrático Nacional. *Ganamos, pero nos robaron*
  - 6.1.4. Las elecciones presidenciales de 1994. *La gente sí voto por Zedillo*
  - 6.1.5. Chiapas y el EZLN. *El hilo se revienta por lo más delgado, en este caso, Chiapas*
  - 6.1.6. Las elecciones en el Distrito Federal. *El cambio no lo puede hacer Cárdenas, el cambio lo tenemos que hacer nosotros*
- 6.2. Saber popular y posibilidad de utopía

## **VII. Formación de identidades y constitución de sujetos**

- 7.1. Procesos de identificación y multiplicidad de rasgos identitarios
  - 7.1.1. Las educadoras populares: sujeto político, sujeto pedagógico; su papel mediador
    - 7.1.1.1. Polos de identidad: mujer, madre, educadora, luchadora social, animadora de comunidades, líder política, etcétera
  - 7.1.2. Los padres de familia, educadores de sus hijos y en la lucha por la supervivencia diaria
    - 7.1.2.1. Polos de identidad: padres, luchadores sociales, trabajadores, educadores, etcétera
- 7.2. Construcción de nuevos imaginarios

## **VIII. Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia**

- 8.1. Lo político y lo pedagógico, su imbricación
- 8.2. Lo político y lo educativo ocupando el mismo espacio
- 8.3. Archipiélago educativo: *cambiar un poco la visión de la educación fuera de las escuelas, en los hogares y en la comunidad misma*
- 8.4. Deconstruir la noción de *alternancia educativa*

## **Consideraciones finales**



## ANEXO 2

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### EJES TEMÁTICOS DERIVADOS DE LAS ENTREVISTAS

1. La presencia cristiana, la teología de la liberación y los jesuitas
  - a) Las comunidades eclesiales de base
2. La educación popular y Paulo Freire
3. El papel de los intelectuales orgánicos
  - a) Lola y Ana Mary
  - b) Los jesuitas
4. Reconociendo la educación de adultos desde el trabajo con padres de familia y la formación de educadoras
5. “Entre jóvenes o mamás”. Formación de educadoras populares
  - a) Importancia de la certificación
  - b) Las prácticas familiares y comunitarias
  - c) Comexani, Enlace
  - d) Frente de Madres Educadoras, Mujeres en Movimiento
6. “Una manera de trabajar con los adultos”. Formación de padres de familia
  - a) Todo es política, estamos haciendo política
  - b) Trabajo con varones y mujeres
  - c) Nuevos Espacios Educativos
7. “Luchamos por nuestras casas”. El sismo del 85 y las organizaciones populares
  - a) Comparte
  - b) Organización Popular Peña Morelos
  - c) Unión Popular Nueva Tenochtitlán

8. “Ganamos pero nos robaron”. Las elecciones del 88 y el Frente Democrático Nacional
9. Chiapas y el EZNL
  - a) Morral Educativo Chiapaneco
10. Cárdenas, el PRD y las organizaciones populares
  - a) Alianza Cívica
11. “Navegando contra corriente”. La política de la SEP
  - a) El trato infantil
  - b) La supremacía de la teoría sobre la práctica
  - c) La clásica escuelita
  - d) Firma de boletas, lo reportes de los niños y la cooperación económica
12. “Aquí nos tocó vivir”
  - a) Tepito
  - b) Cerro del Judío
13. La presencia mística en la educación popular de adultos
  - a) “Lo humano, lo emocional, la vida”
  - b) “Trabajar con la razón y el corazón”

## **Trabajo con madres educadoras: categorías intermedias**

### Trabajo popular

- La trayectoria en el trabajo popular
- La educación con grupos populares
- Paulo Freire y la educación liberadora
- El método Montessori es para todos los niños

### Presencia cristiana

- La parroquia y el trabajo comunitario
- Movimiento Familiar Cristiano
- Las comunidades eclesiales de base
- Lo espiritual, cómo vivir el cristianismo: la esperanza, el cambio, la justicia y la dignidad
- Los valores cristianos y lo humano



### La experiencia familiar

- Las enseñanzas del padre
- Las reuniones con la mamá
- Las huellas familiares, étnicas y culturales
- Ser mujer en la familia y sin derecho a la educación

### La educación alternativa

- El éxito de la experiencia
- El miniesfuerzo: diferente, alternativo y focal
- El método de trabajo: una alternativa de educación
- Una alternativa de cambio para la comunidad
- Una alternativa de educación que estimula el desarrollo integral del niño
- La educación del centro: una alternativa distinta de ver la vida, un espacio, otra opción
- Una alternativa frente al modelo neoliberal

### Formación de madres educadoras populares

- Entre jóvenes y/o mamás
- La propuesta pedagógica de la educación popular para el trabajo con mujeres
- La certificación de las educadoras
- Entre el trabajo formal e informal
- El deseo de superación de las mujeres

### Formación de padres de familia

- La historia de vida del adulto
- Recuperando el aprendizaje de los padres
- La confianza
- La identificación
- El trato directo: sensibilidad y escucha
- La constancia y la tenacidad en el trabajo con padres
- El tema generador, la tarea y el acompañamiento de los padres
- El trato como adultos
- Las necesidades y los aprendizajes de los papás
- Formas de interpelación

- La constancia, el respeto y la cercanía
- Ser escucha y atento con los padres
- Aprendizaje vivencial
- Reflexiones de la Biblia
- Rescate de las fiestas tradicionales, acontecimientos nacionales, la pareja, los medios de comunicación y la observación del trabajo de los niños
- Encuadre de las reuniones y las dinámicas
- Trabajo con padres varones y con mujeres

#### Los espacios de formación

- Los niños jornaleros y el campo
- Los niños del sismo y el espacio de la calle
- Los niños desplazados y las comunidades indígenas
- Los niños y los campamentos de los refugiados
- Los niños indígenas y los campamentos civiles de paz
- Las marchas y los plantones
- Las manifestaciones
- El centro popular infantil
- Educación de adultos y niños de la calle
- Campamentos de vivienda y trabajo comunitario
- La vecindad, una práctica comunitaria
- Los ministerios
- Los retiros
- Los grupos de las comunidades eclesiales de base
- El periódico mural

#### Vínculo pedagógico

- Aprendizaje vivencial
- Recuperando las prácticas de crianza
- Observando el método de trabajo en otros centros
- Sensibilización y cuestionamiento
- Trabajo personal
- La psicología femenina o el tema de las mujeres
- Conociendo el entorno

- La experiencia como punto de partida
- Acercamiento a la práctica
- Análisis de la realidad y su relación con la palabra de Jesús
- Sensibilización de las problemáticas nacional y local
- Construyendo el conocimiento
- Ver, pensar y actuar: CEB
- Formación permanente
- Construir una mística: el proyecto educativo es de la comunidad

#### Conciencia y memoria histórica

- El movimiento del 68: *impotencia de las injusticias y la vivencia del 68*
- El sismo del 85
- Las elecciones del 88
- Chiapas y el zapatismo

#### Educación y política

- Vinculación con redes de ONG
  - Comparte
  - Comexani
  - Educación Integral Popular
  - Nuevos Espacios Educativos
  - Morral Educativo Chiapaneco
  - Frente de Mamás Educadoras
  - Mujeres en Movimiento
  - Procesos Participativos
- La lucha por la vivienda
  - Organización Popular Peña Morelos
  - Unión Popular Nueva Tenochtitlán
- La lucha por la democracia
  - Alianza Ciudadana
  - Alianza Cívica
  - Observación electoral, consultas y plebiscito

### Formación de identidades y constitución de sujetos

- Madre, educadora y luchadora social
- De empleada doméstica a madre-educadora
- Ser madre, ser esposa, ser profesional
- Ser humana, ser sensible
- Trabajar con la razón y el corazón
- Trabajadora doméstica, secretaria y animadora de las comunidades
- Luchadora social, líder política y catequista
- Capacitadora y educadora popular

### Sujeto político y sujeto pedagógico

- Las mediaciones

### Trascendencia

- Local
- Nacional
- Latinoamericana

### Los intelectuales orgánicos

- El agente externo y su forma de vida en el barrio
- Vivir las carencias de la gente
- Ejemplificar con la gente una nueva opción
- El impacto de la figura de Lola
- La presencia de Ana Mary
- Los jesuitas

### El barrio

- La violencia, el robo y la agresión
- La basura y el comercio
- La drogadicción y el alcoholismo
- La organización popular y la lucha por los servicios básicos
- Lo rural, lo urbano: descubriendo la ciudad

La práctica institucional de adultos

- El trato infantil

La supremacía de la teoría sobre la práctica

- La escuela pública y los padres de familia
- Firma de boletas, los reportes de los niños y la cooperación económica
- La clásica escuelita y la educación de adultos
- Más instructiva que formativa

Nuevos imaginarios

- *La esperanza al cambio*
- *Mejor país, mejores gobernantes*
- *Nosotros mismos podemos cambiar este barrio*

*Programa narrativo básico de la fundadora de Nezahualpilli-Tepito*

*María Dolores Abiega*

Centro Miguel Martín, Nezahualpilli-Tepito

Fundadora de Nezahualpilli

Realiza las acciones (en su historia narrativa)

Trabajo en la Unidad Popular en Chile, primero con jóvenes y después con niños

Jardín de niños en un barrio popular de la ciudad de México

Aldeas Infantiles de la SEP

Trabajo con adolescentes y delincuentes en Ciudad Nezahualcóyolt

Proyecto Nezahualpilli

Nezahualpilli rural en Teozelo

Nezahualpilli latinoamericana: El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala

Nezahualpilli-Tepito

El temblor y el trabajo con niños

Diplomado de educadoras populares

Trabajo con padres de familia: Nuevos Espacios Educativos

Chiapas, EZLN, el trabajo con los niños desplazados y los campamentos civiles de paz

Por lo que está luchando  
 Probar algo diferente  
 Una mejor educación para los niños del barrio  
 Preparar gente de la comunidad

Fuerza que la lleva a actuar de esa manera  
 Actuar cristianamente, preocuparte por los más amolados = deber ser  
 El ejemplo del padre

El que se beneficia con la acción del objeto  
 Construcción de un espacio para los niños  
 Niños y adultos que tengan otra oportunidad en su calidad de vida

Los ayudantes: (fuerza/aliados)  
 Compromiso cristiano  
 La propuesta de Paulo Freire y la educación popular  
 La gente de la colonia  
 Grupo de educadoras

Los oponentes: (obstáculo)  
 Falta de credibilidad en la gente/crear en la gente  
 Trato infantil que se da a los padres de familia/tratar a los padres como adultos  
 Falta de secuencia temática en el trabajo con padres/partir de intereses genuinos  
 La escuela tradicional

### **Nudos de significación en el trabajo con padres de familia**

<b>Centro de la Amistad del Cerro del Judío</b>	<b>Estancia Infantil Miguel Martín, Tepito</b>
Estábamos en las tinieblas	Aunque sea uno grande / no tenemos idea de cómo educar a un hijo
Es una experiencia alternativa a la oficial	Nosotros trabajamos a nivel comunidad
Siempre se ha tratado de trabajar con los padres	Unos estamos hechos como a lo salvaje / muy silvestre

<p>Cambiar un poco la visión de la educación / fuera de la escuela / en los hogares / en la comunidad misma</p> <p>Nuestro trabajo es más bien por fuera / con organizaciones no gubernamentales</p> <p>El hilo se revienta por lo más delgado / en este caso / Chiapas</p> <p>Las comunidades eclesiales de base, un movimiento subterráneo</p> <p>En el trabajo con papás evidentemente fui creciendo</p> <p>Yo antes / no podía / era de las personas que me cohibía al hablar</p> <p>Convivencia de calidad con mi hijo</p> <p>Ahorita la alternativa fue / que no es la única / el PRD</p> <p>El centro lo hicieron para las mamás que trabajaban / para apoyarlas</p> <p>Nosotros, como padres, vamos a aprender / porque nunca se termina en la vida de aprender</p> <p>Ahora hay reuniones tanto para hombres como mujeres</p> <p>Mi experiencia en el centro ha sido muy variada, desde la elaboración de material didáctico hasta trabajo de corte político</p> <p>Quien se ha encargado de la educación de los hijos en casa siempre ha sido la mamá</p> <p>Los dos deben estar involucrados en una educación distinta / una forma de ver la vida</p>	<p>Me preocupa la violencia / mis hijos están creciendo dentro de ella</p> <p>Cuando traigo a mis hijos / pienso que están a salvo / porque es una educación diferente</p> <p>Yo conocí aquí lo que era la autoestima / en los niños es muy importante y también para mí</p> <p>En las reuniones grandes / participamos todos los papás</p> <p>En las reuniones pequeñas / se ve cómo van los niños</p> <p>Es importante que desde chicos se vayan dando cuenta de las injusticias que hay en este país</p> <p>Convivo con mis hijos trato de darles más</p> <p>Con las tareas / nos hacen que estemos informados</p> <p>Me preocupa mucho eso de la globalización / a mí no me cae el veinte</p> <p>Alguna gente está desencantada con el movimiento del Distrito Federal</p> <p>¡Uy no! a mí la estancia ha sido muy importante / me reconozco con las educadoras / las reconozco como mujeres / muy luchonas</p> <p>A mi niña en la estancia le enseñaron buenos cimientos</p> <p>Las educadoras que fueron a la zona de conflicto / llegaban y nos decían...</p> <p>Sí, nos hacían conscientes de que el niño es lo más importante</p>
--	--

<p>En los hijos se ven los resultados</p> <p>Los cambios que se han logrado desde el 68 hasta acá</p> <p>El cambio no lo puede hacer Cárdenas / el cambio lo vamos a tener que hacer todos</p> <p>Las grandes manifestaciones / las del 88 / las del fraude / esas sí eran manifestaciones</p> <p>Como padre he ido creciendo con mis hijos / fui creciendo a la par con el centro</p> <p>Como ciudadano hemos crecido con el cambio que hemos tenido en el Distrito Federal</p> <p>El trabajo que se hace en el centro sirve mucho, ¿no? / tanto a ellos como a nosotros</p> <p>Gracias a este centro yo no he actuado como mi mamá</p>	<p>Lola / Lola es / como muy especial / es una señora que para mí vale mucho</p> <p>La gente sí voto por Zedillo</p> <p>La gente quería un cambio, pero nada se ha hecho</p> <p>Yo no sabía qué era ser mamá / aprendí a que debe haber un respeto aquí en la casa / con los hijos / con mi esposo</p> <p>Me interesó el sistema de enseñanza / respecto a lo sentimental</p> <p>Soy del grupo de apoyo / he venido a trabajar con los niños y ayudar a las maestras</p> <p>A mí me ha impactado la marcha / de Chiapas / porque veías gente / de toda / cultural, social y económicamente diferente</p>
--	--

## Cuadros semánticos

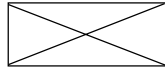
La experiencia de Nezahualpilli:  
 Miniesfuerzo de hacer algo diferente  
 Hacer algo alternativo con la gente  
 Es un logro  
 Un éxito

Participación:  
 En la formación de las educadoras / observan / tienen dudas / se parte de lo que dicen  
 Coordinación del centro por parte de las educadoras / gente de la colonia



Participación

Formalidad



Opinar  
Llevar el centro  
Elaborar material  
Contar cuentos (p)  
Botear

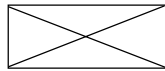
Cumplir con los requisitos  
Escuelas tradicionales

Solidaridad:

Entre las mamás a todos los niveles: emocional, económico  
Se da mucho cuando los papás vienen y cuentan  
En las broncas gruesas con la pareja  
La parte más social y política, como lo de Chiapas

Solidaridad

Indiferencia



Apoyo  
Consulta  
Escucha  
Chiapas

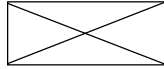
Preocupación

Responsabilidad:

De la educadora y los papás en la educación de los niños  
La evaluación de los niños por parte del centro y la familia

Responsabilidad

Irresponsabilidad

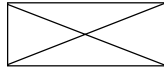


Corresponsabilidad  
Valoración de ambos:  
padres y educadoras  
centro y familia

Ciudadanía:  
Tenemos que protestar, exigir  
Dar elementos para cuestionar  
En donde más se da es en las mamás educadoras  
Algunos papás  
Comunidad de base = otra manera de ser ciudadano

Ciudadanía

Individuos aislados



Exigir, protestar  
Cuestionar  
Las educadoras  
populares

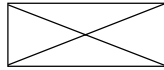
Falta de conciencia  
Verdades establecidas

Igualdad:  
Educadoras y padres con las mismas dificultades  
Todos vivimos aquí  
El que tiene más o menos dinero  
Aceptarnos diferentes niños, pero todos somos iguales

Sí, los consideramos iguales —los papás— tienen algo que decir

Igualdad

Desigualdad económica



Aceptar al otro  
Conciencia de la diferencia

Aplastar al otro

Humanismo:

En mí está presente

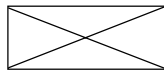
En las mamás por lo menos se dice en momentos

Tratar de comprender a los demás

El cristianismo

Humano

Deshumanización



Cristianismo  
Comprender al otro

Encasillar al otro



## ANEXO 3

### **DOCUMENTOS DE REDUC: EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POPULAR**

RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
EN EDUCACIÓN (REDUC)

#### **Selección de producciones sobre educación de adultos y educación popular**

##### **Introducción**

**E**n el presente documento se recuperan 313 trabajos relacionados con la educación de adultos y la educación popular, reportados por REDUC durante la década de los 90.

Un poco más de la mitad de los trabajos son patrocinados por organismos de cooperación internacional, principalmente con alcance regional en América Latina, como la UNESCO, la OEA, el CREFAL, el CEAAL y la OREALC, entre otros. El resto tiene patrocinio que en mayor o menor medida corresponde a los ministerios y secretarías de educación de países como Paraguay, Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, Costa Rica y México, y a universidades y otros organismos no gubernamentales, centros de investigación, institutos, fundaciones, etcétera.

Para una primera clasificación de los Resúmenes Analíticos sobre Educación (RAE) se construyeron categorías de acuerdo con el tipo de trabajo realizado: a)

investigaciones y estudios; b) sistematizaciones; c) polémicas y discusión actual en el campo, y d) descripción de experiencias y prácticas.

