

20  
22

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL TRABAJO EDUCATIVO CON SECTORES POPULARES :  
EL CASO DEL CENTRO DE INFORMACION, EDUCACION  
Y APOYO A LA FAMILIA.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADO  
EN PEDAGOGIA PRESENTA MARIA EUGENIA GUADARRAMA  
OLIVERA.

*V. B. D.*  
*Maria Eugenia Guadarrama Olivera*

FALLA DE ORIGEN

SECRETARIA DE  
ASUNTOS ESCOLARES

México, D. F.

Septiembre 1989.



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

### PRESENTACION

#### 1. MARCO TEORICO.

1.1. La educación de adultos en América Latina.....	1.
1.1.1. La educación fundamental .....	1.
1.1.2. La teoría de la marginalidad .....	2.
1.1.3. El desarrollo de la comunidad .....	3.
1.1.4. La educación funcional .....	5.
1.1.5. La educación liberadora .....	6.
1.1.6. La educación popular .....	11.
1.1.7. La investigación acción .....	15.
1.1.8. La investigación militante .....	16.
1.1.9. La investigación participante .....	16.
1.2. La educación popular en los 80 .....	18.
1.3. La educación popular y sus logros .....	21.

#### 2.- LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE INFORMACION, EDUCACION Y APOYO A LA FAMILIA. ANTECEDENTES Y CONTEXTO.

2.1. Organización del CIEAF .....	28.
2.2. Metas del CIEAF .....	32.
2.3. Historia de trabajo .....	33.
2.4. Resultados del primer año de trabajo .....	38
2.5. Reestructuración del CIEAF .....	40
2.6. Area de educación no formal .....	45
2.6.1. Características .....	45.

2.6.2. Funcionamiento del área .....	48.
2.6.3. Círculos de reflexión .....	50
2.6.4. Propuesta metodológica .....	56
2.6.5. Características de los miembros de los círculos de reflexión .....	61
2.6.6. Resultados .....	66
4.- ANALISIS DE RESULTADOS .....	69.
5.- CONCLUSIONES .....	85

#### BIBLIOGRAFIA.

## PRESENTACION.

El presente trabajo es producto de una experiencia educativa en la cual participe: el proyecto del Centro de Información, Educación y Apoyo a la Familia (CIEAF), del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, del estado de Veracruz, concretamente en la ciudad de Xalapa.

El tema surge de la necesidad de entender esta experiencia dentro de la dimensión pedagógica; por ello se revisará a la luz de la historia de las diferentes alternativas y teorías educativas, que se han desarrollado en las últimas décadas, en el plano extraescolar, para ubicar y analizar el proyecto de acuerdo a sus características y resultados; pero sin poner en discusión el marco conceptual de las teorías.

Así mismo, el trabajo intenta contribuir a la revisión y sistematización de este tipo de experiencias con sectores populares, de revisar estrategias utilizadas y procesos de investigación desarrollados, que permitan la consolidación de un marco teórico que respalde a la educación popular.

El trabajo se dividirá en los siguientes apartados:

-Marco teórico: donde se revisará, de una manera rápida, la historia de las diferentes propuestas educativas en América Latina: la educación fundamental, la teoría de la marginación, el desarrollo de la comunidad, la educación funcional, la educación concientizadora, la educación popular, hablando de la investigación acción, investigación militante e investigación participativa, su plano

metodológico y su situación actual.

Después se presentará la historia de caso, desde sus inicios hasta tres años después, tiempo en el que participe en el proyecto, a través de la descripción de las diferentes etapas por las que pasó el CIEAF, las formas de trabajo y los cambios que se dieron en el proyecto original.

Enseguida se hará un análisis de los resultados obtenidos, reflexionando sobre las interrogantes teóricas y metodológicas que surgen de la práctica; y por último las conclusiones.

## 1. MARCO TEORICO.

### 1.1.-LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA.

En la historia de la educación en Latinoamérica se han desarrollado ideas, programas y prácticas pedagógicas que en una trayectoria, han pasado de la alfabetización pura a la alfabetización funcional; de la educación de adultos a la educación fundamental; de la educación para el desarrollo de la comunidad a la educación permanente; y en otra trayectoria, de la educación de base a la educación concientizadora o liberadora, y de ésta a la educación popular.

En la primera trayectoria, las ideas clave pueden ser: integración, desarrollo integral, cambios sociales, participación de la comunidad; y en la segunda: conciencia, politización, desarrollo a partir de transformaciones estructurales, participación y control por las clases populares.

1.1.1.- La educación fundamental.- En la década de los 40 se empieza a utilizar por la UNESCO el término de educación fundamental, indicando con ello que todo programa educativo debería:

- tomar en cuenta las necesidades y problemas permanentes de las comunidades;

- tener como principio la enseñanza primaria , universal, gratuita y obligatoria para todos los niños;
- ser, esencialmente en los países en desarrollo, un derecho para todos y no sólo para los analfabetos.

A la educación fundamental se le atribuía la capacidad de sostener el desarrollo de un país; y si bien tenía aciertos como tocar otros terrenos aparte de la alfabetización, como el de la salud o la capacitación para el trabajo, no abandonaba una orientación paternalista y asistencial, así como tampoco deficiencias burocráticas de operación.

1.1.2.- La teoría de la marginalidad.- En las décadas anteriores a los 60, los procesos educativos relacionados con los sectores populares estaban directamente ligados con las bases teórico-metodológicas de la teoría de la marginalidad; en ella "los déficits educativos de grupos importantes de población eran considerados como consecuencia del "atraso" de ciertos sectores en relación a los más "modernos" y "desarrollados", y los programas educativos -entre ellos las campañas de alfabetización, los programas de educación para adultos y aquellos vinculados al desarrollo de la comunidad- fueron los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y adaptarlos a las condiciones que imponen los requerimientos de la modernización social en las sociedades latinoamericanas" (1) M. Gajardo y J. Werthein, 1983.

En diferentes naciones, se veía a la educación como una buena inversión, no sólo en el sentido anterior, sino también como el mecanismo para que el Estado tuviera mayor control social al dar cierto tipo de educación; y de satisfacer, de alguna manera, las demandas populares, con la educación como promesa de alcanzar un mejor género de vida.

Las experiencias en estos principios demostraron, con el tiempo, que la marginalidad y la pobreza de algunos grupos, no eran resultado del "atraso", "sino producto directo de los estilos de desarrollo vigente en estas sociedades. La marginalidad social pasó a ser entendida, entonces, como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación en ella limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva" (2) Gajardo y Werthein, 1983.

1.1.3.- El desarrollo de la comunidad .- En la década de los años 50, y a pesar de los fracasos, se seguían proponiendo, más o menos, las mismas ideas; así aparece la fórmula de desarrollo de la comunidad.

Esta significa, pedagógicamente, un avance importante, pues en "ella la educación no se concibe ya como una acción circunscrita a su propio campo (la enseñanza y el aprendizaje), sino que se le da un enfoque más amplio como parte de programas integrados de acción social. En el terreno

especifico de los adultos, la educación no tenía ya el papel puramente compensatorio de ofrecerles un sustituto de la escuela a los que no habían podido asistir a "tiempo", sino que se ligaba, en sus contenidos y métodos, con programas específicos de desarrollo económico y social, ubicados en grupos y comunidades" (3) Barquera, 1988.

Este método de trabajo popular, "aún concebido y manipulado en su aplicación latinoamericana con una clara intención desmovilizadora, introdujo por primera vez quizá, conceptos como el de "participación", "necesidad sentida" y tantos otros, que en el transcurso del tiempo fueron superados en su mero alcance desarrollista original" (4) C. Núñez, 1987.

Sin embargo, se siguió dando a los "especialistas", el poder de decidir que debía ser enseñado y aprendido; quienes, combinando técnicas pedagógicas formales y no formales, transmitían verticalmente la información, decidiendo también que proyectos debían llevarse a cabo y que métodos utilizar; con esto, el desarrollo de la comunidad no pasó de llegar a ser una nueva técnica más que un nuevo enfoque.

Esta práctica pedagógica parte de un paradigma funcionalista, que supone que ajustando el sistema existente pueden ser resueltos los problemas, y que al integrarse los individuos a un mayor crecimiento económico y de cambiar los esquemas "tradicionales" de pensar y de actuar por otros "modernos", los países pobres logren las etapas de desarrollo de los países ricos. "Portadoras de la modernización frente a

una problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracional en lo cultural, todas estas etapas orientan la acción pedagógica a una intervención que modele habilidades y modifique valores y hábitos tradicionales, en consonancia con la racionalidad del capitalismo occidental y su cultura" (5) Barquera, 1988.

En este plan la educación jugaba un papel importante de transmisor de los valores "modernos" y de capacitación para el avance de la economía. Los resultados del desarrollo de la comunidad fueron pobres, ya que este avance nunca se dió en el nivel necesario.

1.1.4.- La educación funcional.- En esos mismos años, al final de la década de los 50, se dió otra propuesta que circula bajo el nombre de educación funcional, en la que la educación tenia un carácter de mecanismo de intervención social, y que no pasaba de ser una variante de la anterior propuesta.

Esta educación planteaba que la alfabetización sola no va a obtener logros, y estaba convencida que las acciones educativas debían estar guiadas por la economía; "en este sentido la educación funcional aparece clara y manifiestamente como una adecuación del modelo de educación de adultos a las necesidades de las economías en expansión" (6) Barquera, s.f.

El concepto de funcional también se le daba a este tipo

de educación, ya que intentaba adaptarse a los intereses y conocimientos de los adultos. Pedagógicamente, era una propuesta más avanzada, ya que estaba más atenta al lenguaje, mentalidad y problemas del grupo, que trataba que cada comunidad tuviera sus materiales educativos específicos, que recomendaba el "aprender-haciendo" y la utilización de una variedad de métodos y técnicas, así como el trabajar con instructores locales para dar mayor confianza.

Sin embargo, en la práctica estos planteamientos y objetivos no fueron efectivamente utilizados, ni alcanzados; los problemas de esta propuesta siguieron siendo muy parecidos a los de las anteriores: "el tratar los conflictos como desajustes remediabiles dentro del sistema; el pensar que la mano de obra subutilizada lo es por falta de calificación y no por problemas estructurales de la economía; el desconocer prácticamente las relaciones internacionales e intranacionales de dominio y subordinación" (7) Barquera, 1988. Así también, se sigue viendo en la educación la palanca del desarrollo y el mecanismo de ascenso socioeconómico individual y las carencias educativas como un "mal" a "sanar".

1.1.5.- La educación liberadora.- En la década de los 60, empiezan a darse en Latinoamérica, experiencias con otro signo; que a diferencia de las anteriores, que son diseñadas y propagadas por instituciones y organismos internacionales,

surgen a nivel de los grupos a los que van dirigidas, independientes de la práctica educativa establecida y que abandonan el discurso desarrollista, tomando sus orientaciones y propósitos de un análisis social profundo que dejaba al descubierto la dominación, el desorden económico y los intereses de los grupos en el poder.

Son propuestas que tienen, a diferencia de las anteriores, "como soporte fundamental precisamente la crítica al orden capitalista, a las concepciones y prácticas educativas dominantes" (8) Barquera, s.f.

Son experiencias que se dan en un contexto en el que los modelos de desarrollo para los países de América Latina se encuentran en una fase crítica: "la mayoría de las economías nacionales experimentaban un descenso en las tasas de crecimiento con respecto a la década anterior. La industrialización, fundada en el sacrificio sistemático del campo, en la contención salarial y en la política de puerta abierta a la inversión extranjera, había acumulado en grandes magnitudes la desatención y despoblamiento del campo y los cinturones de miseria alrededor de la metrópoli" (9) Barquera, s/f.

Estas nuevas experiencias educativas se dan en un momento histórico, en que se produce una reacción ante la situación anterior, que se traduce en nuevas articulaciones y alianzas sociales, que permitieron que los campesinos plantearan sus demandas y reivindicaciones sociales. Fue un momento que posibilitó el cambio de la educación en un instrumento de

apoyo a procesos generales de transformación económico-social, como una actividad encaminada a dar a los grupos menos privilegiados la posibilidad de comprender e interpretar el funcionamiento de las formas sociales de dominación y de poseer los conocimientos adecuados para mejorar su nivel de información y capacidad de movimiento.

Es en ese entonces cuando el concepto de base, que en un inicio había sido comprendido como una educación que pudiese conducir a la adquisición de conocimientos esenciales para un aprovechamiento más eficaz de las condiciones de vida, es dejado de tomarse como lo mínimo, lo básico, que necesitaban los marginados para vivir, y pasa a significar "lo que está en la base de la condición misma de la persona humana: su dignidad, sus derechos de participación, de control de su propia vida, de justicia, igualdad y libertad". C. Núñez, 1989.

Así, lo que era considerado en sentido social como el bienestar o el nivel de vida, empezó a considerarse como histórico y político; lo primero en el sentido de pasar de un tiempo histórico donde existe la dominación de clase, la desigualdad y la injusticia, a otro con condiciones opuestas; y político, pues no se trataba de proponer una educación fundamental para que el pueblo participe mejor del desarrollo, sino de proponer una educación popular, con el pueblo, para, con un proyecto político, transformar las estructuras sociales.

Estas nuevas experiencias educativas, destinadas a los

adultos de los sectores populares planteaban "la incorporación de la actividad educativa al esfuerzo por transformar la estructura social; subrayando la contribución que la educación puede hacer al proceso de toma de conciencia y de organización de los sectores populares" (11) García Huidobro, 1985.

Es ese momento, en base a esta práctica, a las ideas de Paulo Freire, que tienen un peso significativo, y de la discusión teórica de la época, cuando surge el concepto de concientización pero no como toma de conciencia para una participación funcional en un desarrollo integral, sino como toma de conciencia para la liberación de las clases populares; "esto es, para su integración en los movimientos comunitarios y políticos de base popular, con vistas a los cambios estructurales y conflictivos -luego, no sólo funcionales- del poder, de las relaciones de producción y de las otras relaciones sociales derivadas, entre las cuales están las de la cultura y la educación (12) C. Núñez, 1989.

Los aspectos ideológicos de la teoría de la concientización "hicieron caer en la cuenta a muchos, de la inutilidad -y más del sentido reformista y utilitario a los intereses de la clase dominante- de las tradicionales políticas asistencialistas y desarrollistas, provocando una mayor radicalización" (13) C. Núñez, 1987.

