

00423
4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LOS CENTROS URBANOS DE EDUCACIÓN
PERMANENTE: LECTURA CRÍTICA DEL
MUNDO Y PRAXIS COLECTIVA
(UNA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA)

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

PRESENTA:
JOSÉ LUIS CALIXTO GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE TESISNA:
IRENE SÁNCHEZ RAMOS



MÉXICO, D.F.

2003

A



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

¿ Puede ser la democracia el resultado de la mayor educación del ser humano?

Fernando Storni

Lo que he estado proponiendo desde mis convicciones políticas, desde mis convicciones filosóficas, es un profundo respeto por la total autonomía del educador. Lo que he estado proponiendo es un profundo respeto por la identidad cultural de los estudiantes – una identidad cultural que implique respeto por el lenguaje del otro, el color del otro, por el sexo del otro, la clase del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro, lo que implica la habilidad para estimular la creatividad del otro. Pero estas cosas se dan en un contexto social e histórico y no en el aire. Estas cosas se dan en la historia, y yo, Paulo Freire, no soy el dueño de la historia.

Paulo Freire

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas
UNAM a difundir en formato electrónico e imp.
contenido de mi trabajo recueto.
NOMBRE: JOSE LUIS CALIXTO
GUILLENIER
FECHA: 3 JUNIO / 2003
FIRMA: P.A. [Firma]

A todos aquellos hombres y mujeres memorables y anónimos que han hecho de la educación de las personas jóvenes y adultas un ideal de justicia y democracia cognitivas.

A las personas jóvenes y adultas que tomaron la decisión de transitar por el gran sendero de la educación permanente, y que con sus vivencias y conocimientos han enriquecido mi vida personal y profesional.

A mis profesores que a través de su dedicación al estudio y enseñanza del fenómeno educativo me permitieron descubrir mi verdadera vocación y compromiso político y social.

A Irene Sánchez, mi asesora de tesina, por sus invaluable orientaciones académicas, paciencia y ánimo impelente que me dieron valor, seguridad y estimación necesarias para superar los obstáculos objetivos y subjetivos del proceso.

A mi compañera que en todo el proceso siempre compartió un alma nueva detrás de su sonrisa.

A mis hijos que con su estudio y dedicación académica me permiten emularlos a cada paso. A ellos que creen en mí, ahora más que nunca.

A mi madre por su apoyo y esperanza.

A mi padre y a mi hermano que en donde quiera que estén y de la forma en que se encuentren, siempre estarán conmigo a través de sus enseñanzas de amor, respeto y apoyo incondicional.

A mis amigos y compañeros con quienes he compartido desvelos, proyectos y sueños para transformar el cosmos de todos tan querido.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		1
CAPÍTULO I	CONCEPTOS GENERALES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, PARA UNA NUEVA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA	9
	1.1. Democracia y participación ciudadana	11
	1.2. Como principio fundamental, la ciudadanía	15
	1.3. Una diferenciación necesaria: participación ciudadana, participación social y participación comunitaria..	19
	1.4. Procesos formativos e informativos en el cambio de viejos conceptos para una nueva cultura político democrática	31
	1.5. La dimensión política de la educación no formal para adultos: educación ciudadana / educación permanente	34
CAPÍTULO II	DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA SOCIALIZADORA A LA EDUCACIÓN CIUDADANA POLÍTICO PARTICIPATIVA.	48
	2.1. Los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP)	51
	2.2. Organización y funcionamiento	55
	2.3. El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adulto (MPEPA): una vinculación necesaria con los CUEP	59
	2.4. Educación Comunitaria Socializadora	64
	2.5. Educación Ciudadana Política Participativa	66
	2.6. La Prensa Didáctica en la Nueva Práctica Educativa	71

CAPÍTULO III	LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ADULTOS: ENTRE EL EFICIENTISMO ADMINISTRATIVO Y LA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA	76
	3.1.El Diagnóstico socioeducativo institucional: la justificación para la desaparición del CUEP	78
	3.2.La Praxis Colectiva de la Educación Ciudadana Política Participativa	86
	3.3.El Periódico: herramienta fundamental para la comprensión de la participación ciudadana	95
CAPÍTULO IV	NEOLIBERALISMO, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y PROCESOS DEMOCRÁTICOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: LA VIGENCIA DE LOS CENTROS URBANOS DE EDUCACIÓN PERMANENTE.	102
	4.1.Neoliberalismo y educación de adultos	104
	4.2.El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Sus Lineamientos y Políticas para la Educación de Adultos	108
	4.3.Actores Sociales y Políticos en los Procesos Democráticos de la Ciudad de México.	112
	4.4.Condiciones Socioeducativas para una Educación Ciudadana Política Participativa basada en el proyecto CUEP	116
CONCLUSIONES		131
FUENTES DE CONSULTA		137

INTRODUCCIÓN

La educación para los adultos es una modalidad educativa que, por considerarse informal, compensatoria y asistencialista, ha sido una de las más descuidadas en el país. Del presupuesto total asignado a educación, la de los adultos recibe menos del 1%, lo que la ha dejado sujeta a políticas institucionales de eficientismo administrativo, en donde las metas, la certificación, lo cuantitativo, tiene mayor relevancia que el proceso de enseñanza-aprendizaje y que una práctica educativa enfocados a la formación ciudadana.

Tanto los programas de gobierno sobre educación de adultos, como las acciones de las organizaciones sociales y asociaciones civiles, pasando por la infinidad de estudiantes prestadores de servicio social y voluntarios filántropos, han orientado sus esfuerzos a la alfabetización, fundamentalmente a las zonas rurales de mayor marginación. Por el impacto que genera en la opinión pública y en las estadísticas, la alfabetización resulta ser la carta de presentación y fin último de toda la educación de adultos institucional. A través de ella –según los discursos oficiales- se realiza la integración de las zonas rurales al desarrollo nacional. En cambio la atención de primaria y secundaria se reduce a la mera acreditación y certificación.

Contrario a lo anterior, en las zonas urbano marginales de la Ciudad de México, la atención del rezago en primaria resulta ser prioritaria para una educación permanente de corte ciudadano, lo que es posible ya que la necesidad de los educandos más que aprender a leer y escribir y desarrollar las habilidades para el cálculo básico requiere de su perfeccionamiento. Además, para ellos, la obtención del certificado representa un logro a mediano o largo plazo, ya que a diferencia de los alumnos de secundaria (cuya matrícula joven es muy alta) requieren del documento para su incorporación al nivel de educación media superior.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), si bien ha impulsado nuevos modelos educativos para primaria que incluyen la aplicación de

tecnología educativa como el uso de la computadora y con ello el internet, también ha marginado los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el autodidactismo y la educación permanente; han sido desplazados por procesos de acreditación de exámenes y certificación, ya que de ello depende mucho el mantenimiento de la asignación presupuestal.

Es bajo esta política eficientista como se han visto amenazados y, en algunos casos, hasta han desaparecido los programas de educación comunitaria impartidos por el INEA como son los Centros de Educación Comunitaria para la Atención de Comunidades Rurales (CECACR), los Campamentos de Educación y Recreación (CER)- dedicados a la atención a grupos de migrantes de grandes centros de producción agrícola, pesquera o de la construcción - y los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP) dirigidos a la atención de la población urbano marginal de la Ciudad de México en alfabetización y primaria, proporcionando al educando, además, los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que le permitieran aprender y aprehender su realidad barrial y comunitaria para desarrollar formas de organización y participación ciudadana, dirigida en un principio a la búsqueda de la satisfacción de los servicios urbanos.

El trabajo de investigación que aquí presentamos tiene tres objetivos. El primero de ellos es explicar, a través de la descripción de una experiencia educativa de adultos, las causas administrativas y educacionales que determinaron la decisión del INEA para clausurar los programas educativos comunitarios durante la segunda mitad de la década de los años noventa y de manera especial el proyecto CUEP; el segundo, exponer aquellos factores sociales y políticos que influyeron directa o indirectamente en ello.

El tercer objetivo que nos hemos propuesto es demostrar que la práctica educativa desarrollada por los CUEP mantiene su vigencia, sobre todo en los procesos actuales de cambio y transformaciones políticas, sociales y culturales. Con el surgimiento de nuevos actores sociales y la exigencia de nuevas formas de

organización participativa menos corporativas y más democráticas, a través de la generación de una cultura política democrática, la educación de adultos puede jugar un papel fundamental.

Para cubrir estos objetivos llevamos a cabo la sistematización de la experiencia obtenida en las áreas dedicadas a procesos de participación comunitaria y social de tres organismos claves: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el Gobierno del Distrito Federal, y el Instituto Electoral del Distrito Federal. El periodo de referencia es de 1994 al 2002.

Asimismo, el trabajo se fundamenta en la práctica con modelos de educación primaria para adultos y de investigación acción con la comunidad barrial de zonas urbano marginales y con algunas organizaciones sociales y asociaciones civiles que se vincularon a los Centros Urbanos de Educación Permanente, fundamentalmente de las delegaciones Coyoacán y Álvaro Obregón.

Esta experiencia educativa comunitaria con adultos pasó por dos momentos: el conocimiento, práctica, análisis y evaluación del proyecto comunitario CUEP dentro de los marcos de la normatividad institucional y, a través de ello, el diseño e implementación de una nueva práctica educativa para adultos dirigida a la generación de la participación ciudadana y acorde con las transformaciones y procesos democráticos del periodo de referencia.

A partir de todo este análisis se detectaron los aspectos formales y reales del papel y la vigencia de los Centros Urbanos de Educación Permanente para la divulgación (institucional y autónoma) de una cultura política-democrática que coadyuvará a generar la participación ciudadana barrial y comunitaria, tanto en la demanda de servicios urbanos como en la toma de decisiones en políticas públicas y en procesos electorales.

Cabe señalar que para el tratamiento del estudio consideramos hacerlo desde la perspectiva de la *Sociología de la Educación*, puesto que el problema a

investigar, no podría abordarse como un problema sociopedagógico, sino un fenómeno educativo con grandes implicaciones y proyecciones políticas y sociales. En este sentido, tuvimos que prescindir de los siguientes enfoques:

Pedagogía Social: con ella el tratamiento del problema se hubiera limitado a la transmisión de aspectos sociales y comunitarios a través de técnicas educativas para la comprensión de lo social.

Pedagogía Sociológica: con este enfoque se caería en el determinismo de que el individuo es el producto de las circunstancias económicas y sociales y por lo tanto no puede influir en los cambios políticos y culturales.

Pedagogismo Sociológico: enfoque igualmente determinista en el que a la educación se le otorga una fuerza e importancia única para crear ciudadanos con toda una cultura para el cambio social, sin considerar los aspectos políticos y culturales.

Sociología Pedagógica: En donde, para abordar el estudio, se utilizarían diversas doctrinas sociológicas que pudieran servir para entender el quehacer pedagógico de una corriente educativa.

El tema seleccionado es de interés para el estudio sociológico de los procesos educativos no formales para adultos y sus repercusiones políticas, puesto que se inscribe, como mencionamos anteriormente, en la *Sociología de la Educación*, ya que lo enfoca como un fenómeno social con proyecciones políticas. Así, el presente trabajo se ocupa del origen social de los Centros de Educación Permanente, de sus contenidos y manifestaciones culturales y políticas de la educación comunitaria y de la educación permanente de este modelo, así como de los agentes educativos que intervinieron en la experiencia educativa.

Asimismo, con este enfoque de la *Sociología de la Educación* se analiza al INEA como institución educativa social, describiendo las prácticas y modelos

educativos de contenido social y político por cuyo medio una formación históricosocial educa para la reproducción o la transformación, relacionando lo anterior con procesos de control, movilidad y resistencia.

Este enfoque sociológico sobre la educación no formal para adultos nos ha permitido estudiar el tema de *Los Centros Urbanos de Educación Permanente: lectura crítica del mundo y praxis colectiva* como una experiencia que pretende demostrar las leyes sociales existente entre un sistema educativo, los grupos sociales y su dinámica interna vinculada con los fenómenos políticos/urbanos de participación ciudadana, social y comunitaria, relacionada fundamentalmente con los gobiernos locales.

Desde el enfoque *Sociológico de la Educación*, el presente estudio permitirá el tratamiento de ulteriores investigaciones y su relación estrecha con otros fenómenos socioculturales y políticos que se viven en la Ciudad de México, colocando así en su justa dimensión la función, contenidos, repercusiones y objetivos sociales y políticos de la Educación de Adultos. Con base en ello, el presente trabajo está organizado en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones.

En el primer capítulo se desarrollan los aspectos teóricos conceptuales de la Democracia y su relación directa con la participación ciudadana.

Rescatamos, en el contexto de transformaciones democráticas, la importancia de los conceptos política y cultura en los procesos formativos e informativos que coadyuvan a la generación de nuevas formas de participación ciudadana de la organización barrial y comunitaria. En ello distinguimos la participación ciudadana (que permite hacer valer las obligaciones y derechos del ciudadano tanto en la demanda de servicios urbanos como en la injerencia en políticas públicas, pasando por el ejercicio razonado del voto) de la participación social y comunitaria (caracterizadas por una participación limitada de la población en la aplicación de políticas gubernamentales para su legitimación).

En el capítulo dos se desarrolla todo lo referente a los Centros Urbanos de Educación Permanente y los modelos educativos de atención educativa de nivel primaria donde se establece teóricamente aspectos de la participación ciudadana como contenido formal de la educación de adultos.

Para la comprensión de un nuevo modelo integral exponemos dos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje social de los adultos: la Educación Comunitaria Socializadora y la Educación Ciudadana Política Participativa. De esta última resaltamos la importancia que tiene en la conformación de una cultura política democrática en los educando, al vincularla con la participación que estos realicen en los ámbitos de la participación ciudadana.

En el tercer capítulo se plantea la reestructuración del INEA y con ella el establecimiento de una política educativa fundamentada en el eficientismo administrativo de la certificación para el cumplimiento de metas y el consecuente deterioro de la educación comunitaria y por ende la terminación del proyecto CUEP.

Es en este capítulo donde precisamente se desarrolla el estudio de caso, la experiencia inicial y subsiguiente, señalando el trabajo concreto de vinculación interactiva entre la práctica socioeducativa, el modelo comunitario y la actividad política comunitaria de las asociaciones civiles.

En este sentido se desarrolla la propuesta de educación política participativa a través de la exposición de los elementos constitutivos de una nueva práctica educativa, señalados por Paulo Freire: relación educador/educando, contenidos, métodos, objetivos y materiales didácticos, resaltando en este último la utilización del periódico como prensa didáctica, ubicándolo como un elemento fundamental para la educación ciudadana política participativa.

En el último y cuarto capítulo se expone el proceso institucional por el que se decide terminar con el proyecto CUEP, considerando en ello el contexto sociopolítico de la Ciudad de México y la política del neoliberalismo en educación, expresada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Programa Nacional de Educación 2001-2005 para la Educación de Adultos de la Secretaría de Educación Pública.

Finalmente, se señalan aquellos proyectos y programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, del Gobierno del Distrito Federal y del Instituto Electoral del Distrito Federal, que han desarrollado aspectos relacionados con la participación ciudadana, lo que representa un área de oportunidad para el rescate, adecuación e implementación del proyecto CUEP y la posibilidad de una educación ciudadana política participativa.

CAPÍTULO I

**CONCEPTOS GENERALES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS, PARA UNA NUEVA CULTURA POLÍTICA
DEMOCRÁTICA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Una verdad de Perogrullo: al hablar de participación ciudadana tenemos que hacerlo desde el ámbito de la democracia. Dada la complejidad que ello implica en ciudades con procesos sociales, culturales y políticos de profundas transformaciones democráticas y por la diversidad de actores sociales, la participación ciudadana debemos abordarla tanto en el contexto de la democracia denominada representativa, como en el de la llamada democracia directa.

Para ubicar la participación ciudadana como un factor determinante de consolidación de la democracia, en el presente trabajo se nos presentaron diversas exigencias: precisar el concepto de ciudadanía, sus características y significación en procesos de transición democrática, y establecer la diferencia entre lo que es la participación social, comunitaria y ciudadana, además de establecer un concepto de cultura política democrática que nos permita coadyuvar, a través de procesos de educación no formal para adultos, a la generación y rescate de una ciudadanía participativa.

Con todo ello, ubicamos a la participación ciudadana en su relación con los procesos educativos no formales para adultos que se desarrollan tanto en el ámbito institucional como en las actividades que desarrollan las organizaciones sociales y asociaciones civiles en el Distrito Federal y que bajo los objetivos de las programas de educación comunitaria y en especial de los CUEP, acompañados de un proyecto socioeducativo y político cultural en la educación para los adultos permitirá consolidar una educación ciudadana cualitativamente diferente a la tradicional educación cívica de corte adaptativo socializador.

Esta educación ciudadana, por lo tanto, generará una nueva cultura política democrática capaz de hacer de la participación social y comunitaria una participación ciudadana que intervenga no sólo en los procesos político electorales y en el seguimiento de las acciones de los representantes surgidos de estos procesos, sino también en la toma de decisiones de los asuntos públicos del gobierno, en nuestro caso, local.

1.1 Democracia y participación ciudadana

Afortunadamente, hasta ahora podemos afirmar que a diferencia de "la política" o "la cultura", la democracia no requiere limpiar su imagen o popularizar su significado ya que en el sentido común, hablar de ella es hacer referencia a los valores de justicia, igualdad y libertad, entre otros.¹

En un plano de mayor análisis y al vincular la democracia con procesos educativos, es necesario considerarla desde diversas perspectivas: a través de su desarrollo histórico; significado social, político y cultural, y de su conformación a partir de la participación organizada y activa de cada ciudadano, sea ésta de carácter colectivo o individual.

La democracia requiere ser vista como un proceso que se genera a través de la discusión cotidiana y de la transformación de las relaciones entre los individuos desde cualquier ámbito de su vida social, es decir, entender la democracia como un asunto que parte desde la ciudadanía y no como una actividad promovida únicamente por y desde el gobierno, por democrático que éste sea.

La democracia, en fin, debe ser estudiada como una construcción corresponsable entre gobierno y ciudadanía, pues de esta manera estaríamos considerando -sin negar la complejidad y en algunos momentos la inherente contradicción-, las aportaciones y experiencias cualitativamente propositivas de organizaciones autónomas que representan a la sociedad civil y de las instituciones con su trabajo sistemático. Esto como parte de un proceso real de

¹ En una serie de encuestas piloto que aplicó el Instituto Electoral del Distrito Federal con las amas de casa de nivel socioeconómico bajo y con poca escolaridad de los distritos donde se registró un alto abstencionismo en las elecciones locales del 2000, al sistematizarlas se observó que este sector identificaba a la democracia no sólo con los valores de tolerancia, pluralidad, sino incluso con participación y comunicación, comprensión de los otros, convivencia e incluso amor al prójimo.

transición a la democracia que busca su legitimación y autenticidad en una realidad sumamente compleja y cambiante como la de México.

Para fines de nuestro estudio y en su vinculación estrecha con el tema de participación ciudadana retomamos el concepto de Peschard, quien define a la democracia como "... una forma de gobierno, un modo de organizar el poder político en el que lo decisivo es que el pueblo no es sólo el objeto del gobierno -lo que hay que gobernar- sino también el sujeto que gobierna" (Peschard, 1997:19) ²

Lo anterior implica formalmente la participación de los ciudadanos en el gobierno gracias a la igualdad que ellos tienen ante la ley y que les garantiza derechos y libertades individuales. Cabe aclarar, no obstante, que esta igualdad legal no refleja necesariamente una situación similar ante la realidad económica y social, por lo que nuestro deber como ciudadanos es hacer que esa democracia sea efectiva en todos los ámbitos de la vida nacional. A pesar de los cambios políticos operados en México -con la alternancia en el poder local y federal como su principal representación- podemos afirmar que la democracia en nuestro país no es una forma de poder político consolidada.

Al persistir viejas formas de dominación y control social y político, y al no generar y fomentar formas variadas de representación y participación ciudadana acorde con los nuevos tiempos políticos, la construcción de la democracia acaba por convertirse en un instrumento discursivo para justificar la dominación de un grupo hegemónico sobre una colectividad heterogénea y en ocasiones con niveles limitados de organización y participación.

A pesar de la creación de instituciones representativas, de la reforma y perfeccionamiento constantes de las leyes fundamentales para la organización del

² Consideramos también a la Democracia como un estilo cotidiano de vida, que debe comenzar y practicarse en cualquier ámbito de la vida de la persona, sin embargo, por el carácter político y social de nuestros planteamientos, el concepto de Democracia tiene que ver con el poder y su ejercicio; aspectos a los que se dirige nuestra propuesta educativa para la participación ciudadana.

Estado integradas en la Constitución y del establecimiento de los derechos y obligaciones electorales para cualquier persona, independientemente de su raza o sexo, lo cierto es que ante el peso contundente de la desigualdad económica y la falta de una cultura política ciudadana llevada a la práctica, la democracia pareciera ser una exclusividad, un monopolio ideológico para quien detenta el poder.

No basta con asegurar legalmente las libertades y los derechos de los ciudadanos y con promover valores democráticos, si además de esto no se promueve la apertura de espacios para el ejercicio democrático de la participación ciudadana.

Nuestra democracia es incipiente y limitada. No sabemos si su construcción o consolidación siga un camino constante y progresivo para consolidarse cultural, política y socialmente, o si se mantendrá en una cíclica reestructuración de acuerdo a los procesos electorales federales y locales.

En el caso del Distrito Federal, el gobierno, con todas sus limitaciones y defectos (todavía como reminiscencias del clientelismo político y corporativista) ha logrado colocar en la agenda pública de opinión temas en materia de participación ciudadana, construcción de ciudadanía, difusión de valores democráticos y educación ciudadana; en cuya discusión e implementación de acciones han intervenido una serie de agentes educativos tanto autogestivos como institucionales.

Al persistir en nuestra cultura y práctica política el corporativismo y el clientelismo, esa participación ciudadana se convierte básicamente en un instrumento y espacio de lucha por ampliar la democratización no sólo de la vida social y política, sino también económica y cultural de nuestra ciudad.

Nuestra democracia perfectible nos da cierto margen para luchar tanto por el incremento y eficiencia del papel de los órganos de representación política, como por una mayor incidencia de las organizaciones sociales en la toma de decisiones públicas del gobierno, a través de una participación ciudadana dirigida más allá de la exigencia de bienes y servicios urbanos.

Lo anterior representa precisamente el campo de lucha y de acción para (valga la expresión) democratizar la democracia. Más que un juego de palabras, esto significa hacerla cotidiana en interacción con otros individuos y con otras colectividades, y, en nuestro caso, como parte de la construcción de una ciudadanía participativa.

Desde esta perspectiva, la participación ciudadana no sólo se circunscribe al ámbito de la democracia representativa, entendiendo a ésta como aquella forma de gobierno en que los partidos políticos y el poder legislativo son canales de vinculación entre las aspiraciones, necesidades y aportes de la sociedad civil y el gobierno federal o local. Reducir la participación ciudadana a este terreno, equivaldría a reducir toda ciudadanía participativa a la mera acción del voto.

Nosotros partimos, por el contrario, de que hablar de participación ciudadana en procesos de transformación democrática, que cuestionan incluso la crisis del sistema de partidos, es hablar del ejercicio de los mecanismos propios de la democracia ahora denominada semidirecta,³ en la que cada miembro de una colectividad es tomado en cuenta para influir de una manera más determinante en la toma de decisiones y en el seguimiento y control de las mismas, incluso de los representantes políticos que se han elegido para ello.

³ La democracia semidirecta se puede entender como aquella que se ejerce a través de los instrumentos de la participación ciudadana como el plebiscito, el referéndum, la iniciativa popular, entre otros. Por otra parte la democracia directa sólo puede aplicarse en contextos y espacios muy delimitados como la familia, el club, las asambleas, el espacio laboral, etc.

Al respecto es pertinente señalar que no se pretende proponer la sustitución de la Democracia Representativa, más bien se trata de reforzar ésta con el ejercicio cotidiano de la Democracia Semidirecta y por qué no, de la Democracia Directa como un ejercicio cotidiano de valores y principios democráticos.

En este sentido, compartimos el punto de vista de Marpherson, quien argumenta a favor de una transformación basada en un sistema que combine partidos políticos competitivos y organizaciones de Democracia Directa. (Macpherson en Held, 1992: 310)

Mediante este sistema las personas y comunidades se habituarían a participar en la toma de decisiones, a evaluarlas y darles seguimiento, pero también a controlar y regular el poder otorgado a los representantes políticos.

Podemos afirmar, por tanto, que la Democracia Representativa es la que han asumido los gobiernos para el ejercicio del poder con el consentimiento de cada ciudadano; la Democracia Semidirecta, es un proceso que deben asumir los ciudadanos desde su ámbito social concreto e inmediato para desarrollar, de manera organizada y participativa, una intensa transformación del poder político que se inicia con la sencilla emisión de opiniones y se concreta en los procesos electorales nacionales y locales.

1.2 Como principio fundamental, la ciudadanía

Por la diversidad cultural de la Ciudad de México, de sus problemas y de los actores y sujetos sociales tradicionales y emergentes, no podemos plantear tácitamente y sin un proceso serio de reflexión, conceptos únicos de ciudadanía y democracia, los cuales además de ser elementos conceptuales⁸ representan objetos de análisis para el debate.

La noción de ciudadanía se asocia al desarrollo de los modernos Estados-Nación; en ellos la ciudadanía adquiere, como lo refiere Bolzman⁴ "...una doble significación: por un lado, pertenencia a una comunidad política y por el otro, el ejercicio de derechos en el seno de un Estado determinado." (Bolzman en Sánchez, 1994: 569), para regular la relación entre éste y los individuos de una colectividad.

Como pertenencia a una comunidad política la ciudadanía se ubica en un primer momento en la identidad del individuo con su entorno social y cultural inmediato, y a través de procesos formativos e informativos, formales e informales, se logra la identidad con proyectos ciudadanos y políticos de mayor alcance que adquieren dimensiones para todo un proyecto no sólo de Ciudad, sino incluso de Nación.