<b>Categoría</b>	<b>Número</b>
a) Investigaciones y estudios	91
b) Sistematizaciones	82
c) Polémicas y discusión actual en el campo	91
d) Descripción de experiencias y prácticas	49

Posteriormente, dentro de éstas, se ubicaron subcategorías a partir de la temática específica de los autores, en tanto se encontraron líneas de investigación comunes así como puntos nodales que articulan la sistematización y la discusión actual en el campo, además de prácticas y experiencias llevadas a cabo en la materia. De ahí, se sintetizó la información proporcionada en los resúmenes para ser incorporada a cada subcategoría.

## **Investigaciones y estudios**

Se localizaron 91 trabajos que representan aproximadamente 29% de la totalidad; las temáticas se clasificaron dentro de los rubros: educación de adultos y jóvenes y educación popular.

<b>Tipo de documento / Subcategoría</b>	<b>Número</b>
Investigaciones y estudios	91
Educación de adultos y jóvenes	
Analfabetismo	5
Análisis de experiencias en EDA y de los sistemas educativos nacionales	28
Percepción de los actores sobre los programas	9
Análisis de la implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación y elaboración de propuestas	10
Investigaciones acerca de la relación educación-trabajo/ capacitación laboral	7

Relación entre andragogía y pedagogía	5
Educación popular	
Evaluación de programas e impacto	6
Percepción de los actores sobre los programas	6
Estrategias y metodologías de educación popular	4
Recopilación de estudios de campo y sistematización de experiencias	11

## *Educación de adultos y jóvenes*

### Analfabetismo

Siles (1990) hace un estudio descriptivo sobre las causas y consecuencias del analfabetismo en el Distrito Central del Cantón de Turubares, a través de encuestas y entrevistas, para conocer la situación real y elaborar un plan remedial. Bogantes, Rodríguez y Vega (1994) realizan un estudio de carácter descriptivo sobre los factores asociados al analfabetismo en Costa Rica, a través de encuestas a una muestra de población. Karlen (1993) realiza una investigación descriptiva sobre la evolución de la conceptualización y el discurso sobre el analfabetismo, la alfabetización funcional y la educación de adultos; analiza ésta y sus estrategias metodológicas. Londoño (1990a) proporciona porcentajes del analfabetismo funcional e índices de la población mayor de 14 años con educación básica terminada en países de Europa y América, además de proporcionar algunos datos de Asia y África. Schiefelbein (1990) analiza las cifras de repetición, cobertura y niveles de analfabetismo absoluto en América Latina y el Caribe para estimar la generación de nuevos analfabetos (absolutos y funcionales) y así seleccionar estrategias para reducir su número; concluye que es necesario elevar la calidad de la educación primaria y de los aprendizajes para evitar la generación de nuevos analfabetos funcionales.

## Análisis de experiencias de EDA y de los sistemas educativos nacionales

Zúñiga, Acevedo y Castillo (1995) ofrecen el análisis de quince estudios de caso sobre educación de adultos en Colombia, en el marco de un programa de investigaciones sobre experiencias significativas en educación popular de adultos (PESEP), y algunas aportaciones para la reconceptualización y reorientación de la EDA. Messina (1995) realiza una investigación para sistematizar experiencias innovadoras en educación de base para adultos de los programas de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras y Venezuela, y lleva a cabo un estudio regional comparado. Londoño (1995) estudia la nueva institucionalidad y la calidad de la educación de jóvenes y adultos, sobre la base de informes, con un marco conceptual relativo a los contextos regionales y las conceptualizaciones de éstos. Flores (1992) presenta una tesis de investigación bibliográfica sobre aspectos legislativos de la educación para las personas adultas. Olaizola (1994) presenta un proyecto de investigación que pretende analizar la problemática de los adolescentes y su inserción en la modalidad de educación de adultos en América Latina, que debido a sus condiciones de vida, necesidades laborales, falta de motivación y desajustes conductuales abandonan el sistema de educación media para posteriormente enlistarse en la EDA.

Casco (1994) analiza el Sistema Educativo Paraguayo; por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (1992b) ofrece anuarios estadísticos de los diferentes niveles de enseñanza, sobre la alfabetización y educación de adultos y presenta datos sobre matrículas, cargos directivos, alfabetizadores y unidades operativas.

Lobo (1994) elabora un documento-propuesta de evaluación curricular de la educación media diversificada y profesional de la modalidad de educación de adultos en Venezuela, la propuesta a ser evaluada se desarrolla en unidades educativas, escuelas técnicas, centros de educación a distancia y centros de asistencia técnica y en empresas productivas.

El Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginados (1990) muestra un estudio de caso para ofrecer a los campesinos peruanos materiales de lectura adecuados a sus características y necesidades de informarse, crear conocimientos y ponerlos en práctica por medio de bibliotecas rurales. Adams (1991) elabora una tesis doctoral en la que describe las teorías de la edu-



cación de adultos y examina los posibles factores que influyen en su crecimiento, desde tres perspectivas: el control social, la estructura funcional y la teoría del conflicto social.

Sánchez (1994) lleva a cabo un estudio descriptivo sobre los aspectos económicos, sociales y políticos del escenario latinoamericano actual en Costa Rica.

Quinteros, Calapucha, Cerda y Crespo (1995) estudian el Programa de Alfabetización Bilingüe de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador para alfabetizar adultos indígenas y jóvenes que no han concluido la primaria.

La Secretaría de Educación y Cultura de Argentina (1993) expone un decreto oficial, resultado de las tareas de investigación y consulta a personal y especialistas dedicados a la educación de adultos en Argentina, para fortalecer y alcanzar un perfil propio para la EDA. Finnegan (1994) estudia los aspectos históricos, legislativos, organizativos y estadísticos de la modalidad, y describe su inserción en la legislación nacional y jurisdiccional de Argentina. Puiggrós (1995b) presenta un libro que contiene los resultados de las investigaciones del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, que analizan principalmente aspectos vinculados con los discursos pedagógicos y el imaginario social durante el peronismo en Argentina. La Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1991) analiza las tasas globales de crecimiento de la matrícula, docentes, establecimientos y secciones de los distintos niveles y modalidades del sistema municipal argentino. Otros dos estudios sobre la situación argentina son los elaborados por Eichelbaum (1991), quien compara principalmente los indicadores rurales y urbanos, y Sirvent (1994a), quien realiza un análisis descriptivo sobre la educación permanente.

Se presentan los avances de la investigación “Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá”, en la cual se analizan documentos sobre estudios, estadísticas, propuestas, estrategias y planes, en el contexto de la pobreza absoluta en ese país, Bernal (1991). Blanco (1991), Chang (1991), Camargo (1991), Camargo y Lay (1991), Díaz (1991) y Moreno (1991) muestran aspectos en este sentido ya sea basados en estadísticas educativas, estudios económicos e investigaciones sobre la opinión de grupos organizados acerca del papel de la escuela o la evaluación de planes de educación de adultos para explicar la naturaleza y las características de la educa-

ción de base de adultos en Panamá. Chang (1994) da a conocer los resultados de la investigación sobre la situación de la educación básica para jóvenes y adultos (EBJA) en Panamá a partir de una muestra nacional en programas de diferentes modalidades: alfabetización, terminación de estudios primarios (TEP), cultura popular y educación para el trabajo, y de organismos oficiales y no gubernamentales.

Hilderbrand (1994) analiza la situación de los países de África, relacionando la pobreza con la educación de adultos dirigida al desarrollo social, aplicando técnicas de investigación social y estadística; por su parte, BICSE (1994) presenta datos de Canadá y Estados Unidos sobre alfabetización de adultos.

### Percepción de los actores sobre los programas

Pieck (1995a) muestra los resultados de una investigación doctoral en torno a los motivos por los cuales la gente participa en programas de educación comunitaria, tomando como referentes algunos programas educativos en el medio rural. Leier (1991) realiza un estudio etnográfico para conocer las percepciones del programa y las políticas educacionales relacionadas con el desarrollo de recursos naturales en el Cantón de Coto Brus, en Costa Rica. Magendzo (1991) lleva a cabo una investigación sobre la participación en organizaciones sociales de base como proceso educativo, los informantes dieron cuenta de los significados de sus vivencias. La investigación de Schmelkes y Street (1991) presenta resultados sobre los programas de educación de adultos en México, con base en las opiniones de tres actores principales: adultos, instructores y tomadores de decisiones en instituciones como: Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial (ICATI), Brigadas de Educación Técnica Agrícola y el Instituto de Capacitación Agrícola (ICA). Street (1990) analiza los puntos de vista sobre la problemática en el campo de planificadores de la educación de adultos en México de INEA, IMSS, Brigadas BETA, ICATI e ICA. Rigal y Pagano (1995) proponen pensar a la escuela desde la educación popular y desarrollar un ejercicio de análisis, reflexión y construcción teórica a partir de la información recolectada en la investigación sobre democracia,

escuela pública y educación popular, en la que se entrevistaron a tres tipos de actores: del sistema educativo que transitaron por alguna experiencia de educación popular; algunos identificados con la educación popular, y de alguna ONG que han trabajado en experiencias que intentan vincular la educación popular con la escuela pública. Por su parte, Messina (1993) investiga en la región latinoamericana sobre educación básica de adultos y su interrelación con la educación y el contexto sociocultural, a través de consultas a muestras nacionales de distintos actores: directores, profesores, estudiantes, supervisores, egresados y desertores; también recuenta la investigación regional de la OREALC y señala que la educación básica de adultos conserva su carácter compensatorio, que hay una oferta limitada a acciones estatales en sectores urbano marginales, que los jóvenes y adultos no se incorporan a la educación primaria o básica de adultos y que la oferta se acerca más a la alfabetización que a la educación básica. El CEAAL (1993a) muestra los resultados de una consulta acerca de la formación de educadores populares (FEP) en la región; hace un inventario de las prácticas de educación popular, de instituciones y programas educativos. Pieck (1995b) analiza cómo se logran funciones como el control social, la reproducción social y la legitimación a través de la naturaleza y estructura del proceso educativo, y cómo la gente percibe su participación en los programas rurales y oficiales de educación comunitaria en el Estado de México.

### Análisis de la implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación, y elaboración de propuestas

En esta perspectiva estarían ubicados los trabajos de Mena (1996), quien investiga sobre las innovaciones en educación básica de adultos en el proyecto Escuela Popular Comunitaria de Adultos, del Centro Educativo Integral de la Comuna de Maipú, y en el de Florida, destinado a la atención educativa de jóvenes desertores del sistema formal de enseñanza. La SEP (1992) analiza la implementación de actividades de desarrollo, innovación e investigación en la educación de adultos —en coordinación con organismos de administración pública nacional, estatal y local, en Monterrey— con base en la aplicación de materiales de autocapacitación

para asesores, alfabetización, aplicación de un modelo de vinculación escuela-comunidad y desarrollo de la investigación.

El Ministerio de Educación de El Salvador (1990) presenta los resultados de la investigación para la producción de materiales educativos para adultos, en el proceso de alfabetización, del área de matemáticas. Ruiz, E. (1994) expone un proyecto que pretende obtener como resultado la construcción de herramientas metodológicas para que los agentes educativos mejoren su desempeño profesional y respondan a las necesidades educativas y a las problemáticas de las comunidades rurales; se trata de una alternativa de trabajo innovador para ser operado en el marco de los programas desarrollados por el INEA en el estado de Oaxaca. Ortiz (1994) realiza un trabajo que tiene como finalidad la creación de un manual de capacitación para asesores, respecto a conocimientos, técnicas y metodologías de aprendizaje y trabajo comunitario en el estado de Chiapas, de acuerdo con el Programa de Alfabetización del INEA.

Aparicio (1994) elabora una propuesta de formación, capacitación y perfeccionamiento docente para la EDA en la provincia de Los Santos, en Panamá; González, Pérez y Soto (1990) presentan una investigación evaluativa que analiza si existe desajuste entre el Plan Nacional de Alfabetización con el modelo teórico curricular que corresponde al enfoque sociorreconstruccionista. Aguilar, Jiménez, Rodríguez y Viquez (1992) realizan una investigación de carácter evaluativo para analizar los procesos de la administración, los recursos humanos, físicos y financieros, así como la adecuación de los objetivos y actividades desarrolladas en la administración del programa de Educación de Adultos, a través de cuestionarios, entrevistas y dos guías de observación. Tetay (1990) realiza una investigación sobre la construcción de lineamientos conceptuales y metodológicos para el currículo de los colegios distritales nocturnos (CDN), que obedece al modelo de estudio exposfacto de tipo descriptivo con una estrategia participativa. Rodríguez, D. (1991) recopila información sobre los efectos de la planificación, conducción y evaluación del aprendizaje con el objetivo de orientar lo que se pretende lograr con los adultos. La experiencia realizada en la planificación, conducción y evaluación del aprendizaje basado en objetivos, demostró que el modelo es funcional en grupos de adultos, lo que refleja un mejor rendimiento.

## Educación para el trabajo/laboral/capacitación Evaluación de programas, impacto

Fuentes (1995) analiza el Proyecto de Educación para el Trabajo en Comayagua (POCET), Honduras, dirigido a la población más pobre de las comunidades rurales con problemas de analfabetismo, desempleo y subempleo; por su parte, el INEA (1994a) presenta, con base en un estudio documental, una propuesta de capacitación para el trabajo y su integración a la educación básica de adultos que pretende ofrecer una educación actual y adecuada a la realidad y a las necesidades de la población. Santibañez e Ibañez (1993) realizan una investigación exploratoria sobre el proyecto de capacitación laboral de jóvenes desocupados y talleres productivos, a través de entrevistas a los participantes e instructores, para analizar su implementación. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (1993) incluye algunos estudios en desarrollo sobre educación y trabajo, educación de adultos, formación y capacitación de instructores para la enseñanza técnico profesional, aspectos del envejecimiento y atención a la salud del adulto mayor; analiza la enseñanza técnica profesional y el ser del Centro de Investigación para el Trabajo Tecnológico en la Educación. Describe el método, los pasos y el sistema aplicado a un programa de capacitación para el trabajo; aborda el tema sobre la educación en Austria y la formación de pedagogos e instructores para atender las necesidades educativas del siglo XXI; también da a conocer el plan de estudios sobre la maestría en el área.

Acea (1994) compara el estilo gerencial empleado por algunos supervisores paraguayos, en relación con el definido teóricamente como educador en el mundo laboral; realizó entrevistas a directores, gerentes y supervisores de cuatro empresas, así como encuestas y observaciones. Por su parte, Piña (1995), en el contexto de crisis por la que atraviesa el modelo de desarrollo económico en la región y las respuestas que ofrece a las demandas de empleo de la población, analiza la experiencia de la Empresa de Aprovechamientos Forestales de la Comunidad Indígena de Nuevo San Juan Parangaricutiro, en Michoacán, México, para identificar los vínculos entre el proceso educativo y la organización para el trabajo y la producción. Hoyrup (1994) aborda el contenido y la forma en que surge la educación permanente dirigida a los traba-

jadores de algunos municipios daneses; el estudio pretende reforzar en los empleados la voluntad de aprender y sustentar ideas para los métodos de educación de adultos, basándose en encuestas y entrevistas.

## Relación entre Andragogía y Pedagogía

Hernández (1995) estudia el papel de la interacción en el rendimiento para determinar la especificidad teórica de la Andragogía y la Pedagogía; Ruiz, I. y Ruiz, P. (1991) presentan los resultados de la investigación sobre la utilización del método andragógico en los distritos de Alanje y Dolega, provincia de Chiriquí, en educación semiabierta, a través de encuestas, entrevistas y cuadros estadísticos. Atencio, Camarena y Vásquez (1990) analizan el nivel de formación andragógica del docente de la Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosamena” y proponen situaciones educativas para mejorar dicha formación; en otro estudio sobre dicha escuela, Atencio, Rujano y Vásquez (1990) explican los fundamentos filosóficos andragógicos de la educación normal en Panamá y su rol en la formación de docentes; mientras que Atencio, Rujano y Camarena (1990) describen la evolución histórica del Centro de Estudios Promoción y Asistencia Social (CEPAS), de la diócesis de Veraguas, y la presencia de la andragogía en la metodología de educación popular para los adultos marginados.

## *Educación popular*

### Evaluación de programas, impacto

Álvarez y Barrera (1996) analizan los centros autogestionados de educación popular de jóvenes y adultos (CAEPA) para la resolución de las problemáticas de la comunidad. Brunner (1991) explora el contexto popular de educación y en qué magnitud es suficiente para cumplir con las metas de transformación social radical. La investigación de Andrade (1996) buscó determinar si en la

aplicación del Programa de Padres e Hijos del Colegio Pedro Poveda se genera una comunicación participativa; analiza la interrelación y convergencia de la educación popular y la comunicación participativa en propuestas alternativas y contrapropuestas a sociedades opresoras y elites privilegiadas para transformarlas a través de procesos de producción colectiva de conocimientos. González (1993) evalúa un sistema de formación de padres en cuatro colegios con diferentes niveles socioeconómicos, a través de encuestas, entrevistas y observaciones a los participantes. Dupla (1993) presenta el concepto actual de educación de adultos y los resultados de una investigación sobre el desarrollo de varios talleres del Programa Familia-Escuela-Comunidad para verificar si se apoyan en el referido concepto y siguen una metodología actualizada, y evalúa provisionalmente el trabajo de Fe y Alegría en educación de adultos. Van Dam (1995) realiza un estudio en el que revisa los programas de educación popular en cinco instituciones chilenas: Centro de Estudios de la Mujer (CEM), Casa de la Mujer “La Morada”, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Centro “El Cenelo”; ahí examina la puesta en práctica de la metodología de género en aspectos como la participación y analiza el impacto de los programas.