No se trataba de hacer "crecer" y "desarrollar" la sociedad, sino de transformarla por otro modelo; ni de incorporar al "marginado" al sistema, sino de incorporarse a la

lucha para cambiarlo.

Estas experiencias educativas se desarrollan "por ser un momento que posibilitaba la transformación del factor educativo en componente de un proceso general de cambios que amplió las márgenes de participación y movilización popular"(14) C. Núñez, 1989; es cuando se da la investigación temática con énfasis en la concientización; cuando surge una nueva visión educativa, construida en términos de la verdadera realidad latinoamericana (en contraposición de la falsa visión desarrollista) y capaz de servir de apoyo a la superación de este estado de cosas, a través de dotar a los pueblos de visión y herramientas adecuadas; pero dotarlos no como una nueva reposición del dominio, sino como un ejercicio de liberación"(15) Barquera, 1988.

En esta época es cuando Freire se convierte en figura principal para el desarrollo de la educación popular por sus propuestas pedagógicas esclarecedoras; pues si bien antes ya se hablaba de que la educación es una práctica social que representa y trabaja para la clase en el poder, el tuvo la idea de invertir los términos: una educación imaginada como un servicio político a la práctica liberadora de los dominados. La educación adquiere entonces, su identidad popular "no por dirigirse pedagógicamente hacia el pueblo, ni por expresar culturalmente su vida, sino por ponerse en su punto de vista -su conducta de clase y su modo de vida- y para sus fines políticos de clase: para una práctica popular de liberación de la cual la educación popular es un

instrumento" (16) Gajardo, 1983.

Esta estrategia suponía que los pobres no podían ser sujetos de un proceso histórico alternativo si se mantenían pasivos y no adquirían conciencia de sus intereses y prácticas de organización, para tener una presencia activa y de real significación social y política.

Las experiencias educativas basadas en la concepción liberadora, oponen una educación concientizadora a una bancaria, una educación liberadora a una dominadora, contraponen el concepto de marginalidad al de opresión y dominio, y a las lecturas parciales de la realidad "las interpretaciones de corte histórico que veían en la estructura de clases y en el papel hegemónico de los grupos dominantes el centro de los problemas de desarrollo"(17) Gajardo, 1985.

1.1.6.- La educación popular .- En la década de lo 70, en la realidad latinoamericana proliferaron un número considerable de sociedades caracterizadas por regímenes autoritarios; las tendencias de los años 60 de democratización y participación, que intentaban que amplios sectores de la población se incorporaran a la vida social y política, fueron sustituidas por relaciones sociales autoritarias. Esta situación exigía una revisión de las alternativas educativas en el ámbito de la educación popular.

Es en este momento cuando surge la educación popular

entendida "como un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses" (18) C. Núñez, 1987.

Por ello, hay que dejar claro que el término de la educación popular no es una palabra de moda que abarca fórmulas educativas que pueden tener diferentes intenciones al concepto mismo de educación popular. Así, hay que diferenciarla de la educación no formal, que es una educación que rompe con los aspectos "formales" de la escuela tradicional, pero sigue transmitiendo información diseñada previamente por los "expertos", con los mismos enfoques y procedimientos. "Es la superación del "aula", pero dentro de la misma "escuela" y casi siempre está ligada a programas oficiales. La relación "educador-educando" se mantiene con todo el verticalismo del "maestro-alumno" (19). C. Núñez, 1987.

La educación no formal es, entonces, una modalidad educativa que no implica cambio. Por ello los procesos de educación no formal requieren de una clarificación inmediata de lo que los justifica y los orienta; pues frecuentemente se ha usado el término de no formal como un concepto ideológico al que se atribuye la capacidad de resolver problemas educacionales y estructurales.

La educación popular no puede definirse, fundamentalmente, ni por la modalidad que asume como proceso

educativo (extraescolar o no), ni por los métodos, técnicas o procedimientos didácticos que utilice (seminarios, talleres, trabajo en grupo, etc.), sino por el carácter de clase que tiene, por los intereses de clase a los que responde.

La educación popular "no es una nueva modalidad de enseñanza, ni una innovación, ni una técnica moderna de educación, ni un mero acto de voluntad política, sino una concepción integral de educación en correspondencia con una concepción y un proyecto políticos" (20) S. Ramírez-Mercado, 1985 .

Con la educación popular se empieza a dar una nueva dimensión a la educación.

Así, si en la educación concientizadora se hablaba de que el pueblo concientizado se organizara para su liberación, en la educación popular se comenzó a hablar de que la gente se educara políticamente en su propia práctica de clase y que con este trabajo de base el pueblo llegaría a sus organizaciones propias, a lo que le fuera orgánico desde el punto de vista de las clases populares.

No se negaba el indudable aporte de la teoría sustentada por Paulo Freire, pero su planteamiento inicial "adolecía de una explícita formulación de carácter político y por tanto, su aporte a la interpretación clasista, fue formulado -y sobre todo interpretado- desde una óptica fundamentalmente pedagógica" (21). C. Núñez. 1987.

En ella se hablaba de "concientizar" antes de generar

cualquier acción reivindicativa, quedándose el proceso reducido a la práctica pedagógica, sobre todo en el nivel de alfabetización.

La educación popular trascendió el nivel de la alfabetización y de los círculos de cultura, comprendiendo trabajos en otras áreas, como: grupos de lucha por la tierra, grupos de mujeres, trabajos de salud, escolarización popular, etc.

La educación liberadora sostiene que el pueblo tiene su cultura popular, pero que no conoce los medios para reproducirla, por lo que hay que ofrecerle un servicio pedagógico para apoyarlo; la educación popular entiende que hay una educación del propio pueblo, con sus propias formas tradicionales de reproducción del saber.

La educación popular sitúa la educación en un contexto económico, social, cultural y político, y no meramente pedagógico. Esta recontextualización implica que la finalidad de la educación debe partir de los protagonistas -los sectores populares-, y no de los expertos o técnicos.

Con la educación popular se intenta superar el paradigma de concientización con el concepto de praxis, que aunque ya se encontraba presente de alguna manera en la teoría de la concientización, no se destacaba lo suficiente por falta de un verdadero método de investigación social.

La base de la trascendencia de un paradigma a otro fue la idea de que el conocimiento para la transformación social no se encontraba en la formación liberadora de la conciencia,

sino en la práctica de esa conciencia.

En cuanto a la metodología de investigación de la realidad social, dentro de la concepción popular de la educación, se puede decir que ya no se entiende la investigación como una determinación absoluta del investigador externo, sino que parte de los sectores interesados. La investigación de la realidad y las metodologías sufren un verdadero cambio.

La educación popular busca que cuando el pueblo asuma metodologías de investigación para solucionar su problemática, lo haga desde la eficacia transformadora de sus acciones, unida a la voluntad política para cambiar. Postula "que toda investigación si no ayuda al cambio de la realidad, a una nueva actitud social, si no refuerza la solidaridad, robustece la utopía y necesidades básicas, será una nueva manipulación y forma de dominio"(22) M. Ortega, 1989.

1.1.7.- La investigación acción.- Esta tendencia de encontrar un método de investigación dentro de la educación popular se reflejó en diferentes modalidades.

Así surge la investigación acción, cuyo máximo representante es Fals Borda, y que "se levanta en el campo de la sociología como una reacción contra los paradigmas predominantes en las ciencias sociales, proponiendo lineamientos alternativos de acción"(23) Gajardo, 1985; este enfoque intentaba la posibilidad de que en la práctica

misma pudiera darse la posibilidad de una acumulación del conocimiento científico, criticando al método que prevelece en las ciencias sociales, donde se veía de manera parcial y unidimensional a la realidad social, donde se separaba lo político y lo científico y donde se evitaba la participación de los grupos mas desposeidos en los procesos sociales y económicos, en base a la manipulación de la información.

1.1.8.- La investigación militante.- Sin embargo, llegó un momento en que bajo el término de investigación acción se cobijaban toda una serie de experiencias, que políticamente eran tanto de derecha como de izquierda, por lo que se inició la búsqueda de un nuevo concepto.

Surge, entonces, la investigación militante, que tiene en el compromiso político partidista el eje central de su propuesta teórico-metodológica, y que intenta superar la falta de compromiso político de las anteriores alternativas propuestas por Freire, Fals Borda y Bosco pinto, con dos elementos no definidos hasta entonces: los partidos políticos y el rol del intelectual orgánico.

1.1.9.- La investigación participante.- Pero no se resolvía con ello el problema de la participación; seguía existiendo la separación entre los "especialistas" y los "investigados"; por más que se dijera que estos estaban participando, continuaban siendo los primeros quienes controlaban la

investigación, disponían de todo lo concerniente al trabajo investigativo: seguían siendo ellos los sujetos de la investigación, y los otros los objetos; continuaba, pues, la diferencia entre sujetos y objetos de investigación.

Es en ese momento, a comienzos de los 80, cuando se da el paso hacia la investigación participativa, en un marco en el que en las sociedades latinoamericanas se da un deterioro económico y una desilusión frente a las teorías; esta situación impulsó la búsqueda de nuevos proyectos de acción social; apareciendo así la investigación participativa como una tendencia emergente, que resume las propuestas anteriores y la experiencia acumulada en otras décadas.

Esta investigación intenta partir de la realidad concreta de los participantes, propugna el establecimiento de relaciones horizontales y antiautoritarias, impulsa procesos de aprendizaje colectivo, reconoce las implicaciones políticas e ideológicas subyacentes a cualquier práctica social, persigue la organización de los grupos para la transformación de la realidad social y hace énfasis en el autodiagnóstico que "está planteado hacia la solución de problemas prioritarios que la comunidad considere y la asignación de funciones que debe cuidar de no privilegiar la palabra o la ciencia del más fuerte, o de sectores que a nivel intra-comunitario defienden intereses muy particulares" (24) M. Ortega, 1989.

La investigación participativa es un proceso educativo colectivo que utiliza la investigación para producir

conocimientos que orientan una acción organizada dirigida a la transformación estructural de la sociedad; "intenta promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en la utilización que de ella puede hacerse; promover el análisis crítico, utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas y vías de solución para los mismos; establecer relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados" (25) Gajardo, 1985; así como romper con el binomio sujeto-objeto y promover la producción colectiva de conocimientos para terminar con el monopolio del saber y la información, y pasen a ser patrimonio de los sectores populares.

1.2.- La educación popular en los 80 .- Dentro del marco de la educación popular, en la presente década se da un desplazamiento del trabajo con sectores campesinos hacia organizaciones de base urbano-marginales; esta transferencia de uno a otro medio "puede explicarse, en parte, debido a la reversión de las tendencias de democratización social en un número importante de países y al consecuente cambio en la estrategia de investigación y acción educativa, que pasaron a priorizar un trabajo organizativo sustentado en la atención de las mínimas necesidades de subsistencia (trabajo, vivienda y salud) de los grupos que viven en condiciones de pobreza

crítica" (26) Gajardo, 1985.

La educación popular, ahora, se define por sus fines, contenidos, metodologías y grupos con los que trabaja; son estas dimensiones en su conjunto y no por sí solas, las que la distinguen de otra forma de educación; "es "popular" porque involucra sectores sociales postergados o grupos marginales; es popular porque su contenido educacional está enraizado en la vida cotidiana de estas poblaciones, y en sus necesidades básicas, construyéndose a partir del conocimiento popular" (27). R. Myers, 1985.

El término popular tiene, actualmente, una marcada connotación de clase, ya que no sólo significa marginalidad o pobreza, sino que se refiere a grupos y movimientos sociales que viven en una situación de dominio social y económico y a los que se les ha negado los beneficios del trabajo, el poder y la cultura.

El objetivo de la educación popular, se entiende, como la transformación política y social, a través de aumentar el conocimiento de las realidades y contradicciones sociales, de desarrollar la capacidad de análisis crítico y de descubrir nuevas alternativas sociales. La educación se convierte de ser " para el pueblo" en una "educación creada por el pueblo, al transitar de sujeto económico en sujeto político ... a fin de convertirla en la educación de su proyecto histórico" (28) Rodríguez Brandao, 1984.

Persigue aumentar los niveles educativos y de vida en base a los siguientes elementos:

- a. sustentarse para su realización tanto en el tipo de actividades en que se desempeñan los participantes, grupos o comunidades, como en su nivel y experiencia organizacional, sus normas y valores, adaptando las metodologías de trabajo a esta realidad y a las necesidades más inmediatas de los sectores populares;
- b. promover la participación activa de los sectores populares en la gestión y desarrollo de los procesos educativos, formales y no-formales, utilizando el factor investigación como instrumento para develar su propia realidad y desarrollar la capacidad de identificar las habilidades y/o conocimientos que precisan adquirir para el logro de los objetivos propuestos para uno o más cursos de acción;
- c. posibilitar la paulatina transferencia de los proyectos y, consecuentemente de la información y conocimientos a los participantes y sus organizaciones a fin de que estas últimas determinen nuevas metas a cumplir y los medios y métodos adecuados para lograrlas;
- d. posibilitar que la práctica educativa y los procesos de investigación implícitos en ella sean conducidos por elementos de las organizaciones y/o comunitarios apoyando e incentivando su organización y dejando bajo su responsabilidad aquellas decisiones que se refieren al desarrollo de la misma" (29) Gajardo, 1985.

En cuanto a su metodología, la educación popular necesita de una metodología que le de coherencia interna y una

concepción dialéctica que le dé coherencia política. La educación popular acude a la dialéctica, ya que desde su enfoque la sociedad no es homogénea sino que está conformada de manera contradictoria, y así trata de explicarla.

Y debido a que las técnicas e instrumentos no son neutros, sino que están relacionados al marco conceptual que los generó, la metodología de los procesos de educación popular requiere instrumentos que aseguren la real participación de los sujetos, y que recuperando el sentido y el lugar que debe tener la propia realidad de ellos, permitan analizarla, profundizar su comprensión y actuar sobre ella para modificarla.

Su metodología necesita y promueve la participación colectiva para satisfacer necesidades básicas y apoyar la movilización, organización y autogestión de los sectores populares; permite que dentro del desarrollo de la experiencia y las reflexiones posteriores, se dé el aprendizaje; posibilita que se unan teoría y práctica.