Así, de manera muy general y constitucionalmente hablando, la ciudadanía es el ejercicio y reconocimiento de la condición de ciudadanos, es decir, como individuos que gozan de una serie de derechos que les permiten tomar parte en las decisiones de política pública, pero también de obligaciones para la corresponsabilidad con el gobierno.

En este sentido Bolzman señala (haciendo referencia a Marshall), que esos derechos son los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, a los que nosotros agregaríamos los derechos humanos, obteniendo así el siguiente cuadro:

⁴ En el segundo Congreso Nacional de Trabajo Social realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el año de 1994, el tema central fue *Necesidades sociales, sociedad civil y participación democrática*. En este evento se dieron cita diversos especialistas como Bolzman y Ricardo Uvalle, entre otros.

TIPO DE DERECHO	CARACTERÍSTICAS
CIVILES	De expresión, de tránsito, de reunión, etcétera. Todos los miembros de una sociedad son iguales ante el Derecho.
POLÍTICOS	Ejercicio colectivo de la soberanía. Orientación de las necesidades comunitarias a través de organismos políticos. Es el derecho a votar y ser votado; a elegir a sus representantes.
SOCIALES	Desarrollo y bienestar personal y colectivo a través de la seguridad social, la educación pública, políticas urbanas y de salud, etcétera.
CULTURALES	Ejercicio de las comunidades para poder practicar sus creencias, lengua, costumbres y poder local.
HUMANOS	Basados en la igualdad, dignidad, seguridad y justicia.

De acuerdo al cuadro anterior podemos inferir que en la correlación intrínseca de estos derechos, se fundamenta la ciudadanía, y dan sentido a la participación ciudadana.

Es con el pleno conocimiento y ejercicio de esos derechos como la democracia se erige como obra de los ciudadanos, es decir, como ejercicio pleno de ciudadanía. En este sentido podemos afirmar que el ejercicio de la ciudadanía en un régimen democrático requiere de la participación ciudadana no sólo en el ámbito electoral, sino en todos los ámbitos de la vida social y cultural, incluso en las decisiones de gobierno respecto a los asuntos públicos y de interés común.

En nuestro contexto histórico social y por el surgimiento de nuevos actores y sujetos sociales que demandan espacios plurales de participación, resulta imprescindible para nuestra democracia y para el ejercicio pleno de la ciudadanía contar con sistemas de representación y con mecanismos directos de participación en los asuntos de gobierno.

Es importante recordar que la participación ciudadana a la que hemos hecho referencia, responde a un nivel superior de aquella que sólo demanda de la gestión pública los servicios urbanos básicos. Si bien compartimos con Ziccardi que "... los habitantes serán ciudadanos en tanto tengan acceso a bienes y servicios básicos, algunos reconocidos como derechos constitucionales como es el caso de los derechos urbanos básicos en México" (Ziccardi, 1996:29), consideramos que la ciudadanía radica no sólo en el acceso a bienes o servicios básicos, sino también en el acceso a los asuntos políticos, a la planeación, la toma de decisiones, el control y el seguimiento de las acciones de gobierno.

Estamos convencidos que para una participación ciudadana efectiva, permanente y evolutiva (adelantando una de las principales líneas de investigación), se requieren procesos formativos e informativos que proporcionen los aspectos teóricos/metodológicos necesarios para que el ejercicio de la ciudadanía pase de una demanda colectiva de servicios públicos para satisfacer necesidades materiales inmediatas, a una demanda social y política organizada para el establecimiento de una nueva relación entre gobierno y ciudadanía, y para compartir el ejercicio del poder en el que se ven inmersos.

La tarea inmediata que se nos presenta, entonces, es la transformación de individuos a un tipo nuevo de ciudadano que capte las tareas políticas, sociales y culturales propias de su época; es decir, la generación de un ciudadano nuevo que se erija como sujeto constructor de su destino, al interpretar cabal y profundamente los hechos y fenómenos políticos y urbanos que le rodean.

Así también, la tarea inmediata es crear un sujeto consciente de su situación de marginalidad, ya que desde ahí se integra a su contexto de opresión para reflexionar sobre él y poder transformarlo; un ciudadano nuevo que por sí mismo "comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana." (Freire, 1998: 30)

Este ejercicio consciente de la ciudadanía a través de procesos formativos e informativos que coadyuvan a la participación ciudadana, permitirá enfrentar de manera paulatina, pero constante, los vicios corporativistas, clientelares, paternalistas y asistencialistas propios de los tipos de participación que se generaron en el pasado, y que pueden reproducirse en una participación ciudadana limitada a la implementación de programas de gobierno y no en la planeación, seguimiento y control de los mismos.

Antes de entrar al tema de la participación ciudadana, abordaremos el de la participación social y comunitaria, para su posterior diferenciación.

1.3 Una diferenciación necesaria: participación ciudadana, participación social y participación comunitaria.

- Participación social y comunitaria : socialización dirigida de la comunidad barrial, la limitación de la participación ciudadana.

La participación organizada de los miembros de una sociedad adquiere distintas formas y etapas de acuerdo tanto a sus objetivos mediatos o inmediatos, como a sus necesidades y posibilidades dentro de un contexto de transición democrática.

Así, diferenciamos la participación ciudadana de la social y de la comunitaria de la participación ciudadana. Las dos primeras, como veremos líneas más adelante, son propensas a las prácticas clientelares en un sistema corporativista; la tercera, como un proceso de transformación de dichas prácticas, basada en dos aspectos fundamentales:

- ✓ La *formación* o educación no formal fundamentalmente dirigida jóvenes y adultos.
- ✓ La *información* a través del uso, interpretación y análisis de los medios de comunicación impresa y del ejercicio del derecho a la libertad de expresión.

Participación Social.

La participación social es fomentada por el gobierno; la regula y controla para su legitimación. Está íntimamente ligada a programas institucionales, en los que la comunidad barrial únicamente participa en su implementación; pero no tiene injerencia en su diseño, control, evaluación o seguimiento.

Los programas gubernamentales, a pesar de encontrar en la población una respuesta favorable debido a su carácter corporativista y clientelar, es un hecho que la participación social que de dichos programas se desprende, no siempre tiene la capacidad de identificar y resolver los problemas que las comunidades perciben como prioritarias.

En la participación social no existen procesos de información y de formación ciudadana, la comunidad barrial no llega a contar con los elementos teóricos, metodológicos y técnicos para evaluar los planes y programas gubernamentales: únicamente recibe y acepta de manera acrítica las directrices normativas para su implementación. De esta manera sus intereses quedan limitados a la obtención de recursos económicos, o en especie, y en el mejor de los casos bienes y servicios urbanos de escasa calidad. Se hace evidente la ausencia de la ciudadanía en la planeación de políticas públicas locales y más aún en la toma de decisiones gubernamentales.

La participación social, de acuerdo a la tipología elaborada por Joseph Zimmerman, responde a una forma pasiva, a la que "...los funcionarios públicos suelen recurrir para encontrar el apoyo del público para los proyectos que desean llevar a cabo" (Zimmerman, 1992:18). Por ello, se afirma que la participación social representa un instrumento de legitimación de alguna decisión política del gobierno.

En la medida que la participación social es dirigida y fomentada desde el gobierno, resulta ser una participación menos espontánea y solidaria que la

participación comunitaria (que veremos más adelante), respondiendo así a sistemas de control gubernamental. En efecto, reproduce los roles sociales de prácticas controladas, y a veces desvirtuadas, posibilitando la continuidad y proyección de los programas burocráticos, y manteniendo la cultura del clientelismo y la corrupción.

Al respecto, Alicia Ziccardi nos menciona que:

la participación social no garantiza que los ciudadanos sean protagonistas del diseño y formulación de las políticas locales. Por el contrario, puede tratarse únicamente de un intento de legitimar ciertas políticas formuladas por la burocracia, tanto del gobierno local como de otras instancias de gobierno. (Ziccardi *ibidem*: 29)

Aquí es oportuno diferenciar entre esta participación corporativista que hemos señalado y la participación social institucionalizada no corporativista. Si bien con esta última participación el gobierno pretende realizar cierto control de la movilización social y política en los asuntos públicos y legitimar ciertos programas gubernamentales, al apegarse a los principios de un Estado de derecho, la participación social institucionalizada puede permitir la generación de acciones y prácticas sociales que coadyuven a la conformación de una participación ciudadana capaz de transformar y perfeccionar las funciones políticas/administrativas del gobierno.

Cabe aclarar que este proceso no coadyuva a la transformación de las relaciones de poder, ni incentiva la práctica de las comunidades marginadas para desarrollar la participación ciudadana política/democrática.

Participación Comunitaria.

La participación comunitaria representa la colaboración vecinal en programas de autoayuda. La comunidad se limita a demandar la satisfacción de sus necesidades básicas e inmediatas de bienes y servicios urbanos, exigiendo sus derechos

sociales, pero sin establecer alguna corresponsabilidad con el gobierno local ni proponer mecanismos de coparticipación entre éste y la sociedad. La forma organizativa que se puede identificar en esta participación, está representada por una autoridad informal o auxiliar, pero se carece de una estructura definida y una normatividad respecto a su funcionamiento u organización, sin embargo, representa la forma de participación más directa, solidaria y autentica de la población.

La participación comunitaria se limita a un enfoque localista de sus demandas y acciones de desarrollo comunitario, sin visualizar su impacto en un área geográfica más amplia y, por lo tanto, no pretende influir en la relación de poder, ni siquiera a nivel del gobierno local.⁵

En esta participación tanto las políticas estatales paternalistas y las acciones de aquellas que provienen de asociaciones sociales u organizaciones no gubernamentales de corte socio filantrópico, se caracterizan por ser asistencialitas y compensatorias. Es tipo de participación comunitaria al que hemos hecho referencia tiene dos tendencias:

1. Al ser cooptada por el sistema corporativista clientelar y al ser afirmativa de las instituciones y prácticas asistencialistas y compensatorias, se transforma así en una participación social dirigida desde el gobierno y para el gobierno.
2. Al ser solidaria y contar con autoridades informales más o menos legítimas se estructura y constituye en una participación ciudadana orientada a demandar más y mejores servicios urbanos, lo que no permite romper con el sistema corporativista del gobierno.

⁵ Nuestro estudio si bien se circunscribe a un ámbito local pretende trascender hacia un modelo educativo que coadyuve al desarrollo de una participación ciudadana tendiente a modificar las relaciones y el ejercicio tanto del poder local como federal

La participación comunitaria, al recibir de manera concomitante acciones formativas e informativas, resulta ser potencialmente una participación ciudadana crítica y propositiva capaz de crear relaciones alternativas de poder a través de una praxis colectiva transformadora.

Desde este enfoque, la participación comunitaria no puede ser afirmativa de las instituciones y prácticas asistencialistas y compensatorias, sino que debe estructurarse y constituirse, además, como una participación contestataria y crítica, altamente propositiva, para crear relaciones alternativas de poder, es decir, debe dar paso a la participación de carácter ciudadano y político para hacer de la participación una praxis colectiva de transformación ciudadana.

Participación ciudadana: un recurso político educativo para la praxis colectiva.

La participación ciudadana actualmente resulta ser un elemento sustancial para la democracia sea ésta representativa parlamentaria o participativa semidirecta. En ello se ha generado un debate en el que se advierten posiciones a veces antagónicas, a veces complementarias: la participación ciudadana como proceso que inicia y se limita a aspectos electorales y representa un ejercicio periódico de la ciudadanía dentro de los marcos de la democracia representativa, o bien como ejercicio ciudadano permanente en el contexto de una democracia semidirecta y participativa que influya en el ejercicio del poder político y en las decisiones de políticas públicas del gobierno local.

La participación ciudadana es producto directo de la democracia a ella se debe y debe contribuir a su fortalecimiento como un sistema de vida real y no sólo formal. Pero la participación ciudadana, por algunos gobiernos, es presentada discursivamente como producto único de la Democracia Representativa. Se nos presenta como un acto cíclico y periódico que surge a partir del ejercicio del voto, a través de acciones meramente electorales.

Según el enfoque anterior, antes de ello la participación ciudadana prácticamente no existe de manera autónoma sino como un procedimiento dirigido por el gobierno para colaborar con sus proyectos y políticas sociales y contribuir así a mejorar la gestión pública, la prestación de servicios urbanos y el reforzamiento del sistema de partidos.

Existen varias definiciones y ciento de interpretaciones de lo que es la participación ciudadana; algunas la ubican como el momento en que el ciudadano participa en la elección de los gobernantes dentro de una Democracia Representativa; otras, como la instancia de colaboración con el gobierno para el mejoramiento de las políticas públicas y de la administración o gestión gubernamental; otras más, la identifican como el instrumento mediante el que la llamada sociedad civil se hace presente de manera determinante en el ejercicio del poder y en la toma de decisiones políticas del gobierno.

Debido a la complejidad de nuestra sociedad, al gran abanico de actores que intervienen en los procesos de democratización de las distintas esferas de la vida social y de los derechos ciudadanos que enarbolan, no se puede establecer una definición determinante que incluya la diversidad tanto de los nuevos como de los tradicionales actores sociales, de sus demandas y formas de organización.

En un primer acercamiento, más que compartir una definición, signamos la amplitud conceptual que nos refiere Ricardo Uvalle:

La participación ciudadana responde a la necesidad de asociarse con fines de cooperación. Es un medio para convocar, luchar y conseguir logros que de manera individual no siempre son posibles. Es un medio para atenuar el individualismo que disgrega y que impide la identificación de lo común. Es un derecho para tener presencia legítima al poder gubernamental. Es un medio para tener presencia en los asuntos públicos y políticos. (Uvalle en Sánchez, 1994: 600)

De acuerdo con los objetivos del presente estudio, delimitamos a la participación ciudadana como "... la posibilidad que tiene el ciudadano (de manera personal o colectiva) de elegir gobernantes, como en su capacidad de incidir en las decisiones políticas y económicas emanadas de la administración pública."(Vázquez, 1994:39) ⁵

Con base en estas conceptualizaciones hemos identificado cuatro vertientes de acción de la participación ciudadana:

- Satisfacción de necesidades no sólo de bienes y servicios urbanos.
- Adquisición de un desarrollo social, cultural y político, a través de la vinculación con la toma de decisiones de la gestión pública gubernamental.
- Intervención en los procesos electorales para la representación política ante las instituciones u otras instancias del gobierno, así como en la toma de decisiones que de él se genere.
- Control y seguimiento de las acciones y decisiones de sus representantes.

En estas cuatro vertientes se manifiesta la relación entre participación política y participación ciudadana como aspectos complementarios; relación que en la retórica de los gobiernos aparece dicotómica, con la finalidad de marginar a toda participación de los asuntos políticos. Al hablar de la participación de la ciudadanía en asuntos del gobierno para incidir en la distribución y en el ejercicio del poder indudablemente nos remitimos a referencias políticas. "Sólo tiene

⁵ Sin duda también vemos a la participación ciudadana como un elemento fundamental para contrarrestar el individualismo, que como parte inherente al neoliberalismo disgrega y atomiza a las colectividades.

sentido hablar de participación si se le entiende ante todo como participación en el poder político." (Onofri en Tomasetta, 1972:11)

El señalamiento se hace necesario toda vez que hemos identificado que la corriente de pensamiento que marca una diferencia sustancial entre participación política y participación ciudadana delimita a ésta en los marcos específicos de la participación social o comunitaria.

La interacción de las cuatro vertientes señaladas hace de la participación ciudadana un método de lucha para la población de las zonas urbano marginales de las grandes ciudades, que inicia contra la pronunciada desigualdad existente en el acceso bienes y servicios básicos hasta la injerencia en las políticas públicas, basada en formas superiores de organización ciudadana.

Cuando se pugna por intervenir incluso en la elaboración e implementación de políticas públicas como una de las condiciones para la democratización de la administración, se entra en el "...dominio de la planeación democrática...sustentada en la más amplia intervención de los destinatarios..., con facultad de formulación, revisión, control y corrección." (Vázquez, 1994: 88)

Es con esta exigencia como la ciudadanía puede activar la parte precisamente política de su participación en la definición del interés general y en lo que se constituye como poder público del gobierno.

Así, políticamente, la participación ciudadana se dirige a los aspectos relacionados con el poder y a la construcción de la voluntad política de la ciudadanía, lo que en gobiernos en transición democrática sugiere la convergencia de las propuestas de una participación ciudadana institucional y otra emanada directamente de las organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles. En este sentido, al igual que Ziccardi consideramos que tenemos un gran reto: "valorar la participación ciudadana institucionalizada y autónoma, como la forma

que da más amplio margen al progreso en la democratización de los gobiernos locales." (Ziccardi, 1997:37)

Así vista, la participación ciudadana es una propuesta para contrarrestar la apatía o indiferencia política y el inmovilismo social; productos, entre otros factores, de la falta de credibilidad en el sistema de partidos y de la crisis del sistema representativo. Ajena a cualquier forma o relación corporativista o clientelar, la participación ciudadana institucionalizada y autónoma son la oxigenación para la vida y la consolidación de la gobernabilidad, de una gobernabilidad democrática.

La convergencia de una participación ciudadana institucional y una autónoma en gobiernos locales en transición democrática, permite también el ejercicio de la democracia representativa y de la democracia semidirecta.

Es importante señalar que si bien la participación ciudadana diseñada desde la democracia representativa permite, en un plano de igualdad y sin distinción de sexo, edad o condición social, elegir en votaciones libres y universales a los representantes de los intereses ciudadanos, no llega a generar una cultura política democrática que profundice en la democratización del poder y de su ejercicio, ya que en este sentido la participación ciudadana en la democracia semidirecta deja de ser un asunto efímero determinado por la periodicidad de los procesos electorales locales y federales.

Aunque autores como Mauricio Merino afirman categóricamente que la participación ciudadana inicia con el ejercicio del voto y en el contexto de una democracia representativa, nosotros consideramos, al igual que Macpherson, que la participación ciudadana que asegure el desarrollo personal y colectivo, "sólo puede alcanzarse plenamente, con la participación directa y continua de los ciudadanos, en la regulación de la sociedad y el Estado..., una participación

periódica en elecciones, a una participación en el proceso de tomas de decisiones en cada una de las esferas de la vida." (Macpherson en Held, 1992:310)

En este sentido, es necesario puntualizar que la instrumentación de la democracia participativa semidirecta sólo puede concebirse y desarrollarse desde un ámbito local, ya que:

Existe un mayor potencial para la participación ciudadana en el gobierno local, puesto que es responsable de la mayor parte de los servicios públicos y su pequeña escala geográfica facilita que los ciudadanos participen en los asuntos de gobierno. (Zimmerman, 1992:189)

Es en este ámbito donde se establece el primer contacto relacional entre sociedad y gobierno, donde los ciudadanos luchan por la satisfacción de sus necesidades básicas y establecen relaciones con actores sociales y políticos específicos; es el lugar donde se manifiesta de manera más tangible la democratización de la ciudad y del país a través de la participación ciudadana que busca incidir en la *toma de decisiones*, tanto para el mejoramiento de la gestión pública como en los procesos electorales, "puesto que cuanto mayor participación hay en las decisiones, mayor democracia hay." (Alcántara, 1994: 65)

Es en el ámbito local como podemos determinar en qué medida las condiciones socioeconómicas, políticas, educativas y culturales de los ciudadanos de las zonas marginadas de las grandes ciudades, determina su grado y nivel de participación en la transformación de su propia realidad, puesto que son ellos los que han sido excluidos de los mecanismos administrativos y políticos de las decisiones de gobierno para poder resolver eficaz y eficientemente sus problemas. En ello, necesariamente, entra en juego la educación ciudadana y cultura política democrática con las que cuenta o carece la población marginada; factores que consideramos pueden o no permitirle desarrollar las estrategias, líneas, programas y acciones concretas para la praxis colectiva.

Así, al hablar de participación ciudadana en la democracia representativa o semidirecta, necesariamente tenemos que enfrentar el problema de la carencia en el plano formativo e informativo de un sector importante de nuestra población; elementos con los que las clases dominantes cuentan para controlar y dirigir el modelo de democracia que más se adecue a sus intereses. Al respecto Norberto Bobbio nos señala que:

La tecnocracia y la democracia son antitéticas: si el protagonista de la sociedad industrial es el experto, entonces quien lleva el papel principal en dicha sociedad no puede ser el ciudadano común y corriente. La Democracia se basa en la hipótesis de que todos puedan tomar decisiones sobre todo; por el contrario la tecnocracia pretende que los que tomen las decisiones sean los pocos que entienden tales asuntos. (Bobbio, 1992: 26-27)

La participación ciudadana que pugna por el derecho a incidir en la toma de decisiones no sólo debe ser el contrapeso o contrarrestar las prácticas corporativas, clientelares y, en un plano más estructural, las neoliberales del orden tecnocrático globalizado, sino que en ello debe de radicar el sustento de la democracia. La participación ciudadana que se planteó la incidencia en la toma de decisiones no sólo es producto de la democracia, sino que además se dirige a su consolidación progresiva y cotidiana.

Consideramos que la participación ciudadana cuando busca la injerencia de las clases sociales dominadas en la solución de sus propios problemas y logra trascenderlos para conformar un proyecto de ciudad democrática, debe dotar a los ciudadanos de los mecanismos e instrumentos legales, culturales y políticos reales y factibles para influir en la toma de decisiones del gobierno.

Si bien la participación ciudadana proporciona los mecanismos e instrumentos a través del propio ejercicio ciudadano de la experiencia, indudablemente se requieren procesos formativos e informativos permanentes que

contribuyan a hacer del individuo demandante de beneficios para sí mismo, un ciudadano organizado y colectivo.

Por lo anterior resulta fundamental buscar a través de la participación ciudadana la reconstrucción del ser colectivo, del ser social en un mundo profundamente desarticulado. Y es que como lo señala Mauricio Merino:

Participar, en principio significa 'tomar parte': convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola (sic) persona. Pero también significa 'compartir' algo con alguien o, por lo menos, hacer saber a otros alguna noticia. De modo que la participación es siempre un acto social; nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo. La participación no existe entre los anacoretas, pues sólo se puede participar con alguien más; sólo se puede ser parte donde hay una organización... (Merino, 1997: 9)

En este sentido y coanando a Paulo Freire y a Fernando Castillo,⁷ la *participación* significa sin lugar a dudas la constitución de sujetos que se construyen a partir de su práctica y no sólo a partir de las instituciones y programas gubernamentales.

Este sujeto será profunda y extensivamente participativo si a través de procesos educativos democratizadores realiza sus propios proyectos, identidades y canales de participación que le permita pasar de un individuo a un ciudadano pleno y consciente de sus derechos y obligaciones, en busca de la corresponsabilidad con su gobierno local.

Consideramos que lo anterior es factible (sin determinismo) a través de procesos formativos e informativos capaces de generar una nueva cultura política democrática en donde se transforme y se reivindiquen viejos conceptos, particularmente los de cultura y política.

⁷ Teólogo y Sociólogo. Investigador del Centro Ecueménico *Diego de Medellín*.

1.4 Procesos formativos e informativos en el cambio de viejos conceptos para una nueva cultura político democrática.

Un individuo que no conozca y no haga valer sus derechos ciudadanos, a los que hemos aludido anteriormente, no se puede considerar un ciudadano pleno. Y hacerlos valer significa participar activamente en el ámbito de la vida cívica, social, política y cultural de la ciudad, sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía será un proceso de concienciación más profunda y extensa si el individuo cuenta con el nivel formativo e informativo de su realidad circundante y de los ámbitos concretos para el desarrollo de la participación ciudadana.

En esos procesos formativos e informativos del individuo se debe contemplar una reconceptualización de su realidad y de sí mismo; borrar viejos conceptos y generar nuevas formas de participación. Para nuestro estudio consideramos que dos de estos conceptos que deben ser reconceptualizados a través de acciones socioeducativas son la *Cultura* y la *Política*. Ello generará la necesidad de pasar del concepto modificado a la modificación de la realidad que origina ese concepto.

De manera general la cultura es concebida como "...erudición, refinamiento, información basta, en fin, el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que se adquieren individualmente." (García, 1985: 8). Vacío de todo contenido social y político este concepto de cultura, deberá redefinirse en cualquier proceso formativo e informativo de la educación de adultos, introduciendo el debate sobre el concepto del mundo, del ser humano y de la sociedad, para la búsqueda de su transformación.

Así, recurrimos al fundamento teórico que nos remite a Gramsci para concebir a la cultura como "... la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social." (Lizaola, 1980:23)

Esta definición resulta fundamental ya que en esa transformación no se desechan de ninguna manera las condiciones materiales de las que parte, sino que las refieren, y las representa, planteando la relación dialéctica entre estructura y superestructura y con lo que se puede establecer la necesidad y la conciencia de la posibilidad de la transformación de la realidad de la que parte la cultura, resultando así una posición política y objetiva ante ella; objetividad que no significa desarrollar una educación y una cultura imparcial, ya que como dice Francisco Gutiérrez en su libro *Educación como praxis política*, esto implica incluso un concepto del mundo y una posición política.

Y es precisamente a través de este concepto de cultura como podemos identificar a ésta como el ámbito superestructural desde donde se tiene que librar una lucha política para su transformación y de las estructuras que la originan. Recordemos que un poder político en una formación social determinada para mantenerse debe reproducir tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción, pero también, y no menos importante, las relaciones culturales.

En procesos de formación e información del ciudadano, lo anterior resulta ser materia de análisis, toda vez que permite poner al descubierto esa interacción y reciprocidad entre estructura y superestructura, entre lo objetivo y lo subjetivo; proceso cognitivo que contribuye a una toma de conciencia por parte de la población que habita las zonas urbano marginales de la ciudad.