### Percepción de los actores

Maureira (1993) analiza el Programa de Participación Vecinal, que capacita a dirigentes locales para su gestión en áreas urbanas por medio de la percepción de los beneficiarios sobre dicha capacitación. Bibbo y Benia (1994) indagan sobre las representaciones de la población sobre una enfermedad en un programa de educación para la salud. Pereira (1994) investiga, a través de encuestas en personas de la tercera edad en Panamá, los factores psicológicos, biológicos y sociales que tienen mayor incidencia en el proceso de envejecimiento. Filmus y Pinau (1990) analizan la acción educativa de los sindicatos, a partir de la percepción de los dirigentes, y sus orientaciones político-educativas. Ibáñez, Maureira y Alvarez (1995) llevan a cabo una investigación cualitativa para identificar cómo se define a sí misma la educación popular en el contexto social y político actual, analizando el discurso de quienes hacen y

se autodefinen como educadores populares. Núñez, Osorio y Ormeño (1993) presentan los resultados de la consulta sobre formación de educadores populares (FEP) para impulsar una línea estratégica de apoyo al fortalecimiento de las prácticas de Formación en Educación Popular (FEP).

### Estrategias y metodologías de educación popular

El estudio de Zuleta y Rojas (1992) muestra las estrategias de capacitación empleadas en los Talleres de Educación Popular, impulsados por el CIDE; Rojas (1993) realiza una investigación con el objetivo de apoyar las actividades del Taller de Educación Popular, aportando datos obtenidos en entrevistas y observaciones, para retroalimentar sus acciones. Por su parte, Donoso, Quirós, C. y Quirós, D. (1990) estudian los antecedentes y evolución de los Centros Comunales para el Desarrollo de Panamá (CECOPADE) y su método de aprendizaje, además elaboran recomendaciones. Martinic (1990) da cuenta de los resultados de un estudio sobre la transferencia y las lógicas de acción en los proyectos de educación popular.

### Recopilación de estudios de campo y sistematización de experiencias

Fiore (1994) analiza la experiencia de negociación, entre el docente y los alumnos, del currículo de una unidad en un curso de biología como estrategia para la educación de adultos en Uruguay, en la que se utilizó la metodología de investigación-acción. Van Dam, Martinic y Peter (1995) recopilan estudios de campo en seis países de la región dentro del Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina, del CESO, articulados en torno a tres ejes: calidad de los procesos educativos desde la perspectiva de la producción y la transmisión del saber; la reubicación de las experiencias de educación popular en el ámbito político, y la relación pedagógica. Becerra y Ríos (1995) analizan las experiencias brasileñas en el campo de la producción y transmisión de saberes para establecer condiciones propicias para la expresión de individualidades y la confrontación negociada entre ellas. Cruz y



Galdamez (1992) evalúan la propuesta metodológica alternativa de la educación básica de adultos en Chalatenango, El Salvador, que reorienta los procesos educativos en las escuelas nocturnas a partir del proceso de sistematización; esta investigación fue realizada con apoyos de la Dirección de Educación de Adultos, de maestros asociados y líderes comunales, de PRODERE y las iglesias católica y evangélica; el trabajo de sistematización es realizado por el proyecto UNESCO-Alemania, la Dirección de Educación de Adultos, el director subregional, las coordinadoras de las escuelas nocturnas de adultos y maestros responsables. Guzmán, Urbina y Sosa (1994) muestran una investigación sobre la experiencia educativa durante la guerra civil salvadoreña, momento en el que surgen las escuelas populares clandestinas, organizadas como círculos de estudio, y que posteriormente se incorporaron al Ministerio de Educación; se realizaron entrevistas, observaciones y cuestionarios a grupos participantes: maestros populares, alumnos, padres de familia, equipo técnico, consejeros zonal y regional y directores comunales.

Gómez y Zúñiga (1995) estudian la experiencia de la Escuela de Madres, en Tambo, Colombia, que trata de mejorar las condiciones de vida locales a través de procesos de participación comunitaria en salud, analiza su impacto en diferentes actores e integra procesos etnográficos y de investigación-acción participativa. Subirats (1995) da cuenta de una investigación orientada a experiencias educativas de desarrollo de culturas populares desde el horizonte andino, en donde el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIEA) ha implementado acciones de educación popular de base eclesial.

Caudillo y Wong (1992) dan a conocer una aproximación metodológica de seguimiento a un proyecto en comunidades urbanas de la ciudad de México para recoger las experiencias de los promotores y agentes de la iglesia en programas de apoyo a la niñez de 0 a 6 años; se tomaron en cuenta las siguientes instancias: Cerro del Judío, Ajusco, Guerrero, San Pedro Mártir y Las Águilas, la CEB "Carlos Zarco" y la PRODUSSEP. Carrión y García (1992) analizan una práctica de alfabetización bilingüe en dos comunidades mazahuas del Estado de México para darle seguimiento sistemático y continuo.

Martinic (1995) investiga en torno al campo de la salud pública en sectores pobres de Santiago de Chile; mientras que Hleap y Acevedo (1995) sistematizan la experiencia de la Escuela de Liderazgo Democrático.

## *Resultados*

De las investigaciones realizadas se obtuvieron algunos datos importantes que se pueden generalizar para ubicar la problemática de la educación de adultos y la educación popular en el momento actual:

- Existe desconocimiento de las experiencias previas y los conocimientos adquiridos por el adulto que se incorpora a este tipo de programas.
- Faltan recursos y financiamiento para el adecuado funcionamiento de los programas de educación de adultos.
- Hay contraste entre el discurso y la práctica educativa cotidiana de los adultos.
- La educación de los adultos debe seguir como promotora de la democracia y parte del interés del Estado.
- Los contenidos educativos de la educación de adultos deben estar acordes con sus intereses y necesidades. Se señala la importancia de la revisión de la metodología tomando en cuenta la experiencia del sujeto adulto, ya que no existe relación entre lo que se enseña y cómo se enseña, con las necesidades de aprendizaje básico de los adultos y sus correspondientes contextos laborales, familiares, sociales y políticos.
- El analfabetismo sobrepasa el ámbito específicamente escolar y trata no sólo del aprendizaje de la lectura y la escritura, sino de poder actuar con los conocimientos en la vida cotidiana y aplicarlos en la comprensión e interpretación de la realidad concreta para la resolución de los problemas que en ella se presentan.
- Reflexionar sobre las percepciones que vinculan las prácticas con adultos con acciones exclusivamente compensatorias, asistenciales o de reparación afectiva.
- La existencia de una heterogeneidad de experiencias que no han sido sistematizadas y articuladas, investigadas ni evaluadas.
- Toda actividad que se autodefina como de educación popular conlleva una dimensión política y otra educativa.
- Es evidente la falta de personal capacitado y con experiencia en las tareas de educación de adultos y la poca capacitación de los alfabetiza-

dores, ya que no existe una práctica sistémica de formación de educadores populares en la región.

- En la mayoría de los países de la región la educación popular se ha constituido al margen del estado, aunque tiene un papel importante en los procesos de democratización.

## Sistematizaciones

Para este rubro se reportaron 82 trabajos, que representan aproximadamente 26% del total y están divididos de la siguiente forma:

Tipo de documento / Subcategoría	Número
Sistematizaciones	82
Estados de arte y antologías	9
Materiales didácticos, manuales y metodologías de educación de adultos	18
Políticas, proyectos, programas, currículos	20
Sobre las categorías de educación de adultos y educación popular. Historia, nociones relacionadas y aportes teóricos	20
Sobre la investigación y sistematización en educación de adultos y educación popular	8
Revistas	7

### *Estados del arte y antologías*

#### Estados del arte

En esta parte se localizaron nueve trabajos: Palma (1992a) analiza la literatura existente sobre los intentos de sistematización realizados por diversos autores o instituciones, basado en Cadena (1987), quien expone cuatro corrientes:

CEE, CEAAL, CIDE y CELATS, coincidentes en la necesidad de sistematización de las experiencias de educación popular y el reconocimiento de su existencia como práctica específica, aunque aún están lejos de haber encontrado consensos.

Destaca el estado del arte presentado por Salinas y Safa (1993), sobre EDA y educación popular y comunitaria, derivado del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, dentro del cual se plantea que el campo de la EDA se ha consolidado como rama particular del saber educativo, con identidad propia y con una perspectiva marcadamente latinoamericana, pero que todavía contiene problemáticas como la definición de líneas prioritarias para los centros educativos, la evaluación, la cuantificación y el análisis del impacto y la cobertura de las acciones educativas y los consensos en torno a la metodología de la EDA y la EP.

En otro trabajo sobre el estado de conocimiento del Congreso Nacional Temático sobre Educación de Adultos, del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Safa (1993) diferencia entre la EDA y la educación popular y comunitaria y ofrece algunos datos sobre el rezago educativo de los adultos.

Ribeiro, Nakako, Joia y Haddad (1992) recogen el estado del arte sobre la investigación realizada en Brasil, en relación con los métodos de alfabetización de adultos, y señalan dos tendencias que están presentes en el material analizado: educación permanente (el adulto como objeto al servicio de los planes de desarrollo sectoriales) y la educación popular (reafirma el carácter político y transformador de la educación y del adulto).

Martínez (1991) ofrece un estado del arte sobre la situación, los propósitos, las perspectivas y alcances de algunas experiencias de educación popular en Bolivia, pertenecientes a instituciones privadas, religiosas y otros organismos que trabajan con sectores populares (campesinos, migrantes organizaciones de base, pobladores de barrio, trabajadores), a partir de lo cual establece que los proyectos de educación popular se denominan “populares” debido a la condición de explotación económica, social y cultural de los sujetos que atienden; por sus destinatarios, que son campesinos, mujeres y niños principalmente; la acción de la iglesia católica es notable; la adecuación metodológica para la implementación de los programas es horizontal y con una relación dialéctica entre teoría y práctica en

términos discursivos, pero no se planea desde la práctica educativa real, y que se utilizan métodos presenciales y no presenciales.

Arancibia (1990) revisa durante los cinco años anteriores la literatura norteamericana, canadiense y europea para la educación de adultos, así como las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del adulto y sus implicaciones en las estrategias instruccionales. Propone el Sistema de Modelo de Aproximación (SAM) para los programas de enseñanza, que consiste en la evaluación de necesidades, el desarrollo y la planificación de la enseñanza, la planificación de la administración y el presupuesto para la implementación del programa.

Por su parte, Schiefelbein y Rivero (1990) seleccionan 104 resúmenes analíticos sobre educación de adultos y alfabetización, relacionados con las políticas y las estrategias, la elaboración de currículo, la formación de maestros y la investigación.

## Antologías

Picón (1994a) elabora una antología sobre la educación de jóvenes y adultos, en donde se muestra un panorama crítico para esta modalidad educativa. Mingo y Schmelkes (1992) ofrecen otra sobre educación de adultos en América Latina, en relación con los temas de alfabetización, educación básica de adultos, capacitación en y para el trabajo, educación para la organización, comunicación y promoción sociales, educación para la mujer campesina indígena y los sectores marginales.

## *Materiales didácticos, manuales, metodologías*

A este rubro corresponden 18 resúmenes analíticos: Kaplun (1995) da a conocer el material didáctico dirigido a los interesados en la producción de materiales de autoaprendizaje para jóvenes y adultos; y el Programa de Jardines Infantiles Populares del CIPES produjo otro, en forma de cuadernillo, para apoyar la capacitación de educadores populares, JIP (1990). Ávila, A. (1992)

analiza fragmentos de los textos utilizados en la educación de adultos por organismos gubernamentales mexicanos para la promoción del aprendizaje del cálculo elemental, cuyo principal problema consiste en la negación de la experiencia cotidiana de los sujetos para con el cálculo y el no tomar en cuenta los saberes informales del adulto. Díaz y Zúñiga (1991) presentan el material didáctico elaborado por la Unidad Informativa de Educación de Adultos de la Univalle, con apoyo de la OREALC, para maestros de primaria en programas de educación de adultos colombianos. Mariño (1994a) muestra un manual con textos destinados a los adultos que participan en programas de atención al menor, a la familia y a la comunidad, el cual contiene material gráfico, cuestionarios y otros recursos para estimular la reflexión y la acción. El Programa Nacional de Alfabetización de Namibia (1993) presenta la guía para dicho programa; por su parte, Malagón (1990) ofrece una guía del INEA para el asesor que apoya a los adultos que pretenden terminar su primaria. Berthoud (1992) muestra el material didáctico para la educación popular en forma de guía para la producción de materiales; a su vez, Finnegan y Pagano (1994) dan a conocer los Cuadernos de Educación, destinados a alumnos del sistema público de educación para jóvenes y adultos y de experiencias no formales, para promover en ellos una actitud creativa y responsable que resignifique sus esquemas y conocimientos previamente construidos y con ello vincular el saber sistematizado ofrecido y el cotidiano de los sectores populares. El INEA (1993a) invita a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los adultos, con el apoyo de los programas y las asesorías, en un libro con el que se busca fortalecer las actividades de los promotores, asesores y comités educativos de los adultos, esto mediante estrategias, métodos y técnicas de asesoramiento y aprendizaje.

Mariño (1993a, 1993c) presenta una reflexión crítica de las ilustraciones que aparecen en los materiales de educación de adultos, con lo que pretende acabar con los mitos que subvaloran la capacidad del adulto popular para comprender la imagen. Analiza las cartillas de evaluación elaboradas por diferentes entidades y estudia sus logotipos e ilustraciones a partir de sus formas de expresión y técnicas.

Respecto a las metodologías utilizadas para la educación de adultos, Mendoza (1990) plantea la complementariedad entre la Andragogía y la Pedagogía. Díaz

(1995) presenta el modelo andragógico fundamentado en las características de aprendizaje del adulto, el cual tiene sus fuentes en la investigación empírica de las ciencias de la educación y la investigación-acción. Así, el análisis del hecho andragógico enfatiza que cada hombre se educa a sí mismo libremente; su carácter de adulto educable, orientado a la sociedad, le propone un rol cívico-político de participación, mientras que el rol del maestro andragógico viene a ser diferente al del educador pedagógico, en cuanto que destaca su igualdad con el aprendiz. Muller (1993) expone el modelo de entrenamiento en acción que se enfoca a la toma de conciencia, a la adquisición de conocimientos y al dominio de destrezas. El INEA (1993b) describe el modelo pedagógico de la educación para los adultos basado en asesorías; pero también, INEA (1992a), explica cómo ayudar al adulto para ser autodidacta a partir de las asesorías.

Salcedo (1995) busca conceptualizar un modelo de evaluación para apreciar y valorar las adquisiciones cognoscitivas y actitudinales de los adultos en función del contexto en que se desenvuelven para fundamentarlo en un nuevo paradigma de investigación que responda a la concepción humanista que valora la experiencia de cada persona. Este modelo de evaluación crítica corresponde a la conceptualización de la andragogía, pero constata que la evaluación en la práctica mantiene el modelo pedagógico tradicional. Leirman, Vandemeulebroecke y Callens (1992) reflexionan sobre la educación de adultos como proceso, presentando sus fases, el desarrollo de la formación con grupos pequeños, la presencia del poder, la interacción y la comunicación en el desarrollo del aprendizaje social.

### *Políticas, proyectos, programas, currículos*

En este apartado se encuentran ubicados 20 RAE, entre ellos el del Ministerio de Educación de Colombia (1993), que presenta las memorias de un seminario-taller en el que se intentó concertar procesos y acciones para la construcción de los Subsistemas de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; por su parte, la Universidad de Antioquia (1991), en Colombia, señala las alternativas para construir un Sistema Nacional de Educación Popular de Adultos.

Picón (1993) hace un análisis retrospectivo y prospectivo de la educación de jóvenes y adultos en América Latina para contribuir al proceso de sistematización de las racionalidades consubstanciales a la construcción de los Subsistemas Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos en Panamá. El mismo autor (1994b) describe y ejemplifica las decisiones básicas en la planificación y administración de los programas de EDJA en diferentes dimensiones: contextual, institucional, técnico-pedagógicas, comunicacionales y logísticas; además propone algunos términos de referencia para la elaboración de políticas sobre la materia. Sobre la EDJA concluye que está emergiendo la percepción conceptual operativa de que ella es la totalidad de intervenciones intencionadas en las relaciones de aprendizaje de jóvenes y adultos que se orientan a distintos propósitos y se operacionalizan a través de diferentes niveles, procesos educativos, modalidades, métodos, medios, mecanismos y recursos dentro del esfuerzo global del Estado y de la sociedad civil.

Hernández, Soto y Jara (1993) ofrecen un documento sobre la política curricular del Ministerio de Educación Pública de San José de Costa Rica, que aborda la creación de módulos educativos para los adultos a través de materiales impresos. El Plan de Estudios de Adultos pretende poner en práctica una nueva oferta educativa que repercuta en el mejoramiento de la calidad de vida de los adultos. Integra a la persona y a la cultura como fuentes curriculares de primer orden. Por su parte, Campos (1993) expone un documento que describe a la educación de adultos como producto del desarrollo de las capacidades y valores; proporciona además información sobre la organización, la planeación y dirección de la educación de adultos en Costa Rica, la cual se imparte en dos modalidades que corresponden al Estado: la escolarizada y la no escolarizada.

Picón (1990) hace una crítica sistematizada a las políticas y estrategias de la alfabetización inicial y funcional de los países latinoamericanos. Caracteriza al analfabetismo funcional en el medio urbano latinoamericano por su naturaleza socioeconómica y cultural especial y por estar relacionado con los procesos de industrialización, urbanización y modernización.

La Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos, del Ministerio de Educación de Nicaragua (1991), plantea que el desarrollo del currículo innovador de la EDA conlleva al logro de dos fines: ofrecer a los adultos los



instrumentos necesarios para que puedan reconocer y ejercer plenamente sus derechos, su libertad, su conciencia crítica y su participación democrática en el contexto social, como en la vida nacional, y desarrollar en el individuo la conciencia de sus deberes y responsabilidades en relación con la sociedad, la comunidad, la familia y el medio ambiente, así como el respeto hacia sí mismo. Concluye que los contenidos no responden a las demandas de los trabajadores y, en consecuencia, son ajenos a las expectativas de los sujetos; mientras que la metodología tiene serias limitaciones y los horarios rígidos no se compaginan con el tiempo libre de los participantes. El modelo se basa en un enfoque de currículo nacional y flexible en el que todos sus componentes tendrán elementos locales de carácter diversificado, y cuyo peso específico (lo nacional, lo local) será diferente de acuerdo con las particularidades de cada uno.