### 1.3.- La educación popular y sus logros .

Actualmente se han hecho varios intentos para evaluar los logros de la educación popular, con lo cual se han llegado a visualizar algunos problemas que la acompañan y a plantear algunas interrogantes relacionadas con sus posibilidades y limitaciones; interrogantes ligadas con la función social de sus procesos; con su papel en los diversos contextos de los

grupos que la impulsan; con la visión de la sociedad y las concepciones de cambio de los proyectos que la propugnan; con su posibilidad de superar problemas socioeconómicos; con su vinculación con otros procesos que se dan en la sociedad; con el papel que asume cuando es impulsada por el Estado o por organismos no-gubernamentales de promoción y desarrollo social o por el movimiento popular y sus organizaciones; con el papel del intelectual en los procesos de transformación social y de su participación en la elaboración de una práctica liberadora de los sectores populares; con la posición de algunos de ellos de poner todo el énfasis en el "saber popular" para lograr una mayor inserción en la realidad de estos grupos.

Y se ha encontrado que uno de sus más graves problemas es la falta de sistematización de experiencias, que permita analizar los avances teóricos y resultados de la práctica educativa con sectores populares; que hace falta una teoría que la sustente y que explique las estrategias de cambio que contribuyen con otros procesos más amplios de transformación social, política y económica.

Sumándose a lo anterior, están: - su desvinculación frecuente con otros procesos sociales; - los problemas que se derivan de la práctica pedagógica misma, como: la dificultad para implementar estrategias metodológicas que estén por terminar con la relación autoritaria entre educadores y educandos, que logren una acción dialógica y participante; - las formas autocráticas de transmisión del saber, que no

siempre se superan, aunque los contenidos sean políticamente transformadores; - la forma que llega a asumir de educación política, no por negarle su carácter de práctica prioritaria sino por las interpretaciones esquemáticas sobre la ideología y las formas de dominación; - la indefinición de un proyecto histórico alternativo que alcanzar.

También está presente la heterogeneidad de sentidos y significados que se le ha dado a lo "popular" dentro de esta perspectiva educativa, que "más que aclarar conceptualmente esta práctica, sólo sugiere la naturaleza y extensión de los fenómenos, que pretende delimitar. De hecho, las preguntas referidas a quién es el pueblo y quiénes sus integrantes, van a determinar sus diversas y variadas definiciones según sea la coyuntura, situación y propuesta de que se trate. Y no sólo diversas definiciones sino, también, diferentes denominaciones con significados y prácticas que viene a sumarse a este concepto" (30) J. Walszys, 1985.

Por ello, como con el concepto de lo popular, hay que tener cuidado con el uso del término participación; en un momento se llega a creer, como dice Rodríguez Brandao, que algunas palabras son mágicas y que, una vez pronunciadas, tienen el poder de transformarlo todo. Este autor afirma también, que la idea de participación no significa nada, que "el límite o desafío de la participación está en averiguar a qué poder de clase, concretamente, sirve, y por lo tanto, a qué proyecto político de "desarrollo" o "transformación" apunta" (31) Rodríguez Brandao, 1984.

Entonces la participación, desde esta ambigüedad, puede llegar a ser base de proyectos de educación que persigan la producción y la reproducción del saber popular; o como fundamento de programas pedagógicos de manipulación; se puede aplicar el término popular a propuestas educativas diversas e incluso contrapuestas, como las de carácter integrador o liberador.

Esta situación se explica, en parte, por la falta de formas de verificación del éxito o fracaso de determinadas experiencias y estrategias metodológicas encaminadas al mejoramiento de vida de los sectores populares, de enfoques de evaluación y de investigación del grado de cambio de percepciones y comportamientos, de conocimientos y destrezas que posibiliten una mayor participación de los sectores populares en la vida social y productiva; que difícilmente pueden medirse con criterios tradicionales de evaluación, ya que éstos siguen dejando al pueblo en calidad de objeto de la evaluación y que "en la práctica se han demostrado incapaces de penetrar en la lógica de proyectos educativos que se ubican en una perspectiva de cambio social y cuyo impacto debe considerar, junto a otros factores, las modificaciones producidas en la percepción y el comportamiento de aquellos grupos que han sido mantenidos al margen del poder y la cultura"(32) Gajardo, 1985.

Sin desmerecer los logros de la educación popular, sino al contrario, para avanzar en su crecimiento, hay que hacer frente a esta serie de problemas y necesidades no resueltos y

tratar de encontrar respuestas claras.

La educación popular es, hoy, una práctica en busca de su propio sentido. "Una práctica que, orientada hacia el diseño de caminos alternativos, aparece indistintamente como espacio de participación social y método de acción política. Como una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación ... y ... que si bien los cambios no provendrán de la suma de tales experiencias, éstas permiten avanzar colectivamente en la lectura sociopolítica de la realidad y relacionar cuestiones parciales de intereses y necesidades sociales con dimensiones más amplias propias de la construcción de un proyecto popular alternativo" (33) Gajardo, 1985.

NOTAS.

- (1) Gajardo, Marcela y Jorge Werthein. Educación participativa: alternativas metodológicas, p. 84.
- (2) Idem.
- (3) Barquera, Humberto. Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos, p.16.
- (4) Núñez, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar , p. 37.
- (5) Barquera, Humberto. Reflexiones sobre..., p. 18.
- (6) Barquera, Humberto. Reporte de investigación del proyecto "Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos, p. 20.
- (7) Barquera, H. Reflexiones sobre ..., p. 18.
- (8) Barquera, H. Reporte de investigación ..., p. 26.
- (9) Ibidem, p. 17.
- (10) Núñez, Carlos. Comunicación, educación y cultura, en "Modelos de comunicación en la educación de adultos", p. 47.
- (11) García Huidobro, Eduardo. La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de 15 casos, en Teoría y práctica de la educación popular, p. 167.
- (12) Núñez, C. Comunicación, educación .... p. 47.
- (13) Núñez, C. Educar para ..., p. 41.
- (14) Núñez, C. Comunicación, educación ..., p.50.
- (15) Barquera, H. Reflexiones sobre ..., p. 19.
- (16) Gajardo, M. Investigación participativa. Propuestas y

proyectos, p. 51.

- (17) Gajardo, M. En torno a la teoría y la práctica de la educación, en Teoría y práctica de la educación popular, p. 11.
- (18) Núñez, C. Educación para ..., p. 55.
- (19) Ibidem, p. 53.
- (20) Ramírez Mercado, Sergio. El proyecto político educativo de la revolución popular sandinista, p. 147-148.
- (21) Núñez, C. Educación para ..., p. 41.
- (22) Ortega, Milton. Comunicación popular en América Latina, en "Modelo de comunicación en la educación de adultos", p. 28.
- (23) Gajardo, M. Evolución y situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina, en Teoría y práctica de la educación popular, p. 404.
- (24) Ortega, Milton. Comunicación, educación ..., p.31.
- (25) Gajardo, M. Evolución y situación ..., p. 410.
- (26) Ibidem, p. 414.
- (27) Myers, Robert. Comentarios, en Teoría y práctica de la educación popular, p. 493.
- (28) Rodríguez Brandao, Carlos. En los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina, p. 34.
- (29) Gajardo, M. En torno a la teoría ..., p. 515.
- (30) Walselisz, j. Reflexiones sobre la investigación y la educación popular, en Teoría y práctica de la educación

popular, p. 384.

(31) Rodríguez Brandao, C. Repensando la participación, p. 23.

(32) Gajardo, M. En torno a la ..., p. 519.

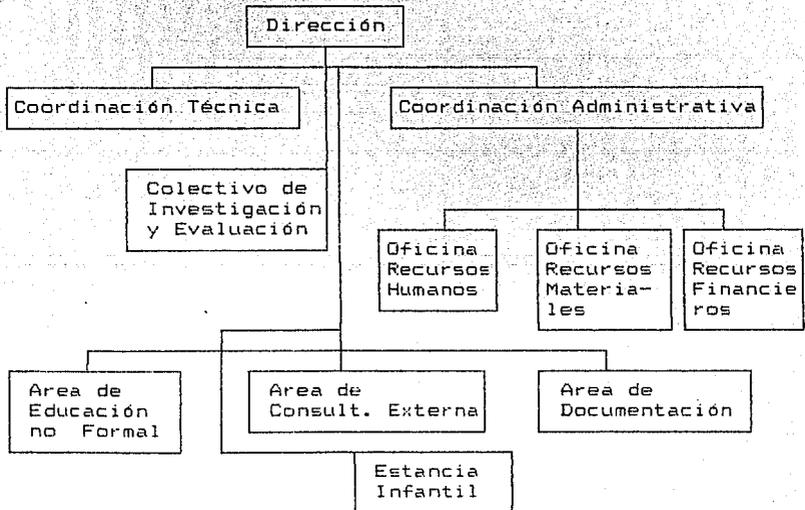
(33) Ibidem, 19-20.

## 2.- LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE INFORMACION, EDUCACION Y APOYO A LA FAMILIA. ANTECEDENTES Y CONTEXTO.

En 1981 surge en el DIF Veracruz la inquietud de crear una instancia de asistencia social diferente a las comunmente utilizadas dentro del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, tanto a nivel nacional como local.

Pensado en un primer momento como un Centro de Apoyo a la Mujer, surge el proyecto del Centro de Información, Educación y Apoyo a la Familia (CIEAF).

2.1. Organización del CIEAF Originalmente el CIEAF se plantea constituido de la siguiente manera:



La dirección general del Centro sería "responsable de realizar el trabajo de coordinación de todas las áreas del CIEAF, supervisando los procesos de evaluación de las actividades, los proyectos de investigación que impulse el colectivo y las actividades de la coordinación administrativa ... (debiendo)... mantener estrecho contacto con los responsables de las coordinaciones, las áreas y las oficinas con el objeto de agilizar los procesos de toma de decisiones cuando resulte pertinente". (1) Manual de Operación, 1981.

La coordinación técnica estaría formada por un coordinador general, los responsables de las áreas de educación, consulta externa y documentación y por el responsable de la estancia infantil; y tendrían entre sus tareas fundamentales hacer las evaluaciones mensuales de las áreas, desarrollar mecanismos de selección y capacitación del personal, revisar necesidades de recursos humanos, materiales y financieros, discutir y apoyar alternativas que surgieran en el colectivo de investigación y evaluación. Este colectivo se planteaba para mantener mecanismos de evaluación continuos que servirían para desarrollar líneas de investigación que permitieran sentar bases para consolidar o modificar las áreas existentes o para crear nuevas áreas.

El área de educación no formal tenía como objetivo "generar un proceso de conciencia que permita a la población una integración cada vez más inteligente y más definida respecto a su situación específica y a su papel dentro del

medio social en que viven". (2) Manual de Operación, 1981.

El área de consulta externa se planteaba como objetivo "atender los problemas concretos de la población, en relación a aspectos ginecológicos, psicológicos y legales; promoviendo, a través de la información y la actitud abierta, la participación activa de los sujetos en la solución de sus problemas; y orientando esta participación hacia la reflexión colectiva en los grupos de educación no formal" (3) Manual de Operación, 1981.

El objetivo del área de documentación era el de "establecer un ámbito de información y documentación que complete los tres niveles: 1) la concentración de los materiales necesarios para la realización de la asesoría externa y de los círculos de educación no formal; 2) la sistematización de esos materiales y la adquisición de nuevos insumos, partiendo de las necesidades de los grupos y 3) la orientación sobre la información existente y su utilización" (4) Manual de Operación, 1981.

La estancia infantil se creaba como apoyo a las personas que hicieran uso de los servicios; de esta manera se ofrecería un espacio que facilitara y promoviera la asistencia y participación de los usuarios, sin la preocupación de tiempo y obligaciones con los hijos, durante la utilización de los diferentes servicios.

La coordinación administrativa desempeñaría las siguientes tareas "supervisar el desarrollo de las actividades de las oficinas de recursos humanos materiales y financieros;

establecer comunicación estrecha con la subdirección administrativa de la Dirección General del DIF y desarrollar, en conjunto con los responsables de las oficinas de recursos, la programación de las actividades a implementar en la coordinación, buscando la congruencia con las prioridades del Centro" (5) Manual de Operación, 1981.

2.2. Metas del CIEAF. - Por otro lado el manual operativo establecía las siguientes metas para el Centro:

- a) Corto plazo: constituir las áreas básicas e implementar la estancia infantil; implementar el funcionamiento general del CIEAF; desarrollar un amplio programa de difusión de las actividades que impulsaría el Centro.
- b) Mediano plazo: generar líneas de investigación a través de los mecanismos de evaluación propuestos en cada área, establecer convenios de trabajo con instituciones interesadas en profundizar en la temática de trabajo del CIEAF; desarrollar programas continuos de capacitación para el personal del Centro; implementar mecanismos de captación de recursos económicos que permitieran al programa convertirse en autofinanciable.
- c) Largo plazo: consolidar, reforzar o modificar el funcionamiento de las áreas, en base a los resultados de evaluaciones periódicas; partir de la experiencia desarrollada en el CIEAF para sentar bases que permitieran la organización de nuevos Centros. (6) Manual de Operación,

1981.

3.3. Historia de trabajo.- En septiembre de 1982 se forma el primer equipo de trabajo, integrado por una socióloga (en la coordinación), un ginecólogo, una abogada, una psicóloga, un antropólogo (encargado del área de documentación) y una pedagoga.

Se decide que el CIEAF se ubique en las instalaciones donde hasta entonces se hallaba ubicado el Centro de Desarrollo Comunitario Macuiltépetl (en la colonia Progreso-Macuiltépetl de la Ciudad de Xalapa), donde, desde 1976, se encontraba instalado personal de la entonces Secretaría de Salubridad y Asistencia, que ofrecía servicios médicos, incluyendo una farmacia.

En este centro también laboraba una abogada que prestaba los servicios tradicionales del DIF; existían además los servicios de baños públicos, una peluquería, lavaderos y funcionaban una tortillería y una tienda CONASUPO.

Después de unos meses se logra que el personal de la S.S.A. desalojara las instalaciones; esto se realiza en términos agresivos, pues se habían dejado al descubierto prácticas corruptas de su personal, a las que la comunidad ya se había acostumbrado, como la venta de muestras médicas o el cobro de servicios que se debían prestar gratuitamente.

Este desalojo trae como consecuencia una campaña de desprestigio en la colonia Progreso hacia el CIEAF por parte del personal de Salubridad, que después de tantos años de

contacto con la colonia, habían conseguido una imagen de credibilidad entre la gente.

Por otro lado, se suspenden todos los demás servicios, de los que sólo se rescata, posteriormente, el de lavaderos públicos; a la abogada que prestaba sus servicios en el Centro, se le reubica en otro programa del DIF.