Si bien las condiciones materiales de esta población han determinado su situación de marginación y de rezago, a través de una educación cívica que les permita conocer las relaciones sociales y el poder político y de cómo se ejerce, se podrá transformar esta situación y crear un concepto diferente del mundo, del hombre y de la sociedad; un concepto independiente y más humano que el que transmite el poder político a través de su control cultural:

El hecho de que un grupo social, no teniendo una elaboración independiente y autónoma de su concepción del mundo, sino que está siendo impuesta y subordinada a la de otro grupo, empiece a criticarla y desecharla y por lo tanto a construir una concepción más acorde a su realidad es un hecho cultural, cuyas manifestaciones en determinado momento se alcanza a definir mejor como hechos de relevancia política. (Lizaola, *ibidem*: 23)

Es precisamente por esa manifestación política de la cultura, que otros de los aspectos que hay que transformar en el ciudadano, a través de esos procesos formativos e informativos, es precisamente el concepto degradado que se tiene de la política (que incluso podemos pensar que los propios gobiernos la permiten y toleran hasta cierto grado como otra herramienta para despolitizar al individuo).

De acuerdo con Carlos Monsiváis, podemos reafirmar que para el ciudadano común "...la política es por esencia suciedad; los políticos menores (los diputados) son chuscos casi por obligación; la corrupción es el corolario inevitable de la política y conviene renunciar a toda versión idealista y reencauzarse a través del cinismo" (Monsiváis, 1992:29). Pero además, "Por otra parte, se ratifica a la demagogia como único lenguaje público. La demagogia y el cinismo conforman durante medio siglo el sentido de la cultura política..." (*ibid.*: 30)

Respecto al concepto de *política*, compartimos la idea de que es "el ámbito de la sociedad relativo a la organización del poder", es decir, "... del espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social..., donde se define cómo se distribuyen los bienes de una sociedad, o sea, qué le toca a cada quien, cómo y cuando." (Peschard, 1997: 9)

Con base en lo anterior, el ciudadano también debe transformar el concepto que tenga de su participación en política, así como de las relaciones que tienen que ver con el ejercicio de ese poder y de su posibilidad real de incidir en él, considerando en ello, las estructuras jurídicas formales, la existencia de

determinados derechos y libertades individuales y los aspectos culturales de valores y símbolos identificados con los principios democráticos de justicia, libertad e igualdad.

La participación política en el proceso de construcción democrática del gobierno, necesariamente tiene que ver con el ejercicio cotidiano de la ciudadanía en todos los ámbitos de la vida, guiado por una nueva cultura política democrática:

En otros términos, no se trata, como lo dice entender la derecha, de politizar todos los ámbitos, sino de actuar con una nueva idea de cultura. (Mattelart, 1976:107)

1.5 La dimensión política de la educación no formal para adultos: educación ciudadana / educación permanente.

La cultura política democrática, su ejercicio y objetivación en cualquier esfera de la vida del ciudadano, presupone necesariamente un conjunto de valores éticos y democráticos; valores que en términos generales y aceptados universalmente han prevalecido hasta la democracia moderna: la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Son estos valores de la cultura política democrática los que promueven el ejercicio de los derechos civiles, sociales, políticos, humanos y culturales del ciudadano para integrarlo al proceso constructor de una democracia más cercana a su cotidianidad, a sus relaciones sociales y a su forma de gobernabilidad de la ciudad.

En este sentido, la cultura política democrática se ha promovido a través de los procesos democráticos que han tenido lugar en el país y de manera muy particular en el Distrito Federal, lo que exige una reflexión respecto a la emergencia de nuevos actores y sujetos sociales, de sus necesidades y aspiraciones.

Pero además de lo anterior, también exige un análisis del papel actual de los sujetos y actores sociales tradicionales, de su transformación, de su experiencia y de sus luchas, para, de manera conjunta, poder enriquecer una nueva cultura democrática capaz de impactar sobre viejos conceptos y viejas prácticas políticas y sociales.

Si bien esta cultura se forja a través de la práctica política para la transformación democrática del poder, requiere, además, de acciones formativas e informativas de carácter cívico y ciudadano.

Actualmente las acciones formativas de ciudadanía tienden a diversificarse y a especializarse de acuerdo a las necesidades y características específicas de los sectores sociales y de su ámbito geográfico, con lo que se ha conformado un gran mosaico de agentes educativos que contribuyen, desde su espacio de acción, a la consolidación de esa cultura democrática para el establecimiento cotidiano una civilidad y ciudadanía responsables y acordes con las nuevas condiciones políticas y sociales en que se desarrollan los procesos electorales y de participación ciudadana en la Ciudad de México.

Para una atención directa y que responda a las necesidades y expectativas de los actores y sujetos sociales de un ámbito geográfico determinado en materia de formación ciudadana, es necesario la diversificación y multiplicación de las acciones en esta materia. Sin embargo, esta diversificación debe necesariamente estar acompañada de estrategias de coordinación e intercambio de experiencias entre todos los agentes educativos institucionales y autónomos.

Multiplicar y profundizar las acciones de formación ciudadana de manera institucional y autónoma es una de las tareas primordiales de los que nos dedicamos a la educación de adultos.⁸ Los proyectos y programas educativos que

⁸ Estamos convencidos que los procesos educativos con adultos y no la capacitación en aspectos de gestión pública que desarrollan algunas organizaciones de la sociedad civil, podrán generar esa cultura política

se desarrollen sin una red de coordinación e intercambio entre los diversos actores no podrán por sí mismos generar una nueva cultura política democrática; un ciudadano que haga de la democracia una forma de gobierno, un proyecto político y una filosofía de vida.

Si bien la cultura político democrática parte de valores como la libertad, igualdad y fraternidad, y en este sentido parte de aspectos subjetivos, es a través de la educación (como parte de la superestructura de una formación histórico social determinada); de una practica educativa como se transforma esa percepción subjetiva en una práctica social de participación ciudadana para el cambio democrático del poder.

Al respecto, resulta representativo la definición que hace Jacqueline Peschard de la cultura político democrática: "...el conjunto de elementos que configuran la percepción subjetiva que tiene una población respetó del poder..." (Peschard, 1997:9)

¿Radica únicamente en la educación formal la responsabilidad de generar una cultura político democrática? Se habla del Estado (en su papel hegemónico cultural de reproducción de las condiciones materiales y supestructurales de una formación histórica y socialmente determinada) como uno de los promotores de la cultura político democrática a través de sus estructuras formales, de los medios de comunicación, de los partidos políticos y hasta de estructuras primarias como la familia y la escuela. Cuando a esta última se le asigna un papel preponderante en la conformación de dicha cultura es el sistema escolar de educación pública de carácter formal el que se hace presente.

Es a través de la materia de civismo y con procesos de enseñanza/aprendizaje tradicionales, dirigida fundamentalmente a niños y

democrática. Los procesos educativos desarrollan estructuras cognitivas y no sólo perfeccionan las habilidades del educando.

jóvenes, como se inculcan valores democráticos carentes de todo contenido político que puedan permitir una práctica ciudadana transformadora. Esta educación cívica representa la formación de individuos "respetuosos", dóciles y conformista que puedan contribuir a la reproducción o a la regulación de los conflictos de un sistema político de apariencia democrática.

La educación cívica, aunque actualmente promueva valores democráticos a través incluso de aspectos lúdicos, al estar inmersa en un sistema escolar con relaciones pedagógicas verticales y sujeta a métodos tradicionales de evaluación del conocimiento, no deja de ser una educación inofensiva y adaptativa de corte socializador.

Pretender asignar un papel único y determinante a la educación formal de niños y jóvenes en la conformación de esta cultura política democrática, es negar el potencial formativo e informativo que al respecto tienen otras modalidades educativas, como la educación no formal para los adultos, la que a través de la educación permanente y el autodidactismo, permiten el desarrollo de un pensamiento crítico, propositivo y transformador del educando.

Consideramos que la educación no formal para los adultos es la modalidad educativa desde donde se puede desarrollar la educación ciudadana y la generación de una cultura política democrática para hacer de la participación ciudadana una acción inmediata de la comunidad y de sus organizaciones no gubernamentales y asociaciones civil sociales.⁹ Sin embargo, es necesario iniciar un proceso de renovación y actualización de la práctica educativa con adultos, acorde con los procesos democráticos y con las exigencias de participación que requiere una ciudad política, social y culturalmente dinámica como la Ciudad de México.

⁹ No consideramos en esta responsabilidad educativa a los partidos políticos u otras instituciones políticas cuya capacitación o formación es altamente doctrinaria y propensa al activismo dogmático y pragmático para la toma del poder.

Iniciar la formación ciudadana a través de una práctica educativa renovada de la educación de adultos, necesariamente implica darle un lugar predominante a la comunicación, al diálogo, al intercambio libre de experiencias y conocimientos entre educador y educando. En este sentido, dar la palabra al educando permite que los intereses y propuestas expresados por él, sean considerados en los contenidos de los programas educativos para los adultos.

Paulo Freire consideraba que los oprimidos tienen que luchar, a través de la educación y de su práctica social, por el desarrollo de formas de comunicación y de expresión propias, distintas a la que detenta los dominadores. Concebía al conocimiento adquirido por el adulto como una producción social basada en el intercambio dialógico de experiencias sistematizadas; como el resultado de la acción y de la reflexión (praxis) para participar conscientemente "en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder." (Freire, 1996:13)

Para Freire la educación de los adultos debe postular modelos educativos de transición en lugar de adaptación y debe integrar al individuo a su realidad para su comprensión y transformación. Con base en esta premisa, hemos asignado a la educación de adultos su justa dimensión para contribuir a la conformación de una cultura política democrática que permita la transformación de las relaciones de poder. Se trata, entonces, de una educación para la libertad, libertad para decir y decidir, para ser y hacer, para formar y transformar.

Por las condiciones políticas, sociales y culturales que ofrece la Ciudad de México con procesos de transformación y cambios profundos en estos ámbitos y con lo cual se plantean nuevas formas de gobierno, de poder político, del ejercicio de ese poder y de las relaciones que de él emanan para con la sociedad civil, tenemos la convicción de que la *educación ciudadana* de la población urbano marginal, a través de la educación de adultos, permitirá la generación de una cultura político democrática y una participación ciudadana cualitativamente

superior a la que los gobiernos federal y local han promovido de manera corporativista y clientelar.

Esta *educación ciudadana* para ser efectiva y duradera, se fundamenta en la educación permanente; binomio cualitativamente superior a la educación comunitaria y a la educación cívica, ambas de carácter efímero, limitado y carentes de todo análisis crítico de la realidad social y política. Veamos a continuación cada una de ellas.

Educación Ciudadana

La educación ciudadana para los adultos que proponemos dista mucho de ser impartida como la materia de civismo dirigida a niños o adolescentes, los cuales por su edad y en muchos casos por su situación de dependencia carecen de las posibilidades de decisión para intervenir de manera determinante en los asuntos de su comunidad.

La educación ciudadana es cualitativamente diferente a la materia de civismo escolar que, como afirma Guevara Niebla, se imparte como "...una materia informativa, abstracta, rutinaria y aburrida y cuyo rasgo han sido la despolitización y la imposición de obligaciones por encima de los derechos." (Guevara Niebla, 1998: 67)

Además, la educación cívica por más que se le barnice de un carácter democrático para la formación de ciudadanos que puedan participar en la conducción de la ciudad se dirige eminentemente a evitar "actitudes y comportamientos anticonstitucionales que violen la vigencia de un Estado de derecho." (Peschard, 1997: 12) ¹⁰

¹⁰ La autora aunque comparte la necesidad de crear una cultura política democrática a través de procesos educativos y como una acción necesaria para las sociedades en proceso de cambios democráticos, no deja de ubicarse en una cultura y educación socializadora instrumentada por el Estado.

Ante ello, entonces, debemos concebir la educación ciudadana como una toma de conciencia del ser históricosocial; de constitución de nuevos actores sociales con creativas y renovadas formas de organización y participación, donde el proceso de enseñanza / aprendizaje es integral, no sólo genera conocimientos, sino que además entran en juego valores democráticos que permanecen y se renuevan por la práctica social y política del ciudadano.

Es oportuno señalar que la educación ciudadana en la educación de adultos, a través de la cual se genera la cultura política democrática, busca sentar las bases para una participación ciudadana, para el ejercicio de una ciudadanía libre contrapuesta a la participación dirigida desde y por el gobierno. Esto resulta realmente complejo, ya que esta educación por sí misma no podrá generar esa participación ciudadana sino se acompaña de una base organizativa mínima de la comunidad que a la vez se coordine con una asociación civil u organismo no gubernamental, como veremos en el capítulo tres.

Desde un enfoque educacional, la construcción e implementación de la educación ciudadana nos presenta un doble reto:

- Transformar, a través de procesos educativos integrales, los conceptos y las percepciones que tenga el adulto de la cultura y de la política.
- Transformar a través de la Comunicación Participativa los elementos de la práctica educativa (relación educador/educando, objetivos, contenidos, métodos y técnicas, así como los materiales didácticos y sus usos), con la finalidad de generar un nuevo clima cultural democrático que represente una condición inicial para la proyección de esa cultura político democrática.

Así, la educación ciudadana también se desarrolla de manera crítica con relación al gobierno y sus instituciones; a través de ella se genera un conocimiento concreto de los fenómenos políticos, sociales y culturales de su entorno

contextual, a la vez que promueve los principios de la democracia: la soberanía popular (el fundamento de todo poder político o autoridad radica en el pueblo), el principio de mayoría y el derecho de las minorías (en donde las decisiones del poder político incluye a todos los miembros de la sociedad), y el principio de representación política (donde se elige a los representantes que tomarán la mayoría de las decisiones).

La Educación Ciudadana explica las leyes del cambio social y las contradicciones que lo originan, así como el conflicto en las relaciones del poder y la manera de enfrentarlo, lo que implica no sólo un profundo momento de crítica, sino de *autocrítica* de los educandos y del educador en cuanto a su papel retrógrado o progresista ante el ejercicio del poder. Todo ello orientado a transformar *la educación comunitaria y cívica de orientación socializadora*, por una *educación ciudadana político-participativa*.¹¹

La educación cívica socializadora, a través de la interiorización de valores y símbolos dominantes, se dirige a insertar al individuo en su sociedad y al sistema político que le corresponde, lo que representa "...la perpetuación de la cultura y las estructuras que lo configuran pues fomenta su reconocimiento y aceptación, lo que no es sino una manera de reforzar su legitimidad." (Peschard, 1997: 42), además debemos recordar que "... la socialización y el control social son funciones netamente políticas." (Gutiérrez, 1999:21)

Transitar a una educación ciudadana político-participativa resulta fundamental para un proyecto alternativo de educación para adultos que coadyuve a consolidar al ciudadano pleno con derechos y obligaciones irreunciabes. Es aquí en donde la relación educación y política alcanza una álgida expresión, ya que

¹¹ En el siguiente capítulo profundizaremos más en el tema desde el aspecto de los elementos de la práctica educativa con el que cuenta cada una de ellas.

...impulsar un tipo de hombre, cultura, de creencias políticas, desechando otras concepciones humanas, otras culturas y creencia, es una clara acción política... Es una acción política no sólo de tipo administrativo sino en la acepción más abarcadora del término, que se refiere al proyecto global de la sociedad... se esté de acuerdo o no, la acción educativa no puede dejar de ser política, de la misma manera que la política -la buena política- tiene que ser pedagógica. (Gutiérrez, 1999:22-23)

De ello podemos inferir que en la medida en que se transite de esa educación cívica de orientación socializadora a una educación ciudadana político participativa, estaremos hablando también de un tipo de cultura reproductora y conformista y de otra político democrática participativa; una, la primera, respondiendo a la que el gobierno fomenta para su preservación y adecuación del individuo a su propia dinámica política de autorregulación; y la segunda, formulada y asumida por aquella sociedad civil organizada que se empeña en cambiar las relaciones de poder.

Asimismo, la educación ciudadana para que sea efectiva en la práctica, debe centrarse en un ámbito político, geográfico e históricamente determinado, ya que en él, esta educación busca entre los individuos la identidad cultural que los lleve a compartir la práctica y la reflexión comunitaria, para objetivos comunes. En este sentido coincidimos con Fernando Castillo de que la comunidad y su participación en ella y para ella, juega un papel importante en el proceso de reconocimiento a la persona por su condición de ser social y humano y no por su condición económica.

En esta identidad cultural el individuo en situación de pobreza y marginalidad, reconoce y se le reconoce su ciudadanía a través de las prácticas educativas no formales, de los espacios de comunicación y de las relaciones afectivas que se establecen al poner en marcha procesos de aprendizaje colectivo. Así, conocimiento y reconocimiento personal y desarrollo comunitario se construyen a través de una identidad y de una participación ciudadana.

De esta manera la educación ciudadana que no busque entre los individuos la identidad cultural que los lleve a compartir la práctica y la reflexión comunitaria, para objetivos comunes, es una instrucción generadora de *inteligencias dispersas*, es decir, de individuos que buscarán su movilidad social para el beneficio personal sin la búsqueda del desarrollo comunitario barrial. Al respecto podemos coincidir con Guevara Niebla, cuando hace una exégesis de Raymond, de que "la inteligencia y la formación no son suficientes: falta, además, la conciencia de formar parte de una comunidad, la identidad." (Guevara Niebla, 1998: 71)

Educación Permanente

La educación ciudadana, como generadora de una cultura político democrática que coadyuve a una participación ciudadana en los asuntos políticos y en la toma de decisiones del gobierno, debe proporcionar a los educandos las herramientas teórico metodológicas que les permita cotidianamente y en cualquier esfera de la vida, y no sólo desde el aula, interpretar su realidad, leer críticamente su mundo histórico social y transformarlo a través de la acción y la reflexión, de la praxis colectiva.

La educación ciudadana como educación no formal, en un mundo con cambios dinámicos extensivos y profundos, en un país con procesos de transición inéditos, y en una ciudad donde los procesos democráticos generan expectativas en la población de las zonas urbano marginales, debe de rescatar y aplicar el concepto de Educación Permanente. Al respecto, Antonio Monclús nos señala que:

En general, en la historia de la educación, el planteamiento pedagógico ha sido el de la escolarización formal, y esto en una sociedad cerrada resulta de una obvedad elemental. Cuando la sociedad se va abriendo, y los espacios de libertad y crítica van creciendo, es cuando va conformándose el concepto de educación permanente. (Monclús, 1995:36)

Sin pretender dar una definición categórica de lo que es la educación permanente, compartimos con Guillermo A. Medina el concepto de que esta educación "...no acepta el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y del educador tradicional, sino que propugna por la utilización y el aprovechamiento de todos los medios y formas que coadyuvan al proceso educativo y por la participación de la comunidad en su realización" (Medina, 1979:8). Por su parte Óscar Medina Fernández en su libro *Modelos de Educación de Personas Adultas*, (1997:313), al exponer una síntesis de los diferentes enfoques de la educación permanente, señala tres dimensiones:

- a) *Académica*. Dirigida a quienes han rebasado la edad escolar promedio, para una continuidad educativa.¹²
- b) *Profesional*. En la que la adquisición de conocimiento se ubica más en la actualización y especialización del mismo.
- c) *Sociocultural*. Entendida como el aprendizaje relacionado a actividades recreativas, deportivas y de ocupación del tiempo libre.

A estas dimensiones hemos agregado una cuarta:

- d) *Sociopolítica*. Destinada a la difusión y práctica de los valores democráticos y de los derechos ciudadanos entre la comunidad barrial como herramientas para incidir en el mejoramiento del entorno a través de la participación ciudadana.

¹² La continuidad educativa es el proceso de movilidad escolar que el educando va teniendo al cubrir los planes de estudio y los requisitos académico administrativos y de certificación de un nivel educativo para acceder al siguiente. No debe confundirse con la educación de adultos (aunque esta la contempla como uno de sus objetivos) ni con la educación permanente (la continuidad educativa responde a un primer momento de la educación permanente).

Como ciudadano, el individuo debe de asumir su aprendizaje sociopolítico y cultural en relación con otros, fuera del aula y en relación cognitiva con la realidad. Debe ser un conocimiento basado en la generación de la creatividad y en el sentido de búsqueda constante del aprendizaje y de su perfeccionamiento.

Esta educación no debe sujetarse a procesos de eficientismo administrativo en el que la acreditación de exámenes y la certificación se imponen a procesos de enseñanza / aprendizaje que genera la decisión libre del educando para la praxis colectiva. Al respecto Monclús nos señala que "...la educación permanente se remite propiamente a la libertad, a la creatividad, y a la búsqueda 'permanente' del desarrollo personal y social en y por el ejercicio de dicha libertad." (Monclús, 1995:35). Además, la educación permanente "...es implantable al margen de una visión ética de la condición humana, y por eso no necesita de imposiciones, o de normativación o de obligatoriedad para su realización." (*Ibidem*:36)

Considerando la última dimensión de la educación permanente, la concebimos también como "...un conjunto de rasgos principales que representan un cambio cualitativo importante con relación al modelo escolar. Estos rasgos principales son: prioridad del aprendizaje sobre la instrucción, nuevo concepto de espacio y tiempo educativo y la incorporación de la comunidad en el proceso educativo." (Medina 1997: 314)

La educación permanente no sólo se propone que el educando conozca y se informe de lo que es la participación ciudadana, sino que se forme a lo largo de su vida como un ciudadano capaz de transformar su situación de dependencia respecto al poder, sea político o cultural. En este sentido las instituciones de educación formal, desde la primaria hasta la universidad, dejan de ser el centro rector de una educación que contribuyen al desarrollo del país. La educación no formal para los adultos en la que se impulsa el ejercicio consciente de la ciudadanía, parte de una nueva practica educativa, en donde

...el concepto de educación permanente afecta también a los métodos (más funcionales y prácticos, partiendo de los problemas de la vida), al rol del profesor (que principalmente se convierte en un colaborador del aprendizaje) y al papel del alumno que se vuelve más protagonista. (*Ibidem*: 312)

La educación permanente en la educación no formal y en específico la que tiene que ver con la educación de adultos permite sentar las bases para que el educando adquiera los conocimientos teóricos y habilidades metodológicas que le permitan conocer científicamente la realidad a través del aprendizaje significativo¹³ y poder incidir en ella, asumiéndose así como constructores y actores de su propio futuro.

La educación permanente en la educación de adultos permite al educando comprender que la formación es un proceso que debe durar toda la vida, más allá de la adquisición de conocimientos para adecuarse a las transformaciones del mundo contemporáneo,¹⁴ sino para comprenderlos y practicar los conocimientos adquiridos para dirigir, de acuerdo a sus necesidades particulares y colectivas, esos cambios y transformaciones.

Con base en ello, la educación permanente debe de ser un elemento esencial de la participación ciudadana y del ejercicio de la ciudadanía democrática en la toma de decisiones gubernamentales, ya que la educación ciudadana que se adquiera en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación de adultos permitirá la adquisición de valores, forma de pensamiento y prácticas

¹³ El aprendizaje significativo en la educación permanente de adultos es aquel que se obtiene en la teoría y en la práctica y del que se obtiene los conocimientos necesarios para que la persona pueda influir directamente en el desarrollo y mejoramiento de su vida familiar, laboral, comunitaria y ciudadana. A través de este aprendizaje el adulto podrá profundizar en la dinámica y en las leyes de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos de su entorno.

¹⁴ La mayoría de los autores coinciden en que la aparición del concepto de educación permanente responde a la incapacidad de los sistemas educativos formales para *adaptar* a los individuos a los cambios de la sociedad actual. Algunos otros señalan que incluso hay que esperar que se transforme el mundo para hacer de la educación permanente una realidad. Con ello el concepto de educación permanente no escapa al debate entre el papel reproductor o transformador de la sociedad, entrando al campo de las relaciones sociales, a las relaciones de poder y de su ejercicio.

socioeducativas permanentes para participar en la conformación de un proyecto solidario, incluyente y democrático de ciudad y de país.

De esta manera la educación permanente implica que el ser humano aprende en su interrelación con los demás y en interacción comunicativa con el mundo, esto a lo largo de su vida y "...bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre y como resultado de las experiencias que modelan su comportamiento, su visión del mundo y los contenidos de su saber." (Castrejón, 1974:11)

Los contenidos que surgen de las propias necesidades del educando, a través de la educación permanente, abarcan las diferentes dimensiones políticas, sociales y culturales de la realidad. Al interrelacionarse éstas, a través de la educación ciudadana, conlleva a la generación de una praxis colectiva, la que, como veíamos con anterioridad; nos permite luchar contra el aislacionismo e individualismo que en los últimos años se han visto acentuados por la globalización y el neoliberalismo, ya que éstos desgarran, desmovilizan y merman la capacidad organizativa de las colectividades para incidir en la construcción de una comunidad y de una nación más democrática y humana.

Así, la educación permanente al carecer de aulas, al trascender sus muros y al hacer de la realidad sociopolítica y cultural el material más valioso para sus contenidos ciudadanos y democráticos, nos permite afirmar que necesariamente "la sociedad en su conjunto debe convertirse en una gigantesca escuela". (Guevara de la Serna, 1961:109) ¹⁵

¹⁵ Es de notarse como el autor concibe a la autoeducación (uno de los principios de la educación permanente) como un proceso que debe ser fomentado abiertamente por el Estado (en su caso un Estado socialista) y a través de los ciudadanos más reconocidos en la comunidad e identificado con los valores y conceptos de dicho Estado se genera un efecto multiplicador consciente y conscientizador, para hacer de cada individuo una escuela. Esto nos plantea la existencia de tipos de educación permanente específicas para determinadas formaciones histórico sociales.

CAPÍTULO II

**DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA SOCIALIZADORA A LA
EDUCACIÓN CIUDADANA POLÍTICO PARTICIPATIVA.**

Iniciar y difundir la educación permanente como un proceso inherente a todo ser humano, independientemente de su edad escolar, requiere de un proceso cognitivo que se oriente al desarrollo incesante del aprendizaje colectivo que permita hacer de la realidad en que se encuentra inmerso el individuo una gran escuela, lo que es posible a través de un programa o proyecto de educación que invite a la interpretación y transformación colectiva del mundo; a través de una nueva práctica educativa en la que la relación educador-educando, los contenidos, objetivos, métodos y técnicas, y materiales didácticos interactúen con la realidad para hacer de cada individuo un ciudadano pleno, acorde a la dinámica social y política de su época.