Therhart (1990) define el concepto, el proceso, la función, la metodología y la organización de la educación de adultos en la República Federal Alemana, orientada a la capacitación de acuerdo con las sociedades industriales, la cual se manifiesta de manera no formal enfocada a recuperar las deficiencias educativas. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos también se conoce como sector cuaternario y está orientado hacia un aprendizaje permanente de acuerdo con los cambios sociales e industriales.

Agba (1992) señala los logros obtenidos en Kenia, después de más de una década, respecto a las labores de alfabetización intensivas y planificadas. Analiza los motivos que ocasionaron la baja en las cifras de las personas matriculadas, así como los objetivos de la alfabetización concebidos a corto plazo para la erradicación del analfabetismo en el país y a largo plazo conducentes a crear oportunidades de educación de adultos en distintas áreas, tales como salud, nutrición, agricultura, piscicultura, educación demográfica y capacitación profesional.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en México, (1991a) aborda las estrategias, acciones y metas que el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 implementó en el ámbito de la educación de adultos; entre los objetivos generales de este programa se encuentran: consolidar, con la participación sistemática y comprometida de toda la sociedad, un proyecto solidario con el quehacer educativo para los adultos; integrar un sistema nacional de

educación de adultos basado en el autodidactismo, que articule coherentemente servicios educativos flexibles y pertinentes; promover la creación de una infraestructura de investigación y desarrollo académico en el campo de la educación de adultos para mejorar la calidad de los servicios educativos; ofrecer un modelo innovador de apoyo a esta modalidad, que asimile las alternativas actuales y las que se funden en las estructuras de organización comunitaria y social. Así mismo, (1990) da a conocer un documento como respuesta a la convocatoria hecha a las delegaciones estatales para actualizar los planes y programas de estudio dentro del marco de la modernización educativa; donde la delegación de Michoacán se comprometió a facilitar la elaboración del currículo regional diversificado de la EBA a partir de situaciones y metas significativas para los adultos, por lo cual formuló el proyecto referido, fincado en un proceso participativo y técnicamente viable.

El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (1991) expone la primera etapa del proyecto de alfabetización y post-alfabetización de adultos implementado en Paraguay durante los años 1991-1995, basado en que todos los ciudadanos tienen derecho a la alfabetización para participar plenamente en las oportunidades brindadas por la sociedad; además de que la alfabetización precisa de un contexto global, de educación comunitaria, que cuente con estructuras asociativas y que se establezcan relaciones directas con el mundo del trabajo. Advierte que el esfuerzo está ligado con programas de post-alfabetización y debe contar con una enseñanza primaria universal y gratuita. Dicho proyecto está centrado en tres aspectos: a) ofrecer alternativas de alfabetización y post-alfabetización de carácter formal y no formal; b) potenciar oportunidades de prácticas educativas, y c) impulsar el desarrollo de programas educativos destinados a la mujer que le permitan asumir un papel más activo en la toma de decisiones. En otro documento (s/f) ofrece el programa de estudios para el primer y segundo ciclo de educación de adultos acompañado de guías didácticas para el maestro, donde se distinguen tres campos específicos: el de la vida social y comunicación, el denominado naturaleza, salud y hogar y el de la matemática.

Fundación en Alianza (1992) da a conocer el informe de avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa en Paraguay. El documento enumera la base de la propuesta en los siguientes puntos: a) la reforma estructural y de gestión administrativa del MEC; b) la descentralización; c) la despartidización; d) reformulación

del sistema de formación docente; e) definición de una política nacional de educación básica para todos; f) redefinición de la extensión de la educación básica, y g) la revisión y actualización curricular.

Rodríguez, E. (1994) presenta una sistematización de los proyectos desarrollados sobre educación de jóvenes y adultos en la zona limítrofe colombo-venezolana.

La Secretaría de Educación Pública (1993a), de México, describe las acciones desarrolladas por el gobierno federal, presentes en el informe 1992-1993, para incorporar al medio social y productivo a los analfabetas y aquellos mayores de quince años sin educación básica; se reportan actividades realizadas por el INEA, el CONALEP, el CECATI, el CEBA y el CEDEX, en los que se imparten diversos conocimientos para mejorar la calidad de vida de los adultos.

Ormeño (1994) sistematiza los rasgos que orientan la actual política para la educación de adultos a través del análisis de datos de distintas estrategias de educación en esta modalidad y de algunos programas. Concluye sobre la importancia del reemplazo de criterios de homogeneidad por los de heterogeneidad para mejorar la calidad de vida.

Rivarola (1992) describe el perfil de la situación de la educación paraguaya y la estructura organizativa del sistema educativo. Por su parte, Ramírez y Mazariegos (1993) presentan artículos relacionados con la situación educativa actual en Guatemala, la educación de la niña, la bilingüe intercultural, la educación maya y la educación popular, la legislación y las acciones del Ministerio de Educación, así como los proyectos Franja de Lengua y Cultura Maya.

### *Sobre la categoría de EDA y educación popular*

#### Historia, nociones relacionadas y aportes teóricos

En este apartado se ubican 20 trabajos que reflexionan sobre la conceptualización de la EDA y la educación popular, sobre su desarrollo actual y génesis, sobre algunas nociones que han estado presentes en dicho desarrollo y los planteamientos que diversos autores han hecho para el campo.

Kaplun (1992a) hace una relectura de las ideas pedagógicas de Freinet, desde la perspectiva de la comunicación participativa que propicia la autoexpresión del educando o sujeto popular, e invita a la educación de adultos a poner mayor atención en sus métodos para superar los tradicionales; enfatiza las potencialidades del uso de la radio, la televisión y la prensa para la educación de grupos campesinos y urbano-marginales. Miranda (1994) reflexiona sobre las ideas de Vasco de Quiroga y la educación integral de adultos, recuperando planteamientos como el respeto a la cultura y a la lengua de los indígenas, así como la visión integral del hombre en su dimensión espiritual y material.

Sobre la noción de concientización, conceptualizada por Freire, asociada a la educación popular, Gajardo (1991) presenta antecedentes empíricos y conceptuales sobre su origen, evolución y práctica en diferentes contextos sociopolíticos de América Latina. El acierto de la acción político-pedagógica fue la de inducir la reflexión crítica sobre las condiciones de la sociedad y el fomento del desarrollo de una conciencia capaz de transformar la realidad existente.

La noción de diálogo, cuyo precursor fue Paulo Freire, es abordada por Mariño (1994b), quien señala que, a diferencia de la concientización y del populismo, no se origina exclusivamente en el plano político sino que nace como reflexión metodológica y didáctica fundamentada en las diversas disciplinas sociales, como la Antropología, la Sociología y la Psicología. Advierte que es necesaria una purificación de la cultura para evitar los vicios del mesianismo y del populismo que provocaron en la pedagogía de la educación popular una década de estancamiento.

Cirigliano (1995) analiza el pensamiento de Paulo Freire a través de sus obras y señala que se requiere una educación de la esperanza que consista en el fortalecimiento de la voluntad a través de la opción por los valores en la práctica y la acción.

Sobre la historia de la educación, encontramos el trabajo de Rodríguez L. (1990), que aborda la génesis y el desenvolvimiento de las políticas de educación de adultos en Argentina. Puiggrós, Carli y Gagliano (1992) analizan el proceso de construcción de un circuito escolar para adultos dentro del aparato estatal, la relación educación y trabajo para la escuela media y las refor-

mas alternativas en el sistema escolar para la educación primaria en el período 1916-1943, el concepto de adolescencia desde el discurso de Ernesto Nelson y la huelga estudiantil de 1923. Nuñez, C. (1992) relata la secuencia histórica del aporte a la conformación de la praxis de movimientos sociales y algunos líderes como Sandino, Mariátegui, el movimiento obrero, el cardenismo, el desarrollismo, el desarrollo de la comunidad y ALPRO, la teoría de la marginalidad vs. promoción popular, Freire y la teología de la liberación, la Reunión de Medellín, el movimiento del 68 y la educación popular como tal. Marja (1992) narra la historia de los cambios radicales en la educación de adultos de Estonia desde el siglo XVII. Faundes (1993) aborda los aportes teóricos para el surgimiento de la educación popular a partir de los años 60, de las revoluciones y movimientos populares; analiza también elementos filosóficos del marxismo y el cristianismo, las experiencias de Paulo Freire, desde cuyo pensamiento cristiano se origina la educación popular con dos conceptos fundamentales: concientización y diálogo. Actualmente se han incorporado temáticas como: ecología, mujeres, salud, organización política e indígenas, y se han puesto en tela de juicio conceptos como: educación para el pueblo, educación por el pueblo y educación con el pueblo. Posada (1992) describe el desarrollo de los planes de alfabetización y capacitación de adultos, su evolución, dificultades y logros desde la década de los 60 hasta nuestros días. Advierte sobre la falta de profundización en las concepciones educativas que han orientado la EBA en Colombia, el contraste entre el discurso y la práctica educativa cotidiana y la falta de confrontación ideológica y la divulgación teórica.

Acerca de la conceptualización de la educación popular, Vigil (1990) destaca que es un concepto aún en elaboración que se enriquece con las múltiples prácticas y experiencias desarrolladas en América Latina; sus características propias son el modo de comprender la realidad global, la función de lo educativo y la relación pedagógica de los sujetos; propone los saberes y lógicas liberadoras frente a las dominadoras, y que su práctica pedagógica está en función de las necesidades e intereses de los grupos populares. Por su parte, Tamarit (1992) critica la equivalencia que se ha establecido entre educación popular y educación pública, típicas del pensamiento sarmientino, liberal, desarrollista, radical o progresista, y plantea que es necesario distinguir lo

que se entiende por sujeto virtual (o potencial) de pueblo. La escuela pública institucionalizada se ubica como el ámbito privilegiado para una acción educativa que aspire a alcanzar al conjunto del pueblo, pero cuestiona la creencia de que el discurso dominante puede ser el vehículo de la organización popular. El mismo autor (1990) precisa, además, que el problema del sujeto pueblo como destinatario de la educación popular no tiene un contenido fijo.

En torno a dicha conceptualización, Pineau (1994) nos dice que la educación popular se ha definido en referencia a sujetos (analfabetas, trabajadores, grupos étnicos), conocimientos (saberes vinculados al mundo de trabajo, difusión política, participación), finalidades (cambios, justicia, concienciación), métodos (asistémica y no formal) y entidades educativas (escuelas, sindicatos, comunidades); desde 1983 se asocia lo popular con lo democrático, opuesto al autoritarismo y a la discriminación, y se puede hablar de modelos de educación popular monopolizados (por el Estado, la sociedad, los partidos y otros grupos) o modelos compuestos por múltiples acciones y prácticas.

Núñez, Caruso y De Souza (1992) señalan que la educación popular es un proceso en marcha e inacabado, que se está reconstruyendo a partir de la práctica histórica dialécticamente pensada y practicada. Entienden por movimiento popular al conjunto de organizaciones sociales y políticas que buscan proyectarse en un sentido histórico hacia la liberación de los pueblos.

Aldana (1991) presenta la alternativa de la formación de educadores populares en Guatemala como respuesta político-pedagógica al contexto que vive ese país. Define a la educación popular como las acciones y procesos de instrucción, formación y capacitación que, partiendo de las condiciones propias del contexto específico y total —articulados directa o indirectamente a los movimientos u organizaciones populares—, buscan la satisfacción de las necesidades colectivas; mientras que la educación para los educadores populares se entiende como un proceso integral, participativo-colectivo y no predefinido.

Por otro lado, Posada (1993) expone las ideas básicas del psicólogo norteamericano J. S. Brunner sobre la educación, la cultura, la sociedad y la psicología evolutiva; destaca el planteamiento de tomar en cuenta la realidad socioeconómica y política al formular las teorías pedagógicas; por ello la educación del adulto debe partir del modo intuitivo de entender la realidad.

Guzmán J. L. (1991a) hace una revisión crítica de un artículo de Hal Beder, quien cuestiona los conceptos neoliberales de educación presentes en las políticas educativas oficiales norteamericanas que apoyan el desarrollo del orden capitalista establecido; establece un vínculo común con Freire al enfatizar que la educación debe promover la liberación. Así, la concepción y práctica de educación de adultos están vinculadas a un sistema de valores y creencias dominados por dos paradigmas: el capitalismo y el empiricismo; de manera que un programa de educación popular no es tal porque se le dé ese nombre o porque se le apliquen fórmulas metodológicas que promuevan la participación.

### *Sobre la investigación y sistematización en la EDA y EP*

Dentro de este apartado encontramos ocho trabajos que abordan aspectos relacionados con la necesidad de la investigación y sistematización en la educación de adultos:

La Universidad Católica de Córdoba y REDUC (1991) reflexionan sobre el estado actual de la investigación educativa en educación de adultos y advierten sobre la importancia de la teoría en la investigación educativa. Guzmán J. L. (1991b) propone algunos elementos básicos para la sistematización de la educación no formal: revisar el enfoque —cómo y qué se aprende—, el contexto, el marco institucional u organizativo en que se desarrollan los agentes educativos, la planificación basada en la práctica, cómo surgen y evolucionan las relaciones de poder entre los agentes educativos, la relevancia de los contenidos, los métodos, las técnicas y las tecnologías aplicadas, los efectos y los recursos. La sistematización es el punto de partida para el desarrollo de la teoría y la acción educativa, por lo que Escobar, N. (1991) destaca que es muy poca la investigación que se hace en la educación de adultos, por lo que es fundamental abordar la problemática del método, en tanto está inmerso en todos los procesos de educación, pero que debe concebirse y desarrollarse desde una perspectiva participativa. Reflexiona sobre lo que podrían ser los procesos técnicos relevantes para la educación de adultos de manera integrada, articulando actividades que suelen dejarse de lado, como la investigación

y la evaluación. Mariño, G. (1990) identifica las diferencias entre la investigación participativa y el positivismo y señala que la primera construye su metodología en la acción y acompaña a la práctica popular, da énfasis a la participación de los sujetos como entes portadores de saberes propios y constructores de su desarrollo y liberación; además de que busca la combinación del método de participación popular-acción política conducentes a procesos de transformación de la realidad.

Bijl (1990) expone los principios de la investigación participativa: opción de clase, rechazo a la neutralidad de las ciencias, unidad teórico-práctica, concepción dialéctica de la realidad, rechazo al paradigma positivista, búsqueda del diálogo y la participación, anulación de la diferencia sujeto-objeto, énfasis en la síntesis de saberes, investigación para la organización de la gente de acuerdo con sus necesidades y técnicas concientizadoras; aunque también ubica algunas trampas: ruptura conocimiento-acción, antiintelectualismo, sobrestima del saber popular y el localismo. Por su parte, Hamilton, Ivanic y Barton (1992) presentan a la investigación participativa y la acción que resulta de ella como el modelo más apropiado para el trabajo de alfabetización, en tanto destaca la relación estrecha entre la investigación y la práctica.

Undurraga (1991) analiza la vinculación entre la reflexión y la acción en la investigación en educación popular y conceptualiza a ésta como un conjunto de experiencias educativas dirigidas a los adultos de sectores populares que puede ser caracterizada por un modo de trabajo pedagógico marcado por lo participativo, lo grupal, la expresión de los problemas y la búsqueda de soluciones; es decir, un discurso valorativo pedagógico que implica la toma de conciencia, la organización y la participación. Sirvent (1994b) plantea que la intervención pedagógica debería incidir en el rearmado de la trama de la sociedad civil y en su configuración como espacio de crecimiento de la capacidad de participación real de los sectores populares. Además, indaga sobre las raíces de la investigación participativa en América Latina, y algunos puntos críticos como la exclusión de procedimientos de la ciencia clásica, la escasa atención al problema del conocimiento científico y la imprecisión de la caracterización de una nueva relación sujeto-objeto en el proceso de investigación, así como el poco rigor en la conceptualización y la práctica de la participación.



## *Revistas*

Se encontraron siete publicaciones que abordan temas relacionados con la educación de adultos y popular:

- *Alfabetización de Adultos en América Latina*. Cuadernos de Educación Popular, Nova (1990).
- *Revista del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* (CREFAL) (1992), que forma parte del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo del PREDE/OEA y presenta diversos análisis sobre la problemática de la educación y el trabajo.
- *Educación de Adultos*, es una publicación del INEA (1992b, 1993c) que promueve y da a conocer investigaciones y otros estudios sobre EDA; pretende responder, dentro del contexto mundial y su dinámica, a los cambios surgidos en el campo de la educación de adultos; ofrece además un panorama general sobre algunos problemas de la modalidad, en su historia y desarrollo conceptual.
- *Punto de Encuentro* (1994b) es un órgano de comunicación del INEA.
- *Educación de adultos y desarrollo* (1993) es una publicación del Instituto de la Cooperación Internacional, de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, que presenta estudios sobre poblaciones indígenas y aprendizaje, participación comunitaria y desarrollo, educación de adultos y capacitación, alfabetización y diálogo cultural, modelos de educación bilingüe y bicultural, mujer campesina y educación.
- *Boletín Informativo* del Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación de Chile (1993).

## **Polémicas y discusión actual en el campo de la educación de adultos y popular**

Respecto del escenario que caracteriza al campo de la educación de adultos y popular, se encontraron 91 resúmenes, que constituyen 29% de la totalidad.