Estas medidas traen como resultado una baja sensible en el número de usuarios y actitudes de rechazo por parte de los colonos que hacían uso del Centro.

Para entonces la psicóloga que estaba inicialmente en el equipo, se retira y se integran, primero, un médico general, y después, dos psicólogas, que por razones laborales los hacen por la tarde.

Como estrategia para iniciar la operacionalización del proyecto, y ante el panorama descrito anteriormente, se inicia un estudio de diagnóstico de la colonia Progreso, para conocer más a fondo las condiciones de vida y opiniones de los colonos; estudio que no se finaliza .

Enseguida, se intenta una nueva campaña de difusión, ahora destinada a los pobladores de las colonias más cercanas al Centro que estuvo constituida por la repartición de volantes, voceo y reuniones vecinales convocadas a través de jefes de manzana. Campaña que no tiene éxito por no responder a los intereses de la comunidad; la gente asistía por otras razones como resolver los problemas de drenaje, de

pavimentación de calles, de introducción de agua potable, etc., y no por conocer el CIEAF y los servicios que prestaría. Como no se relacionaron los intereses de los colonos con las actividades del Centro, aquellos se retiraron.

Estos sucesos tenían como marco las siguientes situaciones: 1) una falta de apoyo por parte de la Dirección del DIF, que se ejemplifica con no cumplir con un curso de capacitación inicial que darían los especialistas de un Despacho de la Ciudad de México, que habían realizado el proyecto; 2) la inserción del CIEAF en la pirámide burocrática estatal, situación que limitaba sustancialmente su poder de toma de decisiones y su independencia de acción, y que traía como consecuencia el estar sujetos a ordenes ajenas a la realidad del Centro; 3) la falta de credibilidad y confianza de los colonos en las instituciones gubernamentales, y en especial del DIF que llevaba varios años operando en esas colonias, y que incontables veces se había usado su personal, sus instalaciones y los servicios que ofrecía para realizar actividades del PRI; 4) las condiciones físicas y materiales de este primer año fueron difíciles, ya que las instalaciones habían estado por mucho tiempo sin mantenimiento. Por lo que después se tomó la decisión de restaurarlo y acondicionar la distribución de su espacio para su nueva función. Aparte el material con que se contaba era escaso y obsoleto; así no se contaba con el equipo más elemental como sillas o instrumental médico.

El proyecto, que como ya se dijo, había sido realizado por un Despacho de Especialistas ,dedicado a elaborar y vender proyectos a diferentes instituciones y organizaciones, incluía:

-un manual de operación que apuntaba los objetivos generales y específicos del CIEAF y de sus áreas, sus metas, su dinámica de operación y su organización, que no contemplaba ninguna justificación o marco teórico propiamente dicho, sino pequeñas notas para la presentación del proyecto y de cada área.

- un audiovisual de divulgación que justificaba la necesidad de creación del CIEAF , explicando como funcionaría.

-y para su uso en el área de educación no formal: seis audiovisuales y seis cuadernos de trabajo sobre los temas de sexualidad, maternidad y paternidad, nutrición, salud, familia, y mujer, de los cuales se imprimieron los primeros cuatro en el primer año de trabajo y los dos restantes hasta finales del 85. Además, unas guías didácticas sobre los temas anteriores, que describían su proceso de desarrollo en la práctica, sesión por sesión, con las actividades y técnicas a desarrollar.

De cualquier manera, el manual de operación no es analizado por todo el equipo de trabajo, y menos por los funcionarios del DIF, de quienes dependía directamente el CIEAF a todos niveles; aparte, la puesta en marcha del

proyecto topa con tantos obstáculos de carácter práctico, que el análisis del manual de operación es dejado a un lado.

El modelo operativo marcaba una forma de organización de las áreas y del personal, con sus responsabilidades, características y funciones respectivas; también señalaba los recursos humanos, materiales y financieros con los que debería contar el Centro; especificando que deberían desarrollarse criterios de selección de personal, poniendo atención a los perfiles de los profesionistas que prestarían sus servicios y los requerimientos para su capacitación previa y permanente.

Así, el manual de operación apunta: "Los objetivos planteados a nivel general -independientemente de que éstos se modificaran o no de acuerdo a la experiencia y la realidad -como los modelos operativos de las áreas llevan a considerar al personal del CIEAF como uno de los aspectos más importantes para la exitosa consecución de las metas proyectadas" (7) Manual de Operación, 1981. Y anotaba como aspectos centrales de los criterios de selección: el interés por el proyecto, el interés por la investigación y la actitud abierta a la participación activa de los usuarios.

Aunque no eran suficientes, estas consideraciones no se tomaron en cuenta al integrar el equipo de trabajo; lo que se hizo fue tomar gente del personal que ya laboraba en el DIF y contratar nuevos profesionistas, llenaran o no las características.

Este fue uno de los principales problemas del Centro: su

personal; el personal administrativo y casi todos los profesionistas que ya laboraban en el DIF, no contaban con la preparación suficiente y adecuada para realizar un cambio de actitudes en ellos mismos ni en su forma de otorgar los servicios; acostumbrados por años, y en ocasiones por lustros, a una forma prepotente, ineficiente, déspota y desorganizada de atención al público.

En la práctica el señalamiento de la capacitación se pasó por alto, y sólo pasado el tiempo se dieron dos cursos: uno sobre educación y problemas de la comunidad (junio-agosto del 84) y otro sobre trabajo médico comunitario (marzo del 85).

2.4. Resultados del primer año de trabajo.- En resumen, las actividades que desarrolló el CIEAF en su primer año de existencia, fueron:

- Elaboración del programa de actividades para su primer año de trabajo.
- Elaboración de su presupuesto (del cual otorgaron una mínima parte)
- Realización de una campaña de difusión.
- Intento de un estudio de diagnóstico de la colonia de ubicación del Centro.
- Remodelación y acondicionamiento de las instalaciones, aunque con falta de material y equipo.
- Integración, aunque de manera primaria, de las áreas de consulta externa, con las asesorías de medicina general,

jurídica y psicológica, y de educación no formal; en el segundo semestre se abre la estancia infantil, que sólo funciona por dos meses. Este trabajo se hacía, por un lado, sin llevar de manera adecuada documentos formales (cédulas de registro, expedientes de usuarios, etc.) que permitieran su evaluación posterior; y por otro, sin la capacitación adecuada para desarrollar este nuevo tipo de trabajo.

- Realización de reuniones semanales de discusión y análisis de lecturas relacionadas con el proyecto; reuniones que tenían también como objetivo ir formando un marco teórico común, la discusión del proyecto en sí y las acciones a seguir, y, que además, constituían un intento por formar el colectivo de investigación.

El área de educación no formal participó en todas las actividades anteriores, realizó un taller sobre "La mujer y la salud" en coordinación con el grupo de Mujeres de Xalapa, e integró un grupo piloto de círculo de reflexión con el tema de sexualidad con algunas de las mujeres que asistieron al taller anterior, que sirvió para revisar la metodología propuesta por el manual de operación.

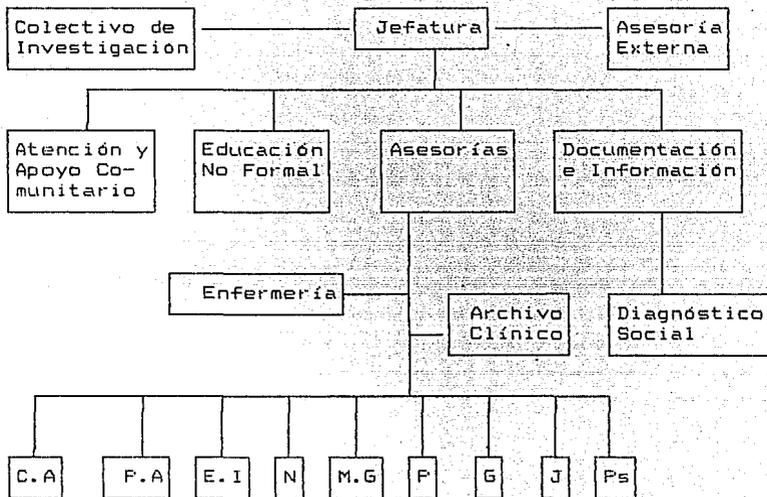
Así cumplido un año de actividades el equipo no se había logrado integrar y algunos de sus miembros se habían retirado del proyecto; existía, de hecho, un nuevo equipo formado por:

profesionistas que se integran a la institución por primera vez, por algunos de los miembros del equipo original y por personal que ya labora en el DIF y que llega al CIEAF (casi al finalizar este primer año de trabajo) creyendo que van a realizar actividades de medicina comunitaria independientemente del Centro, y que sólo van a compartir el local, aunque finalmente tienen que aceptar su fusión al mismo; situación que después acarrearía problemas en la integración del grupo CIEAF y en el interés por el trabajo.

El primer periodo de trabajo se va en enfrentar mil obstáculos, en recorrer todos los caminos de la inexperiencia, en transitar todos los recovecos de la burocracia.

2.5. Reestructuración del CIEAF. - En ese momento el Centro cambia de coordinación; se retira del puesto la socióloga que coordinaba el proyecto y lo toma una antropóloga.

La nueva coordinación propone la búsqueda de nuevas estrategias para que el CIEAF trabaje a toda su capacidad, y su reestructuración. El Centro pasa por varias etapas, hasta quedar organizado de la siguiente manera:



C.A= Clínicas de Apoyo.

P.A= Programas de Apoyo.

E.I.= Estancia Infantil.

N= Nutrición.

M.G.= Medicina General.

P.=Pediatria.

G.= Ginecología.

J.= Jurídica.

Ps.= Psicología.

Estrategia de trabajo.— Como estrategia de integración del equipo y de definición de métodos y objetivos de trabajo, se empleó la técnica de Grupo Operativo. Esta técnica se aplicó alrededor de tres o cuatro meses, y tenía como objetivo "centrar al grupo laboral en la tarea" y pretendía lograr un "profundo análisis y reestructuración de los esquemas de referencia mentales, por parte de cada miembro del grupo de especialistas, para lograr primeramente un cambio actitudinal, un cambio interno que facilite la toma de conciencia, sobre la tarea específica que se va a tratar".

(8) Anexo al II Informe de Actividades del CIEAF, 1984.

El hecho de que en el proyecto CIEAF no se hiciera explícito el marco teórico referencial, dificultaba la estructuración de la metodología pertinente, la total comprensión del proyecto, su adaptación a la realidad concreta, su replanteamiento y reestructuración, así como el llegar a un nuevo objetivo general, que fuera común a todos.

Por ello se pensó que esta técnica ayudaría a esclarecer los obstáculos que impedían al grupo desempeñarse eficazmente en la tarea, para integrar un real equipo de trabajo que pudiera actuar interdisciplinariamente, estableciendo canales de comunicación y de relaciones personales favorables, de lograr un ritmo adecuado y permanente de trabajo.

Al finalizar el período de trabajo con la técnica de Grupo Operativo, los resultados no fueron altamente significativos; no quedó claro ni estipulado un objetivo común y en cada área

fueron imperando las maneras individuales de hacer y las cosmovisiones personales; además, lo logrado se fue diluyendo con el tiempo.

De hecho los alcances al terminar las sesiones no fueron los que se esperaban; enseguida se apuntan los que, según los coordinadores del grupo, se lograron:

- superación parcial de actitudes y relaciones interpersonales inicialmente estereotipadas ("burocratismo" "autoritarismo", "deformación profesional").
- un cambio en el esquema referencial (conceptual) individual, que se reflejó, en cierta medida y en algunos casos, en la labor cotidiana de atención a los usuarios, y, especialmente, en un "mejor nivel de discusión" y en un "lenguaje común" que facilitaba la comunicación intergrupala.
- se logró superar la primera etapa de esta técnica, denominada "Pretarea", aunque no se lograron abordar las siguientes de "Tarea" y "Proyecto".
- se lograron algunas "subtareas", como pensar en grupo y establecer relaciones menos estereotipadas.
- se logró cierto grado y cierto tipo de integración del grupo para funcionar, aunque sólo fuera por ocasiones, como equipo interdisciplinario o para organizarse ante "peligros" externos.
- en alguna medida los integrantes reconocieron sus propios esquemas referenciales, llegando algunos a acudir a consulta privada, ya que sus casos no eran factibles para

atenderse en el Grupo Operativo.

- se canalizaron angustias y agresiones, y otras reacciones y culpas o frustraciones, ante la labor propia del CIEAF y su población usuaria, y también ante la autoridad formal de la institución.

Sin embargo, muchos aspectos quedaron sin resolverse positivamente; aunque se puede decir que parte de los resultados fue la detección de obstáculos para alcanzar un objetivo del proyecto mismo, obstáculos que también en la tarea cotidiana se iban evidenciando y detectando.

Resultados.- Los resultados generales del segundo período fueron los siguientes:

- Las metas de mediano y largo plazo no se lograron alcanzar.
- Hubo un desarrollo desigual en el equipo; si bien el personal se preocupaba en alcanzar las metas cuantitativas no así las cualitativas; seguía en su mayoría, mostrándose resistente a trabajar con un objetivo en común, a superar su falta de capacitación, su actitud de oposición al proyecto, su falta de interés y responsabilidad en su trabajo. Por lo que se puede decir que los intentos por homogeneizar criterios, objetivos y propósitos, dieron resultados parciales y se dieron subgrupos con diferentes grados de desarrollo.
- Como consecuencia no se pudo elaborar un marco teórico común, hacer efectivo el proceso de asesoría que se

requería, ni consolidar líneas de investigación. Por lo que los informes de evaluación de las diferentes áreas nunca perdieron su carácter cuantitativo y sólo esbozaban algunas ideas generales sobre su método de trabajo.

- Se constituyeron las áreas básicas, creándose nuevas de acuerdo a la experiencia.
- Se realizaron programas de difusión en grupos de colonos, escuelas y personal del DIF.
- Se modificaron algunas dinámicas de funcionamiento, como en el caso del área de educación no formal.
- Se establecieron contactos con instituciones interesadas en la temática del Centro.

## 2.6. Área de Educación No Formal.

A continuación se hace un acercamiento al área de educación no formal, por ser el área de mayor interés desde el punto de vista pedagógico.

2.6.1. Características.- El objetivo general que el manual operativo estipulaba para el área era "generar un proceso de conciencia que permita a la población una integración cada vez más inteligente y más definida respecto a su situación específica y a su papel dentro del medio social".