Institucionalmente o de manera autónoma, la educación permanente se nos ha presentado como un auxiliar de adaptación del individuo a los cambios que suceden en el ámbito económico político y social; como una alternativa de la educación no formal ante las crisis que presenta la educación formal de cualquier nivel. Por su parte, la educación cívica se desarrolla como un elemento de socialización y legalidad, ajeno a todo sentido crítico y político de la realidad.

La búsqueda de una educación ciudadana permanente para conocer e incidir en los procesos democráticos, sin embargo, requiere de un proyecto socioeducativo para adultos que al transformar las relaciones verticales y monológicas entre educador y educando, al establecer contenidos acordes a la realidad del educando, al vincular metodológicamente la teoría y la práctica y al diseñar una nueva didáctica, genere una nueva cultura política democrática que coadyuve a la participación ciudadana.

Este proyecto socioeducativo parte del rescate y actualización de un proyecto educativo comunitario denominado *Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP)* diseñado e instrumentado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) a principios de la década de los años noventa y hasta mediados de la misma, cuya propuesta original se vio modificada en su

carácter institucional para ser autónoma ante los acontecimientos políticos y sociales de esos años, de los cuales hablaremos en el capítulo IV del presente estudio.

Este paso cualitativo de lo institucional a lo autónomo de la educación permanente para la generar una cultura política democrática, inicia con la operación de la educación ciudadana político participativa, como alternativa de una educación comunitaria socializadora obsoleta.

2.1 Los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP)

En 1991 se reestructura el INEA y con ello se reorientan los programas educativos comunitarios.¹ Según los objetivos institucionales, dichos programas se implementaron de manera más flexible, de acuerdo con las necesidades y características etnoculturales de las colonias, pueblos, barrios y unidades habitacionales del Distrito Federal.

Con el programas educativo comunitarios institucionales denominado Centros Urbanos de educación Permanente (CUEP) el educando podía fortalecer las formas y niveles de organización y de participación en su comunidad; teóricamente los contenidos permitían conocer la importancia de contar con servicios urbanos básicos, educativos y socioculturales, así como aquellos para el esparcimiento, las actividades deportivas y la ocupación creativa del tiempo libre, a través de lo cual reconocían sus valores, prácticas sociales, culturales y en cierta manera los valores políticos.

Los contenidos de los programas comunitarios para las zonas urbano marginales del D.F., consideraban los problemas de crecimiento urbano y los llamados cinturones de miseria, la incorporación de nuevos asentamientos poblacionales en la periferia, y su consecuente carencia de los servicios públicos básicos y sus repercusiones en la salud y seguridad de la población. Para comprender este fenómeno, se explicaban tanto la migración de la población del campo a la ciudad para encontrar mejores condiciones de vida, como la expulsión del centro de la ciudad a la periferia de un sector de la población, debido a la falta de una política de vivienda y por el aumento del costo de los servicios.

Así, la población a la que se dirigían los programas educativos comunitarios era la que habitaba los asentamientos irregulares de las zonas urbano marginales:

¹ Además del proyecto CUEP se instrumentan los Centros de Educación Comunitaria para la Atención de Comunidades Rurales y los Campamentos de Educación y Recreación focalizados a la atención de grupos migrantes de centros de producción agrícola, pesquera o de la construcción.

personas carentes de oportunidades de desarrollo que tienen que ocuparse en actividades poco remunerativas o temporales como el comercio ambulante, la albañilería, el empleo doméstico, la costura, entre otros. Asimismo, se consideraban en los programas a las madres de familia, personas de la tercera edad y obreros fabriles.

Los programas educativos comunitarios del INEA, al establecer como contenido el desarrollo urbano y su problemática, se dirigían a generar una cultura de la participación comunitaria y social para aceptar y colaborar con los programas de asistencia social del gobierno federal:

...al reestructurarse el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en 1991, y al crearse la Dirección de Participación Social y Concertación de Servicios, se reorientan los proyectos, con el espíritu de fortalecer la Participación Social y la capacidad organizativa de la comunidad, en apoyo de proyectos educativos más flexibles y adecuados a las características y necesidades de cada lugar. (INEA, 1991:IX)

Aparentemente los proyectos educativos comunitarios del INEA, respondían así a las necesidades y a la realidad de la población de las zonas urbano marginales. Pero en la práctica los contenidos comunitarios se obviaban, y se daba mayor relevancia a las acciones de capacitación no formal para el trabajo y a los contenidos relacionados con temas laborales, respondiendo así a los requerimientos de la "modernidad" que imponía (y sigue imponiendo) un nuevo orden económico mundial globalizado. Así, a principio de los noventa se leía en varios documentos oficiales mensajes como el siguiente:

En breve, México firmará el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, dos potencias económicas del mundo; este acontecimiento obliga a nuestro país a buscar un mejor desarrollo social, económico y político." (*idem*: IX)²

² Leyendo el discurso del INEA a lo largo de este documento veremos la ambigüedad con la que trata el contexto social, económico y político del país, en párrafos con lugares comunes como "en las circunstancias actuales", "condiciones deficitarias de vida", "complejidad y diversidad de la zona", entre otras.

Consideraciones neoliberales y tecnocracias que al olvidar los contenidos sociales de los contenidos de la educación comunitaria; marcaría el inicio de la eliminación de los CUEP. Pero veamos qué representaba este programa para el desarrollo de una participación ciudadana en las zonas urbano marginales del Distrito Federal.

Con base en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, se crea en 1990 el proyecto denominado Centros Urbanos de Educación Permanente, *CUEP*, el que representaba un campo de afluencia y punto de encuentro entre diversos agentes educativos (organizaciones y asociaciones sociales, instituciones educativas, y órganos de gobierno).

A pesar del carácter socializador y cívico de la educación comunitaria con que inician los CUEP, este proyecto comunitario representaba el espacio urbano de organización en donde el educando se concebía como un sujeto capaz de compartir sus experiencias y proponerlas como material de aprendizaje, como materia de análisis y reflexión para buscar solución a sus problemas comunitarios (lo que Paulo Freire denominó los *temas generadores*).

En este sentido los Centros Urbanos de Educación Permanente representaban ...un espacio educativo en donde la población se reúne para intercambiar experiencias y opiniones sobre su problemática, y a través de las decisiones que se tomen, se llevan a cabo acciones educativas que se orientan a la resolución de los problemas que ahí se discuten y analizan, como pueden ser la vivienda, regulación de predios, transporte, salud, educación, entre otros. (*INEA, 1992:21*)

Cabe aclarar que en este proceso las figuras solidarias del instituto (promotores de los servicios educativos, asesores de primaria y secundaria y alfabetizadores) resultaron ser agentes educativos estratégicos, al ser ellos integrantes de la propia comunidad barrial, lo que permitía que los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto y sus principios socioeducativos de educación popular se llevaran a

la práctica en busca de una participación más extensa y profunda para el mejoramiento y desarrollo de su entorno inmediato.

Si bien los CUEP no planteaba entre sus objetivos y funciones la generación de formas de organización social estructuradas con principios y programa de acción propias de los educandos atendidos en este programa para establecer instancias de interlocución con los diferentes órganos de gobierno y en diversos ámbitos de la vida social y política de la ciudad, normativamente, el CUEP para su operación tenía que vincularse con una organismo social o asociación civil existente en la comunidad, lo que sentó las bases para ser la instancia socioeducativa a través de la cual el educando conocía y reconocía sus derechos y obligaciones en su calidad de ciudadano.

Así, el INEA establecía en la normatividad que:

...para la fundación del centro, es necesario establecer un convenio, verbal o escrito, con alguna organización social existente en la zona..., a fin de contar con una base social de organización y participación, y aprovechar su conocimiento sobre la colonia o barrio y su experiencia organizativa, con lo que se garantizará en gran medida la promoción y funcionamiento del servicio. (INEA, 1991:26)³

A través de esa forma de representación comunitaria ante el INEA, el CUEP permitió al educando comprender la necesidad de generar un nivel organizativo y de participación social y comunitaria que le permitiera colaborar con el gobierno, en aminorar los efectos de las condiciones de pobreza y marginalidad en su desarrollo humano.

³ Donde no existía una organización social se requería el apoyo de alguna dependencia o institución gubernamental para el desarrollo del Proyecto; situación ésta que no permitía potencializar del todo la capacidad de participación ciudadana e integración de la comunidad con otras formas de organización social política para proyectos socioeducativos de mayor alcance, profundidad y permanencia.

Así, en un principio, los CUEP respondía a la necesidad de facilitar el trabajo social del gobierno en zonas urbano marginales para desarrollar la participación social de la comunidad en la implementación de las políticas públicas, y poder dar respuesta a los problemas que planteaba la complejidad, diversidad y crecimiento de estas zonas del Distrito Federal. Posteriormente estos centros se convertirían en espacio socioeducativo en el que el educando conocía y reconocía su condición de ciudadano a través de los contenidos que, a través de una nueva práctica educativa, se vinculaba con los fenómenos sociales, culturales y políticos de la ciudad.

2.2 Organización y funcionamiento

El modelo de atención educativa comunitario del CUEP consideraba una serie de funciones que iban desde las campañas de incorporación a los programas educativos hasta la organización de eventos deportivos, pasando por la formación de círculos de estudio, cursos de capacitación no formal para el trabajo y bienestar familiar, y formación de grupos de teatro popular. Así, las actividades fundamentales se centraban en:

- o Reuniones semanales entre los educandos de los círculos de estudio del CUEP y población abierta para el análisis y la reflexión de los problemas comunitarios y su relación con los contenidos educativos institucionales.
- o Organización de encuentros entre asociaciones de colonos, grupos de jóvenes, entre otros, con afinidad de necesidades socioeducativas y comunitarias, donde pudieran compartir experiencias y establecer estrategias de comunicación permanente para concertar acciones conjuntas en beneficio de la colonia, barrio, pueblo o unidad habitacional.
- o Cursos, pláticas y conferencias desarrolladas por las organizaciones sociales con temas de interés para la población y propuestos por ella,

vinculados a los contenidos y materiales didácticos del modelo pedagógico para la alfabetización y la educación básica para adultos.

- o Formación de un videoclub y elaboración de una publicación u órgano informativo y de difusión local.

Estas actividades, intrínsecas al proyecto de los CUEP, no sólo se dirigían a quienes se vinculaban a la alfabetización o a la educación básica, sino también hacia toda persona preocupada por la problemática de su comunidad barrial, y a los grupos sociales con mayores carencias "... y que por alguna circunstancia no tiene acceso...o no cuentan con espacios de reflexión y organización para enfrentar su problemática urbana." (INEA, 1991:28)

Así, el principal objetivo de los Centros Urbanos de Educación Permanente era:

Promover en la población urbana una educación permanente que responda a sus necesidades socio-educativas, mediante la reflexión colectiva de su problemática; la adquisición y actualización de conocimientos y la consolidación del autodidactismo. (INEA, 1991:27)

Con base en ello, al vincular la educación básica para adultos con los temas y problemas urbanos de la comunidad, el círculo de estudio se habilitaba como un espacio educativo que la población asumía como propio. Asimismo, se pretendía en un primer momento impulsar la organización de los adultos para su participación en actividades y programas institucionales de bienestar social.

Con la finalidad de establecer relaciones sociopedagógicas con la comunidad, se constituía un *Comité de Fomento para la Educación de Adultos*, con el cual el INEA⁴ acordaba el establecimiento del CUEP. Este Comité estaba

⁴ La representación institucional recaía en la figura denominada Técnico Docente quien asesoraba y capacitaba permanentemente al Comité de Fomento para la Educación para Adultos en todo lo relativo al funcionamiento del CUEP y era el responsable de establecer los contactos con la comunidad y con las organizaciones sociales, instituciones y asociaciones civiles para la implementación de los programas educativos del INEA.

integrado por personas organizadas que contaban con el reconocimiento de la comunidad gracias a su papel activo en el mejoramiento de las condiciones del lugar y sus habitantes. Para el establecimiento de un CUEP se requería:

Diagnóstico socioeducativo. Además de permitir un conocimiento geográfico y de la infraestructura urbana del territorio, en lo educativo nos permitía explorar el nivel promedio escolar de la población y del rezago educativo, estableciendo un contacto personalizado con la comunidad y en particular con los educandos para descubrir con ellos, en una relación dialógica, el concepto que tenían de sí mismos, de los demás, de su relación con otros.

Además, el diagnóstico permitía conocer el concepto de educación y cultura que tenían los futuros educandos; su nivel de organización y de participación para resolver los problemas comunitarios en medio de relaciones de poder local en la que se encontraban inmersos.

Lo anterior resultaba de gran interés para los educadores, puesto que con los resultados de este diagnóstico la práctica educativa se reorientaba: los métodos, técnicas, relaciones educativas y materiales didácticos podían adecuarse al requerimiento de aprendizaje del educando respecto a su entorno sociopolítico y cultural.

Con estos elementos practicados en los círculos de estudio⁵ se buscaba una acción transformadora de las relaciones de poder formal e informal prevalecientes en la comunidad, ya que el proceso de enseñanza/aprendizaje, y más en la educación de adultos, "además de reflejar en cierto sentido las relaciones sociales, las interpreta activamente." (García Canclini, 1999:27)

⁵ En la educación para los adultos el término *círculos de estudio* se refiere a los grupos de educandos conformados y clasificados por la modalidad educativa (alfabetización, primaria o secundaria) y no por la edad o grado escolar.

Ubicación y caracterización de organizaciones sociales y asociaciones civiles.

Este segundo requerimiento partía de los datos obtenidos del diagnóstico, y se analizaban de manera específica los elementos sociales y políticos⁶ de cada uno de ellos para identificar a aquellas organizaciones sociales con las que se concertaría el establecimiento del CUEP. Para ello se establecían los siguientes criterios:

Tratándose de organizaciones populares, decidirse por la que agrupe un mayor número de habitantes y por la que tenga un funcionamiento más democrático y haya demostrado tener resultados eficaces en cuanto a una ayuda efectiva a la comunidad.

Tratándose de asociaciones civiles u organizaciones de asistencia social, decidirse por aquellas que tienen más aceptación entre la población...

Cuando se trate de organizaciones ligadas a un partido político, deberá tenerse en cuenta que éstas tengan una actitud de diálogo con las instituciones públicas; que asuman el compromiso de promover la educación de adultos entre toda la población, aun entre la que esté fuera de su organización; que se comprometan a utilizar los bienes culturales⁷ únicamente con fines educativos y a dejar a un lado, dentro del centro, el proselitismo a favor de su partido político. (INEA, 1991:33)

Este requerimiento de vinculación con una organización social o asociación civil, representaba el puente organizativo entre la práctica comunitaria para la solución de la problemática urbana específica y la educación comunitaria de los CUEP.

Modelo educativo de vinculación al mejoramiento del entorno. Durante seis años el CUEP atendió a los adultos de primaria con un modelo educativo denominado

⁶ Aunque normativamente el INEA no limitaba vincular los temas de educación con los aspectos políticos, la filosofía educativa que transmitía al personal solidario a través de la capacitación hacía hincapié en la imparcialidad de los educandos ante los fenómenos políticos. Sin embargo, no se negaba la relación con alguna organización vinculada algún partido político; situación que el propio contexto social y político, a mediados de los 90 fue polarizando.

⁷ Los bienes culturales con los que se dotaban a los CUEP consistían en equipo de sonido, audiovisual, de impresión y deportivo, con lo que se realizaban una serie de actividades socio pedagógicas para dar cumplimiento a los objetivos del Centro.

Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), el cual venía operando desde el inicio del INEA a través de cuatro áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Es en 1996 cuando se sustituye el PRIAD por el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), que representaba, por sus contenidos, la vinculación del aprendizaje con el mejoramiento del entorno del educando.

Es oportuno señalar que la práctica socioeducativa de los CUEP tenían un impacto más directo en los educandos de primaria,⁸ los que representaban en el Distrito Federal el mayor rezago educativo. Además en el Plan Nacional de Educación 1994-2000, en su apartado de educación para los adultos, especificaba a la primaria como el nivel educativo prioritario para las zonas urbanas.

2.3 El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adulto (MPEPA): una vinculación necesaria con los CUEP

Este nuevo modelo pedagógico resultó muy importante para la vida de los CUEP, puesto que los contenidos, además de Español y Matemáticas, estaban organizados en cuatro áreas destinadas a que el educando pudiera comprender su entorno familiar, laboral, comunitario e incluso nacional. Dichas áreas eran: Educación para la Vida Familiar, Educación para la Vida Comunitaria, Educación para la Vida Laboral y Educación para el Nacionalismo. Así, este nuevo modelo permitió y facilitó considerablemente la vinculación de la educación primaria de

⁸ A pesar de que el CUEP considera a la alfabetización y la secundaria abierta para adultos dentro de sus proyecto integral socioeducativo, la primaria resultó ser la que más se adecuaba para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto, ya que mientras en este nivel los educandos entraban a un proceso de recuperación de conocimientos que habían caído ya en desuso y por lo tanto resultaba de mayor efectividad integrarlos al modelo del CUEP, los que se encontraban en procesos de alfabetización presentaban altos índices de ausentismo y deserción debido a la falta de avances significativos e inmediato, y por otro lado los que se encontraban vinculados al nivel secundaria colocaban sus intereses en la obtención de certificado, para continuar a niveles educativos superiores o para la obtención de un trabajo en donde requerían de este documento. Por ello, los de nivel primaria, al contar con las habilidades de lectoescritura y cálculo básico y no tener como objetivo único la acreditación y certificación del conocimiento, se adecuaban al modelo educativo del CUEP, además de que este modelo también se adecuaba perfectamente a él.

adultos con las tareas socioeducativas de participación comunitaria propuestas por los CUEP.

Lo anterior gracias a que el MPEPA, a diferencia del PRIAD, buscaba el desarrollo de habilidades que permitieran al educando apropiarse de manera permanente, de aquellos conocimientos significativos, factibles de ponerlos en práctica a través de elementos metodológicos que permitieran el diseño de propuestas que coadyuvaran al mejoramiento de su vida familiar, laboral y comunitaria.

El MPEPA, además del perfeccionamiento de la lectoescritura contaba con apoyos didácticos y técnicas para el desarrollo de la expresión oral; habilidad fundamental para las acciones socioeducativas del CUEP, ya que una de sus funciones importantes era el intercambio de puntos de vista y propuestas para el mejoramiento comunitario barrial. Los contenidos y métodos de las áreas de estudio, al adecuarse a las características regionales, facilitaban a los educandos la comprensión y discusión activa de su medio social, geográfico y cultural para reconocerse y reconocer en los demás la condición de ciudadanos.

Para coadyuvar a esta finalidad, este modelo pedagógico contaba con un valioso apoyo didáctico: el libro de texto denominado *Nuestra Comunidad*, cuya estructura temática, que a continuación presentamos, permitió el diseño de una educación ciudadana político participativa, acorde con la problemática urbana de la población.

UNIDAD	LECCIÓN	TEMA
1	Las comunidades de México.	<ul style="list-style-type: none">▪ Mi comunidad▪ Otras comunidades
2	El lugar donde vivimos.	<ul style="list-style-type: none">▪ El medio geográfico▪ Ecosistemas▪ Importancia de la conservación del medio ambiente▪ Actividades humanas y medio ambiente

UNIDAD	LECCIÓN	TEMA
3	La organización comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La organización comunitaria y la participación de la comunidad
4	La unión hace la fuerza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversas formas de organización comunitaria ▪ La unión hace la fuerza ▪ Los derechos humanos
5	Para promover la cultura de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una cultura propia ▪ La comunidad promueve su cultura
6	La participación ciudadana en el municipio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El municipio ▪ Algunos datos históricos del municipio en México ▪ La elección del ayuntamiento ▪ El Distrito Federal
7	El desarrollo municipal exige la participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación ciudadana, base del desarrollo municipal
8	Los tres niveles de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los tres niveles de gobierno

El desarrollo de estos temas y sus respectivas actividades didácticas, permitieron vincular el MEPEPA con el proyecto CUEP y a este con las acciones de las organizaciones sociales y las asociaciones civiles, lo que representaría la base del diseño e implementación de nuestra propuesta para una nueva práctica educativa capaz de fomentar la participación ciudadana en tres aspectos que hemos señalado con anterioridad:

- a) Demanda de servicios urbanos.
- b) Procesos electorales.
- c) Seguimiento y control de las funciones de los representantes populares elegidos.
- d) Intervención en políticas públicas.

En esta perspectiva, se desarrollaban las siguientes tareas:

Tareas socioeducativas. El educando aplicaba lo aprendido para la detección de la problemática de su comunidad. Una vez explorada y discutida colectivamente en los círculos de estudio, se pasaba a su análisis y se determinaban las acciones organizativas viables para su solución.

Tareas educativas. Además de la primaria y secundaria, se proporcionaba apoyo a organizaciones sociales en materia de educación de adultos y didáctica participativa. Asimismo, se contemplaban los cursos de capacitación no formal para el trabajo de acuerdo a las características sociodemográficas de la comunidad. En estas tareas también se llevaban a cabo acciones de bienestar familiar a través de cursos breves, pláticas orientadoras, eventos culturales y distribución de material informativo sobre diversos tópicos.

Tareas sociales con las instituciones. Se establecían acciones de coordinación con instituciones de gobierno locales y federales para el apoyo de las tareas educativas en materia de salud, recreación, medio ambiente, cultura, deporte, entre otras.

Tareas con las organizaciones sociales. Se realizaba intercambio de experiencias respecto al desarrollo de contenidos y materiales educativos con relación a la participación ciudadana, así como a las campañas de sensibilización para la incorporación y la participación de la población en la solución de su problemática.

Así, con la vinculación del MPEPA al desarrollo de los programas comunitarios y en el contexto sociopolítico de transformaciones democráticas que en esos años se vislumbraban en el Distrito Federal,⁹ el proyecto CUEP pasó por dos momentos importantes:

⁹ En el capítulo cuatro el tema se desarrolla de manera más específica.

1. Se rescata la normatividad que le da sustento al proyecto CUEP, pero además se recuperan sus principios, objetivos, valores y todas sus tareas socio pedagógicas, olvidadas por una política de cumplimiento de metas de certificación sustentada en el eficientismo administrativo de la educación de adultos.
2. Por su flexibilidad operativa, su adecuación a las características socioculturales y demográficas de las zonas urbano marginales, y por su vinculación con organizaciones sociales y asociaciones civiles cada vez más activas en procesos de participación ciudadana, el CUEP entró en un proceso de *desinstitucionalización*, es decir, en una adecuación a las necesidades de aprendizaje del educando, y no a las exigencias eficientistas de acreditación y certificación exigidos por el INEA .

En este proceso los agentes educativos solidarios e institucionales, directamente responsables de la operación de los CUEP (promotores, alfabetizadores, asesores y técnicos docentes), diseñaron y desarrollaron junto con el educando los temas complementarios y a la vez generadores de la participación ciudadana.

Así las cosas, el modelo de atención educativa del CUEP, para responder a una educación de adultos acorde con la realidad sociopolítica de aquellos años, exigía para su buen desarrollo y cumplimiento de sus objetivos socioeducativos y político culturales, la transformación de los elementos tradicionales de la práctica educativa: relación educador / educando, contenidos, objetivos, métodos, técnicas y materiales didáctico; transformación que sólo pudo darse al vincular a los CUEP el Modelo Pedagógico para Adultos (MPEPA), del que ya hemos hablado.

A través de esta vinculación, los elementos educativos que operaban desde la perspectiva de lo que hemos llamado en este estudio una *Educación comunitaria socializadora*, ahora lo hacían desde una nueva práctica educativa basada en la *Educación ciudadana político participativa*; enfoque este último que

permitió la *desinstitucionalización* del proyecto CUEP. Por su importancia, a continuación expondremos los elementos constitutivos de la práctica educativa que corresponde a cada uno de estos enfoques educativos, considerando aquellos elementos que Paulo Freire señala como fundamentales: *relación educador/educando, contenidos, objetivos, métodos y técnicas, y materiales didácticos*.

2.4 Educación Comunitaria Socializadora

A través de esta educación se reproducen los esquemas lineales, verticales y autoritarios del sistema educativo, imponiendo un concepto del mundo, del ser humano y de la sociedad.

La **relación educador/educando** es vertical y en la que el proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza de manera monológica. El educador aparece como un transmisor de preceptos institucionales sin personalidad educativa propia, sólo representa la autoridad formal del sistema educativo que en su relación no dialógica con los educandos se transforma en autoritarismo.

No existe una relación afectiva de madurez con el educando, éste es tratado como niño. El espacio relacional entre educador y educando se limita al aula, al salón de clases; el mundo, únicamente representa materia de estudio y no espacio relacional para el intercambio de experiencias y conocimientos diversos.

El educador impone la disciplina grupal e individual sobre la autoestima regularmente baja del educando y genera una dependencia paternalista para dirigir el aprendizaje. En esta relación el educador aplica la coerción y la coacción para imponer sus puntos de vista; plantea como un evento remoto el que el educando pueda obtener un nivel cultural o educativo tal que le permita incidir en su entorno.

El educando es visto como un objeto al que hay que "rellenar" con conocimientos que producen otros sujetos que sí son pensantes, lo que en Paulo Freire sería la educación bancaria, en donde el educador es omnipotente, monolítico; y cuyo capital cultural es abismalmente superior al de los educandos.

Los **contenidos** son preestablecidos por la estructura educativa y se transmiten como una verdad única e irrefutable; se desarrollan como materias aisladas e inconexas con otros temas universales. Las acciones educativas se realizan bajo esquemas monolíticos de enseñanza/ aprendizaje desvinculadas de un proyecto educativo de magnitudes sociales y políticas cercanas a la realidad del educando.

Los contenidos carecen de dinamismo, de actualización; se transmiten como si sólo fueran cúmulos de conocimientos contruidos por hombres sabios e iluminados, ajenos a cualquier contexto histórico social.