<b>Tipo de documento / Subcategoría</b>	<b>Número</b>
Polémicas y discusión actual en el campo	91
Temas emergentes	
Género	6
Educación ambiental	2
Discapacidad	1
Alfabetización y educación de adultos	
Educación para todos	6
Necesidades básicas de aprendizaje y elaboración de programas de EDA. Vinculación educación-trabajo/empleo.	
Educación permanente	21
Democracia	6
Reconceptualización teórico-práctica de la EDA	10
Calidad de la EDA	4
Educación Popular	
Conceptualización de la educación popular. Prácticas e identidad	24
Contribución de la educación popular a la democratización y su vinculación con la escuela pública	11

La revisión de los trabajos presentados en la REDUC nos permite ubicar que el conjunto de debates en torno al campo de la educación de adultos está centrado en los siguientes ejes:

### *Temas emergentes*

#### Género

Únicamente se localizaron seis trabajos en este rubro; sin embargo, el tema de género aparece vinculado a la discusión actual en el campo de la EDA y popular; en tanto, la desigualdad entre los hombres y las mujeres debe ser tomada en cuenta como parte de los problemas sociales y del desarrollo de las naciones, Polestico (1993). Por otra parte, la educación de adultos puede convertirse en el espacio

para que las mujeres de los sectores populares tengan un crecimiento personal, desarrollen sus habilidades y adquieran las competencias necesarias para desempeñarse en la sociedad, Zúñiga (1994). Sin embargo, los últimos informes estadísticos muestran que la educación de la mujer se encuentra rezagada respecto a la del hombre; por ello, se plantea la necesidad de aplicar las normas de derechos humanos y que los educadores de adultos promuevan un mundo completamente alfabetizado e igualitario, Limage (1994). Lo que implica en la actualidad la adecuada selección y organización de los contenidos de los programas con mujeres, en el marco de la EDA, para que respondan a sus intereses y necesidades reales, Zúñiga Escobar (1992). En este sentido, Van Dam (1990) aborda el problema de la identidad de la mujer y expone el desafío de una metodología educativa, basada en el género, que incorpore además los principios de la educación popular. Guzmán, V. (1990) reflexiona sobre las prácticas y resultados de los proyectos de desarrollo y educación popular para mujeres en las ONG bolivianas y sobre los límites y aportes de la educación popular para satisfacer las necesidades educativas de las mujeres.

## Educación ambiental

Sobre esta temática se tienen dos artículos: Oduro-Mensah (1992) llama la atención sobre la necesidad de implantar la educación ambiental en los contextos de educación formal y no formal, principalmente en la educación de adultos a través de programas de radio y televisión y publicaciones, en la educación no formal; mientras que en la formal se debe enseñar como materia conjuntamente con las ciencias en general. Por su parte, CEAAL-REPEC (1994) señalan que la educación ambiental es incipiente y no tiene un marco teórico sólido dentro de la educación popular.

## Discapacidad

La presencia del tema es prácticamente nula, ya que de la totalidad de trabajos consultados, sólo Rosell (1990) presenta el devenir histórico de la educación de los adultos ciegos.

## Educación para todos

Los seis resúmenes correspondientes a este rubro se enmarcan en el contexto socio-político, económico y cultural actual, cuyos cambios afectan a la educación de adultos y le plantean desafíos. Aquí se ubican los trabajos de Aguilar (1991) y de la OREALC (1993a), que, con base en las metas acordadas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), presentan una síntesis de la situación regional y señala una disminución en el número de los analfabetos absolutos en la región; sin embargo, todavía se confronta el problema de la existencia de 42.5 millones de analfabetos, fuera del aumento del número de analfabetos funcionales. El trabajo de Hamadache (1995) se sitúa en el marco de los planteamientos de la promoción de educación para todos; el de Londoño (1991) plantea que la transformación de la educación básica, la formación de agentes educativos y elaboración de programas de alfabetización funcional son elementos de la acción del Estado ante el analfabetismo, por lo que se requiere cambiar sus estructuras socioeconómicas y políticas a través del fortalecimiento de instituciones democráticas para lograr la igualdad de oportunidades de educación para todos y la incorporación de la capacidad de la sociedad civil para movilizarse y adecuar un orden político, democrático y participativo para los diversos y heterogéneos sujetos sociales.

Manzoor y Carron (1991) llaman la atención sobre el reto de lograr la educación básica para todos en el año 2000; Guillen (1993) señala que a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno hondureño en la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación básica de la población adulta, la falta de recursos económicos y la carencia de instituciones de formación, capacitación y actualización de técnicos necesarios ha impedido cubrir las demandas educativas de los sectores populares marginados del medio urbano y rural.

## Necesidades básicas de aprendizaje y elaboración de programas de EDA

### Educación-empleo. Educación permanente

Respecto de esta temática se situaron 21 ensayos: Belanger (1993) plantea que los programas de educación de adultos deben capacitarlos para el trabajo, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje, y advierte sobre la impostergable necesidad de adecuar y asimilar conocimientos en congruencia con los procesos de cambio tecnológicos, económicos y sociales que se están generando en todos los países, además de crear y aprovechar nuevas oportunidades de aprendizaje en las que participen más activamente los adultos. Nagel (1992) analiza las prioridades y estrategias educativas actuales, ubicándolas en la perspectiva de los procesos económicos globales que demandan la formación de capacidades humanas para la modernización agrícola en lo referente a la tecnología, la gestión y la información. De ahí que el compromiso de la EDA sea la búsqueda de una transformación social y política equitativa a través del desarrollo de experiencias curriculares, metodológicas e institucionales, en torno al empleo, la participación y la organización, el acceso a la educación y la valorización cultural.

Gamerdinger (1993) expone que el adiestramiento prácticamente no existe en la formación del adulto, de acuerdo con sus necesidades prioritarias a corto plazo; los cursos suelen ser programas de formación a largo plazo que no ofrecen una respuesta a los problemas laborales en el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades que faciliten la experiencia individual del adulto. Por ello, las exigencias del mundo del trabajo requieren que el adiestramiento se enfoque en la búsqueda del desarrollo de las potencialidades individuales así como en los contenidos de las materias de estudio. El adiestramiento deber ser relevante y flexible y orientarse hacia resultados concretos, y ser propio de la persona que está en el proceso de aprender, independientemente del lugar de trabajo. En esta misma línea, Barrantes (1993) sugiere que el aprendizaje de los adultos debe enfatizar los intereses y necesidades de cada individuo, ya que el adulto no requiere sólo teoría sino tam-

bién práctica y acción porque el aprendizaje está ligado a la práctica y se utiliza en la vida diaria.

Quiroz, Coraggio y Hinzen (1994) enfatizan la importancia del aprendizaje permanente como requisito para la sociedad del futuro, así como la apertura de los institutos de educación superior para todos.

Vásquez (1991) señala que sólo es posible competir en el mercado internacional y potenciar la capacidad de los recursos humanos en la medida en que el sistema educativo incorpore y modernice el contenido técnico-instrumental en el proceso de formación de cuadros humanos, por lo que los sistemas educativos formal y no formal tienen que adaptarse y responder a las nuevas exigencias de desarrollo, aunque existen cuatro condicionantes: el financiamiento, la parte jurídico-administrativa, la gestión de programas de participación y el acceso comunal.

Schmelkes (1994a) propone que la definición de “necesidades básicas de aprendizaje” tenga sentido en la inserción laboral y social de las personas, y que las acciones de EDA tomen en cuenta la realidad de la pobreza que afecta a campesinos, indígenas, grupos marginados y mujeres. Dice que en América Latina la educación de adultos está definida como una función instrumental hacia finalidades sociales y personales de desarrollo y transformación, por lo que la atención a las necesidades esenciales de supervivencia es una condición para su éxito, ya que el quehacer educativo con adultos está determinado, en primera instancia, por un vínculo de necesidad y, en segunda, por el otorgamiento de competencias a partir de los requerimientos. Considera (1994b) que si bien las campañas de la educación de adultos no eliminan la pobreza del campesino y el indígena, permiten un bienestar comunitario; sin embargo, los esfuerzos por ofrecer la educación en los medios rurales han estado lejos de propiciar conocimientos, habilidades y actividades que resulten útiles para su vida cotidiana, por lo que ésta debe ser relevante y de calidad, articularse con procesos de transformación, reconocer las experiencias de los adultos y vincularse con la educación de los niños en cada comunidad en la que opera, con el objeto de alcanzar los retos de la productividad en la sociedad, además de mejorar la calidad de vida, la educación de los hijos, el fortalecimiento de la identidad personal y una mayor participación social. Advierte sobre la conveniencia de incorporar al campesinado en la vida nacional a través de políticas públicas para el medio rural que se vinculen a las necesidades

y exigencias educativas de las comunidades y tengan como base el rescate de su cultura e identidad.

Para Weinberg (1994), la educación de adultos debe tener como elemento central la incorporación de la problemática del trabajo productivo para elevar la calidad de los contenidos, los métodos y los instrumentos. En este sentido, Gelpi (1991) analiza la educación, vinculándola con el trabajo, y la educación permanente partiendo de los grandes cambios en los sistemas productivos y señala que la escuela, la universidad, así como las estructuras de educación de adultos pueden participar de una manera significativa en los procesos educativos de la sociedad contemporánea si se transforman en centros de formación metodológica, de razonamiento, de sensibilidad estética y de estimulación del autoaprendizaje y también en espacios de experiencias y de actividades manuales e intelectuales que no sean exclusivamente actividades de formación profesional.

Para Duke (1995), la educación de adultos en todos sus niveles debe ubicarse dentro de la realidad social que le rodea para dar respuestas adecuadas a las problemáticas ocupacionales, pero los programas deben tomar en cuenta las condiciones particulares y habrán de planificarse en el contexto de las cambiantes condiciones sociales y económicas; así, plantea que surgirán nuevos movimientos sociales basados en las modalidades de la educación de adultos, concretamente o a la par de los movimientos por la paz, el medio ambiente, los derechos de las mujeres, etcétera; y que, debido a las transformaciones en todos los ámbitos, se da la exigencia de que las personas estén aprendiendo y trabajando durante toda su vida en organizaciones de aprendizaje dentro de la sociedad.

Rubenson (1994) considera los cambios fundamentales en Europa y cómo la educación popular de adultos juega un papel decisivo en el desarrollo del conocido Modelo Sueco. Nos dice que se debe considerar al trabajo como una de las piedras angulares de la educación de adultos, ya que estamos en una transición hacia una sociedad basada en el conocimiento que se compondrá de dos importantes clases: la de los trabajadores del conocimiento y los del servicio; esta sería la primera generación de educación permanente, en tanto proceso de renovación del conocimiento, de habilidades y valores a través de la vida y no tanto como un imperativo económico sino como la propuesta para una sociedad mejor y una

nueva calidad de vida donde se permita al individuo el desarrollo integral de su personalidad.

Castro (1994) plantea que se impone un redimensionamiento de las concepciones y prácticas de la sociedad que permitan atender a la población adulta, por ello propone la creación de la Universidad de la Tercera Edad, para reconocer el principio fundamental de la educación permanente como elemento importante para el desarrollo integral del hombre a lo largo de su vida. La estrategia general consiste en promover el acceso de personas mayores de 40 años y jubilados, con el ofrecimiento de carreras formales, técnicas, seminarios, talleres, capacitación en artes, ciencias, educación y otros. Por su parte, Paiva y Balhen (1994) advierten sobre la importancia que ha tomado la educación de adultos al final del siglo, no sólo como instrumento de alfabetización eficiente y de elevación en los niveles de competencia, sino también de educación permanente que exige calidad en la enseñanza básica debido a la competitividad internacional en la producción y la necesidad de superar ciclos recesivos. En este contexto, la capacitación pasa a ser vista como formación de la personalidad, intensificándose la formación profesional y la educación continua para mejorar la calidad del trabajo y su incorporación al mundo de la producción.

Delfin (1994) expone la necesidad de fortalecer los servicios de educación y capacitación, pues el desarrollo de la ciencia y la tecnología exige nuevos retos a todo tipo de empresas; también señala algunos factores que influyen en el cambio de naturaleza y requerimientos de un puesto de trabajo y las consecuencias que se reflejan en la productividad del trabajador. El esfuerzo que se realice para proporcionar oportunidad de educación y capacitación general al adulto debe contribuir mucho más al desarrollo del país que las inversiones que se hagan en otros grupos de la comunidad, lo que requiere apropiarse de medios y métodos que acrecienten la experiencia humana en los aspectos físicos, emocionales y sociales del trabajo.

Infante (1991) plantea que, aunque las investigaciones realizadas por la OREALC han contribuido al acercamiento a las realidades de las sociedades latinoamericanas y europeas, se necesita avanzar en el entendimiento de las disfuncionalidades de los individuos que no participan aún de modo creativo en el empleo ni en la red social.



El CLEBA (1992) sitúa los desafíos del contexto para la educación básica, la alfabetización y la capacitación para el trabajo atendiendo a los grupos poblacionales prioritarios: jóvenes, mujeres y grupos étnicos minoritarios. Alude a los debates inscritos en la perspectiva de las propuestas de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y de la *Declaración de Quito*, que indican como reto central para el siglo XXI la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico, el replanteamiento del papel del Estado en el modelo de desarrollo económico, la educación para la participación, los valores y la calidad de vida, la capacitación para el trabajo y la educación con los sectores poblacionales prioritarios. Mientras tanto, el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) (1991) señala el consenso que existe sobre el carácter plural del mundo, que se abre a múltiples alfabetizaciones que, acorde con las diferentes realidades sociales, geográficas y étnicas tienen que ser reflejadas en las políticas nacionales de alfabetización.

El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (1992a) expone, a través de la presentación de un seminario, la importancia de la capitalización de las experiencias individuales y colectivas sobre proyectos de educación de adultos vinculados con el trabajo productivo y orientados al desarrollo comunitario.

Prieto y Sierra (1993) describe la educación de adultos desde una óptica filosófica y plantea que la intencionalidad de la educación es la calidad de vida, como categoría axiológica, y que en ese marco una educación para el trabajo y la reproductividad, para elevar los niveles de vida de la población, es insuficiente.

Galván y Guevara (1993) establecen que la tendencia actual de la educación de adultos para las poblaciones indígenas se inscribe en el marco de la educación bilingüe y bicultural, o intercultural, y que es necesario dotarlas de los conocimientos e instrumentos que les permitan desenvolverse en las relaciones con la sociedad nacional. Esta modalidad tiene el papel de recuperar la lengua y la cultura de los pueblos indios y al mismo tiempo fortalecer su desarrollo endógeno.

## Democracia

Sobre la relación de la educación de adultos con la democracia, la participación, la equidad, la justicia, etcétera, se localizaron seis trabajos:

Marinho (1990) cuestiona la hipótesis de que la alfabetización lleva a una amplia democracia comunicativa y relativiza el papel de los medios de comunicación de masas como canales de esa democratización, ya que esta modalidad no posibilita que la persona interprete toda la red de significados sociales, por lo que la exclusión opera en este plano. De ahí que no basta con manipular las formas lingüísticas estructuradas, sino que es necesario reconocer los diversos referentes extratextuales que las sustentan.

Yamaguchi (1992) define al aprendizaje diseñado para promover los conocimientos, las destrezas y habilidades entre las personas, para que participen en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural, tendiente a una sociedad democrática que garantice a los habitantes sus libertades y derechos humanos fundamentales. El autor señala las necesidades más significativas:

- a) Ofrecer oportunidades de aprendizaje destinado a las clases menos favorecidas mediante programas de alfabetización básica y funcional y destrezas vocacionales; elevar el nivel de conciencia de los japoneses a través de la educación de adultos y el uso de los medios masivos de comunicación con temas como derechos humanos y antidiscriminación.
- b) Divulgar valores de la vida en común y de la práctica de compartir conocimientos, destrezas y trabajo a través de la participación en actividades sociales, con el énfasis puesto en los grupos socialmente marginados.
- c) Desarrollar programas de estudio relacionados con la política, los derechos humanos y la discriminación y expandir las oportunidades de aprendizaje.

Por su parte, Duke (1991, 1992) aborda la problemática de la democracia en los países de Europa Central y Oriental y considera que los movimientos sociales pueden considerarse como una forma de educación de adultos, ya que, tradicionalmente, las funciones sociales de EDA se conciben como los medios para conservar y perpetuar la sociedad; sin embargo, su compromiso histórico se traduce como educación para el cambio, de ahí que pueda hablarse de educación de adultos para la democracia porque su justificación esencial consiste en el movimiento y fortalecimiento de la sociedad civil. Así, el proceso de democratización de la educación de adultos se da como proceso

de participación popular. Por otra parte, un trabajo de la OREALC (1993b) aborda las dimensiones y las nuevas realidades para alfabetizar y educar al adulto, aplicando el proceso enseñanza-aprendizaje acorde con el contexto sociopolítico y económico del individuo, y señalando el doble desafío de esta modalidad: enfrentar la superación educativa de la pobreza y capacitar y educar, tanto para la transformación productiva como para el ejercicio de una moderna ciudadanía, aunque también señala la debilidad para lograrlo.

Para Ramírez (1991), la imagen de lo que podría ser la educación de adultos, al iniciarse el año 2000 en El Salvador, es aquella en la que el acceso a la educación esté basado en el principio de equidad, poniendo las ofertas educativas al alcance de todos, en razón de sus necesidades particulares de aprendizaje; así, la educación de adultos habría cumplido con su gran responsabilidad y a la vez se habría fortalecido con la participación perpetua de cada uno de los ciudadanos.

## Reconceptualización teórico-práctica de la educación de adultos

En este rubro se encuentran diez ensayos que reflexionan sobre la necesidad de replantear tanto la teoría como la metodología que subyace a la educación de adultos, en el marco de los cambios que se han venido generando en el contexto actual:

Torres, R. (1990) señala algunas problemáticas para la educación de adultos: idealismo y voluntarismo, apuro en comenzar los programas, no se analiza la aplicación de un modelo en contextos diferentes, el divorcio entre el Estado y la sociedad civil, la falta de datos sobre lo que se ha realizado en la materia, la falta de personas capacitadas, perpetuación y homogeneización de un discurso innovador, la tensión entre lo técnico-pedagógico y lo político-ideológico, las visiones negativas del analfabetismo y del analfabeto (ignorancia del que no sabe leer ni escribir) y la falta de historicidad en las acciones.

Rubio y Carbajal (1992) aborda la necesidad de replantear las prácticas de EDA. Zires (1993) plantea que el campo atraviesa por una crisis de ciencia normal, ya que ninguno de los dos modelos (desarrollista y dependentista) ha cumplido con las expectativas, por lo que es relativamente válido afirmar que está en una crisis de paradigmas o modelos; plantea cinco lecciones sobre el tema, necesarias

para ser discutidas: el diagnóstico, su metodología, la relación con la teoría del cambio social, su filosofía y la epistemología política.