En el desarrollo del proyecto el objetivo cambió a "Promover, organizar, coordinar y dirigir los círculos de reflexión, con el objetivo de propiciar en los usuarios su participación en el proceso educativo que contribuya a su desarrollo personal y a la transformación de su medio social".

El manual operativo marcaba como objetivos específicos del área, los siguientes :

- 1) Promover un proceso de reflexión en el que los participantes comprendan los condicionamientos sociales de los patrones de comportamiento y desarrollar actitudes cada vez más responsables en los cambios que la sociedad actual exige.
- 2) Organizar círculos de reflexión como sistema de educación permanente a partir de las necesidades y sugerencias manifestadas en primer lugar por los participantes y en segundo por los coordinadores de las otras áreas del Centro.
- 3) Implementar círculos de reflexión en las comunidades extendiendo las actividades al exterior del centro educativo.
- 4) Más a largo plazo, vincular el sistema de educación no formal con otras instituciones oficiales o privadas a fin de extender este servicio a los sectores que no acuden al Centro" (9) Modelo de Operación, 1981.

En la práctica no se estipularon nuevos objetivos, sino que se retomaron las ideas generales de los objetivos

anteriores como actividades a realizar o como estrategias de trabajo para lograr el objetivo general.

Para dar una idea más completa de lo que el proyecto CIEAF contemplaba como área de educación no formal y los alcances que se proponía, anotamos a continuación las metas que se señalaban:

- "- Promover, a partir de la realización constante de los círculos y de su evaluación, la consolidación general del área de educación no formal.
- Constituir este sistema como un proceso de formación permanente, tanto a nivel de capacitación del personal como del usuario del Centro.
- Proporcionar al usuario los elementos necesarios que contribuyan a generar una participación activa y responsable en la comprensión y solución de sus problemas.
- Promover la lectura y el uso de la información que maneja el área de Documentación, para que la población tenga una mayor participación en sus procesos.

A largo plazo:

- Desarrollar una relación constante entre el sistema de educación no formal y las otras áreas contempladas en el Centro, así como promover la relación del CIEAF con otras instituciones para el fortalecimiento y consolidación de este sistema.

- Promover la realización de eventos y en general de cursos de capacitación, que como mecanismos que ayudan a la profundización sobre determinados temas, contribuyan a la formación del personal de diversas instituciones, maestros, enfermeras, trabajadoras sociales, etc."(10) Modelo de Operación, 1981.

2.6.2. Funcionamiento del área.- El modelo de operación del CIEAF resaltaba que antes de iniciar el funcionamiento del área debían hacerse actividades previas para una mejor organización de ellas se destacan las siguientes, porque se consideraron básicas:

- "Capacitación de los coordinadores respecto a las características del sistema de educación no formal, el contenido temático de los materiales, la metodología de trabajo y su relación con las otras áreas del Centro.
- Capacitación de los coordinadores mediante un curso o taller que abarque los aspectos teóricos y prácticos de la dinámica de grupos" (11) Modelo de Operación, 1981.

De la selección y contratación de personal, ya se habló anteriormente. En cuanto al aspecto de capacitación en los puntos mencionados no se realizó, sino que se fue dando en base a investigaciones personales; además, no hubo "grupo de coordinadores", sino una sola persona.

La responsable del área desarrollaba diferentes actividades, dentro y fuera del área:

- Programar las actividades y dinámicas de enseñanza-aprendizaje.
- Planear las técnicas de acuerdo al tema a revisar.
- Considerar los recursos tanto humanos como materiales con que se contaba y planear su utilización.
- Elaborar las formas de evaluación, definiendo que criterios se utilizarían y que elementos se tomarían en cuenta.
- Determinar el número de sesiones de trabajo necesarias y la fecha de término, y adaptarlas al ritmo de cada grupo.
- Fijar el horario de las sesiones.
- Programar las participaciones de los diferentes asesores externos que debían participar en los círculos de reflexión.
- Sistematizar, mediante registros constantes, los resultados de las sesiones y el avance grupal.
- Coordinar todos los círculos de reflexión (por falta de personal preparado).
- Realizar evaluaciones mensuales del área ante el colectivo de trabajo.
- Presentar informes semestrales ante las autoridades del Centro y del DIF a nivel estatal, y ante el equipo de trabajo.
- Asesorar a los profesionistas que integrarían posteriormente el área de educación no formal en el turno vespertino.
- Participar en las reuniones semanales del "colectivo".
- Participar en las sesiones de Grupo Operativo.

2.6.3. Círculos de reflexión.- Los círculos de reflexión eran la estrategia fundamental de trabajo, ya que en ellos se realizaban la discusión y análisis de las diferentes problemáticas de la población, sus causas y sus alternativas de solución.

La dimensión que se les dió a los círculos era sobre todo social y no terapéutica; a pesar de que se trataban problemas individuales, el objetivo era que las personas encontrarán que su problema era común y similar al de otras gentes, que reflexionaran sobre las posibles causas y origen del problema o situación, situándolo en un contexto social; y, a partir de este análisis, de la discusión, y de la información recibida, encontrarán alternativas de solución, sintiendo la confianza y apoyo del grupo.

Este proceso se llevaba a cabo a partir de las experiencias personales, de la orientación otorgada y de la información y conocimientos obtenidos dentro de los círculos, que provenía de las usuarias y/ o de los especialistas.

En los círculos de reflexión no se intentaba abrir un espacio de discusión, análisis e información, para que los integrantes pudieran adaptarse a lo "moderno" o "actual" como proponía el proyecto original; sino de que ellos en base a los procesos que se mencionan, decidieran si querían cambiar y en que lo harían, y si el apoyo que se les daba lo utilizarían para transformar su realidad.

La función de los círculos era eminentemente educativa,

pero evitando la tradicional relación maestro-alumnos aquí no había un maestro sino un coordinador, que trataba de establecer con los integrantes del grupo, una relación sin autoritarismo, sin hacer gala del poder del conocimiento y, sobre todo, de no asumir una actitud paternalista ni dar recetas de vida.

La meta mensual estaba especificada en 10 círculos de reflexión, con un mínimo de 6 y con un máximo de 20 miembros. Esta meta se mantuvo, pues difícilmente se podría haber rebasado por el escaso personal del área, que no podía darse a basto para atender más grupos.

Si bien existía, para poder cumplir con los objetivos, un manual de operación, este sólo contemplaba algunos aspectos metodológicos generales y diversas técnicas para el trabajo grupal; pero no así la dinámica del proceso de formación de grupos adecuado a la práctica real. Por ello la primera etapa del trabajo consistió en planear y desarrollar este proceso; a continuación las etapas por las que se pasó:

a) Promoción directa a través de visitas domiciliarias en 10 colonias populares elegidas como área de influencia el objetivo fue la captación de usuarios y conocer más profundamente las condiciones concretas de existencia de los colonos. Esta promoción se organizó con 150 estudiantes de medicina. Con esta actividad se logró captar a más de un millar de usuarios, que ingresaron al

CIEAF a través de diferentes servicios, y del cual el 10 % pasó a formar parte del área de educación no formal.

- b) Información específica y sensibilización. Este paso consistió en pláticas y discusiones sobre temas referentes a las condiciones socioeconómicas, medioambientales y de salud de la población, tratando de utilizar los elementos de análisis de la propia comunidad y de sensibilizar acerca del beneficio que proporcionan la información y el conocimiento.
- c) Entrevistas individuales y colectivas. utilizando audiovisuales para inducir a la discusión.

Todo ello permitió la formación de 8 círculos de reflexión, por áreas de interés común; teniendo después 10 grupos permanentes, grupos que se mantuvieron durante todo el lapso de trabajo. Posteriormente se llegaron a formar dos círculos extramuros, en diferentes colonias populares; estos grupos tuvieron poca duración por la falta de cooperación del grupo de asesores, que se negaba a salir a la comunidad para participar en los círculos.

El número de integrantes por grupo variaba entre 10 y 20; sumando alrededor de 100 usuarias en total.

Por ser la mujer la mayor demandante de los servicios del Centro y por el horario matutino de éste, los círculos se formaron sólo con mujeres, que presentaban las siguientes características: madres de familia, habitantes de colonias populares y, por lo tanto, en condiciones muy precarias en

cuanto a salud, alimentación, vivienda, escolaridad y recreación; un 40 % era analfabeta y el resto con escolaridad correspondiente a los primeros años de primaria, muchas analfabetas funcionales, y en casos excepcionales con grado de secundaria; el 80 % era de extracción campesina, con un promedio de 10 años de vivir en la ciudad; su edad fluctuaba entre los 20 y los 50 años y sólo el 20 % trabajaba fuera del hogar (trabajadoras domésticas y vendedoras ambulantes en su mayoría).

La dinámica grupal que se seguía en el funcionamiento de los círculos, se desarrollaba de la siguiente manera: ya reunido el grupo se realizaba una exposición breve por parte del asesor externo (profesionistas del Centro o personas provenientes de otros organismos o grupos de trabajo, ajenos a la institución) o de la coordinadora, sobre las inquietudes que el grupo había manifestado en anteriores sesiones y de acuerdo al tema que se estaba tratando; después se organizaba un debate donde las participantes planteaban preguntas o dudas surgidas en el trayecto de la reunión, o daban a conocer sus experiencias relacionadas con el tema. La asistencia de los asesores externos era programada con anterioridad para que supieran la fecha y hora de sus participaciones .

También existían reuniones a las que no asistían asesores externos, sino que se dedicaban al análisis y ampliación del

tema en cuestión por parte del grupo, a exponer casos personales y opiniones en relación a la situación vivida por las mujeres, a la búsqueda de alternativas de solución por el grupo y a determinar la información que les era necesaria para ello.

Estas reuniones se desarrollaban en base a diferentes dinámicas y técnicas grupales; en este aspecto se hacía un esfuerzo por utilizar diferentes técnicas que aseguraran la participación de las integrantes del grupo y que produjeran: un conocimiento más amplio de lo que era la situación real de sus vidas y cual era la deseada u óptima: una mejor comprensión de sus actitudes, opiniones y modos de ver las cosas; un desarrollo más integral de sus capacidades para encauzar la solución de sus problemas; la captación de información necesaria; una producción de soluciones factibles y al alcance de las personas involucradas; y una participación consciente de las mujeres en el análisis de los problemas y procesos, así como sus causas e interrelaciones.

El trabajo grupal se apoyaba en el siguiente material: audiovisuales, manuales, material didáctico elaborado por los asesores externos y por el área de educación no formal, y en la propia experiencia y conocimientos del grupo.

El CIEAF ofrecía como temas a trabajar los ya mencionados anteriormente: sexualidad, nutrición, maternidad y paternidad, y salud, por contar para su desarrollo con cuadernillos didácticos; por ésto todos los grupos eligieron entre estos temas para empezar a trabajar; después surgieron

otros como maltrato a la mujer, alcoholismo y desarrollo y educación infantil, de mayor interés para las mujeres, porque reflejaban sus problemas cotidianos.

La duración y desarrollo del tema variaba en cada grupo de acuerdo a sus características y a diferentes variables que influían en su evolución, vgr.: había grupos donde coincidieron mujeres con mayor escolaridad o con mayor información o viceversa; cada grupo establecía sus normas y reglamentos internos para regular su asistencia y puntualidad.

Cuando los grupos finalizaban un tema elegían otro que les interesara; por lo que se puede decir que sus integrantes, que estuvieron de manera constante en el área, desarrollaron un proceso de educación continua.

Al finalizar el tema se realizaba una evaluación de la información recibida y de la forma en que se había trabajado, en base a las observaciones registradas y sistematizadas y a la experiencia grupal de las integrantes del grupo.

Es importante aclarar que casi el total de las componentes de los círculos, eran beneficiadas por otro programa del DIF, denominado Programa de Asistencia Social Alimentaria a Familias (PASAF); donde se les daba una dotación semanal de leche a precios bajísimos. Este fue un factor que en una primera etapa contribuyó a que los grupos formados permanecieran constantes; aunque hay que destacar que siempre se manejó el funcionamiento del área de educación no formal independientemente de otro programa o

proyecto, así no se condicionaba la entrega de la dotación alimentaria a la asistencia a las reuniones de los grupos.

2.6.4. Propuesta metodológica.- Como ya se dijo, el proyecto contaba con un manual de operación para todas sus áreas; y con guías didácticas y folletos para el área de educación no formal, que constituían la propuesta metodológica del programa.

Sin embargo, esta propuesta tuvo que ser modificada en base a la realidad; si bien se retomaron aspectos que de acuerdo a la experiencia resultaron positivos, otros se modificaron sustancialmente o se suprimieron, agregando otros que complementaban o enriquecían la forma de trabajo.

A continuación se describe como fue este proceso.

Inmediatamente después de que los grupos estuvieron formados se iniciaron las actividades en cada uno de ellos.

Como primer paso se delimitaron claramente las características del trabajo grupal en cada uno de los círculos, que debían ser establecidas en base a una conformidad general.

En las primeras sesiones se establecían las responsabilidades y funciones de los miembros del grupo, así como las normas que iban a regir; éstas eran elaboradas por el grupo tomando en cuenta las impuestas por la institución, por la coordinadora y las integrantes del grupo.

El manual de operación indicaba que "el nivel de escolaridad es importante a fin de no forzar el paso de unos y retrasar el de otros en la comprensión de la información y la realización de las actividades de aprendizaje... (señalando)... que debe pensarse en la presencia de analfabetas interesados en los círculos de estudio. En este caso se sugiere que su participación se limite a la discusión y se les releve de las actividades que impliquen lecto-escritura, tratando además de canalizarlos hacia grupos de alfabetización. (12) Modelo de Operación, 1981.

Como se ve el proyecto contemplaba como posibles usuarios, dentro de una gama de personas, a las analfabetas o de baja escolaridad, como una posibilidad más entre profesionistas, estudiantes, etc.; en realidad, como ya se anotó antes, el 40 % de las usuarias eran analfabetas, analfabetas funcionales o de baja escolaridad, y muy pocas con nivel de secundaria. Ante esta situación, las propuestas de funcionamiento del manual operativo, no pudieron llevarse a cabo como se indicaban.

Así, el manual precisaba que "el funcionamiento de los círculos de reflexión se apoya principalmente en los audiovisuales y los libros elaborados para este objeto" (13), Modelo de Operación, 1981, y señalaba como "momentos metodológicos" por los que pasa el grupo los siguientes: a) Adquisición de información básica en base a los audiovisuales y la lectura de libros; b) Discusión y reflexión, donde se haría el análisis grupal de la información, recomendando una

lectura del material previa a la sesión; c) Actividades de aprendizaje, que tratarían de afirmar lo aprendido con la lectura y la discusión, para lo que en cada guía didáctica de cada tema se especificaban las actividades para cada reunión y d) Evaluación del aprendizaje.