En la Educación Comunitaria Socializadora, el **objetivo** primordial es la creación de individuos social y apolíticamente adaptables para que puedan cumplir con las funciones que le asigna la sociedad de acuerdo a su nivel socioeconómico y educativo. Para comprobar en el educando su capacidad adaptativa al mundo de las competencias, esta educación establece como su objetivo particular la acreditación de exámenes y certificación. En este sentido, la crítica es un elemento de conflicto e inadaptación que debe ser suprimido para el buen desarrollo del conocimiento, que además debe ser memorístico.

En nombre de la objetividad y la neutralidad del conocimiento se fomenta la pasividad y la falta de compromiso del educando para con su comunidad, a la vez que se fomenta la superación individual para la búsqueda de la movilidad social y el estatus.

En cuanto a los **métodos y técnicas** éstos se limitan la memorización de fechas, reglas y fórmulas para la acreditación y certificación; se dirigen a la

adquisición de los conocimientos necesarios y estandarizados que le permiten al educando cumplir alguna función en la sociedad. Los métodos y las técnicas no buscan el desarrollo de habilidades, conocimientos y capacidades para interpretar y reconstruir la realidad.

El proceso de enseñanza/aprendizaje inicia de lo particular a lo general, sin oportunidad de la síntesis estructural; sin considerar los conceptos que el educando tenga del ser humano, de la sociedad y del mundo, ni tampoco se toma en consideración su experiencia previa, su marco de referencia social para la construcción colectivo del conocimiento.

El libro de texto es el **material didáctico** por excelencia de mayor utilización, sin embargo, en la educación de adultos con enfoque comunitario socializador, el libro, carente de todo contenido político, está desligado de un proyecto educativo participativo. A veces cuando las políticas institucionales de certificación así lo exigen, se prescinde de este material didáctico, sustituyéndolo por guías de estudio y cuestionarios.

2.5 Educación Ciudadana Político Participativa

En la educación ciudadana político participativa, el aprendizaje parte de la práctica social del educando, reflexionando colectivamente sobre la problemática comunitaria barrial, y, a la luz de la teoría, adquirir las herramientas cognitivas para su comprensión y transformación.

Con base en lo anterior, de manera general, podemos entender a la educación ciudadana político participativa como

...un procesos de crecimiento mutuo, compartiendo experiencias y elaborando conocimientos, a partir de la reflexión de sus propias vivencias cotidianas. En ese esfuerzo participan dos o más sujetos que se relacionan, descubriendo y construyendo conocimientos y que se caracterizan por tener la

posibilidad de convertirse en sujetos sociales, de desarrollar su conciencia y su práctica, asumir cada uno de los actos que realizan, de tal modo que su actividad cotidiana llegue a ser transformadora y creativa. (Álvarez en Valenzuela/Gómez, 1995:344)

Con base en lo anterior, a continuación abordaremos los elementos constitutivos de la practica educativa ciudadana político participativa en la educación para los adultos.

La **relación educador/educando** es esencialmente multidireccional en la que el educador, al contacto con diversos marcos de referencia social, cultural y política de los educandos, aprende y se vincula con ellos. El educador no sólo se limita al círculo de estudio como espacio relacional, sino que a través de la investigación cualitativa de los problemas urbanos interactúa con los adultos para descubrir e insertarse en su realidad a través de una metodología coparticipativa. Así, como lo afirmaba Paulo Freire, en esta relación todos aprenden de todos por intermediación del mundo.

El mundo es el espacio relacional entre educador y el educando, en donde el círculo de estudio representa un laboratorio social para la transformación colectiva del entorno inmediato. Así, el educador no se limita a dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que además asume la gran responsabilidad de hacer de los educandos que cuentan con mayor experiencia, habilidades y conocimientos, educadores de su propio proceso y de las personas que requieren apoyo educativo. Para el educador, entonces, el educando es un intelectual capaz de comprender y transformar el mundo.

Los requerimientos sociopedagógicos de los educandos se identifican y se atienden en comunión con el educador a través de reuniones de planeación y evaluación didáctica para el mejoramiento del proceso enseñanza/aprendizaje. Así también el educador facilita que los códigos disciplinarios provengan del propio grupo, a los cuales él se somete. Esto reviste gran importancia, para el

establecimiento de una relación democrática entre educador/educando. Esta nueva articulación transforma las relaciones de poder autoritarias, características de la educación tradicional socializadora. Al ser la escuela o los centros de acción socioeducativa la manifestación concreta de las relaciones de poder y de dominación de la sociedad en su conjunto, "...llevan al maestro con muchísima frecuencia a un ejercicio autocrático y hasta coercitivo. El abuso del poder y la violencia son hechos fácilmente comprobables en la institución escolar." (Gutiérrez, 1999:48)

Con el cambio de estas relaciones hacia otras que permitan valorar en el individuo sus capacidades potenciales cognitivas y transformadoras de su entorno social y político, se rompe con la lógica de la concordancia de la reproducción social, y establece valores y conceptos nuevos de cultura y política para incidir en los procesos democráticos. Pero esta nueva relación inicia con la comunicación dialógica entre educador y educando.

La comunicación dialógica establecida entre educador y educandos, en una nueva práctica educativa, facilita la expresión escrita y oral logrando la dinamización y proyección social de la educación de adultos, ya que a través de la comunicación dialógica y en interacción con los otros elementos de la educación ciudadana político participativa (que veremos a continuación), se crea un clima propicio para introducir el ejercicio cotidiano de los valores y principios democráticos. Por lo anterior, consideramos que con el establecimiento de un nueva relación entre educador/educando, en el contexto de la educación ciudadana político participativa, no se puede continuar hablado de "...educación para la democracia, la libertad o la justicia, sino de educar en la democracia, en la libertad y en la justicia." (Gutiérrez, 1999:101)

Los **contenidos** conforman proyectos educativos integrales a través de los cuales se desarrollan el análisis y la discusión; donde se utiliza el sentido crítico y autocrítico del educando como aprendizaje de la democracia. Los contenidos son sugeridos por los propios educandos a partir de sus propias vivencias,

necesidades, experiencias y conocimientos. Cada tema se contextualiza en su realidad histórico social.

En la educación ciudadana político participativa, los **objetivos** se dirigen a la contribución de una cultura política democrática que permita al educando el ejercicio responsable y consciente de su ciudadanía, participando activamente tanto en la demanda de servicios urbanos, como en la intervención en políticas públicas, pasando por el ejercicio del voto en los procesos electorales y en el seguimiento y control de las funciones de los representantes populares elegidos.

En esta práctica educativa político participativa, el desarrollo cotidiano de la crítica y la autocrítica como elementos dialécticos para transformar las relaciones de poder, resultan un objetivo primordial.

En cuanto a los **métodos y técnicas** éstos se dirigen al desarrollo de habilidades y conocimientos para que el educando utilice la abstracción y síntesis para interpretar la realidad que quiere y necesita transformar. El proceso de enseñanza/aprendizaje inicia de lo general a lo particular, y se llega a las particularidades del conocimiento a través de aproximaciones sucesivas.

Así, los métodos y técnicas buscan la unidad dialéctica entre teoría y práctica a través del proceso de investigación participativa en que el educando se inserta a su realidad para conocer las leyes de los fenómenos sociales y poder incidir en ellos. El aprendizaje parte de la realidad y ésta es llevada a los círculos de estudio para su análisis y reflexión colectiva, y posteriormente devuelta a la realidad para la observación directa y la reflexión/acción participativa.

Con base en ello, el proceso enseñanza/aprendizaje inicia con el diálogo informal y la comunicación; con el intercambio de experiencias y necesidades que

permiten la elaboración de aquello que Paulo Freire llamaba *temas generadores*,¹⁰ los cuales se vinculan con el aprendizaje significativo, es decir, con lo que nos es necesario interpretar de la realidad para su transformación.

En la educación ciudadana político participativa los métodos y técnicas desarrollan ejercicios vivenciales para la identificación de los aspectos estructurales que determinan su marginalidad económica, política y social, incluso de su propia condición de rezago educativo y los instrumentos para enfrentarlas. La estructura temática considera la temporalidad de los acontecimientos para su tratamiento histórico social. La lectura comentada, el ejercicio de la crítica, el respeto a las diferencias y la búsqueda de la unidad en la pluralidad, se desarrollan en cada sesión educativa.

El uso de los *materiales didácticos* no se limita al libro de texto: su contenido y estructura se someten a la comprobación de su veracidad a través de la observación y práctica del educando, quien los vincula de manera crítica con los contenidos de los medios de comunicación electrónica e impresos. Así, la utilización de los materiales didácticos incluye, fundamentalmente, el uso didáctico del periódico, la videogradora y la computadora, que integran al educando con el resto del mundo.

En este sentido, el uso de los diferentes medios de comunicación y en especial el del periódico se dimensiona social y políticamente; lo anterior representa la lectura crítica del mundo de manera actualizada e inmediata en la que el educando conoce y reconoce los fenómenos y hechos de la realidad para sentirse parte activa de la historia.

¹⁰ Estos temas generadores son aquellos que el educando (en estrecha relación con el educador), construye a partir de su práctica social, con la finalidad de conocer y dar respuestas a alguna problemática específica de su comunidad.

2.6 La Prensa Didáctica en la Nueva Práctica Educativa

Uno de los materiales didácticos relevantes utilizados en la Educación Ciudadana Político Participativa que se impartió en los Centros Urbanos de Educación Permanente, fue el periódico, empleado en el proceso enseñanza/aprendizaje como prensa didáctica.¹¹

La utilización de la prensa didáctica resultó ser un invaluable auxilio para el establecimiento de una comunicación directa y efectiva entre educador y educando, así como para la consecución de los objetivos del CUEP y en el desarrollo de sus funciones sustantivas.¹² Y no pudo ser de otra forma, ya que concebimos a la comunicación como parte intrínseca del proceso enseñanza/aprendizaje, en donde se establece una nueva relación con el libro y entre éste y demás materiales didácticos, principalmente con los medios de comunicación social.

En el contexto de los CUEP, con una practica educativa fundamentalmente comunicativa, el periódico adquirió su dimensión social como apoyo didáctico para la educación ciudadana y como auxiliar en la reflexión y discusión colectiva.

¹¹ Cabe aclarar que la utilización del periódico en la educación de adultos como material de información no es un recurso nuevo. Ya en la época de las *Reformas Borbónicas* en la Nueva España significaba, en el contexto político ideológico, la recuperación para España del poder delegado a grupos locales posesionados en el ámbito económico. Así, en 1972 nace el primer periódico en la Nueva España denominado *Gaceta de México*, fundado por el sacerdote Juan Ignacio. En ella se publicaba información estadística. Estando como presidente interino Portes Gil y enfrentando una situación económica precaria y gobernado bajo el peso y la sombra del maximato de Calles, en cuanto a la difusión ideológica entre las clases populares "...se necesitaban publicaciones de carácter aún más popular que rescataran al pueblo de su aislamiento secular. Con este fin el secretario de Educación, Ezequiel Padilla, fundó el periódico *El Sembrador* y, para difundir el programa de acción 'socializadora' de la Secretaría, salieron a luz los silabarios...se les asignó 'la divulgación de cuestiones sociales de mayor importancia para el pueblo y los conocimientos fundamentales en la elevación económica y espiritual de los trabajadores.' ... Este periódico fue un medio efectivo de educación de adultos, su papel más importante consistió en integrarlos a una comunidad mayor que su pequeño grupo aislado." (SEP/ INEA/ COLMEX 1998: 87-90, 386-390). Como afirmábamos, el periódico no es un recurso nuevo como material de información, pero sí como material didáctico, como prensa didáctica estructurada para una comunicación dialógica.

¹² Reuniones semanales de la comunidad para analizar y dar respuesta a los problemas comunitarios, con base en la practica de los contenidos educativos del MPEA; organización de encuentros entre asociaciones de colonos, grupos de jóvenes, entre otros, para concertar acciones conjuntas en beneficio de la colonia, barrio, pueblo o unidad habitacional; cursos, pláticas y conferencias desarrolladas por las organizaciones sociales

Así, de entrada, es importante señalar que el uso del periódico como prensa didáctica en la educación ciudadana político participativa, se realizó de manera complementaria al libro, pero se le atribuyó, sin fetichismo comunicacionales de información y de opinión pública, un papel fundamental en la construcción del conocimiento social, político y cultural. De esta manera la utilización del periódico como prensa didáctica permitió, en buena medida, la lectura *desinstitucionalizada* de la historia, de la realidad, la cual aparecía ante los ojos del educando más dinámica, actualizada y un tanto más cercana a su cotidianidad, a pesar de la forma atomizada que como noticia se presentaba.

En el proyecto educativo de los CUEP, el periódico, al informar, al exponer y sintetizar de manera didáctica un hecho social, político, económico y cultural, nos vinculó con la teoría de la realidad contenida en los libros de texto, tendiendo así un puente entre la experiencia social de los educandos y el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que en la educación ciudadana representó la reflexión colectiva sobre el desarrollo histórico de los fenómenos y hechos concretos, y no sólo como hechos aislados registrados como noticia.

Consideramos que de no ser así, el uso del periódico pudo haber significado una función desorganiza y fragmentada de la lectura de la realidad, lo que en el proceso de educación ciudadana hubiera sesgado la participación y contribuido indirectamente a la desmovilización, característica de la educación comunitaria socializadora. Por ello, el CUEP, a través de la "organización popular de la lectura." (Mattelart, 1988:222), incentivó a los educadores y educandos no sólo para la interpretación de la realidad, sino para su transformación por medio de la participación organizada.

A diferencia de otros medios de comunicación de mayor alcance y extensión (como la TV) el periódico permitió llevar a cabo una comunicación dialógica y socio pedagógica entre todos los actores de la educación ciudadana,

con temas de interés propuestos por la población, y elaboración de una publicación u órgano informativo de difusión local.

ya que la noticia, el artículo y el editorial representaban un espacio colectivo de reflexión, donde el educando podía hacer una relectura objetivamente comprometida de la realidad.

La utilización de la prensa didáctica permitió al educando recocerse con otros como protagonista esencial de la noticia, como sujeto histórico social, con lo que se trató de eliminar la creencia de que el principal actor de la noticia es un individuo o una entidad gubernamental, ajeno a las condiciones económicas, culturales, políticas y sociales. Este concepto era pieza fundamental en la cultura política democrática, ya que se buscó hacer de la información una estrategia para la acción política. En otras palabras, "Esto significa primero quitarle a la clase dominante la dinámica de la información y, en un sentido más global, de la cultura..." (*Ibid*: 81)

Con la lectura crítica y contextual de la noticia, del periódico, se pretendió que el educando rompiera con el anonimato de su receptibilidad pasiva y se asomara al mundo para comprender las leyes naturales y sociales que lo rigen. Así, al reconocerse en la noticia como un nuevo sujeto social emergente dentro de una sociedad dividida en clases sociales en constantes pugnas, podía conocer y comprender los procesos sociales y políticos. De no haber sido así, al utilizar el periódico fuera de un proyecto educativo crítico y analítico de la realidad habiéramos asistido "...a un proceso de apropiación de un suceso o noticia...en provecho de la legitimación del sistema de dominación." (*Ibid* : 65)

Con el apoyo de la prensa didáctica, la educación ciudadana puede aun explicar las leyes del cambio social y las contradicciones que lo originan, así como del conflicto en las relaciones del poder y la manera de enfrentarlo. Al hacerlo, el educando ejercita la crítica social, pero también la autocrítica, toda vez que se cuestiona el nivel de injerencia, personal o colectiva, que tiene en el ejercicio del poder y sobre las decisiones que de él emanan..

Con todos estos elementos que hemos analizado y que en su interacción conformaban el modelo educativo para adultos capaz de desarrollar conscientemente la participación ciudadana, estábamos ante la grandiosa posibilidad de transformar al individuo en un nuevo ciudadano, más activo, propositivo y acorde con las exigencias de la dinámica política y social.

Es importante señalar que la práctica educativa de este modelo, si bien se orientaba a un proceso autonómico, no dejaba de lado sus vínculos institucionales. Mantener la responsabilidad del INEA en la permanencia del proyecto educativo CUEP representaba la posibilidad de convencer a las autoridades no sólo de la factibilidad de hacer compatible lo cualitativo y lo cuantitativo, sino también sobre la importancia social que dicho proyecto y sus resultados tenía para el desarrollo de las zonas urbano marginales del Distrito Federal.

En ello iba implícito una fuerte carga de acción educativa democratizadora: en ese convencimiento también se buscaba, políticamente, la transformación de aquellos que se mantienen en el poder imponiendo una cultura hegemónica, su concepto del mundo, del ser humano y de la sociedad. Este propósito se orientaba buscando siempre al *hombre nuevo, al nuevo ciudadano*, el cual, como lo señaló Freire, "... sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos." (Freire, 2000:39)

Nuestro objetivo continúa siendo la contribución, a través de la educación ciudadana política participativa, para generar un ciudadano del que podamos decir que hoy por hoy y por sí mismo "comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana" (Freire, 1998:30). Un ciudadano que se transforma a sí mismo en interacción con otros y logra un desarrollo cualitativo de la existencia, al superar las etapas en el que los hombres se vinculan a la realidad..."ora inmersos, ora emersos, ora insertos." (*idem*. 93)

Lo anterior pudiera parecer una utopía, sin embargo, aunque todo este análisis parte de una experiencia local y concreta, en la que la reactivación de un

CUEP se inició con la practica de educación ciudadana político participativa, y cuya relación y comunicación dialógica entre educador/educando se fundamentó en la utilización de la prensa didáctica, es indudable que todo ello permitió sentar las bases para una nueva cultura democrática para el ejercicio personal y colectivo de la participación ciudadana.

CAPÍTULO III

**LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ADULTOS: ENTRE EL
EFICIENTISMO ADMINISTRATIVO Y LA NUEVA PRÁCTICA
EDUCATIVA PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

En el año de 1996 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos plantea la desaparición de los Centros Urbanos de Educación Permanente. El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), paulatinamente va dejando su lugar a un nuevo modelo denominado *Educación para la Vida*.

Este nuevo modelo nunca operó por completo. Ahora únicamente se utilizarían como material didáctico los libros de Matemáticas y Español del MEPEPA, además de los materiales de lectura que el educando quisiera llevar para su aprendizaje.

Para las otras áreas del MPEPA (vida familiar, comunitaria, laboral y educación para el nacionalismo), el educador hacía los resúmenes para preparar al educando para los exámenes globales de conocimiento; modalidad de acreditación para elevar los índices de certificación. La educación para los adultos cayó en una especie de vacío, sin proyectos educativos claros y de propuestas institucionales concretas. El eficientismo administrativo se impone y el proyecto CUEP, institucionalmente comienza a desaparecer.

Sin restar responsabilidad al INEA, los actores educativos, los educandos con mayor presencia en la comunidad y las organizaciones sociales y asociaciones civiles más comprometidos, comenzamos el diseño e implementación de una nueva práctica educativa, de una educación ciudadana política participativa para adultos, que coadyuvará a la generación de una cultura política democrática para la participación ciudadana, tan necesaria en años próximos a procesos electorales y democráticos hasta entonces inéditos en el país y en la Ciudad de México.

3.1 El Diagnóstico socioeducativo institucional: la justificación para la desaparición de los CUEP

La desaparición de los Centros Urbanos de Educación Permanente representó para los educadores institucionales y solidarios de adultos doble tarea: desarrollar la educación ciudadana político participativa al margen de toda normatividad institucional, y, paradójicamente continuar con los objetivos institucionales, ya que éstos reflejaban, aunque teóricamente, la misión del INEA y la razón social de su existencia. En diversos materiales institucionales de difusión se aceptan como objetivos los que a continuación presento de manera resumida:

- a) Impactar sobre el rezago educativo, ya que sus orígenes más que encontrarse en la persona radicaban en las desigualdad económicas, fundamentalmente.
- b) Orientar a los adultos para el bienestar y la solidaridad social, así como en la capacitación no formal para el trabajo y el enriquecimiento cultural.
- c) Propiciar que la educación de adultos sea continua, fomentando la actualización de los conocimientos y el autodidactismo.¹
- d) Promover y realizar investigación relativa a la educación de adultos.
- e) Realizar acciones para unir las voluntades, tanto de educar como de educarse, fortaleciéndolas de manera clara, tenaz y perdurable.

¹ El autodidactismo, institucionalmente hablando, se asume como aquel proceso en el que el educando asume la responsabilidad de su propia formación independientemente del educador y de la institución educativa. Para llegar a ello es indispensable que el educando desarrolle la habilidad de aplicar conceptos a situaciones concretas. Resulta ser la capacidad para la desarrollar la educación permanente.

- f) Propiciar los elementos y herramientas cognitivas para que el adulto incida participativamente en la transformación social.

El olvido y descuido de estos objetivos institucionales respondía al exagerado e irracional uso de los parámetros de la eficiencia administrativa basados en el cumplimiento de metas² y de la certificación indiscriminada por parte del INEA..

Además las campañas de sensibilización para los adultos en condición de rezago educativo se transformaron en campañas de certificación a través de un sólo examen global de conocimientos; los libros y demás materiales didácticos se sustituyeron por guías de estudio, cuestionarios, resúmenes y ejes temáticos.

Debido a las campañas de certificación, (a las que se inscribían una cantidad considerable de personas), la asistencia a los círculos de estudio disminuyó de manera importante. Ello significaba un obstáculo para el logro cualitativo de los procesos educativos comunitarios. Así, la demanda potencial de la educación se dirigió más hacia las campañas de certificación que hacia procesos educativos. El proceso de enseñanza/aprendizaje entonces se redujo a unos cuantos círculos de estudio y no se realizaba colectivamente, sino en atención casi personalizada.

La atención en los círculos de estudio, a través de un concepto supletorio, remedial y compensatorio de la educación de adultos (carente de un conocimiento reflexivo, crítico de la realidad) ofrecía, más que un proceso de enseñanza-aprendizaje, la obtención de un documento oficial con la idea de que el educando mejoraría su vida personal al tener mayores oportunidades para la movilidad social y la competitividad laboral.

² No nos oponemos al cumplimiento de metas como una expresión cuantificada y parte inherente a los objetivos; como parte de una planeación estratégica para asignar tiempos y recursos que al valorar su aplicación nos expresen cifras de adultos que serán beneficiados. Nos oponemos al cumplimiento de metas en detrimento de la calidad de la enseñanza, de una evaluación cualitativa de la atención de adultos y de la dimensión social y política.

Con todo lo anterior, la vinculación del conocimiento y la reflexión con la práctica para comprender y transformar la situación de rezago educativo y de marginalidad social de la población de las zonas urbano marginales donde se ubicaban los CUEP, prácticamente desaparece, y, con ello, la continuidad educativa, el fomento al autodidactismo y la posibilidad de una educación permanente y política participativa.

Esta política de cumplimiento de metas a través del eficientismo administrativo se convirtió en instrumento fundamental para la presentación pública de estadísticas, las cuales se convirtieron en un fin en sí mismo. Más que representar un auxiliar en el análisis de la información empírica para conocer las relaciones entre fenómenos educativos y analizar la tendencia de los fenómenos, las estadísticas eran el instrumento para lograr obtener mayor presupuesto, asignado a las delegaciones del INEA por los niveles de certificación obtenidos, entre otros criterios.

Este eficientismo administrativo fue sumamente criticado en un encuentro de especialistas de la educación de adultos a mediados de los noventas. Sylvia Schmelkes y Judith Kalman, en un diagnóstico de la educación de adultos, señalaban:

Se comenta también de forma crítica el hecho de que los parámetros clásicos de eficiencia administrativa, basados en el cumplimiento de metas, obstaculizan el logro de los procesos de aprendizaje, ya que deben partir del supuesto de que el adulto es el actor principal de su propio aprendizaje.

Otra de las grandes críticas a la educación de adultos que conducen los gobiernos, se refiere a la falta de profesionalización de su personal, principalmente de sus agentes educativos...

Se ha comprobado que no existe una demanda social efectiva por educación de adultos. La que hay, es una demanda potencial caracterizada por su debilidad política, con poca o

nula capacidad para formular y plantear sus exigencia. La oferta precede a la demanda, y los pocos que responden a esta oferta carecen de bases para exigir el tipo de educación que requieren, por lo que generalmente aceptan lo que se les da o, simplemente, abandonan el servicio." (INEA. Encuentro de Especialistas, 1995:20)

A pesar de que el diagnóstico y sus argumentos se realizó en un evento organizado por el propio INEA; éste reorientó sus programas y proyectos hacia formas de educación de adultos menos comunitaria y más individualistas, con un enfoque de superación personal y d mejoramiento de la calidad de vida de los educandos.

Ante esta nueva política eficientista, los CUEP, por sus objetivos particulares y por estar dedicados a la educación comunitaria, no respondían más a los requerimientos cuantitativos del INEA y menos aún a los de su delegación en el Distrito Federal.

Dirigido a grupos y comunidades urbano marginales para desarrollar procesos educativos que permitieran niveles de organización para el mejoramiento de sus condiciones de vida, los CUEP no estaban en condiciones para enfrentar los nuevos requerimientos institucionales. Para su permanencia la mayoría tuvieron que ser habilitados como espacios de inscripción a exámenes.

En aquellos CUEP ubicados en regiones donde el trabajo con la comunidad y con las asociaciones civiles y organizaciones sociales había sido bastante estrecho y comprometido, las actividades socioeducativas para la organización y participación de la comunidad en la solución de su propia problemática urbana, se reforzaban, dando lugar así a la defensa y rescate del proyecto CUEP, a su vinculación con el MPEPA y a la propuesta de una educación ciudadana político participativa.

Esta situación y los análisis críticos de especialistas llevaron al INEA -y de manera particular a su delegación en el Distrito Federal- a justificar el paulatino cierre de los CUEP, con los siguientes argumentos:

- a. El proyecto CUEP resultaba obsoleto, puesto que en su lugar podría utilizarse el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos o el Modelo de Educación para la Vida.
- b. Falta de presupuesto para actualizar los materiales didácticos, audiovisuales y bibliográficos, así como para la compostura y mantenimiento de los bienes culturales asignados al proyecto.
- c. Desinterés de la comunidad por el proyecto y preferencia por la certificación.
- d. Incumplimiento de los objetivos del CUEP por atender los de las organizaciones sociales con las que se firmaba el convenio de operación.
- e. Incumplimiento de metas de certificación en educación básica y en alfabetización.