Mariño (1993b) expone la necesidad de construir nuevos horizontes para la educación de adultos; reconoce que los ideales de la educación popular estaban cargadas de mesianismo y que las teorías rectoras poseían un universalismo homogeneizador que ahora es inadmisibles, por lo que se requiere no su despolitización, sino una nueva politización. Cendales (1992) sugiere un replanteamiento conceptual sobre lo que es leer y escribir, ubicando estas habilidades en los procesos de producción de conocimientos, trascendiendo lo instrumental y lo mecánico; es decir, un cambio de estrategia que parta del concepto de la persona y de la comunidad desde sus realidades históricas y culturales; así como la redefinición de la alfabetización en lo ideológico y lo político, profundizando en lo pedagógico-metodológico, y el diseño de estrategias en los procesos de transformación social.

Por su parte, Mushi (1994) señala, desde la experiencia en Tanzania, que la educación de adultos requiere adaptarse a la nueva realidad política y cambiar sus objetivos, contenidos y metodología a través de destrezas y conocimientos solicitados por el pueblo, para que así pueda funcionar eficazmente en una democracia multipartidista. García-Huidobro (1994) percibe una carencia de unicidad y claridad teórico-conceptual en la EDA; mientras que Usher y Bryant (1992) nos dicen que el conocimiento relativo a la educación de adultos debe emerger de sus propias prácticas y alertan sobre las problemáticas, tanto en el contexto de su producción como en el proceso de teorización; en la práctica encuentra elementos necesarios para su deconstrucción. También plantea la relación estrecha entre el desarrollo de la EDA y la teoría de cambio social y advierte sobre algunos desafíos: calidad con énfasis en los aprendizajes, evaluación, refuerzo de la institucionalidad, descentralización, sistematización y reconceptualización de su identidad.

Street (1991) ubica la necesidad de clarificar el concepto de alfabetización en sí mismo y los que se le asocian, la pertinencia de la investigación sobre los procesos de alfabetización, el acercamiento a los nuevos contextos, los programas televisivos, las tecnologías computacionales y los medios de comunicación; de ahí desarrolla un concepto de múltiples alfabetizaciones, ya que se trata de una descripción poderosa pero con indefiniciones que se rela-

cionan con una diversidad lingüística, una alfabetización dominante y una vernácula.

Vielle (1995) indica que el diseño de nuevas estrategias para una educación de adultos efectiva debe partir de la caracterización de sus destinatarios en términos de su actividad laboral; dichas estrategias podrán tener la necesaria diferenciación, relevancia y vivencialidad, podrán aprovechar los recursos locales y serán participativas y autogestivas.

## Calidad de la educación de adultos

La problemática de la calidad de la educación de adultos es analizada en cuatro trabajos que abordan temáticas como su eficiencia y relevancia:

A partir de la relación educativa y la producción, Zúñiga Molina (1992) expone que la inversión en capital humano es un factor decisivo en el incremento de la productividad en el ambiente de competitividad que se está conformando, y es además un determinante fundamental de las posibilidades de abatimiento de la pobreza y del logro de una distribución más equitativa de los bienes y servicios que la sociedad genera, por ello es necesario asegurar un dominio fundamental de la lengua nacional, el lenguaje matemático y una cultura científica que permita comprender el desarrollo tecnológico. En este sentido, es imprescindible asumir la calidad como un esfuerzo de dedicación permanente en la búsqueda de aprendizajes relevantes y de formas más eficaces, pertinentes y creativas de llevar a cabo enseñanza.

Rivero (1993) plantea como desafío central la calidad de la educación de adultos y jóvenes, en torno a la revisión de sus prácticas, la obtención de datos, la sistematización de innovaciones, la evaluación de los procesos, la atención a nuevos actores, la relación con las universidades, el uso de los avances tecnológicos, de comunicación, informática, el financiamiento y la atención a las demandas de transformación económica local y nacional.

Rivera, J. (1994) establece que la EDA permea deficiencias, entre las que destacan la excesiva tendencia por enfocarse a la alfabetización dejando de lado la capacitación laboral; aunando a ello está el poco interés y presupuesto que las empresas tienen destinado a este rubro. Sugiere una serie de políticas para la

educación de adultos para el próximo decenio, como la prioridad al logro de la calidad educativa en los programas de educación de adultos y la forma de propiciar aprendizajes relevantes para la vida que permitan el crecimiento personal, familiar y comunitario. Señala la baja calidad de los programas formales de educación de adultos. Enfatiza la necesaria calidad en aprendizajes relevantes para hombres y mujeres adultos, la relación educación-trabajo y el financiamiento; ubica además la polarización existente entre la capacitación en empresas modernas y la ausencia de capacitación para los sectores informales.

Cabrera, C. (1993) ubica los desafíos de la educación de adultos frente a los procesos políticos, económicos y tecnológicos que enfrentan los países de América Latina y el Caribe y señala los nuevos requerimientos para desarrollar proyectos acordes con las necesidades sociales que garanticen la calidad del proceso de aprendizaje. Así se enfrentaría a la alfabetización, la educación básica de los adultos, la educación vinculada con el trabajo y la educación popular, tanto desde la propuesta de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, como de la presentada por CEPAL. Plantea también la reorientación de la teoría y la práctica de la educación de adultos en los países de la región.

### *Educación popular*

#### Conceptualización de la educación popular Prácticas e identidad

Sobre esta temática encontramos 24 ensayos: Chiroque, Cussianovich y Dagnino (1990) proponen que se debe precisar cuáles son y deben ser los procedimientos de planificación y programación educativa, la organización de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento coherentes con el proyecto educativo popular; también se debe ampliar el uso de los medios dentro y fuera del aula, los cuales se van creando en el proceso teórico-práctico como concreción dialéctica de los proyectos.

Subirats (1990) ubica la experiencia boliviana en materia de educación popular y plantea algunos de sus desafíos en el contexto actual: el paso de lo cotidiano

a lo político, la reflexión sobre la opción neoliberal y modernizante que han adoptado los países, la relación pueblo-instituciones privadas, la profundización y actualización de la teoría de la educación popular y la reformulación de sus contenidos educativos.

Mejía (1990) destaca que los retos y problemáticas para la educación popular en el nuevo contexto social y tecnológico (la crisis de la educación, el neoliberalismo, la pobreza, los nuevos movimientos sociales, etcétera) son los siguientes: vacíos y carencias en su conceptualización, separación conciencia-vida, ausencia de investigación, tendencia antiteórica, énfasis en las técnicas, falta de evaluación, sistematización y capacitación insuficiente.

Los trabajos de Cárdenas (1990) y León y Urreta (1990) exponen la necesidad de reflexionar en torno al contenido de “lo popular” en la sociedad boliviana, en donde lo cultural (identidad nacional, intercultural y bilingüe) es central en su definición, frente a una tendencia homogeneizante. Además analizan los lineamientos básicos y generales de la educación popular en Bolivia, en tanto las transformaciones socioculturales de las últimas décadas y la existencia de fuertes limitaciones en el pensamiento, los modelos de trabajo y las interpretaciones sobre lo popular desde un enfoque clasista. En este sentido se impone recuperar la particularidad de los sujetos y los movimientos emergentes en el contexto actual, en su dimensión cultural e histórica.

Fernández, B. (1990) enfatiza que la educación popular presenta contradicciones en su método educativo, en la centralidad del sujeto popular, en el método y metodologías eclesiales y de las ONG, en la eficiencia de éste y su aplicación en contextos diversos y en la teoría-práctica. Pero también tiene potencialidades, como una nueva lectura de la historia, la emergencia de un nuevo sujeto en sus relaciones sociales, económicas, de género, de edad, el surgimiento de nuevos temas y espacios (derechos humanos, naturaleza, medio ambiente, construcción democrática desde la base). El mismo autor (1991) ubica las perspectivas de la educación popular como signo de cambios en la situación histórica de las clases populares, ya que se ha abierto el espectro de los oprimidos (obreros, campesinos, desocupados, mujeres, indígenas, generaciones); han nacido los educadores de base y la educación popular ocupa un lugar prevaleciente en el espacio de educación no formal e informal. Desde este enfoque, Torres, G. (1990, 1991) reflexiona sobre la práctica emergente de la participación de abogados en experien-

cias de educación y movilización popular, lo cual abre a un nuevo campo de acción jurídica que se conceptualiza como de derechos sociales y/o económico sociales.

Urreta, J. A. (1991) advierte sobre la emergencia de nuevos actores en nuevos movimientos sociales y la existencia de crisis de eficiencia en el trabajo de la educación popular y también de identidad, por lo que hay que distinguir qué es “lo popular” para llegar a una definición que evite la destrucción de la identidad de aquellos a quienes se orienta.

Delgadillo (1990, 1991) señala que en el conocimiento de las experiencias de educación popular y su evaluación debe haber una apertura para encontrar sus raíces en lugares en los que no se ha pensado con estas designaciones formales pero en cuyas prácticas se ha aplicado con características similares, como ocurre con el movimiento sindical, específicamente en la Central Obrera Boliviana (COB).

Cussianovich, Oliveros, Cuadros, Pinto, Evans y Aguirre (1990) sugieren que la educación popular está todavía en proceso; no está acabada ni disociada en y fuera del aula, pero es necesario el rescate y la sistematización de las experiencias de los maestros en el aula, ya que no se articulan en un movimiento social por una pedagogía y una educación popular revolucionaria. En esta misma línea, Sirvent (1991) plantea que el ámbito de acción prioritario de la educación popular lo constituyen la sociedad civil y sus organizaciones en la medida en que la democracia fortalece la capacidad de los sectores populares en la participación en la esfera pública; sin embargo, advierte sobre el riesgo de la despolitización de sus prácticas. Por ello es necesario revisar teórica y metodológicamente aspectos como la carencia de sistematizaciones y su impacto social y educativo; las definiciones imprecisas, ambiguas y generales de lo “popular”, “pueblo” o “educación popular”; las confusiones en torno al “saber científico técnico y el saber popular”, que han llevado a un “populismo pedagógico” que desconoce el significado político de la información y el conocimiento y anula el papel activo del educador.

Por su parte, Cetrulo (1990) señala que lo que permitiría a la educación popular salirse de los microespacios y encontrar su identidad son las transformaciones culturales desde un proyecto político alternativo que articule a las grandes mayorías de los pueblos latinoamericanos. La necesidad de resituar las prácticas de educación popular frente a los nuevos escenarios sociopolíticos, así como el cambio en la interpretación y aproximación conceptual de las mismas, es planteada por Van Dam y Martinic (1992), quienes además enfatizan la calidad de los proce-



tos pedagógicos populares, la dimensión axiológica y el descuido de los conocimientos, las prácticas culturales y las relaciones sociales.

Van Dam, Martinic y Peter (1991) reúnen las ponencias de un seminario, de cuyo análisis se concluye que existe una crisis teórica que afecta a la educación popular.

Schmelkes (1991) identifica algunas fortalezas y debilidades en la documentación y experiencias sobre educación popular. Fortalezas: claridad de la opción de las organizaciones y personas dedicadas a la educación popular, relacionada con una forma de ver la realidad y los procesos de cambio; su especificidad en lo relativo a un estilo propio de trabajo —el proceso de evaluación—, que alcanza un notable grado de consenso en el continente; su función social, que se va definiendo en términos del fortalecimiento de los sectores populares en su interacción con otros actores sociales y la búsqueda de alternativas de solución. Debilidades: torpeza en la acumulación de saberes respecto de lo que se hace; acciones microsociales con miras a lo macrosocial; escasez de eficiencia económica; poca articulación entre las diversas esferas de acción social; incoherencia entre los objetivos de autogestión y dependencia de los programas respecto a la organización patrocinante y los grupos promotores.

Coraggio (1992a), Ghiso (1991) y Fernández, Girardo y Arredondo (1992) ubican sus trabajos en los desafíos que se presentan a la educación popular en el contexto político, socioeconómico y cultural actual, en el que se requiere: una educación democrática para alcanzar la satisfacción básica del aprendizaje en los sectores populares; poner de manifiesto las prácticas sociales y tomarlas en el contenido de la práctica educativa popular atendiendo a lo metodológico a través de la recuperación de la práctica, la sistematización y la investigación acción participativa; tomar en cuenta la emergencia de nuevos sujetos, nuevos escenarios, objetivos, experiencias, y replantear el concepto de educación popular y clarificar las ideologías en ese contexto.

Partiendo del contexto liberal y de globalización actual, caracterizado por la desigualdad y la exclusión, el CEAAL (1992a y 1993b) ubica problemáticas y desafíos para la educación popular, exponiendo las debilidades en su eficiencia y la escasa capacitación del adulto para su inserción en la economía; plantea la necesidad de la reformulación de las tareas de educación popular en seis frentes: prácticas políticas, educación, constitución de sujetos, teoría, sistema oficial de educación y sistematización de experiencias.

En este sentido, Osorio (1994) expone que en los últimos tres años la educación popular ha sido replanteada —aunque sigue vigente, legítima y continua— con una proyección que debe responder a las necesidades y preguntas que surgen en esta época, por lo que debe sustentarse en la base de un esfuerzo de construcción teórica. En este marco, es indispensable la creación de un sistema de apoyo metodológico para la formación de educadores populares, para fortalecer la investigación, la sistematización y la evaluación del impacto.

### Contribución de la educación popular a la democratización y la equidad y su vinculación con la escuela pública

La relación entre democracia y educación popular es analizada en 11 trabajos:

A partir de los planteamientos de la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se declaró el Año Internacional de la Alfabetización, Serra (1990) señala que en realidad el analfabetismo continúa avanzando, por lo que el derecho a la educación debe convertirse en una bandera de lucha democrática y la escuela en el eje convocante de esta reivindicación, lo cual es un desafío al que el movimiento popular debe responder generando procesos autoeducativos. Sin embargo, no hay una clara voluntad política de los países de la región por erradicar el analfabetismo, ya que los planes implementados son ineficaces y es urgente el trabajo en los aspectos técnico-pedagógicos y en la capacitación de alfabetizadores populares para reconstruir una pedagogía popular.

En el documento del II Encuentro Provincial de Educación Popular (1990) se establece que una de las principales dificultades para lograr la unidad de las prácticas de educación popular es la resolución de la contradicción entre las formas de concebir lo pedagógico y lo social de las prácticas educativas y que el antiguo debate entre educación formal y educación popular ha sido superado por los educadores debido a la cantidad de demandas que la sociedad deposita en la escuela.

Rivera, J. (1990) alude a la alfabetización y a la educación popular de los grupos indígenas, en el marco de la modernización educativa. Señala que éstas deben reconocer su papel de servicio en la recuperación de la identidad cultural

de los pueblos para dar contenido a los procesos de modernización que atropella la lógica de la equidad social.

Por su parte, Gadotti (1990) plantea que la transformación educativa debe integrar el movimiento de defensa de la educación pública y el movimiento de educación popular, lo cual constituye una estrategia para realizar una revolución democrática. Dicha integración desembocaría en la “escuela pública popular”, que rompería con la dicotomía enseñanza pública-privada.

Bastias (1994) pone énfasis en la necesidad de repensar las prácticas de educación popular, ya que tienen campos de acción en la promoción de la democracia y la ciudadanía, la formación de valores y la generación de espacios éticos. En este sentido, debe tener como objetivos estratégicos el desarrollo de las potencialidades creativas de todos los sujetos en el ámbito social o técnico, el desarrollo de competencias lingüísticas y la mejora de la capacidad de lenguaje. El mismo autor, junto con Cariola (1994), plantea que la educación popular puede contribuir en la profundización de la democracia en los países de la región al poner entre los objetivos educacionales la construcción de una ciudadanía basada en los valores democráticos, ya que constituye un espacio para el cultivo de los valores y los talentos creativos que son indispensables para el crecimiento y la innovación, y al desplegar las capacidades lingüísticas de los sujetos. Explican que la educación popular ha tenido dificultades para desarrollar estrategias de acción dentro de los nuevos modelos de crecimiento económico, que es necesario repensar tales prácticas y evaluar los aportes, porque parte de su discurso ha quedado relativamente desfazado y es necesario reflexionar en torno a los cambios que se están dando en los nuevos modelos de crecimiento y la vinculación que la educación popular pudiera tener para su acción; así mismo, retoma los planteamientos de la CEPAL, sobre el desarrollo de nuevas estrategias educativas, en donde el crecimiento con equidad (justicia social) es un llamado a fortalecer la democracia y a desarrollar los talentos creativos e innovadores de la población. Por su parte, Alfaro (1994) propone llegar a una comunicación que tienda a la reconquista de los espacios públicos con una dimensión democrática y ciudadana, en la que “lo popular” sea un espacio de negociación entre diversos actores sociales e instituciones.

Mientras tanto, Palma (1995) menciona que la educación popular proclama su carácter alternativo ante el autoritarismo y el liberalismo, negándose a dialogar con el ámbito oficial; también menciona que actualmente se presenta una situa-

ción que se abre al traspaso de experiencias de educación popular a las políticas públicas. Las ONG podrán considerar referirse a instituciones y políticas que recojan aspectos democratizadores en su propuesta y en su acción para posibilitar el incremento de la democratización en el conjunto de la sociedad.

Rigal (1990) muestra la vinculación entre la escuela pública para los sectores populares y la educación popular en Argentina, en lo referente a la democracia, la formación de la ciudadanía, el desarrollo de una cultura del discurso crítico sobre la realidad y la participación. Plantea que es necesario superar la ruptura entre educación popular y educación formal y transformar el modelo tradicional de escuela a través del reconocimiento de la singularidad histórica, social y cultural de los sujetos, la relación pedagógica dialogal y la organización democrática. Ubica la experiencia del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES) en relación con la infancia en los sectores populares y los talleres y jornadas de educación popular, dentro del sistema público de educación; también reflexiona sobre la escuela pública para los sectores populares y la contribución de la educación popular para con ella. El autor sostiene (1995) que es posible hablar de una nueva construcción de lo escolar a partir de la educación popular, pero se debe superar el divorcio entre la educación popular y la escuela, e incorporar la dimensión histórico institucional de ésta. La posibilidad de la otra escuela pública, democrática y popular supone un estado que retome su rol protagónico y activo en la generación y ejecución de políticas educativas. Es posible producir un discurso que asocie la escuela con el debate cultural, las nuevas tecnologías, la construcción de lo público, la participación y la democratización de la sociedad, el igualitarismo y la justicia social.