Bien, todos estos aspectos metodológicos fueron modificados o sustituidos,

La proyección de audiovisuales se utilizó como elemento didáctico motivador de la discusión, pero la lectura de libros sólo la podían realizar las mujeres con el nivel de escolaridad suficiente y las que podían adquirir los folletos; por eso el papel básico que tenía la lectura fue reemplazado por la información oral por parte de los asesores externos y de la coordinadora.

Además, la indicación que hacía el manual sobre enriquecer la información con lecturas en el área de documentación, fue sustituida también por información oral que hacía la encargada de dicha área en los círculos; aparte de que el acervo del centro de documentación era escaso e inadecuado al nivel de las usuarias de los círculos.

Así pues, los dos primeros "momentos metodológicos" no se llevaron a cabo como lo indicaba el manual, sino a través de la información oral.

Respecto al tercero, actividades de aprendizaje, las guías didácticas señalaban actividades o técnicas que no podían llevarse a cabo porque también requerían de lecturas previas y o del uso de la escritura, e indicaban el manejo de

dinámicas grupales alejadas de las características de las usuarias.

Estas actividades tuvieron que ser adaptadas y modificadas de acuerdo al marco referencial de las usuarias y a las características específicas de cada grupo; buscándose actividades y dinámicas alternativas, que por su naturaleza, fomentaran la participación de las mujeres y aseguraran que sus problemas y opiniones habían sido oídos y tenidos en cuenta, que estimularan y desarrollaran sus capacidades para buscar soluciones, que proporcionaran información, que permitieran establecer prioridades dentro de las necesidades que las afectaban, y que fueran las más adecuadas a su nivel de escolaridad.

En las guías didácticas se indicaba que las sesiones deberían durar dos horas; en realidad duraban una hora pues las mujeres no tenían más tiempo por sus actividades cotidianas, reuniéndose el grupo sólo una vez a la semana; por lo que el tiempo de duración del tema era más largo que el establecido por las guías.

La programación de las sesiones se hacía semanalmente para irse adecuando al ritmo e intereses de cada grupo.

Se sugería formar los grupos con más de 15 personas para que con la deserción normal se estabilizara el número en 10 aproximadamente; en la práctica este aspecto así se desarrolló, aunque en ocasiones se formaron los grupos con 20 integrantes y la deserción fue escasa.

Otro factor era que el contenido de los libros presuponía

una serie de conocimientos previos, que la mayoría de las mujeres no tenían; por lo que hubo que cambiar el orden de los subtemas, intercalar otros sin los cuales no se podían introducir los señalados y también agregar otros no contemplados, pero que interesaban a las mujeres y complementaban la información. Entonces, el uso de los libros debió adaptarse a las características de las integrantes de los grupos, su orden modificado y complementado, y su función fue más que nada de apoyo.

Por ello también se necesitó usar otro tipo de materiales didácticos más explícitos, más sencillos en cuanto a su grado de conocimientos del tema, más cercanos en cuanto al lenguaje manejado y más cómodos para su acceso, como láminas o audiovisuales elaborados en otros proyectos comunitarios para grupos con características similares.

En cuanto al cuarto "momento metodológico", el de la evaluación, el manual señalaba que la evaluación del funcionamiento interno de cada grupo se haría mediante " las preguntas y quejas de los usuarios depositadas en los buzones correspondientes; el número de asistentes y constancia de los mismos, controlada mediante registros adecuados; por la apreciación escrita de los usuarios respecto al funcionamiento del círculo y el desempeño del coordinador y por el informe escrito del coordinador respecto al funcionamiento del grupo" (14), Modelo de Operación, 1981. Para ello el manual anexaba las formas y cédulas correspondientes, que si bien se indicaba que eran sobre todo

para la fase inicial de los círculos y que en la experiencia surgirían modificaciones de su contenido, en realidad éstas no funcionaron desde el principio y sólo se retomaron algunas ideas sobre los aspectos a evaluar.

La evaluación se hacía de forma oral por parte de las mujeres y ayudándoles a escribir sus opiniones.

Además, se desarrolló la estrategia de los diarios de campo, tanto por parte de la coordinadora como de la observadora; el primero respecto al funcionamiento del grupo y los logros alcanzados, sobre la participación de los asesores externos y sobre aspectos didácticos; y el segundo, sobre los mismos puntos y sobre el trabajo de la coordinadora. Aparte se llevaba el registro de asistencia de las usuarias.

Por otro lado, para entender de una manera más completa el proceso de desarrollo de los grupos, se llevó a cabo una revisión bibliográfica e investigación sobre la teoría de grupos operativos, que permitiera conocer las etapas por las que pasan los grupos que se plantean una tarea a realizar y los diferentes momentos por los que atraviesa en su proceso de formación y permanencia.

2.6.5. Características de los miembros de los círculos de reflexión. Otro aspecto que se contemplaba en el proyecto era las características que podían tener los miembros de los círculos: usuarios y coordinador.

El proyecto estipulaba que los usuarios podían ser:

- Personas que hubieran acudido al Centro en función de problemas concretos y que se caracterizaran por su heterogeneidad en cuanto a su sexo, edad, nivel de escolaridad y ocupación.
- Grupos de profesionistas de otras instituciones como enfermeras, maestros, trabajadores sociales, etc., interesados en ampliar y actualizar su información sobre un determinado tema.
- Grupos de jóvenes procedentes de secundarias o preparatorias, interesados en ampliar y actualizar su información sobre un determinado tema.

En la práctica los usuarios fueron principalmente las personas que asistían al Centro en demanda de servicios y que tenían características bastante homogéneas: eran mujeres provenientes de las colonias populares cercanas al Centro. Nunca se llegaron a formar grupos de profesionistas, excepto el que se formó con médicos del equipo de trabajo para introducirse en el área de educación y compenetrarse en la forma de trabajo; y en cuanto a los estudiantes, se llegaron a formar tres o cuatro grupos en la última etapa del período de trabajo al que nos referimos, en el turno vespertino, que se inició en esa etapa.

De las características que el proyecto recomendaba para el coordinador, se retomaron las siguientes:

- Capacidad para escuchar y valorar las opiniones de los demás sin tratar de imponer las propias.

- Capacidad para identificar las características de cada participante para propiciar su integración al grupo.
- Capacidad para discernir las técnicas grupales adecuadas para un grupo determinado, de acuerdo con sus características y objetivos.
- Capacidad para mantenerse en el papel de coordinador del grupo y no transformarse en maestro o conferencista.

A ellas se agregaron:

- Capacidad para crear una atmósfera agradable que estimulara a los participantes a contribuir activamente al intercambio de puntos de vista o a escuchar nuevas ideas.
- Capacidad para dirigir una discusión sin dominarla.
- Capacidad para facilitar la comunicación y el diálogo, sin subestimar ninguna opinión ni sugerencia.
- Capacidad para ayudar y no imponer, respetando el tiempo de elaboración que se requiriera.

El proyecto estipulaba una serie de funciones, muy relacionadas con las características, de las cuales se destacan:

- Orientar a los miembros del círculo a la búsqueda de mayor información, sugiriéndoles la utilización de los materiales del Area de Documentación para ampliar y profundizar sus conocimientos sobre el tema. Este punto, aunque necesario, no se pudo llevar a cabo, por falta de material adecuado.
- Evitar que el círculo se transforme en grupo de psicoterapia, manteniendo las discusiones y actividades de

aprendizaje dentro de la línea de descubrimiento de las causas sociales de los problemas objetos de la reflexión.

- Sistematizar la experiencia de trabajo en los círculos a partir de la evaluación, con el objeto de sentar bases para el desarrollo de las líneas de investigación.

El proyecto también estipulaba que para desarrollar lo anterior, el coordinador necesitaría:

- Conocer las características y propiedades de los grupos, es decir, la teoría de la dinámica de grupos, y los procedimientos que se pueden utilizar para conducir eficazmente a un grupo hacia la consecución de sus objetivos.
- Conocer y manejar los contenidos de los materiales didácticos básicos: audiovisuales, libros y guías didácticas, lo cual le permitiría la flexibilidad en el manejo de los cuestionarios y las actividades de aprendizaje.

En cuanto al primer aspecto, se trató de ir adquiriendo en la práctica; y en cuanto al segundo, se ha visto ya que se manejaron no sólo con la idea de flexibilidad sino de cambio.

En el transcurso del trabajo surgió la necesidad de la existencia de un observador dentro de los círculos de reflexión, no contemplada en el manual operativo y que tenía las siguientes funciones:

- Mantener la distancia suficiente para visualizar a todo

el grupo y las circunstancias que se están estructurando, mientras que el coordinador se encuentra "sumergido" en el grupo.

- Estudiar la acción del coordinador sobre el grupo, sobre todo en los emergentes que por sus manifestaciones son indicadores de ciertos movimientos grupales.
- Observar todos los roles de los integrantes en el grupo, de tal forma que tenga elementos para ayudar a que la coordinación elabore una interpretación de lo que suceda en el grupo, y realice una lectura más clara del trabajo grupal.
- Intervenir complementando los señalamientos del coordinador.

En relación al asesor externo, el manual indicaba que cualquiera de los profesionistas que trabajaba en el proyecto podía funcionar como tal, dependiendo del tema que se tratara; en la práctica así fue, pero también fueron profesionistas invitados de otras instituciones.

Su tarea era la transmisión de información de su rama o especialidad de acuerdo a las necesidades e intereses de las integrantes del grupo, siguiendo y respetando los lineamientos y la dinámica propios de los círculos, lo que no se logró en el nivel deseado.

Por ello, en una primera etapa, se trataba de que los asesores observaran diferentes grupos para introducirse tanto en la técnica como en la filosofía de los círculos de

reflexión.

2.6.6. Resultados .- Los siguientes son los resultados obtenidos en los grupos, entendiéndose que no se dieron en todos en ellos en el mismo grado o que se lograron mínimamente, de acuerdo al grupo y a las características propias de las participantes.

- Adquirir mayor repertorio verbal y comportamental.
- Manejar más elementos de discusión, análisis y participación activa.
- Asimilar nuevos conocimientos.
- Aceptar formar parte de un grupo de trabajo con una tarea o fin común.
- Participar activamente en diferentes dinámicas grupales y actividades de aprendizaje.
- Plantear su problemática ante un grupo y ante asesores diferentes.
- Empezar a asistir a asesoría ginecológica, psicológica, nutricional o legal, según las necesidades.
- Discutir temas que les producían angustia o ansiedad.
- Asistir a un servicio educativo donde el beneficio no era directo ni inmediato.
- Cambiar la imagen paternalista de la institución.
- Tratar de cambiar el esquema de solución y comportamientos que les habían funcionado en un contexto y aceptar información que les apoyaría en ese cambio.
- Reflexionar sobre lo que ellas, a nivel individual,

consideraban que tenían que cambiar en cuanto a valores culturales, sociales, morales, religiosos y mágicos.

- El 70 % de las mujeres hacían uso regular del Centro, como apoyo a diferentes decisiones de cambio en sus vidas, encaminadas a solucionar situaciones cotidianas problemáticas, como: asistir a asesoría ginecológica para orientarse sobre el uso de anticonceptivos, hacerse el examen de cáncer cervicouterino, controlarse alguna infección vaginal, etc.; asistir a asesoría pediátrica para llevar a control médico a sus hijos; asistir a cursos de nutrición sobre el uso de la soya; asistir a asesoría psicológica para recibir apoyo para resolver problemas como el maltrato que daban a sus hijos, sobre su relación de pareja, sobre problemas de sexualidad; asistir a asesoría jurídica para resolver problemas de tenencia de la tierra, problemas laborales e inquilinarios, para solicitar pensión alimenticia, pero sobre todo del maltrato que sufrían por parte de sus compañeros.

Cuando se finaliza este período de trabajo del proyecto, en el área de educación no formal:

- se estaba propugnando porque el proyecto dejara los muros del Centro y se saliera a trabajar en y con la comunidad. Esta necesidad era vista también por las mujeres, que pedían que en los grupos participaran también sus compañeros.

- se estaba elaborando material didáctico en base a los intereses y necesidades de las mujeres, un audiovisual sobre

el maltrato a la mujer, con la orientación de la coordinadora de los círculos, de una abogada especialista en el tema y de una comunicóloga.

- se estaba organizando una guardería popular con y para las mujeres de los círculos.

- meses después de finalizado el período de trabajo al que se hace referencia en este trabajo, mujeres que participaron en los círculos de reflexión se incorporan a una organización urbana de colonias populares que lucha por resolver sus problemas de vivienda y demás servicios; actuando también como promotoras de salud y, posteriormente haciendo realidad su idea de guardería.

Colofón .- En 1985, parte del personal del CIEAF que hasta entonces había estado colaborando, renunció o se cambió a otros programas del DIF; a los pocos meses el proyecto modificó sus objetivos, desapareciendo el área de educación no formal, el centro de documentación, el área de apoyo comunitario, la asesoría de nutrición.

Actualmente el Centro existe y conserva su nombre, pero se puede decir que es otro proyecto.

NOTAS.

- (1) Modelo de Operación, p. 6.
- (2) Ibidem, p. 15.
- (3) Ibidem, p. 30.
- (4) Ibidem, p. 43.
- (5) Ibidem, p. 9.
- (6) Ibidem, p. 33.
- (7) Ibidem, p. 10-11.
- (8) Anexo del Segundo Informe de Actividades del CIEAF, p.1.
- (9) Modelo de Operación, p. 15.
- (10) Ibidem, p. 16-17.
- (11) Ibidem, p. 26-27.
- (12) Ibidem, p. 24.
- (13) Ibidem, p. 22.
- (14) Ibidem, p. 25.

#### 4.- ANALISIS DE RESULTADOS.

Se ha presentado en el apartado anterior la crónica de un proyecto llevado a cabo en el ámbito oficial.

El proyecto nace como piloto y con la idea de volverse una novedosa propuesta de educación y atención dentro del DIF, institución que se ubica en el ámbito de la asistencia social. La finalidad original del proyecto era dar otro tipo de servicios: educativos, transformando la forma de prestarlos, diferente a la práctica tradicional.