Ante esto, los agentes educativos institucionales y solidarios, responsables operativos del proyecto CUEP, comprometidos con el desarrollo de una nueva práctica educativa transformadora, consideramos, en reuniones de planeación y evaluación educativa y de balance de resultados cuantitativos y cualitativos del CUEP, que estos argumentos eran refutables, ya que:

- a) El MPEPA al implementarse en todos los círculos de estudio y al incluir en los libros de texto contenidos didácticos de carácter comunitario, se complementaba con los aspectos prácticos de la reflexión colectiva sobre problemas concretos de la comunidad los cuales sí fomentaba el CUEP.

Con la implementación del MPEPA en los CUEP (por su carácter y contenidos comunitarios) se reforzaban con mejores resultados la educación ciudadana política participativa.

- b) Indudablemente el presupuesto asignado a la educación de adultos limitó muchas de las acciones educativas del INEA. Si bien el reto de hacer más eficientes y eficaces los servicios educativos resultó una corresponsabilidad entre todos los niveles de estructura institucional, fueron los agentes educativos institucionales y solidarios quienes enfrentaron el impacto directo de la falta de presupuesto.

Por ello, la voluntad creativa y el alto sentido de compromiso educativo eran las herramientas básicas de su quehacer socioeducativo. La actualización de los materiales didácticos, audiovisuales y bibliográficos, así como el mantenimiento y, en su caso, compostura de los bienes culturales asignados al proyecto, lo asumía el equipo local, haciendo un llamado a la solidaridad de los educandos y de la comunidad en general.

- c) Si bien es un hecho innegable el desinterés que hacia el proyecto CUEP iba presentando la comunidad y su mayor inclinación por la certificación, este fenómeno resultaba ser un hecho inducido por las intensas campañas dedicadas a este fin.

Para revertir este proceso el equipo local, el comité de fomento para la educación de adultos y la asociación civil, iniciamos una cruzada local de sensibilización y de asesorías postcertificación, las cuales se desarrollaban durante el tiempo en que se emitía el certificado (dos meses, aproximadamente).

- d) Para el caso de los educandos de primaria, que obtenían su certificado a través de procesos de enseñanza aprendizaje planificados se les

entregaba su documento en una ceremonia cívica en la escuela primaria de la colonia con la participación de padres de familia, escolapios y autoridades que se habían sumado a las campañas de sensibilización, con lo que se reforzaban las asesorías potscertificación.

- e) Respecto al incumplimiento de los objetivos del CUEP por atender los de las asociaciones civiles, es importante considerar que normativamente este proyecto debería apoyarse en ellas, haciendo compatibles sus actividades con los fines educativos y de organización de la comunidad para la solución de su problemática.

Las acciones de los CUEP representaban un complemento pedagógico y metodológico para la atención de la base organizativa de las organizaciones y asociaciones civiles. La utilización de los bienes culturales en las acciones propias de la organización se programaban precisamente para no obstruir el desarrollo de las actividades del CUEP.

- d) El CUEP no fue concebido como un proyecto para el cumplimiento de metas cuantitativas, sino para coadyuvar en la consecución de los objetivos institucionales que ya hemos señalado y que tiene un carácter más cualitativo, sin embargo, no se descuidaban las metas inherentes al proyecto.

Por todo ello, en una primera aproximación, consideramos que el problema radicaba en que al no existir los instrumentos de evaluación cualitativa para medir el impacto de las acciones del CUEP en comunidad, no se contaba con indicadores para medir administrativamente su eficiencia cuantitativa.

Por la naturaleza del proyecto, no podía ser de otra manera. Las propuestas que se presentaban para justificar la necesidad de la evaluación objetiva de un proyecto basado en los principios de la educación popular no se

tomaban en cuenta en lo más mínimo. Por ello constantemente reflexionábamos junto a Walker:

- ¿ Y qué nos ocurre, a los que trabajamos en el campo de la educación no formal, en la implementación de proyectos de investigación-acción y de educación popular, cuando intentamos evaluar los programas con esta manera de pensar? (Walker, 1983:11)

Con base en lo anterior, producto del análisis y discusión entre agentes educativos (institucionales y solidarios) y de las organizaciones sociales comprometidas con el CUEP, se decidió conjuntamente impulsar el proyecto a través de una nueva práctica educativa democrática, acorde con el enfoque político participativo de la educación ciudadana para adultos.

Como habíamos mencionado en el capítulo anterior, a pesar de que el CUEP considera a la alfabetización y a la secundaria abierta para adultos dentro de su proyecto integral socioeducativo, la primaria resultó ser la que más se adecuaba al cumplimiento de los objetivos de este proyecto y para la nueva práctica pedagógica de corte político participativa, ya que además para la atención en este nivel entraba en escena el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos.

Para el desarrollo de la educación ciudadana político participativa en y para la democracia, partimos de los propios objetivos institucionales que se establecían para la educación primaria para los adultos:

Mediante la primaria se busca que el adulto:

Cuente con los conocimientos y métodos autodidactas³ que le permitan apropiarse de los bienes y valores de cultura nacional.

³ Todos los subrayado son del INEA.

Se identifique como integrante de una **familia, una comunidad, un centro de trabajo y un país.**

Participe con responsabilidad en la **vida social y política** del país, con aprecio a los **derechos individuales y sociales.**

Se reconozca a sí mismo y a su **medio social y natural.** (INEA, 1996: 8)

3.2 La Praxis Colectiva de la Educación Ciudadana Política Participativa

Después de la experiencia de trabajar con el CUEP ubicado en la Colonia Santa Úrsula Coapa de la Delegación Coyoacán,⁴ en el que los vecinos en torno al proyecto se habían organizado para discutir y tomar acciones por la falta de espacios para el desarrollo de actividades socioculturales y de haber ganado para ello la extensión del Departamento del Distrito Federal, iniciamos el proceso de evaluación y análisis de esta experiencia.

En el contexto de la política eficientista administrativa impuesta por el INEA en el Distrito Federal, llegamos a la conclusión de la necesidad imperiosa e impostergable de sistematizar y crear los fundamentos socioeducativos y pedagógicos para el desarrollo de una práctica educativa de carácter político participativo.

Con base en ello y aprovechando un proceso de rotación de personal institucional decidimos desarrollar nuestra propuesta educativa en el CUEP ubicado en las colonias Potrero, Las Torres, La Era, El Capulín y Paraje el Caballito de la Delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal. Estas colonias conforman una microregión,⁵ prioritaria por las condiciones sociodemográficas,

⁴ El trabajo con esta colonia se realizó en 1995. El CUEP se ubicaba en el Centro de Desarrollo Social "Santa Úrsula", el cual era un espacio pequeño donde se impartía cursos para beneficio de la economía familiar.

⁵ Representa la unidad de atención territorial que definía el INEA para la asignación de metas en la atención educativa.

geográficas y urbano marginales en que sobrevive la población y por su nivel de rezago educativo. La asociación civil de mayor presencia se denominaba Coordinadora Regional del Sur (CRS), la que tenía como su principales objetivos realizar acciones de apoyo para el abasto popular y fomentar la participación en eventos y acciones encaminadas a la conservación y mejoramiento del medio ambiente.

La capacidad de convocatoria y movilización de la Coordinadora Regional del Sur precisamente radicaba en la oposición a un proyecto carretero impulsado por el entonces Departamento del Distrito Federal denominado *Proyecto Carretero La venta/ Colegio Militar*. Este proyecto carretero pretendía, a través de la apertura de una obra vial, aliviar la carga de tráfico pesado que se dirigía al Estado de México, afectando con ello tanto a la zona boscosa enclavada entre las colonias de esta microregión, como a un predio habilitado como cancha de fútbol, así como a una serie de hacinamientos irregulares.

En una reunión del Comité de Fomento para la Educación de Adultos con la CRS y con el equipo regional y local que se había conformado, y después de analizar la situación imperante en la zona y en ella la del CUEP, acordamos, entre otras cosas, realizar un nuevo diagnóstico socioeducativo, convocar a la asamblea general informativa y elaborar una nueva acta constitutiva, en la que se asentaron los siguientes acuerdos:

- A través de la reactivación de los servicios educativos del CUEP lograr una mayor presencia y reconocimiento, por parte de la comunidad, tanto del INEA como de la asociación.
- Hacer compatibles los procesos cuantitativos y cualitativos de la educación de adultos, es decir, a la vez que se desarrollaría la educación ciudadana político participativa se cumpliría con las metas de certificación, para que el educando pudiera continuar estudiando la

secundaria y posteriormente reincorporarse a la educación media superior.

- A través de una nueva práctica educativa proporcionar a los educandos las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para la participación en la toma de decisiones del D.D.F y en los procesos electorales.
- Incluir temas democráticos para una nueva cultura de la participación, distinta al clientelismo político y al corporativismo.
- Vinculación plural con los líderes formales e informales de la comunidad para generar un movimiento barrial de apropiación del proyecto CUEP.

La generación de un movimiento barrial comunitario para la reactivación y apropiación del proyecto educativo CUEP, resultó ser una estrategia significativa para el desarrollo de una educación ciudadana político participativa amplia, ya que la atención educativa en los CUEP no se dirigía a un sector social en específico, de tal forma que el trabajo educativo y el análisis de la problemática barrial comunitaria se realizaba de manera colectiva, en un intercambio plural de ideas y soluciones.

Con base en ello, se inició una campaña de información y sensibilización en la microregión para la reactivación del proyecto educativo CUEP y su propuesta de práctica educativa, lo que representó todo una cruzada local contra el rezago educativo y por una educación permanente participativa, así como en favor del rescate, reorientación y renovación de la atención y de la práctica educativa que brindaba el INEA.

La educación ciudadana político participativa que surgió a partir de la vinculación entre el Modelo Pedagógica para la Educación de los Adultos y el proyecto comunitario CUEP, e implementada conjuntamente con la Coordinadora Regional del SUR, buscaba, más que la mera transmisión pasiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades en la utilización de mecanismos

comunicacionales e informativos y en la incorporación de elementos técnico-metodológicos que permitieran el análisis y la praxis colectiva para intervenir en las decisiones que el entonces Departamento del Distrito Federal tomaba sin considerar la opinión, experiencias e interés de la comunidad involucrada., en este caso el proyecto carretero *La venta/ Colegio Militar*. Así, en nuestra práctica educativa sus diferentes elementos se desarrollaban como a continuación se expone:

En la **relación educador/educando** el primero representaba un facilitador del proceso de reflexión del segundo sobre su propia situación de rezago educativo como reflejo de la injusticia económica y social. Regularmente iniciaba con dos preguntas generadoras: ¿por qué habían dejado la escuela y que factores influyeron?, ¿por qué decidían continuar con su formación? Se valoraban los elementos objetivos y subjetivos de las respuestas para desechar o establecer expectativas conjuntas del proceso educativo.

Con estas preguntas detonadoras de la reflexión individual y colectiva, el educador fomentaba el papel activo, participativo y dialógico de los educandos en todas las sesiones y de manera muy especial en las reuniones de análisis de los problemas de la comunidad.

Partiendo de que en el proceso educativo del proyecto CUEP la parte fundamental era el educando, se consideró su participación en las reuniones de planeación didáctica, tomando y perfeccionando sus sugerencias y críticas para su implementación en los círculos de estudio. Los resultados prácticos y concretos de sus aportaciones reforzaba su autoestima y su papel creativo y constructor de su propio proceso de enseñanza / aprendizaje.

Las pautas de comportamiento y participación individual y grupal en los círculos de estudio eran construidas por los propios educandos bajo principios rectores democráticos, a las cuales también se sujetaba el educador.

La relación educador-educando, basada en el diálogo y la comunicación constante en el proceso de enseñanza/aprendizaje permitió el libre fluir de las ideas y la demostración del potencial intelectual de cada educando. La detección de aquel que educando que mostraba más conocimientos, habilidades y disposición a la participación, se le habilitaba como facilitador adjunto del proceso educativo de sus compañeros.

Así, el educando recibía una capacitación en aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza para apoyar al asesor titular del círculo de estudio, teniendo la oportunidad de participar, desde otra función educacional (ahora como educador), en la formación de una cultura democrática, al iniciar una relación dialéctica entre enseñanza y aprendizaje. Incluso, institucionalmente, al educando con mayores cualidades adquiridas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se le daba la oportunidad para participar como alfabetizador.

Respecto a los **contenidos**, de manera simultánea a los del MPEPA, a través de reuniones de planeación didáctica se generaban ejercicios y materiales complementarios y se discutía la correspondencia con los intereses de los educandos y de su comunidad.

Se explicitaban los objetivos e intencionalidad de cada uno de los temas en particular y del proceso educativo en general, sin hacer uso de ningún "currículo oculto", ya que de ello dependía que los educandos, al tener claro esos objetivos y la intencionalidad, plantearan, de acuerdo a sus vivencias personales y colectivas, los contenidos o temas generadores que se desarrollaban en las sesiones colectivas del CUEP.

Así, los contenidos complementarios y temas generadores, surgidos de la discusión y del intercambio de experiencias, pretendían una toma de conciencia de la propia condición de marginalidad, y el reconocimiento de los educandos

como actores sociales para la transformación de esas condiciones y como constructores de una nueva relación entre gobierno y sociedad civil a través de la participación ciudadana.

Los contenidos complementarios y temas generadores determinados se agruparon en tres grandes ejes temáticos:

1. Educación de adultos, sociedad y procesos comunitarios.

- a) El rezago educativo como producto de la desigualdad económica y sus repercusiones sociales.
- b) La diferencia entre educación formal, informal y no formal y su proyección social y política.
- c) El proceso de enseñanza / aprendizaje en la educación de adultos como proceso de conocimiento de la realidad social para incidir en su transformación a través de la participación ciudadana directa y organizada.
- d) La educación permanente y el autodidactismo como herramientas que el educando puede utilizar para comprender los métodos y técnicas de aprendizaje para su apropiación y comprensión de la realidad.

2. Educación de adultos y procesos democráticos.

- a) La educación cívica de carácter socializador y la educación ciudadana política participativa.
- b) Conceptos generales de cultura, educación, política y democracia (directa como indirecta).
- c) Aspectos fundamentales de valores, prácticas democráticas, participación ciudadana y cultura política democrática.

3. Educación de adultos y participación ciudadana.

- a) Aspectos de ciudadanía y sus bases legales.
- b) Procesos electorales.

- c) Problemas urbanos y gestión pública.
- d) Gobierno local y movimientos sociales urbanos.

Es importante señalar que además de estos temas se incluía aquel que respondía de manera específica a la problemática barrial comunitaria. Así, uno de los contenidos de mayor consideración tanto institucional como complementario era el de *Ecología y Cuidado del Medio Ambiente* (incluso era uno de los contenidos importantes del MEPEPA), ya que éste no sólo respondía a la problemática concreta que enfrentaban los educandos y la comunidad en general con el proyecto carretero *La Venta / colegio Militar*, que ya hemos señalado, sino también se vinculaba a otros problemas sociales y urbanos propios de la situación de marginalidad.

En efecto, no podíamos desarrollar "...una educación ambiental al margen de las desigualdades y las carencias sociales. Una educación centrada en un *conservacionismo (sic)* a ultranza es una educación estéril y esterilizante." (Gaudiano, 1995:97)

Por ello, la educación ambiental que desarrollábamos con el educando era la de concientización cívico ciudadana, ya que con ella esta educación representaba "una respuesta a un conjunto de demandas de actualidad ante la crisis ambiental que se vive en diferentes órdenes, resultante de la imposición de ciertos estilos de desarrollo" (*Ibidem*: 100), como lo pretendía el entonces Departamento del Distrito Federal, con el proyecto carretero ya mencionado.

El método en que nos basábamos para la nueva práctica educativa era el de investigación/acción participativa, a través del cual se profundizaba en los conceptos teóricos a partir de la práctica. Con este método se involucraba al educando en la interpretación y análisis comparativo de sus vivencias personales y colectivas con el diagnóstico socioeducativo que se realizaba previamente a la instalación del proyecto CUEP. La información estadística obtenida servía como

material de análisis de la realidad, cuyos resultados se difundían entre la comunidad.

Un significativo desarrollo y vinculación de la teoría y la práctica se lograba al establecer una estrecha relación no sólo entre el Modelo Pedagógico de Primaria para Adultos con el proyecto de los Centros Urbanos de Educación Permanente, sino entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las sesiones de discusión colectiva para el análisis de la problemática barrial comunitaria. Con ello, lo que se fortalecía era la capacidad organizativa de los educandos en torno a sus problemas y las acciones propuestas para su solución, surgidas de la reflexión generada a través de un proceso cognitivo de aprehensión consciente de su realidad.

Este desarrollo y vinculación entre teoría y práctica se acompañaba, además, de un proceso permanente de experimentación-perfeccionamiento-adequación del aprendizaje en donde se elaboraba un plan de acción estratégico para la intervención directa en la solución del problema detectado y establecido como eje accionador de la participación.

Pero además se propiciaba la apropiación teórica conceptual y de los instrumentos metodológicos para la participación, así como la generación de procesos multiplicadores de la experiencia en un campo de acción mayor al círculo de estudio, al proyecto CUEP y a la propia normatividad del INEA: a la comunidad barrial.

Partiendo del proyecto CUEP y de los temas generadores propuestos por los propios educandos a través del análisis y la reflexión colectiva, se estableció como **el objetivo** fundamental facilitar en la población urbana marginal una educación ciudadana política participativa y permanente, para que todos los educandos adquirieran los aspectos técnico-metodológicos que les permitiera la adquisición de conocimientos cercanos a sus necesidades socio-educativas y les

podieran permitir interpretar y transformar, mediante la reflexión y la prácticas colectiva, la problemática de su medio urbano.

Para ello, se establecieron actividades y materiales didácticos que permitieron dar a conocer y reconocer los derechos ciudadanos y los instrumentos legales para su ejercicio, en el contexto de la demanda de servicios urbanos, el respeto al medio ambiente, la toma de decisiones de las políticas públicas, en procesos electorales y en el seguimiento y control de los representantes elegidos democráticamente.

Los libros de texto del MPEPA eran los *materiales didácticos* de mayor utilización; permitían el desarrollo de las actividades y la consecución de los objetivos del proyecto CUEP. Sin embargo, estos contenidos a pesar de estar más cercanos a la realidad nacional no reflejaban el contexto dinámico de la ciudad, mucho menos de los fenómenos y contradicciones políticas, económica y sociales de esa realidad global.

Así que en las reuniones de planeación didáctica y balance operativo decidimos el uso de un material didáctico que permitieran tender un puente cognitivo entre los libros, los temas generadores complementarios, las discusiones colectivas para el análisis de la problemática comunitaria y su vinculación directa con el conflicto entre el DDF y la comunidad en torno al proyecto carretero, es decir, un material didáctico que integrara cualitativamente al MPEPA y al CUEP con la educación ciudadana para la participación en la conformación de una cultura política democrática. Ese material didáctico fue el periódico, la prensa didáctica.

3.3 El Periódico: herramienta fundamental para la comprensión y fomento de la participación ciudadana.

En el capítulo anterior mencionamos que uno de los materiales didácticos relevantes utilizados en la educación ciudadana político participativa era la prensa didáctica. En esta experiencia sociopedagógica que se tuvo con la comunidad a través de los Centros Urbanos de Educación Permanentes, la utilización del periódico adquirió una relevancia mayor entre todos los materiales didácticos utilizados. Como prensa didáctica,⁶ se establecieron los siguientes objetivos:

- Fomentar el conocimiento del periódico como reflejo del acontecer cotidiano local, nacional e internacional.
- Habituar al educando en el uso progresivo del periódico como material didáctico en el proceso de educación permanente.
- Generar en el adulto la necesidad de estar informado y de informar
- Utilizar el sentido crítico en la lectura de las noticias, editoriales y artículos.
- Vincular los contenidos del MPEPA y actividades del CUEP con la vida real y concreta del educando y su entorno.
- Visualizar a la noticia como una serie de acontecimientos en donde se manifiesta la actividad de actores sociales, como principales protagonistas de la historia.
- Vincular las áreas del conocimiento (acabar con su parcelización) para comprender a la realidad como un todo integral y al individuo como un ser bio-psico-social.

Con base en estos objetivos el periódico se utilizó como auxiliar de los contenidos temáticos de los libros del MPEPA en sus respectivas áreas sociales, naturales, lenguaje, arte, cultura y política.

⁶ Es oportuno aclarar que con la prensa didáctica no se logró desarrollar la imprenta con la metodología Freinet, en la que los educandos contaban con su propia imprenta para difundir un órgano de difusión no sólo al interior de la escuela, sino hacia la comunidad.

Para dar cuenta de cómo se utilizaba el periódico como recurso didáctico y sus interesantes resultados, pondremos algunos ejemplos concretos:

En el área del lenguaje la prensa didáctica se enfocaba a hacer más interesante y dinámico el aprendizaje del Español. Pero también logramos fomentar en el educando la capacidad de diálogo y expresión oral, haciendo más eficaz el aprendizaje y el desarrollo de la escritura, así como la aplicación del vocabulario y un mejor y más apropiado uso de los conceptos, toda vez que también se fomentaba el uso del diccionario como obra de consulta fundamental no sólo para descubrir la complejidad del léxico, sino para acrecentarlo en la expresión oral y en la interpretación de textos literarios, incluso de magnánimas obras como la de *El Quijote de la Mancha*.

El desarrollo de la, prensa didáctica se desarrollaba a través de las siguientes actividades:

- Se formaban tres grupos y se les distribuía a cada uno un periódico distinto, incluso aquellos dedicados a la nota roja.
- Se les solicitaba que después de hojearlo escogieran la noticia que les pareciera más interesante.
- Los educandos realizaban la lectura en voz baja y posteriormente comentaban con el resto del grupo la noticia escogida y el porqué de su elección.
- El asesor o educador, junto con el educando capacitado para el manejo de grupos heterogéneos, dirigían la discusión y realizaban la comparación de la manera como cada periódico presentaba la noticia y la calidad ortográfica de la redacción. Se señalaba también la importancia de leer otros periódicos distintos a los de nota roja para el perfeccionamiento del vocabulario.

- El asesor rotaba los periódicos y solicitaba que escogieran una fotografía o una caricatura, abstrayéndola de su contexto informativo. Esto con la finalidad de que el educando, de acuerdo a sus vivencias y a lo aprendido en los libros de texto, fuera quien sugiriera un título y redactara una nota a manera de noticia, agregando comentarios contruidos colectivamente.
- En el análisis y lectura de las noticias, al educando se le solicitaba que en su cuaderno anotara las palabras y conceptos desconocidos, con la finalidad de enseñar el uso del diccionario de la lengua española y el de sinónimos y antónimos. Así, el adulto al descubrir la palabra por su significado, acrecentaba sus conceptos y vocabulario.

En las áreas dedicadas a las Ciencias Naturales y Sociales, con base en la estructura temática del libro *Nuestra comunidad* del MEPEPA, enfocábamos el manejo del periódico de tal forma que el educando conociera y se reconociera a sí mismo como parte del medio ambiente natural, social y político, pero también que tomará conciencia de su capacidad para incidir de manera organizada en su transformación para el bienestar personal, colectivo, comunitario y social. Las actividades propias en estas área se desarrollaban de la siguiente manera:

- Una vez que se facilitaba el aprendizaje en lo que se refiere al medio ambiente, a través de los libros, al educando se le solicitaba la revisión del periódico y el análisis de las acciones llevadas a cabo por la industria, por los gobiernos y por el propio individuo que contaminan y deterioran el medio ambiente. Pero también se solicitaba la identificación del papel que juegan las organizaciones ecologistas y sus acciones para tratar de revertir el proceso de deterioro ambiental.
- Una vez analizadas y discutidas las noticias en torno a los temas ecologistas se ponía énfasis en aquellos accidentes y fenómenos naturales

que han afectado el desarrollo de la vida, y la manera en que el ser humano de manera organizada los ha enfrentado.

- El asesor marcaba la diferencia entre los efectos negativos para el ser humano con la modificación del medio ambiente -como consecuencia de sus propias acciones-, y aquellos accidentes que son el resultado de fenómenos naturales, solicitando al educando la identificación de la manera en que las colectividades enfrentan a cada una de estas situaciones.

- A los educandos se les distribuían fotocopias de recortes de periódico⁷ que denotaran diferentes fenómenos naturales que han azotado a México, dando énfasis a los sismos de 1985, y resaltando las formas organizativas de la sociedad civil que se generaron no sólo para hacer frente al fenómeno, sino de aquellas que permitieron a los grupos vulnerables de la sociedad organizarse para pasar a otro tipo de demandas y luchas por derechos ciudadanos y laborales, como el caso del movimiento de costureras y el de asociación de residentes de cuarto de azoteas, entre otros.

Con base en ello, el asesor solicitaba el recorte de fotografías donde aparecieran grupos vulnerables de la Ciudad de México, como indigentes, niños de la calle, prostitutas, así como de los llamados grupos prioritarios como los adultos mayores, madres solteras, entre otros. El asesor, después de que los educandos observaban y describían las fotografías, facilitaba el análisis respecto a la falta de capacidad organizativa de estos grupos vulnerables para exigir, a través de una participación ciudadanas, mejoras en sus condiciones de vida, así como el análisis del dichos grupos como objetos de programas asistenciales del gobierno.

⁷ En esta actividad se utilizaba el recorte periodístico cuando se requería como material de consulta hemerográfico, ya que para fines de prensa didáctica del día y para el cumplimiento de los objetivos que señalamos anteriormente, la noticia tenía que leerse en su contexto.

Como parte de la actividad anterior, otro equipo recortaba imágenes y leía noticias de los grupos que organizadamente exigían algún derecho o se encontraban en protesta; al respecto, el educador realizaba un análisis comparativo entre los grupos vulnerables y los grupos de la sociedad civil organizados, resaltando la participación ciudadana en el mejoramiento de la comunidad barrial. Con todos estos elementos se elaboraba un periódico mural que se colocaba en las reuniones de discusión sobre la problemática urbana de su comunidad, las que se realizaban como parte de las actividades del CUEP.