En relación con la situación de los docentes, Jairala y Martínez (1993) presentan dos propuestas para lograr una real reivindicación de la profesión: retomar el espacio escolar para el quehacer pedagógico y retomar los sindicatos para el ejercicio democrático de participación y organización gremial. Los consejos docentes deben incorporar la reflexión pedagógica orientada a la formación docente y a la resolución de los grandes problemas del sistema escolar, tradicionalmente expresados por la deserción, repitencia y reprobación en las pruebas; el reto es hacer de la actividad sindical un elemento real de defensa y reivindicación de la profesión docente respecto a la seguridad social (no sólo a la defensa del salario)

y sin desligarlo de la preocupación por la solución de los problemas pedagógicos de las escuelas.

## Descripción de experiencias y prácticas

En este rubro se ubicaron 49 resúmenes, que corresponden a 16% del total de los trabajos revisados.

Tipo de documento/Subcategoría	Número
Descripción de experiencias y prácticas	49
Formación de educadores	12
Sindicatos	4
Educación popular, rural y bilingüe	11
Educación de adultos	19
Derechos humanos	3

### *Formación de educadores*

En 12 RAE se dan a conocer experiencias relacionadas con la formación de educadores de adultos:

- Experiencias de educación rural para la solidaridad (México); Una central de trabajadores del campo alfabetiza (Honduras), Capacitar a partir de una ONG (Bolivia) y Acción y praxis en una organización barrial (Ecuador), CEAAL (1990).
- Diplomado en educación de adultos del CREFAL para la profesionalización de los formadores con un enfoque interdisciplinario y con dos áreas de acción: la alfabetización y la acción comunitaria, Ávila, M. E. (1995).
- Taller para profesoras en EDA de algunas ONG para familiarizarlas con una nueva metodología participativa basada en necesidades, Habib (1993).
- Programa sistémico de capacitación para educadores populares (PROCEP), con carácter institucional y de base, en Bolivia, Torres, R. (1990).

- Programa de educación popular de la Federación de Barrios Populares del Noroccidente de Quito, de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y el Centro de Investigaciones Ciudad, para la formación de equipos de jóvenes en torno a la coordinación de una campaña de alfabetización que tiene por objetivo superar las tendencias en la capacitación de los educadores populares: capacitación puntual y asistémica, centrada en métodos y técnicas, poco relacionada con la práctica, repetitiva y homogeneizante, ajena a la evaluación y la sistematización y con la imagen del asesor externo que sólo entrega conocimientos, Cadima (1990).
- Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, México, cuyo trabajo se justifica en la escasez de programas universitarios dirigidos a elevar el nivel profesional de los educadores de adultos y en la necesidad de constituir espacios de reflexión crítica y teorización para la construcción de un campo teórico-metodológico para la atención de los requerimientos de los adultos; de ahí que la vinculación teórico-práctica sea la base para la elaboración de nuevas propuestas de trabajo con este sector poblacional, Campera (1994).
- Instituto Indígena Santiago, que forma jóvenes indígenas como maestros rurales y técnicos en desarrollo comunitario para que sean agentes de cambio en sus comunidades, Azmitia (1993).
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) de Bogotá, Colombia, que tuvo como objetivo conocer los trabajos de las personas que habían pasado por las actividades de formación de educadores populares en el CINEP y apreciar los cambios producidos con posterioridad a la acción educativa. La actividad de los educadores populares es muy vasta y si no se tiene en claro el perfil de los sujetos puede quedar limitada a grupos de encuentro donde la actividad se reduzca a la jornada educativa en sí, Mejía (1995).
- Programas de capacitación para educadores de adultos del INEA, de cuyo análisis se desprende que la formación pedagógica que reciben dichos agentes se reduce a procesos inconsistentes de capacitación antes que a una sólida formación. Con este fin se propone profesionalizar a los técnicos docentes, ampliar y mejorar los cursos de capacitación, seleccionar a los educadores y apoyarse en las instituciones educati-

vas y sociales vinculadas al campo de la educación de las personas adultas, Calderón (1994).

- Centro de Formación Padre Joaquín, Fe y Alegría, en cuya propuesta es fundamental el protagonismo de los docentes, lo que supone su participación formativa, profesional, como personal y humana, a través del desarrollo de programas de formación universitaria para docentes en ejercicio y de capacitación inicial para bachilleres, Bethencourt (1995).
- Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA), que promueve una opción masiva para asumir una responsabilidad creativa en la construcción de opciones comunitarias, con carácter participativo, en donde se abren posibilidades de acceso a la educación formal a los excluidos de la escuela presencial tradicional, Correa (1995).
- Escuelas caracterizadas por la atención y extensión a la comunidad, la opción por los pobres, la búsqueda de respuestas participativas y autónomas, el compromiso con la construcción de una sociedad justa inspirada por la vivencia cristiana constituyen la identidad de Fe y Alegría, que conforma una propuesta pedagógica de centros comunitarios diferentes a la escuela tradicional, concebidos como productores de cultura (aprendizajes básicos, salud, capacitación laboral), organización comunitaria y espacios de solidaridad, Orbeagozo (1995).

### *Sindicatos*

Un número reducido de trabajos, sólo cuatro, abordan las acciones educativas de los sindicatos en materia de educación de adultos y popular:

- La experiencia de la Dirección de Educación del Adulto (DINEA) con la entonces empresa estatal Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires (SEGBA), el Sindicato de Luz y Fuerza y la Asociación de Personal Superior de SEGBA para promover la educación básica de los adolescentes y jóvenes trabajadores sin escolaridad o escolaridad incompleta, Costa (1995).

- Asociación de Empleados de la Universidad de Panamá ASEUPA, en la educación laboral, para la alfabetización y terminación de estudios primarios y secundarios, Ponce (1992).
- Proyecto de alfabetización y educación básica del Sindicato de Obreros de la Construcción, en Brasil, conjuntamente con catedráticos y estudiantes de la Universidad Federal del Estado de Paraíba, Ireland (1994).
- Experiencia de la Central de Trabajadores del Campo, en Honduras, que promueve un programa de alfabetización en el que la educación es un proceso participativo y se ha aplicado en 25 comunidades agrarias de ese país, Hernández (1990).

### *Educación popular, rural y bilingüe*

Bajo este rubro están ubicados 11 descripciones de experiencias educativas con los sectores populares, indígenas y rurales, así como programas dirigidos a las comunidades.

- Centro Campesino Mucuchíes “El Convite”, Centro de Educación Popular (CESAP), de una zona rural andina: proyectos relacionados con las necesidades de las comunidades, como el mejoramiento productivo, la capacitación técnica y social y la comercialización; combina acciones de formación social, organizativa y política, Dirección General de Educación de Adultos (1990).
- Programa Huertos Populares de la Universidad de Lujan del CIPES, que difunde una propuesta de producción hortícola para mejorar la subsistencia familiar con base en el trabajo de grupos organizados de sectores populares, Battistessa, Bertachini, Flood y Marengo (1990).
- Centro Dominicano de Estudios de la Educación, Genao (1990).
- Centro de Formación Docente Padre Joaquín, Orbegozo (1994), Pérez (1994) y Codina (1994).
- Proyecto de Teatro Comunal Investigativo, Mina (1994).
- Proyecto en Tanzania para la capacitación en áreas de salud, sanidad y agua con grupos de base, Kweka (1994).



- Proyecto rural autogestivo de la Asociación *Jarhuajperakua*, en comunidades campesinas de Pátzcuaro, Michoacán, México, para la formación de campesinos como promotores rurales especializados en áreas técnicas, Salgado (1990).
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en una región indígena náhuatl para impulsar su desarrollo a partir de la reflexión sobre las bases socioculturales que deben ser consideradas para el diseño de modelos de educación bilingüe-cultural, Berlanga (1993).
- Programa Educativo de la Mujer (PAEM), en Honduras, para atender a la problemática específica campesina. Es desarrollado por mujeres cristianas para la incorporación a las actividades del campo y de la iglesia, partiendo de la valoración de la cultura y el papel del individuo-persona, Tabora (1993).
- Contribuciones de la educación popular indígena, vertiente de la educación popular que atiende la conformación social de los grupos aborígenes argentinos, Fischman y Hernández (1990).
- Proyecto de Equipos Móviles de Educación Integral Rural, para ayudar al campesinado boliviano completamente marginado mediante cursos para adultos y jóvenes a través del empleo de materiales y técnicas dinámicas para satisfacer sus necesidades y la promoción de proyectos de ayuda a sus comunidades, Paz (1990).

### *Educación de adultos*

Específicamente sobre la educación de adultos se describen las siguientes 19 experiencias:

- Experiencias e innovaciones sobre propuestas metodológicas y didácticas para la enseñanza de las matemáticas con adultos de los sectores populares en Brasil, Colombia y México, CLEBA (1990).
- Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA-Tiraque), que se desarrolla en el Valle Alto de Cochabamba y en la microrregión de Tiraque; comprende la aplicación práctica de la metodo-

logía de la educación popular, sustentada en el método dialéctico y la investigación participativa, Suazo (1994).

- Programas de radio utilizados en países europeos y latinoamericanos; muestra los tipos de receptores que tienen estos programas y clasifican las audiencias en abiertas y cerradas, Bates (1992).
- Acciones de educación básica de adultos del Whitfield Adult Basic Education Trust (WABET), en Escocia, en una ciudad obrera; el modelo implementado se lleva a cabo a través de talleres de aprendizaje sobre áreas detectadas mediante encuestas participativas en el lugar; las acciones son apoyadas con sensibilización familiar y publicidad y se ha diseñado un modelo particular de formación de formadores, Denwette, Tett, Walker (1992).
- Programas de FEC (Familia-Escuela-Comunidad) de Fe y Alegría. Promoción de la participación organizada, la formación y la capacitación para la autogestión de las familias y de las comunidades en zonas marginales de Caracas, Dupla (1992).
- Proyecto movilizador de alfabetización y educación básica de todos, para construir los caminos, las formas y modalidades de una educación de todos, que responda a las realidades, necesidades y también aspiraciones de la sociedad salvadoreña, incluyendo la educación inicial y parvularia de los niños de 0 a 6 años y la educación especial de niños y adolescentes, particularmente de los sectores sociales en situación de pobreza, Picón (1991).
- Experiencia piloto de la serie “Nuevo Amanecer”. Programa de educación básica de adultos que tiene como finalidad la formación integral de éstos para la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos. Se trata de una metodología de Radio Interactiva Educativa de acuerdo con el uso de la radio como medio de enseñanza y un diseño instruccional acorde con las destrezas y conocimientos básicos de los adultos, Morales (1993).
- Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA), modalidad de educación técnica elemental de adultos (ATEA), para la cual se preparó un currículo que tiene como objetivo central desarrollar en los educandos conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes conducentes a una conciencia crítica, Magendzo, Mena y Valdivia (1991).

- Casa Escuela Santiago 1, para jóvenes en actividades de educación de adultos, principalmente la lectura de diarios para analizar la realidad en la que se insertan, Corzo y Lancho (1992).
- Porte Ouverte es un grupo popular autónomo en el que la comunidad se responsabiliza de la alfabetización y postalfabetización y el gobierno ofrece posibilidades de empleo a los participantes, Meunier y Raymond (1992).
- Campaña de alfabetización negra para mujeres yemenitas, Moqbil (1993).
- Experiencias rurales y urbanas de educación de adultos y jóvenes en ambientes educativos formales y no formales con diversas formas de educación por la comunicación: radio, escritos, casetes-foros, Kaplun (1992b).
- “Jurado 13” es una serie radiofónica en la que se analizan problemáticas de la sociedad latinoamericana para promover en los adultos y los jóvenes la reflexión sobre su realidad, la toma de conciencia y una posición activa para transformarla; con este medio de comunicación de masas se pretende cumplir un papel social educativo, Kaplun (1992c).
- Experiencias de promoción y apoyo a las microempresas en el sector informal y urbano rural, CREFAL (1990).
- Experiencias de tres organismos no gubernamentales con trayectoria en la actividad educativa para el desarrollo alternativo: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE-Chile), Fundación Servicio de Orientación Juvenil de Colombia y Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA-Perú), OEA-CREFAL (1991).
- Experiencias de los Centros Integrados de Educación de Adultos en Bolivia, que pretenden la vinculación entre la capacitación técnica, humanística y social; facilitadores de educación rural integral de adultos (1994).
- Innovaciones gestadas en educación de adultos, en cuanto a la aplicación de modelos organizativos y metodológicos experimentados en centros docentes de Andalucía, González y Garrido (1990).
- Experiencia de las islas Fiji en torno a la literatura y la danza en el ámbito de la educación de adultos y popular, partiendo del papel del escritor como educador, Veramu (1992).
- Programa de educación básica (PEBA) del arzobispado de San Salvador, cuyo objetivo es responder a las necesidades, problemas e intereses de los sectores menos favorecidos de la arquidiócesis para contribuir a su

promoción a través del Evangelio; ofrece varios niveles educativos para garantizar la adquisición de la lectoescritura y el cálculo básico y evitar el analfabetismo por desuso, Nochez (1991).

### *Derechos humanos*

Únicamente tres trabajos reportan experiencias sobre derechos humanos:

- La Universidad Nacional comienza a impartir cursos relacionados con derechos humanos, planificados tomando en cuenta las necesidades de las comunidades y los objetivos de la Comisión de Derechos Humanos. La experiencia se inicia en San Isidro del General y la realizan laicos: estudiantes universitarios, docentes y campesinos, Salazar (1992).
- Curso popular en derechos humanos. Ofrece reflexiones, ideas y conocimientos sobre el tema de los derechos humanos; se dirige a catequistas y educadores populares que trabajan con adultos y niños y al público en general. Las actividades están basadas en lecturas de la Biblia, de la Constitución Política y otras leyes, así como situaciones cotidianas, Aldana (1992).
- Experiencia de la Comisión Chilena de Derechos Humanos, filial Temuco, que se planteó un programa de trabajo en el terreno político-jurídico para el reconocimiento de los pueblos indígenas y posteriormente se transformó en una línea de educación popular, Castillo (1990).

## **Conclusiones**

### *Tendencias*

De la revisión de los resúmenes analíticos en educación se desprende que si bien existe una producción de conocimientos abundante y una gran diversidad de prácticas en educación de adultos y educación popular durante la década de los 90, la

investigación en la materia es escasa, ya que sólo 91 trabajos, que representan aproximadamente 29% de la totalidad, pueden ser ubicados como tales; mientras que el restante 71% está constituido por ensayos sobre la situación actual en el campo, sistematizaciones y descripciones de experiencias que no involucran la delimitación de objetos de estudio, la construcción de categorías analíticas, la utilización de marcos teórico-metodológicos y las hipótesis y/o supuestos necesarios para la realización de una investigación.

La tendencia en las investigaciones sobre EDA y educación popular es el estudio de experiencias y prácticas y el análisis de los sistemas educativos nacionales. De manera central se llevaron a cabo estudios descriptivos, análisis cualitativos y cuantitativos, evaluación del impacto y estudio de programas.

Las investigaciones en EDA se realizaron principalmente en el ámbito local y, con pocas excepciones, regional o internacionalmente. Predominan los análisis y evaluaciones del impacto de experiencias y de la implementación y planificación de programas; por otra parte, la percepción de los actores que participan en dichas experiencias ocupa un lugar importante en el porcentaje de estudios sobre la EDA, a través de la realización de encuestas, consultas y entrevistas a diversos actores e investigaciones para la construcción de herramientas metodológicas. Los estudios sobre el analfabetismo son principalmente de corte cuantitativo, mientras que otros estudios analizan programas de capacitación de adultos para el trabajo.

Por su parte, la relación entre la Andragogía y la Pedagogía está centrada en el examen de la especificidad de cada área y sus relaciones en los procesos de formación de adultos.

Respecto a la educación popular, las investigaciones consisten principalmente en la recopilación y sistematización de experiencias en ámbitos locales, el análisis y evaluación del impacto de las prácticas y la percepción que tienen los actores sobre éstas.

Existe un esfuerzo significativo por sistematizar los procesos de educación de adultos y de educación popular, principalmente en tres planos: a) en la política educativa y lo relacionado con los programas, los proyectos y los currículos para estas modalidades; b) en el metodológico, respecto a los materiales didácticos, manuales y la propuesta de metodologías que incidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje —la presencia de este tipo de producciones manifiesta el interés

de los autores por ofrecer herramientas de trabajo tanto con los adultos como con los sectores populares—, y c) en el teórico, a través de los análisis sobre las categorías relacionadas con la EDA y la educación popular y su historia. Esta necesidad de reconceptualización teórica y recuperación de las prácticas en el campo se expresa en el predominio de sistematizaciones referidas al análisis de categorías vinculadas con la EDA y la educación popular y su desarrollo histórico en algunos países.

Los estados del arte reportados son principalmente sistematizaciones de la situación actual de la investigación en el campo. Los materiales didácticos, por su parte, se orientan al autoaprendizaje de los adultos y jóvenes y a la capacitación de los asesores; mientras que las estrategias metodológicas enfatizan la utilización del modelo andragógico para la formación de los adultos. Casi la mitad de los trabajos sobre las políticas en EDA son producidos por los ministerios y secretarías de educación, ya sea de manera directa o a través de sus direcciones de alfabetización e institutos de educación de adultos.

La sistematización sobre la categoría de EDA y educación popular se orienta a la recuperación de los aportes teóricos de autores —en mayor medida de Paulo Freire, de quien se rescatan nociones como el diálogo y la conceptualización, y otros como Freinet y Vasco de Quiroga—, corrientes filosóficas y movimientos sociales surgidos en la década de los 60 y los 70. Aquí destacan los trabajos sobre el origen y la evolución de la educación de adultos en algunos países, así como sobre la conceptualización de la educación popular como proceso inacabado y en constante reformulación debido a las múltiples prácticas y actores que están surgiendo en el contexto actual.