Es un proyecto que, como hemos visto, tenía como propósito "modernizar" a la familia y a los hombres y mujeres de nuestra sociedad. Objetivos que se dejan ver desde una campaña publicitaria que antecedió la apertura del CIEAF; esta campaña se lleva a cabo a través de radio, cine y T.V., y cuyo contenido hacía alusión al papel "actual" de hombre y mujer, al concepto "moderno" de familia, etc.

Esta campaña duró tres meses por falta de presupuesto para sostenerla; siendo su impacto mínimo, ya que aparte de no continuar hasta la concretización y apertura del CIEAF, la campaña se tomaba como un anuncio gubernamental más.

A pesar de que el proyecto surge con la idea de crear una instancia de servicio novedosa, no por ello se plantea como transformador en cuanto a su marco ideológico o su apoyo filosófico; sino sólo dentro de los límites de la

"modernidad" del país.

Esto nos lo deja ver el audiovisual de presentación del proyecto, así como su manual de operación: si México es un país que va encarrerado a la modernidad, los mexicanos tenemos que ser modernos para adaptarnos al cambio; por lo tanto hacen falta mecanismos que nos eduquen para ser participantes activos y responsables, con lo cual podremos comprar nuestro boleto para abordar el tren del desarrollo, cuya estación final está en el México moderno que ha dejado atrás el subdesarrollo y la marginación social.

El proyecto CIEAF se identifica filosóficamente con una filosofía desarrollista y con un reformismo educativo, reformismo que constituye la verdadera ideología del desarrollismo.

El audiovisual de presentación del proyecto, para no dudar de los fines modernizantes y propósitos de cambio de éste, lo enmarca dentro del Plan Global de Desarrollo, idea básica de la campaña y programa de gobierno de Miguel de la Madrid, que surge como la estrategia mágica para solucionar los problemas económicos y sociales de México.

Así sucede también con la presentación del modelo de operación del CIEAF (único documento rector), y que a la letra dice: "El modelo de desarrollo proyectado para México se ha concretado en la definición de estrategias a nivel económico, político y social, buscando superar los retos de la modernidad y la marginación. Sobre esta base cobra importancia la necesidad de generar un cambio de actitudes y

en general de pautas de comportamiento en la población, ya que la participación activa y responsable de hombres y mujeres en los procesos sociales es indispensable para la implementación de las innovaciones que requiere ese modelo de desarrollo" (1) Modelo de Operación, 1981.

Estas concepciones modernizantes y desarrollistas se reflejan también en su objetivo general:

"establecer un sistema de información, educación y apoyo a la familia; que dote a la población de elementos para desarrollarse dentro de los papeles que juega en la sociedad lo que implica el desarrollo como hombre, esposo y padre y como mujer, esposa y madre, de acuerdo a los requerimientos del país" (2) Modelo de Operación, 1981.

En su justificación y en su objetivo se ve su tendencia integracionista y desarrollista, y su relación con la teoría de la marginalidad; sus intenciones de utilizar a la educación como un instrumento para incorporar a los sectores populares (que eran los usuarios del CIEAF) a la modernización social, a través de darles información para que "actualizaran" sus roles de hombre y mujer.

Se puede decir que el proyecto es un programa estatal de educación con sectores populares, que visualizaba sus actividades como un factor de integración importante en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social en el marco de las estructuras vigentes.

En el aspecto pedagógico la posición del proyecto también se define en ese sentido. Asegura que los intentos por

modernizar y extender el sistema escolar se han encontrado limitados: - por la incapacidad del sistema educativo para atender millones de mexicanos; - porque las personas que estudiaron van atrasadas respecto a las exigencias de la sociedad actual, - por la rapidez que cambia la ciencia, la tecnología, el modo de vivir y el medio ambiente, resultando así anticuados los planes de estudio; y, - por la relación autoritaria que establecen los maestros con los alumnos, que trae como consecuencia la formación de sujetos pasivos.

Afirmando que por ello se han buscado formas alternativas y complementarias de educación, conocidas como sistemas o programas de educación no formal que "responden generalmente, a la necesidad de generar comportamientos más acordes con las exigencias del desarrollo económico, político y social" (3) Modelo de Operación, 1981.

Entonces, como se ve, el proyecto coincide con la posición de la pedagogía fundamental, tomando también ideas de la corriente del desarrollo de la comunidad; cayendo, por ello, en errores característicos de las mismas, como el que los especialistas hayan decidido de antemano lo que debía ser enseñado y aprendido y las técnicas pedagógicas a utilizar.

Por otro lado, al proyecto se le daba la modalidad de educación no formal, para con eso revestirlo de un carácter reflexivo y transformador de la realidad, que por sí sola, como modalidad extraescolar, no contiene. No se puede considerar a la educación en sí misma, sin ubicarla en el contexto del proyecto social del que forma parte.

Hay que recordar que el proyecto es elaborado por un grupo de especialistas ajenos a la realidad, por lo que es un proyecto que surge impuesto, sin que los participantes posibles planteen su interés por él, ni por su forma de organizarlo. De hecho los "especialistas" "detectan" sus intereses y necesidades, y deciden que lo que ellos necesitaban era cambiar los esquemas tradicionales de pensar y de actuar por otros modernos, que contribuirían al desarrollo del país.

El proyecto fue concebido desde una práctica "culturizante"; ésto es como una acción dirigida para incorporar al adulto marginado a la cultura dominante, a través de proporcionarle medios para entrar al mundo de la "modernidad".

El proyecto CIEAF respondía a los elementos que caracterizan al enfoque integracionista de la educación:

- utiliza una elevada dosis de "mesianismo pedagógico", entendiendo la educación como factor determinante de ascenso social e inversión privilegiada para lograr el desarrollo nacional, ya que atribuye la falta de participación y trabajo, falta de hábitos de higiene, comportamientos disfuncionales y, en general, la marginalidad social, a la falta de educación; pasando ésta a visualizarse como la solución a la gran mayoría de problemas socioeconómicos.
- en el plano conceptual este enfoque se orienta, por lo general, hacia una visión modernizante de la sociedad;

entendiendo que los conflictos y desigualdades pueden solucionarse pasando de una sociedad tradicional a una moderna.

El proyecto se puede ver desde su origen y como espacio de participación. Se puede ver que hay proyectos que si bien no nacen desde y con los participantes, pueden haber logrado a partir del conocimiento del grupo, de su cultura, de sus condiciones de vida, interpretar lo que la comunidad está buscando, y ésta descubrir en este proyecto la respuesta a su situación, participando activamente y enriqueciéndolo; aunque esta situación no puede estar alejada de la práctica de los sectores populares: debe ser una proposición crítica que busque una reelaboración, donde los participantes puedan hacer propio y poner lo propio en lo que se propone.

De hecho esta situación es mejor que un proyecto que procede de la comunidad, pero que al entrar en contacto con los especialistas que se requieren para apoyar su operacionalización, éstos se lo apropian, perdiendo la comunidad el control del mismo.

Pero con el proyecto CIEAF no sucedió ni una cosa ni la otra; éste no pasó de ser un proyecto impuesto, revestido de la necesidad de difundir de manera "eficaz" lo que supuestamente aportaba solución a los problemas populares.

Por ello se quiso partir de "motivar" y "concientizar" a la comunidad "apática" para que aceptara el proyecto, como sucede con los proyectos preparados de antemano.

Aquí, de hecho el pueblo estaba visto como objeto, como

necesidades o problemas a resolver, sin contradicciones, sin potencial. El proyecto CIEAF no contó con la participación en el control y poder de decisión de las acciones a desarrollar por parte de los participantes como sujetos.

Se partió de "hacer" encuestas", de "interpretar" la realidad y de "diseñar" el proyecto. No se tomó en cuenta la realidad concreta, la historia y la cultura de la comunidad.

De hecho, el proyecto no iba "dirigido" a un grupo o comunidad específica, se desarrolló en esa colonia porque ahí había instalaciones para hacerlo, ya que lo que era su "clientela" prevista cabía dentro de un espectro bastante amplio, donde no había clases, ni grupos o comunidades específicas.

El proyecto se puede contrastar negativamente con experiencias educativas donde la participación tiene un papel fundamental; donde el participante pasa de objeto a sujeto comprometido con su proceso educativo; donde se ubica a la educación en el contexto de la realidad social, económica y política; donde se parte del cuestionamiento de los enfoques tradicionales; donde el educador abandona el autoritarismo; donde los sujetos participan en todos los niveles del proceso educativo y se les reconoce como portadores de una cultura que les permite ser simultáneamente educandos y educadores.

Desde el plano metodológico, en el proyecto se dió una división entre el grupo que detentaba la propiedad del saber a ser transmitido, para el grupo que "no sabía"; saber que consistía en el conjunto de contenidos necesarios para una

mejor integración a las pautas y normas que exige una sociedad "moderna".

Entonces, lo que se dió fue una relación de asimetría entre los "educadores (los especialistas) y los "beneficiarios" (colonos participantes), donde la mayoría de ellos (sobre todo los que no participaron en el área de educación no formal) aceptaron acríticamente la finalidad del proyecto, teniendo fe en que los técnicos sabían lo que era bueno para ellos; fue el encuentro de dos mundos culturales, portadores de concepciones, ordenes de valores, costumbres y tradiciones diferentes, que se tradujo en que la educación se transformó en dominación cultural.

En el proyecto CIEAF, además, no sólo se dió esta división, sino una interna, en la que el grupo de "expertos" no participaba ni al mismo nivel, ni voluntariamente, ni con la misma ideología, y con cosmovisiones diferentes.

Es importante, para entender globalmente el proyecto, que aparte de la forma en que fue elaborado y llevado a cabo, éste no tenía un fin social claro ni un marco teórico que lo sustentara, lo que hacía más difícil definir las tareas, actividades y métodos. Los propósitos del educador no se alcanzan por declararlos, hace falta un camino lógico, metódico y preciso que de cuenta de como va a transitar del propósito al logro real. En el proyecto no existía una coherencia metodológica entre el qué, el cómo, el para qué y el por qué.

En cuanto al aspecto de los conceptos a "enseñar" dentro del proyecto, éste se puede ver desde el ángulo de la significación, donde, como lo afirma Bazdresch, "educar es contribuir a conocer e incrementar la capacidad del ser humano para significar el mundo que lo rodea y a sí mismo. Para que un significado cualquiera llegue a formar parte de la cultura, del sujeto o de la sociedad, no basta aprenderlo, sino que es necesario construirlo" (4).

Así toda práctica educativa contiene una "lógica de significación", la cual contribuirá a construir significados o simplemente a implantarlos. En el primer caso se parte de la experiencia social, de su reflexión valoración e interpretación, para apropiarse de su significado. En el segundo, y donde se puede ubicar el proyecto CIEAF, se sostiene una metodología que, de una u otra manera, impone un significado particular; donde lo que se alcanza es un cierto grado de adhesión a un concepto, lo cual no contribuye a construir significados propios, ni a consolidar la cultura, donde se transmite una determinada concepción del mundo, sin dialogar con la que ya tienen los destinatarios.

Y cuando esta práctica se da con sectores populares, como fue el caso del CIEAF, aparece como una práctica claramente impositiva y destructora de la formas culturales populares. Pues hay que recordar que el equipo de "técnicos" que participaron en el proyecto estaba formado en un 90 % por personas que se manejaban en esa lógica y no aceptaban ni intentaban trabajar con una metodología que generara

espacios, para que se manifestaran y adquirieran organicidad las prácticas populares, se construyeran significados populares o se resignificaran y revaloraran elementos y prácticas culturales poco orgánicas y deterioradas pero aún presentes en el pueblo.

Tampoco hubo ningún intento por conocer los elementos que conformaban el saber y la cultura de la comunidad, la determinación de los contenidos ya internalizados por estos grupos, el tipo de relaciones que tenían establecidos entre sí y sus formas de orientación hacia la sociedad; no se trató de rescatar las estructuras de reproducción del saber popular y sus señales de identidad frente a los poderes y propagandas de la "modernidad", ni de pasar del saber y de los valores tradicionales al saber y los valores orgánicos.

No se dió la diferencia, como dice Rodríguez Brandao, 1982 (5), entre la organización de la comunidad a la que conducen las prácticas de manipulación de la educación del sistema, y la organicidad de clase, que da sentido a la participación popular.

Lo que se dió, fue que se trató de presentarles a los participantes lo que les "faltaba" para "mejorar", entendiendo con ello que su cultura era distinta a la de los técnicos y la de éstos la válida y la que debía prevalecer; no se permitió que las personas valoraran lo que "tenían" y descubrieran lo que les "faltaba" para que así, si lo decidían, consolidaran y enriquecieran su propia cultura.

Esta situación se refleja en el caso de los materiales

educativos utilizados en el CIEAF; éstos incluían audiovisuales y cuadernos de trabajo, cuyos temas, contenido y orden de presentación, estaban definidos de antemano y sobre una supuesta "detección" de necesidades.

En la práctica estos materiales, que tenían la intención de motivar y dar a los grupos elementos de problematización, se enfrentaron (como ya se ha dicho) a una realidad en que las participantes no se identificaban con ellos, por la imágenes utilizadas (sobre todo en el caso de los audiovisuales), por el lenguaje usado (en los dos casos) y por la falta de conocimientos previos para entender el contenido presentado (sobre todo en los cuadernos).

Por otro lado, acerca del personal que participó en el proyecto y el rol que tenían como educadores, hay que decir que sus intereses y actitudes individuales influyeron en el desarrollo del proyecto; pocos de ellos intentaron hacer un cambio en su manera de pensar y de revisar su cosmovisión, logrando pocos resultados positivos. Así siguió imperando en ellos una forma autoritaria de transmitir los conocimientos y de pensar que ellos, por su título universitario, poseían el saber que "vale".