Con esta misma metodología de la prensa didáctica se analizaban los temas electorales y los relacionados con aspectos de la democracia representativa que permitían analizar los procesos democráticos de la Ciudad de México en especial sobre la primera elección del primer jefe de gobierno del distrito Federal que se avecinaba en aquel año de a 1997. Esto con el objetivo de que los educandos pudieran adquirir, a través de procesos educativos, la sensibilidad política necesaria para poder ejercer plenamente su ciudadanía.

El procesos de enseñanza/aprendizaje, a través de la prensa didáctica, tenía que ser confrontado con la realidad y llevar a la práctica los valores de una cultura político democrática. Estábamos convencidos de que esto era posible en el contexto del modelo de educación permanente de los CUEP, ya que a través de él, el educando se vinculaba a alguna forma de organización ciudadana que le permitiera, en la prácticas, un aprendizaje social de la democracia. Al respecto, compartimos con Norberto Bobbio que "...la educación para la democracia se desarrolla en el mismo sentido que la prácticas democrática". (1992:26-27).

Por lo anterior, por la importante función formativa e informativa el proyecto CUEP resultaba fundamental en las zonas urbano marginales del D.F. La praxis colectiva que en él se desarrollaba a través de la educación ciudadana política participativa se proponía, en primera instancia, el desarrollo de una ciudadanía

plena. En este sentido, evocamos a Giovanni Sartori cuando afirma también que: "La práctica es un proceso de aprendizaje; no podemos esperar que ciudadanos malamente educados, sumidos en la pobreza y analfabetos, puedan de algún modo significativo, ser ciudadanos capaces e interesados." (1988:140)

Así, a través del CUEP, por medio de la educación permanente y con el uso del periódico que en él se desarrollaba, aún consideramos que "los ciudadanos estarán mejor informados y se interesarán más por la política cuando se incrementen las dosis de instrucción y se logre una nueva difusión de la misma." (*ibidem*:143)

Con diversas actividades de la prensa didáctica que potenciaba los temas de los libros y de los temas generadores que proponía el educando (procurando en ello contar con una visión panorámica e integral de los fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos de la ciudad, del país y del mundo), se fomentaba la participación organizada de la comunidad en la solución de sus problemas, a través de la participación ciudadana.

El uso de la prensa didáctica resultó ser fundamental para el desarrollo del proyecto CUEP. Como se ha señalado anteriormente, representó un elemento vinculatorio entre éste y el nuevo modelo pedagógico; entre los círculos de estudio y las discusiones colectivas para la acción ciudadana. Con el desarrollo de esta nueva práctica educativa de enfoque ciudadano político participativo que hemos descrito y que en principio se apegaba a la normatividad institucional, considerábamos que el proyecto CUEP podría adquirir gran importancia en la transformación de la educación comunitaria que impartía el INEA.

Si bien por cuestiones estratégicas para buscar continuidad y permanencia del proyecto CUEP, no nos oponíamos abiertamente al cumplimiento de metas (pero sí al eficientismo administrativo), lo que sí tratábamos de demostrar, a través de la educación ciudadana político participativa, era qué metas y objetivos

comunitarios podrían desarrollarse de manera simultánea al cumplimiento de dichas metas. Pero, a pesar de presentar los avances tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos a través de la nueva práctica educativa implementada en el CUEP, institucionalmente se tomó la decisión de dar por concluido el proyecto.⁸

Ante ello, el equipo microregional, el local, el Comité de Solidaridad Educativa, la Coordinadora Regional del Sur y los educandos atendidos en el CUEP, decidimos continuar con el proyecto de manera autónoma para continuar con sus actividades, ahora direccionando la educación ciudadana político participativa no sólo hacia la ampliación y profundización de las acciones contra el proyecto carretero *La Venta/Colegio Militar*, sino también hacia los procesos electorales que en aquellos momentos se centraban en la elección del primer jefe de gobierno de la Ciudad de México. Oportunidad históricamente inédita para la práctica de una educación ciudadana político participativa.

⁸ Para recordar los argumentos que el INEA planteó se recomienda consultar el capítulo II del presente estudio.

CAPÍTULO IV

**NEOLIBERALISMO, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y PROCESOS
DEMOCRÁTICOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: LA VIGENCIA
DE LOS CENTROS URBANOS DE EDUCACIÓN PERMANENTE.**

El desarrollar una propuesta de educación ciudadana político participativa para adultos nos permitió sentar las bases para la generación de una cultura político democrática que coadyuvara a la intervención de los educandos no sólo en la exigencia de servicios urbanos básicos, sino también en procesos electorales y en políticas públicas para el beneficio de su comunidad y barrio.

Esta propuesta se desarrolló en medio de una serie de condiciones sociopolíticas amplias y complejas, de las cuales hemos identificado dos que nos permiten dilucidar sobre la decisión del INEA para cancelar el proyecto educativo de los CUEP, pero también acerca de su importancia, papel y vigencia en las condiciones sociopolíticas y culturales actuales:

- a. El neoliberalismo, expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 para la Educación de adultos de la Secretaría de Educación Pública, y
- b. El contexto sociopolítico de la Ciudad de México durante 1997-1998, marcado por procesos electorales y democráticos hasta entonces nunca vistos.

4.1 Neoliberalismo y educación de adultos

El modelo económico neoliberal se ha caracterizado por el desarrollo extremo del capital financiero, imponiendo una reestructuración de todos los ámbitos de la vida social y política.

En esta última dimensión el neoliberalismo ha colocado al Estado en un margen de acción y responsabilidades mínimas; deja de ser una figura política solidaria, reguladora de la vida nacional, comprometida con la justicia social y como garante del régimen de derecho; deja de ser el conductor del cambio en los marcos que la ley determina.

El incremento de los mercados globales ha contribuido a esta situación. Si bien con ello el Estado no desaparece, sí pierde muchas de sus atribuciones, incluso con relación a la soberanía.

Por nuestra posición geográfica y por la vecindad con la mayor potencia del mundo, con la que existe cada día una mayor interrelación económica (desventajosa, además), la soberanía resulta fundamental para evitar incluso una integración política y cultural que a la vez repercute en la identidad y organización social nacional.

Con el modelo neoliberal el Estado deja de regular las actividades económicas, abriendo aún más la brecha entre ricos y pobres; además deja de orientar su atención, prioridades y recursos a la satisfacción de necesidades básicas de la población y se desentiende de los derechos laborales, de la autonomía de los sindicatos y de la protección del medio ambiente, sobreponiendo a éste los intereses económicos, justificados en aras de un desarrollo que nunca alcanza directamente a las zonas urbanomarginales de la ciudad.

El neoliberalismo fomenta el individualismo, a tal grado exacerbado que no permite la compatibilidad de intereses personales con los comunitarios; considera al individuo como un ente aislado, sin vínculos, deberes ni compromisos colectivos. Por ello, la justicia social deja de ser un objetivo por el que hay que trabajar con compromiso real para la estabilidad y el crecimiento nacional.

La democracia (compartiendo esta idea con Zimmerman y Tomasetta), prácticamente es incompatible con el neoliberalismo; éste sólo reconoce los derechos del individuo, pero no la forma organizativa de movilización o participación para hacer valer sus derechos políticos, sociales, humanos y culturales.

Con el neoliberalismo globalizante la democracia representativa deja de fomentar la participación ciudadana, y los procesos electorales son el medio por el que los que detentan el poder económico se colocan ahora en la administración del Estado; éste deja de promover el mejoramiento económico, social, educativo y cultural de la población, al no responder éstos a los intereses y leyes del mercado global.

En cuanto a educación se refiere, el neoliberalismo considera que el acceso a ella es responsabilidad exclusiva del individuo y de sus posibilidades, no de sus capacidades y necesidades. Además, ubica a la educación en la lógica del mercado y sus parámetros de medición de costo-beneficio y eficientismo administrativo, del cual ya hemos hecho mención.

El neoliberalismo se opone a un sistema educativo nacional con principios y valores democráticos, colectivos y altamente humanos. La educación, así, ni siquiera representa el medio por el cual se propicia una movilidad social para impulsar el desarrollo personal, menos aún para formar ciudadanos capaces de fortalecer los procesos democráticos y de dirigir las grandes transformaciones políticas, económicas y sociales.

La libertad para educar se pierde en la medida que se imponen modelos tecnocráticos en los que unos (los menos) dirigen, diseñan y evalúan, y otros (los más) obedecen, implementan y son calificados, lo que tiene repercusión negativa en la vida social del educando, haciéndolo un ser para sí mismo, pero con una ideología neoliberal impuesta e introyectada como pensamiento propio. "Así, el libre pensamiento y la confrontación de ideas están siendo sustituidos en la vida pública por la tiranía de una opinión anónima e impuesta." (Bilbeny, 1999:83)

Con el neoliberalismo se deja de promover un sistema educativo nacional que, con libertad de educar, pueda diversificar la atención a los diferentes grupos sociales de la sociedad de acuerdo a sus necesidades y oportunidades. La educación aparece como el espacio donde acceden y progresan individuos de acuerdo a sus capacidades sin tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas que determinan el ingreso, permanencia y desarrollo gradual en el sistema educativo.

Con el neoliberalismo la responsabilidad del Estado en la educación se reduce al mantenimiento del sistema educativo para que sirva a los intereses del capital financiero y no al fortalecimiento del desarrollo de la vida democrática de la Nación y de su soberanía.

La educación al ser despojada de su sentido, contenidos y proyecciones sociales, se transforma en un mecanismo uniformador de conductas, promotor de la atomización y generador del individualismo a gran escala social. Con esta finalidad el discurso de la ideología neoliberal se dirige a la *modernización* de la educación; modernización que ya no compete a los intereses ni a las preocupaciones sustantivas propias de un Estado, sino al poder económico que dicta cuales deben ser sus políticas educativas. En este sentido Adriana Puiggrós nos señala que:

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son

ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y que se justifican las políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible...En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en educación pública, las situaciones propuestas no tienden a mejorarla, sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional." (2000:46)

Esta situación es aprovechada por el discurso neoliberal para presentar su política educativa como la única opción ante la innegable necesidad de cambios profundos en nuestro sistema educativo nacional y en particular en la educación para los adultos.

No obstante que se requieren cambios estructurales para perfeccionar nuestros sistema educativo nacional, el neoliberalismo apunta hacia la eliminación gradual de la práctica educativa democrática y democratizadora, y a la "neutralidad" de su papel sociopolítico, ya que este papel es el "...que altera el neoliberalismo cuando construye el discurso escolar, universitario, pedagógico gubernamental o massmediático, postulando el fin de las dimensiones histórica e ideológicas, aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico." (*ibidem*: 51)

Así, el modelo educativo neoliberal resulta ser "...un facsímil de las reglas del mercado: se basa en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos. (*ibidem*: 55)

Debido a políticas económicas implementadas por el neoliberalismo y como parte de la lucha ideológica contra la sociedad, ésta sufre una disgregación de sus fuerzas políticas y de la educación se vuelve incapaz de generar una propuesta alternativa para que, por un lado, el Estado no se desentienda de la obligación de

brindar la educación laica y gratuita y por otro lado, transformar esta obligatoriedad en una nueva relación no paternalista ni autoritaria con la sociedad civil.

En este sentido Paulo Freire es muy puntual cuando señala que para que el Estado cumpla con su deber educativo, uno de los grandes retos de las fuerzas democráticas es el de no "...dejarlo tranquilo jamás, no eximirlo nunca de su tarea pedagógica, no permitir jamás que las clases dominantes duerman en paz." (Freire, 1996:25)

Es claro que en este reto la educación ciudadana política-participativa juegan un papel importante. Al buscar la participación organizada de la comunidad barrial en la solución de sus problemas, estableciendo una nueva relación social y política con el Estado y con los gobiernos locales, esta resulta ser una alternativa democrática ante las políticas neoliberales en educación.

4.2 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Sus Lineamientos y Políticas para la Educación de Adultos

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE), según la Secretaría de Educación Pública, es el resultado de una consulta pública de los diferentes agentes educativos de la sociedad, sin embargo, el PDE está muy lejos de traducir los planteamientos generales en acciones educativas precisas y concretas en beneficio de la población de las zonas urbano marginales del Distrito Federal. Así, el PDE no particulariza las líneas de acción y metas que puedan establecer una congruencia entre el contenido filosófico-político y legal de la educación y la realidad económica y social del país y de nuestra ciudad en particular.

El PDE parte de los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo (PND) en materia de políticas públicas y da la pauta para que las acciones desarrolladas en materia educativa cumplan esos objetivos y estrategias para reforzar el proyecto de gobierno y de Nación dictada por la clase política

gobernante y por las políticas neoliberales de los que detentan el poder económico internacional.

Si bien en el PDE queda de manifiesto la necesidad de cambios profundos en la educación para hacerla más cercana a la realidad económica, política y social, en lo que respecta al apartado sobre la educación para los adultos, vuelve a colocar en el discurso un lenguaje cercano a la realidad, pero políticamente retórico.

Como habíamos mencionado anteriormente una de las oportunidades que encuentra el neoliberalismo para imponer sus políticas económicas en educación, es el reconocimiento público de la necesidad de esos cambios profundos. Así, en el PDE, a través de un diagnóstico se reconoce que:

Deben impulsarse cambios para que los sistemas de educación adquieran la capacidad de seguir educando a la gente durante su etapa adulta, y para transformar la disposición de las personas hacia el aprendizaje como un proceso permanente y una forma de vida. (Programa de Desarrollo Educativo,1996:99)

Y más adelante se plantea, entre otras cosas, que:

- Debido a sus condiciones económicas los adultos no cuentan con calidad de vida adecuado y no cuentan con acceso a actividades productivas, además "... obstaculizan una participación más responsable en actividades cívicas y democráticas." (*Ibidem*:102)
- "Durante décadas, la magnitud del rezago obligó a que las políticas de formación para los adultos enfatizaran las metas de cobertura, en detrimento de la evaluación de los resultados y el impacto de los programas." (*Ibidem*: 107 y 110)

Ante esta realidad reconocida institucional y gubernamentalmente, las acciones encaminadas a enfrentar los resultados del diagnóstico del PDE, fueron tratadas no con una propuesta sociopedagógica basada en una nueva práctica educativa, sino con una política y estrategia dirigidas a la formación de los adultos para su adaptación a la modernización productiva y competencia laboral. Así, entre otros aspectos el PDE pone énfasis en que:

- Las nuevas tecnologías al incorporarse a procesos productivos llevan a su reestructuración mundial, en el que México no es ajeno. Ante ello el trabajador debe innovarse y desarrollar las habilidades necesarias para la calidad productiva.
- Las habilidades de los trabajadores actualmente ya no responden a la modernización del sector productivo.
- No existe la actualización de los conocimientos, habilidades y destrezas de los trabajadores que satisfagan tanto los requerimientos del sector productivo como de sus necesidades personales.

Así, en los objetivos y metas para la educación de los adultos, en el PDE se menciona el ofrecimiento de opciones formativas y de capacitación "...para que todos los mexicanos encuentren en la educación una vía para su *desarrollo y superación personales*" (*Ibidem*: 111).¹ Asimismo, se menciona que estos servicios de educación para el trabajo se ajustarán "...a lo previsto por el Sistema Normalizado de Competencia Laboral y que la certificación laboral que ofrecerá dicho sistema estará disponible para las principales actividades generadoras de empleo." (*Idem*: 111)

¹ El subrayado es nuestro, ya que a lo largo del documento es la superación personal y no el desarrollo colectivo que se difundirá como una misión de la educación de los adultos, acorde con el concepto neoliberal de educación, señalado con anterioridad

Con base en lo anterior, hemos identificado, entre los principales lineamientos generales a través de los cuales se orientaría la política para la educación de adultos, a aquel dirigido a desarrollar mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y reconocimientos laborales, para lo cual:

El Gobierno promoverá los recursos iniciales para llevar a cabo las tareas de normalización y certificación de competencia laboral y proporcionará la asistencia técnica que necesiten, para tal efecto los sectores productivos. Con el tiempo, la presencia gubernamental en la normalización de competencia laboral se irá reduciendo. (Ibidem: 123)²

Dicho sea de paso, en este lineamiento queda manifestada la política neoliberal en la educación de adultos. Así que, además, cuando se menciona en el PDE una educación comunitaria, ésta únicamente se circunscribe al ámbito rural: "...los modelos de educación comunitaria y la identificación de una problemática común es privativa...de localidades pequeñas y alejadas..." (*ibidem*:121)

Cabe señalar que en el documento no se observa ningún señalamiento respecto a la implementación de acciones concretas para transformar la práctica educativa y fomentar una educación de adultos acorde a las nuevas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del país y de la Ciudad de México.

² El subrayado es nuestro. Es importante señalar con ello que la Normalización de Competencia Laboral resulta ser un sistema que define el nivel de desempeño del trabajador en su puesto y determina los conocimientos, destrezas y habilidades que aquel requiere para un desempeño acorde con los estándares de calidad que requiere la empresa o institución. En este sentido si tomamos en cuenta que el Sistema llamado de Certificación de Competencia Laboral se limita a promover los mecanismos de certificación, nos percatamos que el Estado dejaba de participar en un área estratégica de la educación para los adultos en materia de competencia.

4.3 Actores Sociales y Políticos en los Procesos Democráticos de la Ciudad de México.

La cita de Alicia Zicardi que a continuación presentamos expresa, en esencia, el sentido de este capítulo, toda vez que en ella, se puede identificar los elementos que de una u otra manera hemos venido desarrollando hasta el momento:

Para la Ciudad de México, como para las demás megalópolis latinoamericanas, la globalización económica implica redefinir su papel en tanto espacio organizador de gran parte de la economía nacional y de la integración del país al círculo internacional.

La aplicación de políticas neoliberales provoca efectos directos sobre la organización y suministro de los principales servicios públicos (privatización, disminución o eliminación de subsidios, incremento de tarifas), así como también cambios en el interior de las instituciones gubernamentales de nivel local. De igual forma, el mercado de trabajo urbano se transforma, particularmente en algunos segmentos como consecuencia de la expansión de un terciario moderno vinculado a la informática y a las finanzas, y un crecimiento del trabajo informal para la mano de obra con menor grado de calificación.

Todo ello coincide en un contexto político y social signado por exigencias crecientes de la sociedad en relación con la democratización política y la apertura de canales de participación ciudadana. (Zicardi, 1996:19)

Considerando lo anterior y aplicándolo a la experiencia educativa que nos ocupa, podemos afirmar que el movimiento que realizó la comunidad barrial de las colonias La Era-EI Capulín de la Delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal, encabezada por la Coordinadora Regional del Sur, en contra del proyecto carretero *La Venta-Colegio Militar*, del que ya hemos hablado y en el que el papel del proyecto CUEP jugó un papel importante para la generación de la participación ciudadana, se inscribió en un contexto sociopolítico caracterizado por procesos de democratización y de transformación de las propias fuerzas actuantes en dicho proceso.

Al respecto, señalaremos de manera general aquellos procesos sociopolíticos más significativos y que consideramos como elementos que contribuyen a comprender la decisión del INEA en el Distrito Federal para el cierre de los Centros Urbanos de Educación Permanente.

1. El Movimiento Urbano Popular (MUP) después de años de lucha reivindicativas y de confrontación con el DDF, pasa a la estrategia de la acción para la participación ciudadana autónoma. " ...cuestión que expresa esta transformación del movimiento en organizaciones populares protagonistas de las primeras formas de participación ciudadana autónoma..." (Ziccardi, 1996: 25)

Siendo un movimiento a nivel nacional y con gran impacto político y social, sin duda influyó en las demás organizaciones que vieron la oportunidad de luchar autónoma y territorialmente por sus demandas para democratización del ejercicio del poder y por el cambio de la relación gobierno-ciudadanía, reconociendo en ello la institucionalidad de la participación, lo que significaba "...la forma que da más amplio margen al progreso en la democratización de los gobiernos locales." (*Ibidem*: 37)

2. El PRI, como mayoría en la Asamblea de Representantes aprueba la Ley de Participación Ciudadana y se lleva a cabo la elección de los representantes de la ciudadanía que integrarían los consejos ciudadanos.

Cabe mencionar que dichas elecciones se caracterizaron por el gran abstencionismo de la ciudadanía y por la utilización de las maniobras propias del priismo al crear organizaciones ciudadanas vinculadas a él, lo que trajo como consecuencia la falta de credibilidad y legitimación del proceso. Algunas organizaciones comprenden y actúan en consecuencia para desarrollar la participación ciudadana autónoma.

3. Tiene lugar una de las más importantes y profundas modificaciones al régimen jurídico del Distrito Federal, por el que había luchado la oposición desde mediados de los años setentas: se reforma el artículo 122 constitucional. En el se menciona que:

El Jefe de Gobierno del Distrito Federal tendrá a su cargo el Ejecutivo y la administración pública en la entidad y recaerá en una sola persona, elegida por votación universal, libre, directa y secreta. (Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos 2002:127)

Así, los ciudadanos de la Ciudad de México recuperábamos el derecho político de elegir a los gobernantes locales; derecho perdido desde hacía 70 años (durante el ejercicio y mantenimiento del poder por parte del PRI):

4. Como una extensión de este ejercicio del derecho político a decidir quiénes serían nuestros representantes, también se determinó que los hasta entonces delegados políticos, para el 2000 serían elegidos por el voto directo, universal y secreto de los ciudadanos de las demarcaciones respectivas. En este sentido, el Estatuto de Gobierno del Distrito Federal establece en el artículo 120, capítulo uno del título sexto que:

La renovación de las autoridades legislativa y ejecutiva de carácter local, así como de los titulares de los órganos político-administrativo de las demarcaciones territoriales, se realizará mediante elecciones libres, auténticas y periódicas. Son principios rectores de la función electoral en el Distrito Federal los de imparcialidad, legalidad, objetividad, certeza e independencia. La emisión del sufragio será universal, libre, secreta y directa. (Estatuto de Gobierno del Distrito Federal, 2000:28)

5. Al panorama político y a la reforma constitucional referida anteriormente, se sumaba también un elemento determinante que incluso reafirmaba y fortalecía a la participación ciudadana, ahora en procesos electorales: la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano quien sería el primer Jefe electo del Gobierno de la Ciudad de México.

Esta candidatura al gobierno del D.F., además de la figura caudillista que representaba y de las luchas emblemáticas libradas por el candidato en las contiendas electorales presidenciales de 1988 y 1994, contaba con un programa de gobierno que logró ser consensado no sólo al interior del PRD, sino en la mayoría de las organizaciones sociales y en la opinión pública, bajo el lema de *Una Ciudad para Todos. Otra forma de Gobierno.*

En este documento además de aspectos de desarrollo urbano, transporte y seguridad, señalaba aspectos de la educación en general y de la de los adultos en particular. Pero también manifestaba una nueva relación entre el gobierno local y la ciudadanía, a través de la educación y la participación ciudadana. En este sentido, entre varias propuestas enunciadas sobresalía la siguiente:

Convertir a México en una ciudad que eduque al aprovechar su vasta infraestructura educativa, productiva y material, así como su valioso acervo histórico y cultural con la intención de formar e impulsar el desarrollo de todos sus habitantes; integrarla al movimiento mundial de ciudades educadoras,³ dar a la función pública renovada y a la participación ciudadana el papel de elementos generadores del aprendizaje democrático. (Cárdenas, 1996:60-61)

Posteriormente, en el Programa General de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal 1998-2000, se establece, en un proyecto de ciudad fundamentado en la participación ciudadana que se dirige al establecimiento de una nueva relación con el gobierno, lo siguiente:

El proyecto de ciudad que se busca construir es uno en el que la ciudadanía pueda intervenir más eficientemente en la gestión de gobierno, a través tanto de la toma de decisiones participativa a nivel de acciones específicas, como en la implementación de planes de trabajo y la vigilancia permanente del accionar del gobierno. Se pretende alcanzar un desarrollo democrático en el

³ La Ciudad Educadora concibe al gobierno local y a la ciudadanía como agentes educativos que pretenden vincular la educación con la cultura a través de una relación estrecha entre la educación formal, no formal e informal, buscando la participación de los ciudadanos para recuperar la ciudad desde los aspectos ecológicos, de seguridad, salud, cultura y educación.

que los derechos políticos de los ciudadanos no estén constreñidos por una visión equivocada del papel del gobierno, y en el que éste actúe con plena transparencia. (Programa General de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal, 1998-2000:3)

En este contexto de la Ciudad de México toma fuerza la federalización del INEA. Para los educadores y demás personal solidario e institucional de la educación para los adultos, esto significaba la oportunidad de impulsar, conjuntamente con un gobierno democrático una educación ciudadana político participativa.

Pero la federalización del INEA para el Distrito Federal no se concretó, situación que no permitió la apropiación de los programas dirigidos al fomento de la participación, ni de la estructura y modelos de atención educativa comunitaria, lo que hubiera permitido contribuir a la generación de una cultura de corresponsabilidad con las instituciones del poder para una gobernabilidad democrática, sin perder la autonomía de la participación ciudadana. Así, se nos presentaba un nuevo reto: "Diseñar un tipo de participación ciudadana institucionalizada y autónoma..." (Ziccardi, 1996:35)

4.4 Condiciones Socioeducativas para una Educación Ciudadana Política Participativa basada en el proyecto CUEP.

En este proceso de investigación hemos analizado la posibilidad de reactivar, actualizar y poner en práctica la educación ciudadana político participativa bajo el modelo de atención educativa de los Centros Urbanos de Educación Permanente; análisis que ha considerado los diferentes eventos, proyectos y programas de tres organismos o instancias dedicados a la educación no formal que de una u otra manera coadyuvan al desarrollo sistemático de la participación ciudadana en el Distrito Federal.

Estos tres organismos que se han investigado son: el *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* (INEA), el *Gobierno del Distrito Federal* (GDF),

fundamentalmente en la instancia de desarrollo social, y el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF). Asimismo, se pudieron conocer (en conjunto) las acciones que en la materia realizan tanto las organizaciones legalmente constituidas como los grupos no constituidos formalmente, y en menor medida de algunas instituciones educativas.