Los trabajos sobre la investigación en el campo aluden predominantemente a la utilización de la investigación participativa con adultos de los sectores populares.

Se pone de manifiesto la precaria emergencia de temáticas como el género, la ecología y la discapacidad que, si bien no son nuevas, fueron incorporadas a la discusión en el campo durante la década pasada, en tanto constituyen áreas de acción en las que este puede contribuir para llegar a una educación incluyente de todos los sectores de la sociedad y para el desarrollo sustentable.

En el debate sobre la EDA durante la última década cobra importancia la presencia de nociones como la educación para todos, la definición de las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, la relación educación y trabajo, la

calidad y la democratización, que aparecen como referentes de la discusión y puesta en marcha de programas, de la planificación, la evaluación, y la elaboración de los currículos. Se señala también que la problemática rezagada sigue siendo la superación del analfabetismo absoluto y funcional, y el desafío, el logro de la igualdad de oportunidades para todos.

Dentro de este rubro se ubican como retos centrales la capacitación del adulto para el trabajo y la atención a sus necesidades de aprendizaje, las cuales se renuevan gracias a las transformaciones generadas en los campos laborales, principalmente con las exigencias de la educación a lo largo de toda la vida o educación permanente, la relevancia en los contenidos, la flexibilidad de los aprendizajes, la relación teórico-práctica, el ofrecimiento de competencias útiles y significativas, manuales e intelectuales para los jóvenes y adultos; así como el autoaprendizaje. La diversidad cultural, étnica, lingüística, genérica y generacional aparecen como referentes necesarios para ser incorporados, tanto en los aspectos teórico-prácticos del campo, como en las políticas y los programas de formación de adultos.

La democracia se liga a la discusión sobre la EDA, en tanto la promoción de aprendizajes para la participación en el desarrollo social, político, económico y cultural, y el fomento de valores como la justicia, el respeto a los derechos humanos y a la naturaleza, la equidad, el ejercicio de la ciudadanía y la participación social.

Por otra parte, algunos trabajos destacan la necesidad de reconceptualizar a la EDA desde sus fundamentos teórico-prácticos, e ideológico-políticos, ya que se encuentra en una crisis de identidad que se acentúa debido a las transformaciones en el ámbito sociocultural y político de las comunidades modernas. En este sentido se plantea la reflexión sobre la alfabetización, las metodologías de educación de adultos, la noción del sujeto adulto, sus objetivos y contenidos en el marco de la búsqueda permanente de la calidad, entendida como la búsqueda de la relevancia, la eficiencia y pertinencia de los aprendizajes ofrecidos a los adultos, el incremento de la productividad y competitividad. Esto incluye el mejoramiento del financiamiento otorgado a la modalidad.

Respecto a las polémicas y desafíos para la educación popular, un eje central es la reconceptualización y actualización teórico-práctica frente al vacío y las carencias que presenta para resolver las problemáticas del contexto, en tanto la emergencia de nuevos actores sociales, nuevos temas y espacios. Se plantea la revisión de los conceptos de “lo popular” y del “sujeto de lo popular”, además del

paso de lo teórico a lo práctico para reubicar sus prácticas. También se hace referencia a la urgencia de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los sectores populares.

Por otro lado, se reportan trabajos referentes a la contribución de la educación popular a la democratización de la sociedad, en tanto sus aportes a la construcción y la formación de la ciudadanía y la promoción de valores éticos. También aparece en el debate la vinculación entre la educación popular y la escuela pública como necesidad de superar la dicotomía entre éstas y como parte de un movimiento que tiene que ver, a su vez, con la democratización del acceso de todos a la educación.

Durante la década se desarrollaron numerosas prácticas en educación de adultos y en educación popular, principalmente en la región latinoamericana, que fueron promovidas por organismos no gubernamentales e institutos de investigación, universidades, sindicatos y organismos gubernamentales. Dichas prácticas contienen elementos de propuestas sociales, políticas, culturales, eclesiales y artísticas. Las experiencias reportadas en educación de adultos y educación popular muestran la existencia de una gran diversidad de prácticas, espacios y actores involucrados; predominan procesos de formación de adultos, alfabetización y posalfabetización desarrollados en programas y proyectos que van más allá de este ámbito.

Se describen primordialmente experiencias de educación de adultos y jóvenes respecto a la aplicación de metodologías educativas y el uso de medios de comunicación masiva, como la radio. Tanto las prácticas de formación en derechos humanos para adultos de los sectores populares, como las acciones de los sindicatos obreros en la materia son limitadas; sin embargo, hablan de los múltiples sujetos que son interpelados por esta modalidad y de la pluralidad de espacios en se desarrolla.

Por otra parte, la formación de educadores en el área se da esencialmente en programas de capacitación, talleres y diplomados ofrecidos por ONG, universidades, organismos con alcance regional y organismos gubernamentales que buscan fundamentalmente su profesionalización.



## **Organismos patrocinantes de los trabajos en educación de adultos y popular**

- AGCI-Agencia de Cooperación Internacional.
- Asociación de Profesores de Biología.
- Caja de Compensación Familiar.
- CEAAL-Centro de Educación de Adultos de América Latina.
- CEBIAE-Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- CEDECO-Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Educación.
- CEE-Centro de Estudios Educativos.
- Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- CESO-Centro para el Estudio de la Educación en Países en Vías de Desarrollo.
- CIDE-Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- CIDIA-Centro Interamericano de Documentación e Información Agrícola.
- CIPES-Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social.
- CLEBA-Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos.
- Comisión Costarricense de Derechos Humanos.
- Comisión Chilena de Derechos Humanos.
- Confluencia. Red de Educación Popular.
- CREFAL-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- FLACSO-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Fundación Friedich Ebert.
- Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial.
- ICASE-Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación.
- ICBF-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- ICBF-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- IDEAS-Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
- IICA-Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- IIZ-DVV-Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- INEA-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEP-Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas.

Instituto de Capacitación para Educadores de Adultos.  
Instituto de Colaboración Científica.  
IUE-Instituto de la UNESCO para la Educación.  
Ministerio de Educación de Nicaragua.  
Ministerio de Educación en Chile.  
Ministerio de Educación Nacional de Colombia.  
Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.  
Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.  
Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.  
OEA-Organización de Estados Americanos.  
Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.  
OREALC-Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.  
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
Pennsylvania State University.  
PIIE-Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.  
REPEC-Red de Educación Popular y Ecología.  
Secretaría de Educación Pública de México.  
Secretaría de Educación y Cultura de Argentina.  
Stanford University.  
UCA-Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.  
UCC-Universidad Católica de Córdoba.  
UMCE-Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.  
UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México.  
UNESCO-Unión de Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura.  
UNICEF-Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.  
UNIEPDA-Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.  
UNIVALLE-Universidad del Valle.  
Universidad Católica de Lovaina.  
Universidad Estatal a Distancia.  
Universidad Latinoamericana de Ciencias y Tecnología.  
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.  
Universidad West Indies.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	7
PRÓLOGO .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>15</b>
<b>Qué pretende el estudio .....</b>	<b>17</b>
<b>Interrogantes y preguntas de investigación .....</b>	<b>18</b>
<b>ACERCAMIENTO AL CAMPO .....</b>	<b>19</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
<b>Inserción de la investigación en la perspectiva del análisis político del discurso .....</b>	<b>21</b>
<b>Articulación de la mirada analítica con los resultados del estudio empírico .....</b>	<b>25</b>
<i>Estrategias de análisis .....</i>	<i>26</i>
<i>Criterios de selección del corpus .....</i>	<i>32</i>
<b>EL CAMINO TRANSITADO .....</b>	<b>36</b>
<b>La selección de los estudios en caso .....</b>	<b>36</b>
<b>El trabajo de campo .....</b>	<b>37</b>
<b>El tratamiento de la información .....</b>	<b>39</b>

<b>La búsqueda hemerográfica</b> .....	40
<b>El análisis narrativo a partir de las acciones del sujeto: los actantes</b> .....	40
<b>La organización del guión temático</b> .....	41
<b>LA RELACIÓN DEL SUJETO CON EL OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	41
<b>¿Qué hacer con la información? (Por fortuna siempre hay algo que escapa al sujeto cognoscente)</b> .....	42
<b>LA ORGANIZACIÓN DEL CAPITULARIO</b> .....	43

**PRIMERA PARTE: CONDICIONES DE PRODUCCIÓN**

**CAPÍTULO 1**

<b>DEBATE ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POPULAR</b> .....	49
<b>Problematización del campo</b> .....	50
<b>La investigación en el campo de la educación de adultos y popular</b> .....	58
<i>Investigaciones y estudios</i> .....	61
Educación de adultos y jóvenes .....	61
Educación popular .....	64
<b>Congresos nacionales de investigación educativa en México</b> .....	68
<b>Formación de educadoras populares y padres de familia: un tema emergente</b> .....	73
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	75

**CAPÍTULO 2**

<b>EL ENCUENTRO DE DOS CAMPOS: LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS</b> .....	77
--	----

LAS FRONTERAS SE DILUYEN .....	77
<b>Educación Integral Popular</b> .....	78
<i>Antecedentes generales</i> .....	80
<i>La presencia de María Montessori</i> .....	81
<i>Ubicación del Centro de la Amistad del Cerro del Judío</i> .....	86
<b>Nezahualpilli-Tepito</b> .....	86
<i>Antecedentes generales</i> .....	89
<i>La presencia de Paulo Freire y la educación popular</i> .....	90
<i>Ubicación de la Estancia Infantil “Miguel Martín Tepito”, A.C. (Nezahualpilli Tepito)</i> .....	94
<b>La educación de adultos, su articulación con los movimientos populares</b> .....	95
<i>La presencia cristiana y los movimientos populares</i> .....	96
<i>Las comunidades eclesiales de base</i> .....	97
<i>Las organizaciones populares</i> .....	100
<i>La vinculación con redes civiles</i> .....	102
Comunidad Participativa Tepito (Comparte) .....	103
Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (Comexani) .....	105
Nuevos Espacios Educativos (NEE) .....	107
Red de Mujeres .....	107
<i>Vinculación con los movimientos populares</i> .....	109
<b>“La educación alternativa”</b> .....	112
<i>El miniesfuerzo: alternativo o diferente</i> .....	113
<i>La experiencia educativa: “una semillita”</i> .....	114
<i>“Una esperanza”</i> .....	115
<i>“Una alternativa al modelo neoliberal”</i> .....	116
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	117

## SEGUNDA PARTE: SENTIDOS Y ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y POPULAR

### CAPÍTULO 3

<b>FORMACIÓN DE EDUCADORAS POPULARES</b> . . . . .	123
<b>Entre jóvenes y mamás</b> . . . . .	125
<b>Formación y vínculo pedagógico</b> . . . . .	132
<i>Observar el método de trabajo en los centros</i> . . . . .	134
<i>Recuperar las prácticas de crianza</i> . . . . .	135
<i>Trabajo personal y la psicología femenina</i> . . . . .	136
<i>Sensibilización y cuestionamiento de las problemáticas local y nacional</i> . . . . .	137
<i>Conocer el entorno</i> . . . . .	137
<i>La experiencia: otro punto de partida</i> . . . . .	138
<i>El análisis de la realidad y su relación con la palabra de Jesús: ver, pensar y actuar</i> . . . . .	140
<i>Educación permanente</i> . . . . .	141
<i>El dilema de la certificación</i> . . . . .	142
Entonces, ¿cómo aprenden las educadoras? . . . . .	143
<b>El aprendizaje de las mujeres</b> . . . . .	145
<b>Proyecto, formación y mística educativa</b> . . . . .	149
<i>Trabajar con la razón y el corazón</i> . . . . .	151
<i>Imbricación de lo religioso y lo educativo: los valores éticos</i> . . . . .	152
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> . . . . .	153

### CAPÍTULO 4

<b>EL TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA</b> . . . . .	159
<b>¿Por qué trabajar con los padres de familia?</b> . . . . .	161
<b>Formación y vínculo educativo</b> . . . . .	165
<i>La historia de los adultos</i> . . . . .	166

<i>Recuperar los conocimientos de los padres</i> .....	167
<i>La confianza, sensibilidad y escucha</i> .....	168
<i>La identificación</i> .....	170
<i>La constancia y la tenacidad</i> .....	171
<i>El trato como adultos</i> .....	172
<i>Aprendizaje vivencial</i> .....	174
<i>Reflexiones de la Biblia</i> .....	175
<b>Reuniones educativas</b> .....	177
<i>“En las reuniones grandes participamos todos los padres”</i> .....	178
<i>“En las reuniones pequeñas se ve cómo van los niños”</i> .....	179
<i>“Ahora hay reuniones tanto para hombres como para mujeres”</i> .....	182
<i>El encuadre de las reuniones y dinámicas</i> .....	185
<b>Eventos y rescate de las fiestas tradicionales</b> .....	186
<i>Días festivos</i> .....	187
<i>Fiestas tradicionales</i> .....	189
<b>Apoyo y acompañamiento de los padres</b> .....	190
<i>El grupo de apoyo</i> .....	191
<i>Observación del trabajo con los niños</i> .....	192
<b>Los aprendizajes de los padres</b> .....	193
<b>Inclusión y resistencia en el trabajo con los padres</b> .....	197
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	202

## CAPÍTULO 5

<b>ESPACIOS DE FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS POPULARES Y LOS PADRES DE FAMILIA</b> .....	207
<b>Repensando la equivalencia educación ≈ escuela</b> .....	208
<b>Espacios sociales como espacios educativos</b> .....	211
<i>Los centros populares infantiles como espacios de formación del sujeto adulto</i> .....	212
<i>Los niños del sismo, el espacio de la calle y la casa</i> .....	214

<i>Los campamentos de vivienda y el trabajo comunitario</i> .....	216
<i>Los niños indígenas y los Campamentos Civiles por la Paz</i> .....	217
<i>La vecindad, una práctica comunitaria</i> .....	221
<i>Las Comunidades Eclesiales de Base (CEB)</i> .....	222
<i>Las manifestaciones y las marchas</i> .....	225
<b>El archipiélago educativo</b> .....	227
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	229

### **TERCERA PARTE: SUBJETIVACIÓN, MEMORIA HISTÓRICA E INTERPELACIÓN**

#### **CAPÍTULO 6**

##### **MEMORIA Y CONOCIMIENTO HISTÓRICO:**

<b>DEL 68 HASTA EL NEOCARDENISMO</b> .....	235
<b>Reactivación de la memoria para la acción y la imaginación</b> .....	237
<i>El movimiento estudiantil del 68</i> .....	238
<i>Impotencia ante las injusticias y la vivencia del 68</i> .....	238
<i>El sismo del 85 y las organizaciones populares</i> .....	241
<i>“Luchamos por nuestras casas”</i> .....	241
<i>“Ora sí, mi buen, Tepito pa’ los tepiteños”</i> .....	247
<i>Las elecciones presidenciales de 1988</i> <i>y el Frente Democrático Nacional (FDN)</i> .....	250
<i>“Ganamos pero nos robaron”</i> .....	250
<i>Chiapas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)</i> .....	256
<i>“El hilo se revienta por lo más delgado, en este caso: Chiapas”</i> .....	256
<i>Las elecciones presidenciales de 1994</i> .....	265
<i>“La gente sí voto por Zedillo”</i> .....	265
<i>Las elecciones en el Distrito Federal</i> .....	271
<i>“El cambio no lo puede hacer Cárdenas, el cambio lo tenemos que hacer nosotros”</i> .....	271



<b>Saber popular y posibilidad de utopía</b> .....	276
CAPÍTULO 7	

<b>FORMACIÓN DE IDENTIDADES Y CONSTITUCIÓN DE SUJETOS</b> .....	281
---	-----

<b>Procesos de identificación y multiplicidad de rasgos identitarios</b> .....	282
--	-----

<i>Las educadoras populares: sujeto político y sujeto pedagógico; su papel mediador</i> .....	287
---	-----

¿Por qué participar en la gestación de experiencias educativas con y para los sectores populares? .....	289
---	-----

¿Por qué incorporarse a proyectos populares de atención infantil como madres-educadoras? .....	300
--	-----

Las comunidades de base, las prácticas familiares y los valores cristianos como espacios de formación y constitución de identidades de las educadoras del Cerro del Judío .....	301
---	-----

Las organizaciones populares, el barrio y las comunidades de base: espacios de formación y constitución de identidades de las educadoras de Tepito .....	307
--	-----

¿Cuál es la fuerza que orienta el quehacer político y pedagógico de las educadoras?, ¿cuál el deseo o mandato del otro que mueve a las educadoras a participar en proyectos populares? .....	309
--	-----

<i>Los padres de familia, educadores de sus hijos y en la lucha por la supervivencia diaria</i> .....	315
---	-----

La militancia política y el trabajo comunitario: espacios de formación y constitución de identidades de los padres de familia .....	316
---	-----

Las comunidades de base, el barrio, el grupo de mujeres y el centro infantil como espacios de formación y constitución de identidades de los padres de familia .....	321
--	-----

<b>Construcción de nuevos imaginarios</b> .....	327
---	-----

A MANERA DE CONCLUSIONES .....	331
--------------------------------	-----

<b>APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>332</b>
<b>CONTRIBUCIONES AL CONOCIMIENTO DEL CAMPO . .....</b>	<b>344</b>
<b>APORTES AL DEBATE RECIENTE .....</b>	<b>347</b>
<b>LA APERTURA A NUEVAS INTERROGANTES Y PROBLEMÁTICAS .....</b>	<b>348</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>399</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>407</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>421</b>



*Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*, de Mercedes Ruiz Muñoz, se terminó de imprimir en los talleres de High Print, S. A. de Monterrey, México, en el mes de enero de 2005.

La edición fue diseñada y cuidada por personal de la Coordinación de Actividades Editoriales del CREFAL. En su composición se usaron tipos Bodoni de dieciséis, doce, once, diez, ocho y medio, ocho y seis y medio puntos. Se tiraron quinientos ejemplares en papel cultural de 90 gr (interiores) y kartone forrado en papel couché plastificado mate (portada), más sobrantes para reposición.