A lo largo de la práctica del proyecto se fueron encontrando una serie de obstáculos, en diferentes niveles, que también tuvieron un peso significativo en el rumbo que tomó éste, junto con todos los aspectos tocados anteriormente; enseguida se mencionan:

- A nivel del personal:

- Falta de formación teórico-técnica.
- Resistencia para lograr un cambio de actitud en ellos y aceptar los cuestionamientos a nivel personal y profesional que surgían de la relación con las usuarias.
- Desconocimiento de la esencia real de las reuniones de los círculos de reflexión y el papel que jugaban ellos y los usuarios para superar el nivel de plática o charla.
- Desconocimiento y falta de profundización en la educación y del proyecto en general.
- Incapacidad para propiciar y aceptar la participación activa de la usuarias.
- Tendencia, como ya se dijo, a imponer la propia concepción del mundo a la población atendida por considerarla mejor y más útil, por haber tenido una preparación técnica en la concepción dominante de la ciencia, mientras que los conocimientos de las usuarias no tenían legitimación.
- Ausencia de una actitud abierta para aceptar aprender de las usuarias y lograr un acercamiento y un diálogo.
- Tendencia a conservar una actitud paternalista hacia la población.
- Incapacidad para lograr un sincretismo entre el lenguaje técnico y el lenguaje popular, que propiciara una mejor comunicación entre ellos y las mujeres.
- Falta de formación básica para hacer investigación.
- Falta de una capacitación en marcos teóricos propios de

las ciencias sociales, para que el grupo tuviera un "lenguaje común" que favoreciera una comunicación interdisciplinaria y una mayor comprensión del objetivo del CIEAF

- Falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre aspectos educativos del trabajo con y para la comunidad.
- Falta de claridad en la tarea a realizar por el grupo de trabajo y, por lo tanto, para poder diseñar estrategias para alcanzar metas intermedias y establecer un objetivo común.
- Falta de compromiso social con su trabajo.
- Falta de interés para realizar trabajo comunitario.
- Falta de interés por cambiar sus actitudes personales ante temas como sexualidad, el rol de la mujer en la familia, etc.
  
- A nivel institucional:
  - Burocracia: papeleos, órdenes fuera de contexto de jefes de personal, disminución y recortes de presupuesto, etc.
  - Falta de comprensión del proyecto por parte de las autoridades, y por lo tanto, de sus formas de evaluación hacia el mismo.
  - La dependencia del CIEAF a las políticas y decisiones de los directivos sobre el personal.
  - Falta de recursos materiales, por lo que se daban improvisaciones o suspensión de tareas.
  - Sobrepopulación de usuarios en relación al número de

personal.

- A nivel del área de educación no formal:
- Falta de personal dentro del área y frecuentes cambios del personal ya capacitado.
- Falta de un asesor externo para analizar el funcionamiento del área.
- Falta de capacitación y formación técnica.
- Falta de recursos didácticos y materiales.
- Poca flexibilidad para manejar los horarios de acuerdo a las necesidades de las mujeres de la comunidad.
- Poca cooperación e interés del personal para participar en las actividades del área.

NOTAS.

- (1) Modelo de Operación, p.2.
- (2) Idem.
- (3) Ibidem, p.15.
- (4) Bazdrésch, Miguel. La vinculación entre cultura popular y la pedagogía de adulto , p.98.
- (5) Rodríguez Brandao, Carlos. Repensando la participación, en Pedagogía, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional.

## 5.- CONCLUSIONES.

A pesar de la tendencia derrotista que se refleja en los comentarios anteriores, hubo en esta experiencia de trabajo la posibilidad de hacer reflexiones y replanteamientos sobre el proyecto mismo, a través del área de educación no formal.

Si bien este proceso tomó su tiempo, permitió visualizar la ubicación teórico-conceptual del proyecto; entender que la falta de un marco teórico, la falta de claridad en los objetivos y de un fin social, no permitía avanzar en el proyecto.

También permitió "descubrir" que la forma de elaborar el proyecto con la ausencia tanto de los participantes, como del grupo de "técnicos", era una barrera para que la comunidad aceptara participar en él y lo tomara como un proyecto ajeno a su realidad.

Como el presente trabajo se enfoca a presentar el proyecto de una manera global, no hubo espacio para analizar con más detenimiento el área de educación no formal del mismo. Sin embargo, considero que en este área hubo logros y resultados positivos, que variaron de un círculo de reflexión a otro.

El hecho es que los 10 grupos, que sumaban aproximadamente 100 mujeres, permanecieron de manera

constante desde su formación, en el año y medio que comprende el período al que nos referimos, ya que se pudo mantener su interés y se aprendió a responder a sus necesidades; por ello: - se estableció una relación de confianza, que permitió a las mujeres, plantear sus dudas, opiniones, sugerencias, críticas, creencias, conocimientos, informaciones e historias de vida; - se logró que llegaran a un nivel de apoyo grupal entre ellas mismas, compartiendo sus experiencias sin importar su edad; - que pidieran cierto tipo de asesores externos, de acuerdo al tema que deseaban conocer y les plantaran directamente la información que les hacía falta y sus dudas para comprender mejor el tema; - que ellas en grupo, comentaran sobre la actitud de los profesionistas que las atendían en los servicios que prestaba el Centro; - que acudieran a esos servicios y los hicieran de una manera activa, volviéndose parte de la población permanente del CIEAF; - que algunas mujeres tomaran decisiones de cambio en sus vidas, con el apoyo del grupo; - que mujeres que participaron en el área de educación no formal, funcionaran como promotoras de salud en otros proyectos comunitarios, en los que participaron posteriormente y formaran parte del grupo organizador de una guardería popular.

La experiencia educativa con las mujeres permitió: - que en el área de educación no formal se iniciará la búsqueda de un sustento teórico para la práctica cotidiana, que llevó a re-descubrir a Freire y a acercarse a la teoría de Grupos;

que se reflexionara sobre la concepción filosófica del proyecto; - que se reflexionara sobre la intención del proyecto de cambiar procesos culturales de la comunidad; - que se tratara de encontrar estrategias de participación; - que se intentara respetar los procesos culturales de las mujeres y de aprender sus formas de transmitir conocimientos e información; - que se iniciara el encuentro con la comunidad en su totalidad y con los otros integrantes del grupo familiar de las mujeres, como ellas mismas lo pedían; - que se intentara empezar a realizar otro tipo de material didáctico, con la participación de las mujeres, que respondiera a su problemática y con el cual ellas se identificaran; - que a partir del trabajo en el área, 4 o 5 especialistas, de un total de 18, se interesaran por introducirse en lecturas pedagógicas e intentarían cambiar su forma tradicional de prestar servicios, dándole un matiz didáctico; - que en el área de educación no formal se intentara que el cariz educativo del proyecto no se perdiera del todo; - que se revisara la propuesta original de trabajo en la parte metodológica en contraste con el trabajo cotidiano; - que se reflexionara sobre el papel de la mujer de los sectores populares en nuestra sociedad y en su comunidad; - que se cuestionara el rol del educador dentro del proceso pedagógico; - que se visualizaran, en la práctica, las limitaciones y obstáculos de las teorías y propuestas teóricas en educación.

Esta experiencia permitió, también, entender, con el

tiempo, que aparte de las limitaciones propias del proyecto CIEAF, influyeron en su desarrollo una serie de problemas y necesidades propios de la educación al servicio de los sectores populares, que se encuentran presentes en muchas de las experiencias de educación popular hoy en día. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- en cuanto a la sistematización de experiencias en educación popular: analizar la situación actual y perspectivas de la educación popular e investigación participativa, y avanzar en la sistematización y clasificación de estas experiencias;
- en cuanto a las estrategias de cambio: obtener la información disponible y llenar los vacíos teóricos que no permiten explicar a fondo sus diversas manifestaciones, las implicaciones ideológicas de las conceptualizaciones existentes y las teorías de cambio que coexisten en ella, lo que impide definir las estrategias de cambio más adecuadas;
- en cuanto a la evaluación: examinar las formas utilizadas para evaluar programas educativos con sectores populares, determinar cuáles sirven mejor a las características y dimensiones de estos programas y visualizar los enfoques evaluativos que permiten una instancia de encuentro y aprendizaje;
- en cuanto a la dimensión pedagógica: profundizar en las estrategias metodológicas, métodos y técnicas utilizados en la educación popular; y discutir sobre los medios no-

convencionales de comunicación, que en la educación con sectores populares propicien un mejor entendimiento y permitan comprender y respetar las estructuras de producción y reproducción del saber popular.

Por otro lado, un aspecto más que se rescata de esta experiencia educativa del proyecto CIEAF, es la reflexión a la que se llegó a lo largo del proceso sobre el papel del pedagogo y su definición.

Se encontró que existe una indefinición del pedagogo, que se traduce en la dificultad para reconocer la acción y haceres que le son propios, que le otorguen determinada identidad que lo diferencien de otras actividades. El pedagogo participa en tantas y tan variadas actividades, interviniendo en áreas que se han considerado de otras profesiones, que existe también la dificultad para localizar el contexto particular donde desarrolla su rol. Se da entonces, en el pedagogo, la búsqueda de un rol, de la identidad que de él se deriva y de las formas de expresión en que se concretiza.

Cuando el pedagogo participa en un proyecto donde se trabaja en equipo, esta indefinición de qué es el pedagogo, qué hace, a qué se dedica, se ve agudizada. Así sucedió en el proyecto CIEAF, donde, exceptuando a los psicólogos, que por su formación se encontraban más cerca del ámbito de lo educativo, los demás profesionistas participantes mantuvieron, por lo general, una actitud de incomprensión e

indiferencia hacia el quehacer pedagógico. En el proceso de desarrollo del proyecto se dió una búsqueda de identidades, donde se vió no a los sujetos que participaban, sino a lo que representaban; y se daba por sentado que había que responder a determinadas características "típicas" de cada profesión.

Se llegó a la reflexión de que esta falta de definición o de identidad del pedagogo existe no sólo cuando la mirada hacia él desde afuera, sino también cuando se mira a sí mismo. Vive la necesidad de conocer, de reconocer, las formas que estereotipan su acción, para tomarlas como algo natural, y de ahí evolucionar.

No se trata de encontrar al pedagogo ideal, sino de mantener una actitud de apertura, una capacidad de conciencia autocrítica, salir de la propia complacencia e impulsar una auténtica praxis.

Apertura que implica abandonar la concepción de que la pedagogía es un proceso cuyo destino es garantizar la reproducción social, y de tener, por tanto, la necesidad de formar pedagogos-reproductores; y, en su lugar, pensar la pedagogía como un campo de contradicciones relacionado con los procesos sociales, campo que abarca una lucha entre discursos pedagógicos; donde se debe cuestionar el discurso pedagógico hegemónico y darle importancia a las prácticas educativas que éste descalifica, como son las experiencias educativas populares en todos sus aspectos, teóricos, metodológicos y técnicos; intentando resolver problemas complejos con métodos nuevos, que rompan la rutina de

soluciones tradicionales. Todo esto contribuirá a la formación de un nuevo tipo de profesional de la pedagogía.

La intervención del pedagogo en proyectos de educación al servicio de sectores populares, contribuirá a romper con una autoimagen borrosa y confusa, e identificarse como educador en la línea anteriormente mencionada, vislumbrando la posibilidad de participar en la construcción de una nueva pedagogía y en la redefinición de su compromiso social.

Finalmente dos consideraciones más; si bien el pedagogo debe tener presentes los principios de la educación popular, así como las bases metodológicas en la investigación participativa, debe estar consciente que no existe ningún modelo que pueda ser generalizado a todas las experiencias; sino poner en juego una concepción metodológica con esta base teórica y partir de las necesidades concretas y demandas específicas de un determinado grupo.

Y por otro lado, tampoco debe perder de vista que la investigación participativa es una práctica joven y en constitución, que presenta problemas generales y particulares a los cuales se necesita encontrar respuesta para construir un conocimiento nuevo.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Argumedo, Manuel. ¿Qué es educación popular?, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios educativos. México, 1985. Vol. XV, No. 3.
- 2.- Barquera, Humberto Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos. CREFAL. PREDE. DEA. México, 1988.
- 3.- ----- Reporte de investigación del proyecto "investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos". Centro de Estudios Educativos. México, s/f.
- 4.- Bazdresch, Miguel. La vinculación entre cultura popular y la pedagogía de adulto, en Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica. Universidad Pedagógica nacional, Secretaría de Educación Pública. México, 1985. Colección de cuadernos de Cultura Popular. Tomo I. Serie: Coloquio, No. 1.

- 5.- Furlán, Alfredo. El pedagogo y la actividad docente, en Foro Universitario, Revista del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1982. No. 23, Epoca II.
- 6.- Compendio bibliográfico para el curso-taller "Modelos de comunicación en la educación de adultos". Anexos. CREFAL. México, 1989.
- 7.- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido . Siglo XXI. Buenos Aires, 1972.
- 8.- -----, La educación como práctica de la libertad .Siglo XXI. México, 1975.
- 9.- Gajardo, Marcela. Compiladora. Teoría y práctica de la educación popular . CREFAL. PREDE. OEA. México, 1975.
- 10.- -----, Investigación participativa. Propuestas y proyectos, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos. México, 1983. Vol. XIII, No. 1.
- 11.- Gajardo, Marcela y Jorge Werthein. Educación participativa: alternativas metodológicas, en Revista Latinoamericana de Estudios

- Educativos. Centro de estudios  
Educativos. México, 1983. Vol. XIII,  
No. 4.
- 12.- García Ramírez, Sergio. El proyecto político-educativo  
de la revolución popular sandinista.  
en Revista Latinoamericana de Estudios  
Educativos. México, 1985. Vol. XVII,  
No. 4.
- 13.- Jara , Oscar. Conciencia de clase y método  
dialéctico. en Las clases populares y  
las modalidades extraescolares de la  
educación. Departamento de  
Investigaciones y de estudios  
Avanzados del IPN. México, 1982.  
Cuaderno de investigaciones, No. 7.
- 14.- Modelo de Operación del Proyecto CIEAF. Sistema para el  
Desarrollo Integral de la Familia.  
México, 1981.
- 15.- Nuñez, Carlos. Educar para transformar, transformar  
para educar. Corporación Ecuatoriana  
para el Desarrollo de la Comunicación.  
Quito, Ecuador, 1987.
- 16.- Puiggrós, Adriana. Actividades de investigación en la  
formación del pedagogo. en Foro  
Universitario, Revista del Sindicato  
de Trabajadores de la universidad  
Nacional autónoma de Mexico. México,

1982. No. 23, Epoca II.

- 17.- Ramírez Mercado, Sergio. El proyecto político-educativo de la revolución popular sandinista, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos. México, 1985. Vol. XVII, No. 4.
- 18.- Rodríguez Brandao, Carlos. Repensando la participación, en Pedagogía, Revista de la Universidad pedagógica Nacional. México, 1985. Vol. 2, No. 4.
- 19.- -----, En los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina, en Revista de Educación de Adultos. México, 1984. Vol. 2, No. 2.
- 20.- Varea, Angeles. Enfoques teórico metodológicos en la evaluación de la educación de adultos. Mimeo, s/f.