Así, de manera general, exponemos brevemente algunos aspectos del marco normativo correspondiente a cada una de los organismos arriba mencionados, así como las acciones y programas dirigidos al desarrollo de la participación ciudadana.

▪ **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y el Programa Nacional de Educación 2001-2006**

Uno de los señalamientos del PNE que compete directamente a la reactivación de los CUEP es el siguiente:

El potencial de la educación como factor eficaz para la afirmación de la identidad colectiva depende de su capacidad para *crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación* sobre la interpretación del mundo, los valores que deben regir el comportamiento individual y social, el reconocimiento y la valoración de la identidad propia y ajena, y el ejercicio práctico de un comportamiento ético. (Programa Nacional de Educación 2001-2006:44)

Dentro del apartado *Subprogramas Educativos* para la educación de los adultos de dicho documento, se menciona el programa denominado *Educación para la Vida y el Trabajo*, dirigido hacia la formación de los adultos en situación de rezago educativo; programa que "...debe proporcionar el bagaje esencial para la vida en una sociedad democrática moderna..." (*Ibidem*:218). Con el Programa

Educación para la Vida y el Trabajo "...se atenderá con especial cuidado el fortalecimiento de la educación ciudadana." ⁴ (*Ibidem*:232)

El organismo federal encargado de coordinar y brindar apoyo a los diversos organismos (incluido el INEA) que trabajan en el ámbito de la educación de adultos es el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEV y T). Este organismo tiene como sus principales objetivos "definir la política nacional en el área...,promoviendo la participación de la sociedad." (*Ibidem*:222-223), así como el uso pedagógico de la tecnología.

El INEA como el principal organismo gubernamental en la educación para los adultos en todo el país, se supedita a las estrategias de atención educativa que dicte el CONEV y T. Sin embargo, el INEA cuenta con sus propios programas y acciones que permiten desarrollar una educación ciudadana.

Programas y acciones específicas.

De acuerdo al Programa de Educación para la Vida y el Trabajo, en el INEA, además de las materias de cálculo básico y perfeccionamiento de habilidades para la lectoescritura de la primaria, se diseñaron una serie de módulos dirigidos al reforzamiento de la identidad cultural, al fomento de la perspectiva de género, y a la trasmisión de una educación para la democracia. ⁵

Dentro de estos módulos se cuenta con uno denominado *Valores Democráticos*, cuyo objetivo es "...que el adulto reconozca cómo es y cómo debería ser el ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus responsabilidades

⁴ El subrayado es nuestro. Precisamente se menciona educación ciudadana, pero de manera indistinta, ya que otras veces en el documento se señala como educación cívica, educación permanente, entre otras. Para nosotros el término utilizado aquí, es una invitación al debate; al reto de implementar nuestro proyecto de educación ciudadana que aquí hemos desarrollado.

⁵ Nos reservamos el derecho a no mencionarla como educación ciudadana, ya que para nosotros ello denota acción, participación transformadora del educando en los procesos sociales y en políticas públicas que le beneficien o afecten, ya sea para su reforzamiento o transformación.

y también la importancia de impulsar la práctica de la democracia como una forma de vida..." (INEA Módulo Valores para la Democracia).

Si bien este módulo es optativo, por su contenido, permite desarrollar la educación ciudadana político participativa y las actividades de los Centros Urbanos de Educación Permanente. Estos módulos se desarrollan en los círculos de estudio comunitarios,⁶ y a través de un modelo de atención educativa del CNEV y T, denominado *Plazas Comunitarias*.⁷

▪ Gobierno de la Ciudad de México y el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal⁸

Dentro del apartado *Gobierno y Seguridad Pública* del Programa General de Desarrollo del Distrito Federal, se desarrolla el tema *Democracia Participativa*. En este apartado se atribuye a la necesidad política de los habitantes del D.F, la construcción de un gobierno local no sólo propio, sino además democrático, dando el paso inicial con la elección del primer Jefe de Gobierno de la Ciudad de México en 1997. Pero además el Programa General de Desarrollo señala que:

...elegir a las autoridades es una condición necesaria, más no suficiente, para la existencia y desarrollo de la democracia. Para ello, es indispensable institucionalizar el compromiso social del gobierno de hacer frente a las desigualdades, establecer mecanismos que garanticen la transparencia en el ejercicio de gobierno y la rendición de cuentas; así como desarrollar la participación ciudadana en la toma de decisiones. (Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2000:25)

⁶ En estos círculos de estudio la atención educativa se brinda a grupos conformados de manera heterogénea en cuanto al género y edad, siendo el aprendizaje social para el desarrollo comunitario.

⁷ Las Plazas Comunitarias son un espacio de atención al joven y al adulto en situación de rezago educativo , a través del uso de tecnología informativa. En ellas se desarrolla la atención tradicional con el asesor, pero también se atiende (con la asesoría de un especialista) a través de tecnología informática como la computadora y el uso de Internet educativa, así como el uso de educación vía satélite.

⁸ Actualmente el Gobierno del Distrito Federal sólo ha elaborado el Proyecto del documento de referencia, sin embargo, las diferentes instancias gubernamentales locales a nivel de Dirección General e Institutos, cuentan con la copia respectiva para su consulta permanente.

Así la participación ciudadana resulta de singular importancia para la solución de los problemas urbanos y para la reconstrucción del llamado tejido social.⁹ Por ello se plantea institucionalizarla, pero con pleno respeto a la autonomía de las organizaciones que trabajan en este campo, estableciendo una comunicación permanente con los ciudadanos, respetando los derechos humanos y las garantías individuales. Todo ello en un marco de legalidad, legitimación y participación.

Dentro de todo ello se da una gran relevancia a la comunicación: " La comunicación y la participación deben dejar de ser una posibilidad para constituirse en un derecho ciudadano..." (*Ibidem*:28)

Para este tipo de comunicación que busca la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones, el documento en cuestión plantea tres requisitos fundamentales:

1. Ciudadanos informados de los aspectos urbanos en que pretendan opinar y participar.
2. Liderazgo democrático realmente representativo que sea capaz de tender puentes y canales para una nueva relación entre ciudadanos y gobierno.
3. Creación de espacios para la generación de propuestas para la solución de los problemas urbanos.

Dentro de este marco institucional y legal de la participación ciudadana que el Gobierno del Distrito Federal plantea como una parte importante de la gobernabilidad, se desarrollan los siguientes programas y acciones, los que se exponen brevemente como elementos que nos permitan la factibilidad de una educación ciudadana político participativa.

⁹ Sin embargo se reconoce indefiniciones en cuanto instrumentos y órganos de la participación ciudadana.

Programas y acciones específicas.

En la *Dirección de Atención a Indígenas* actualmente se diseña un programa sobre Diversidad Cultural y Derechos Indígenas, en el que se promoverán valores democráticos hacia los niños no indígenas de las escuelas primarias a través de la adecuación de juegos de mesas para reconocer a los indígenas radicados en el D.F. como ciudadanos con plenos derechos.

En el programa de Coinversión Social del Gobierno del Distrito Federal, intervienen el DIF-DF, Instituto de la Mujer, Procuraduría Social y la Dirección de Equidad y Género. A través de convocatoria pública dirigida únicamente a las organizaciones legalmente constituidas, se trabaja conjuntamente en seis ejes temáticos: mujeres, jóvenes, niñas y niños, indígenas, violencia juvenil y participación en políticas públicas.

Este último eje es considerado una parte importante de este programa, ya que entre sus objetivos se encuentra el de incentivar la participación y corresponsabilidad ciudadana con el gobierno, al buscar que la propia comunidad se apropie del proyecto con los que se ve beneficiada.

Es importante señalar que dentro de este programa se han realizado encuentros entre organizaciones civiles del programa de coinversión social del Distrito Federal, en los que se han insistido en los siguientes aspectos:

- Mayor participación del GDF, para asesorías en aspectos de gestión pública.
- Capacitación integral en aspectos de participación ciudadana.
- Pláticas seminarios y encuentros para generación de una red de organizaciones civiles para proyectos ciudadanos.

Aspectos que vislumbran la necesidad y posibilidad de desarrollar una educación ciudadana político participativa con la metodología del proyecto CUEP.

En la Dirección de Atención y Prevención de la Violencia Familiar, además de brindar servicios jurídicos de apoyo a través de las Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAVIF), bajo el lema de *La Democracia empieza en la Casa* desarrolla acciones encaminadas al fomento de una cultura de la no-violencia familiar basado en valores humanos, de igualdad de género, derechos ciudadanos y valores democráticos, procurando que sean ejercitados desde la familia.

Fundamentalmente la Dirección General de Participación Ciudadana coordina el *Programa Integrado Territorial de Desarrollo Social*, el cual se aplica en 1,352 unidades territoriales de la Ciudad de México, división sociodemográfica que incluye una o varias colonias agrupadas por su nivel de marginación.

Con este programa se pretende brindar acciones y recursos que beneficien a los habitantes de las zonas de mediana, alta y muy alta marginalidad. Para su operación se convoca a Asambleas Vecinales donde se informa a la comunidad de los subprogramas sociales y se forman comisiones de trabajo que verifican y dan seguimiento a su aplicación.

En una nueva etapa esta Dirección (con base en la Ley de Participación Ciudadana y en la Ley de Justicia Cívica para el Distrito Federal), está desarrollando dos acciones fundamentales encaminadas a establecer una nueva relación ciudadanía/Gobierno del Distrito Federal:

- Fomento al desarrollo de las *Asambleas Vecinales de Rendición de Cuentas y Definición de Acciones Comunitarias*, para generar la organización vecinal, a través del trabajo sistemático con las comisiones de

trabajo vecinal; órgano de representación vecinal, que incluye tanto a los comités vecinales y a vecinos organizados independientes.

- Un Modelo de Capacitación¹⁰ dirigido a coordinadores zonales y promotores de las comisiones de trabajo vecinal que contribuya a la realización de las asambleas vecinales y promuevan y consoliden los principios y valores de una cultura de participación ciudadana democrática (entre estos se señalan: respeto, tolerancia, legalidad, corresponsabilidad, solidaridad, entre otros)

La Subprocuraduría de Concertación Social a través de la Dirección de Repercusión Social desarrolla acciones para fomentar la cultura vecinal encaminada a la participación ciudadana y de corresponsabilidad con el GDF. Entre estas principales acciones se encuentran:

- ✓ Cursos para la organización condominial, motivación y participación, así como el manejo adecuado de asambleas que se orientes a la resolución unánime de problemas. Además se proporciona las herramientas teóricas y prácticas de administración y resolución de problemas condominales.
- ✓ Talleres infantiles para promover la cultura condominial (derechos, obligaciones y compromisos de los condóminos) a través de cantos, juegos, narraciones y manualidades.
- ✓ Casa Infantil *Aprendiendo a Convivir*. En este espacio se promueve entre los infantes en interacción con sus padres los valores de solidaridad, tolerancia, responsabilidad, cooperación y respeto, entre otros, como parte de una nueva cultura condominial. Las secciones de la casa son: teatro guiñol, ludoteca y "construye tu propia unidad habitacional".

¹⁰ Este modelo se encuentra en proceso de estructuración, ya que por cuestiones políticas, la Dirección de Capacitación Ciudadana se encuentra acéfala.

Como parte del Sistema de Centros Integrales de Apoyo a la Mujer (CIAM), que se dedica a orientar y desarrollar políticas públicas para el ejercicio pleno de los derechos de la mujer, el INMUJER desarrolla un programa denominado *Construcción de Cultura Ciudadana*.

El objetivo de este programa es el de fomentar "...la participación ciudadana de las mujeres, ya sea de manera individual o colectiva, también promueve la organización de las mismas en torno a intereses comunes." (tríptico informativo de los CIAM)

▪ Instituto Electoral del Distrito Federal y el Código Electoral del Distrito Federal

A través del Código Electoral del Distrito Federal se crea en 1999 el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), "...como organismo público autónomo depositario de la autoridad electoral...(y) como garante de los principios y las practicas democráticas y regulador de la competencia electoral..." (Código Electoral del Distrito Federal, 2000:3).

"Los principios que rigen la orientación y practicas de las autoridades y órganos electorales son: certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, objetiva y equidad. Con base en ellos, el Instituto ha mantenido desde su reciente creación el interés de contribuir al fortalecimiento de la participación política de los ciudadanos, en un ámbito abierto, competitivo y democrático." (Código Electoral del Distrito Federal 2000: 3)

Respecto al Código Electoral del Distrito Federal, únicamente señalaremos aquellos apartados que nos permitan fundamentar la generación de una cultura político democrática a través de las acciones desarrollada por el IEDF.

En el Libro Tercero, título I, artículo 52 se expone la orientación de los fines y las acciones del IEDF, sobresaliendo en ello los siguientes incisos:

- a) " Contribuir al desarrollo de la vida democrática...
- b) Asegurar a los ciudadanos el ejercicio de los derechos político-electorales...
- c) Llevar a cabo la promoción del voto y coadyuvar a la difusión de la cultura democrática." (*Ibidem*: 22)

Con base en ello, el IEDF, a través de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (DECE y EC), responsable de la difusión y promoción de los valores democráticos, realiza las siguientes acciones prioritarias:

Programas y acciones específicas.

1. *Proyecto de Promoción Juvenil.* Este programa se circunscribe en la *Campaña de Promoción para el Ejercicio de los Derechos Ciudadanos.* A través de él se establece contacto directo con jóvenes entre 15 y 19 años de edad, y con amas de casa de nivel socioeconómico bajo.

El Proyecto tiene como objetivo: "Realizar acciones de comunicación educativa sobre el ejercicio de los derechos ciudadanos para motivar y promover la participación cívica en sectores de la población de la Ciudad de México con menores niveles de información y participación, bajo una perspectiva de preparación para el ejercicio de sus derechos." (Lineamientos operativos para el Proyecto de Promoción Juvenil, IEDF 2000: 3)

Para su operación se capacitan, como *agentes promotores del ejercicio ciudadano*, a jóvenes del servicio social de diferentes instituciones educativas, los cuales a través de un instrumento de exploración detectan la percepción que tienen las amas de casa y los jóvenes sobre los valores de la democracia.

Con esta acción, a la vez, "...ellos mismos se sensibilizarán en el contexto de la realidad política, democrática y social de los habitantes de la Ciudad de México, fortaleciendo así su formación de ciudadanos conscientes, participativa y, sobre todo, motivadores de la participación cívica." (*Ibidem*: 2)

2. *Ludoteca Cívico Infantil*. Su objetivo es coadyuvar a la formación cívica de los niños que estudian el cuarto, quinto y sexto año de primaria en escuelas públicas, a través de la promoción de los valores democráticos, involucrando en ello a sus padres. El proyecto utiliza una serie de juegos como recursos didácticos para influir en el carácter de los educandos y generar un ambiente educativo congruente con los principios y valores democráticos, con la finalidad de practicarlos tanto en su salón de clases, la escuela y con su familia.

3. *Programa de Fomento a Iniciativa Ciudadanas en Materia de Educación Cívica en el Distrito Federal*. Fundamentado en la Ley de Participación Ciudadana, este proyecto pretende coadyuvar al desarrollo de procesos democratizadores de la Ciudad de México, a través de la generación y fortalecimiento de espacios que permitan la participación de los miembros de las zonas urbanas que requieren de mayor sensibilización política.

El principal objetivo de este programa es "...apoyar proyectos, que habiendo surgido de grupos organizados de la sociedad, difundan el conocimiento y promuevan la apropiación de los mecanismos de la participación ciudadana en el ámbito público..., además de propiciar la adquisición de los principios esenciales para su ejercicio, como son democracia, corresponsabilidad, inclusión, solidaridad, legalidad, respeto, tolerancia, sustentabilidad y pervivencia." (Lineamientos del Programa de Fomento a Iniciativa Ciudadanas en Materia de Educación Cívica en el Distrito Federal, IEDF:3)

A través de convocatoria pública en este programa participan las organizaciones legalmente constituidas, los grupos no constituidos formalmente y

las instituciones académicas, cuyos proyectos cuenten con contenidos educativos orientados a la promoción (para su apropiación por parte de la población beneficiada), de los instrumentos para la participación ciudadana establecidos en la ley correspondiente y para suscitar la adquisición de los valores democráticos y hacer de ellos una práctica cotidiana.

Hemos analizado aquellos organismos que con sus programas y actividades, institucionalmente, abren la posibilidad de reactivar, actualizar y poner en práctica la educación ciudadana político participativa bajo el modelo de atención educativa de los Centros Urbanos de Educación Permanente. Pero no son los únicos que tienen en sus manos estas tareas, las organizaciones sociales no gubernamentales y las asociaciones civiles juegan un papel fundamental.

Sin embargo, a pesar que las organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles desarrollan actividades encaminadas a la defensa de los derechos de los diferentes sectores sociales, no han podido desarrollar procesos de educación permanentes que permita a la población ser gestora de sus propias demandas y ejercitar cotidianamente la ciudadanía. No obstante, se comienzan hacer esfuerzos para lograr el desarrollo de un modelo de formación ciudadana a través de procesos educativos permanentes.

Por señalar sólo algunos de estos esfuerzos, además del encuentro entre organizaciones civiles del programa de coinversión social del Distrito Federal, que señalamos anteriormente, se encuentra el proyecto multidisciplinario denominado *Escuela de Gobierno y Ciudadanía*, coordinado por la Copevi y del cual señalaremos, a manera de propuestas, algunos aspectos que se han obtenido de este proyecto:

- Las acciones de las organizaciones sociales deben de orientarse más a la búsqueda de participación ciudadana en las políticas públicas que a los aspectos de gestión pública.

- Desarrollo e implementación de mecanismos y metodología para que la sociedad y las comunidades se apropien de los proyectos sociales institucionales o independientes para lograr su permanencia y continuidad.
- El GDF, la Asamblea Legislativa y las organizaciones sociales, dentro del proceso de democratización de la Ciudad de México tendrán que desarrollar conjuntamente acciones de difusión y capacitan respecto a la Ley de Participación Ciudadana para generar una participación ciudadana efectiva y real en el diseño, implementación, control y evaluación de las políticas públicas.
- La educación cívica/ciudadana resulta ser una actividad de los órganos de representación social que puede permitir a cada persona, comunidad y barrio, apropiarse de los elementos técnicos metodológicos para poder desarrollar una cultura de la participación ciudadana que pudiera incluso trascender generacionalmente.
- Desarrollar estrategias de atención educativas no sólo por sectores (mujeres, adultos mayores, jóvenes, niños, etc), sino a nivel barrial o comunitario, ya que ello puede generar una mayor identidad de las demandas ciudadanas.

Por último, al análisis que se ha realizado de los diferentes eventos, proyectos y programas de los tres organismos o instancias señaladas anteriormente, y de la organización no gubernamental y de su proyecto al que nos hemos referido, dedicados a la educación no formal y que de una u otra manera coadyuvan para el desarrollo sistemático de la participación ciudadana en el Distrito Federal, debemos agregar algunos señalamientos muy generales respecto a la Ley de Participación Ciudadana de Distrito Federal, que tienen que ver con la educación como base de la Participación Ciudadana. Así, las

"...disposiciones de esta Ley tienen por objeto fomentar, promover regular y establecer los instrumentos que permitan la organización y

funcionamiento de la participación ciudadana y su relación con los órganos del gobierno de la Ciudad de México, con forme(sic) a las disposiciones del Estatuto de Gobierno, de esta Ley y las demás disposiciones que resulten aplicables." (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal: 1999: 15)

En cuanto a los derechos y obligaciones de los ciudadanos, comprendidos en el capítulo III de esta Ley,¹¹ se puede apreciar el momento, el grado y los instrumentos con los que cuenta el ciudadano para ejercer la participación ciudadana que coadyuve a un a nueva relación de corresponsabilidad con el GDF y la Asamblea Legislativa.

Así, sobresalen las fracciones III, IV y VII, que mencionan, respectivamente:

" Aprobar o rechazar mediante el Plebiscito actos o decisiones del Jefe de Gobierno...", " Presentar a la Asamblea Legislativa mediante la Iniciativa Popular proyectos de creación, modificación, derogación y abrogación o abrogación de leyes respecto de las materias que sean competencia legislativa de la misma...", y " Participar en la planeación, diseño, ejecución y evaluación de las decisiones de gobierno sin menoscabo de la atribuciones de la autoridad..." (*Ibidem*: 21)

Respecto a los Comités Vecinales (considerados como las instancias de relación entre la ciudadanía y las delegaciones políticas del D.F., en cuanto a la supervisión, evaluación y gestión de sus demandas), resaltaremos el valor no de su constitución como órgano de representación vecinal,¹² sino de sus principales funciones y obligaciones. Entre ellas sobresalen las especificadas en las fracciones VI, VII, IX, X, XI y XII, que respectivamente señalan:

"Participar en su nivel de actuación, en la elaboración de un diagnóstico de la colonia, barrio, pueblo o unidad habitacional para que puedan ser tomados en cuenta en la elaboración del

¹¹ *Vid.* Resulta importante analizar la ley, ya que es referente obligado de las organizaciones sociales

¹² En entrevista con funcionarios de la Dirección de participación ciudadana referían el cuestionamiento a estos órganos de representación vecinal por parte de la propia ciudadanía se dirige a la participación de los diferentes partidos políticos, lo que hacía de los comités un órgano de luchas de representación para continuar con practicas consideradas del pasado como el clientelismo político, a la vez que esto se generaba el inmovilismo e incumplimiento de sus principales funciones.

presupuesto...”, “Desarrollar acciones de información, capacitación y educación cívica que se consideren convenientes a fin de fortalecer su papel como instancia de representación vecinal...”, “Promover la organización, participación y la colaboración ciudadana en su entorno...”, “Organizar estudios e investigaciones sociales y foros sobre los temas y problemas de mayor interés...”, “ Desarrollar acciones de información, capacitación y educación tendientes a promover la participación ciudadana...” y “ Promover y fomentar la organización democrática e incluyente de los comités de trabajo...”
(*Ibidem*: 49-50)

Todo lo que hemos señalado en esta investigación se ha considerado como áreas de oportunidad para nuestra propuesta educativa ciudadana política participativa, enfocadas a la necesidad de una coordinación entre las diferentes instancias de gobierno y organizaciones sociales para impulsar la participación ciudadana a través de procesos educativo no formales, formales e informales.

A través de estos procesos generadores de una cultura política democrática se podrá hacer de cada individuo un ciudadano promotor de los procesos democráticos que coadyuven al establecimiento de una nueva relación gobierno/ciudadanía basada en procesos de comunicación participativa, y que en última instancia y como finalidad máxima de la ciudadanía local debe apuntar a la conformación de una entidad federativa plena y con todos los derechos y obligaciones para sus habitantes, homólogos a los que la federación les confiere a otros gobiernos locales de la República Mexicana.

Por ello, signamos con Carlos Monsiváis: “...la alternativa aún no es muy visible, la cultura política democrática se ha beneficiado de modo enorme de las ventajas de la comunicación. Se empieza apenas, pero el proceso es irreversible.”
(Ver Monsiváis en Esteinou, *op. cit.* : 38).

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos e hipótesis formulados en la investigación exponemos los siguientes resultados generales del estudio:

☐ La educación para los adultos en la que se estructuren integralmente tanto los programas de educación instrumental (español y matemáticas) como los de educación comunitaria, y en los que se implementen los principios de la educación permanente y el autodidactismo, a través de la transformación democrática y democratizadora de los elementos de la práctica educativa (relación educador / educando, contenidos, objetivos, métodos y técnicas, y materiales didácticos) permite pasar de una educación comunitaria socializadora reproductora de roles y de prácticas neoliberales a una educación ciudadana política participativa capaz de hacer del individuo un sujeto social consciente de sus conocimientos y de su práctica cotidiana transformadora y creativa, en la que se constituya como un ciudadano pleno.

☐ En el desarrollo de esta educación ciudadana política participativa resulta fundamental la valoración y rescate conceptual de la política, la cultura y la democracia, más allá de procesos electorales. En este sentido recordemos que el marco de referencia del adulto, su experiencia, si bien es un elemento pedagógico importante para iniciar el proceso educativo, en la enseñanza-aprendizaje de nuevos conocimientos resulta ser un obstáculo, al contar, por ello, con viejos conceptos y obsoletas prácticas sociales.

Además, la educación de adultos debe generar el análisis político, es decir, estudiar y comprender los fenómenos sociales que giran alrededor del poder, de sus relaciones y de su ejercicio sistemático para incidir en su transformación.

☐ Dentro de la nueva práctica educativa de la educación ciudadana política participativa, el periódico manejado como prensa didáctica (vinculado al

libro y a la tecnología computacional), adquiere singular importancia, ya que además de facilitar la valoración y rescate conceptual de que hablamos en el punto anterior; resulta ser un valioso auxiliar en el análisis político.

La prensa didáctica al reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite la generación de habilidades no sólo para el perfeccionamiento de la lectoescritura, sino para la expresión oral, para la comunicación dialógica del educando no sólo con los diferentes agentes educativos, sino con su entorno en general, buscando con ello nuevas formas de organización y participación ciudadana.

Así, en esta búsqueda de nuevas formas de organización y participación, a través de la educación ciudadana política participativa, es posible pasar de una participación social y comunitaria (clientelares y corporativistas) a una auténtica participación ciudadana, y, con ello, a la generación de demandas más integrales no sólo encaminadas a la adquisición de servicios urbanos, sino de intervención en la implementación de políticas públicas, pasando por la intervención consciente en la elección de representantes electorales y el seguimiento de sus acciones, incluso llegar a la revocación del mandato.

- En estas nuevas formas de organización y participación ciudadana, sin duda tiene un papel fundamental la vinculación y coordinación que se establezca con las organizaciones sociales y asociaciones civiles, con los líderes informales barriales y comunitarios, y con las diferentes instituciones educativas e institutos políticos.

En la generación e implementación de la educación ciudadana político participativa deben intervenir todos los agentes educativos: las instituciones (incluso las electorales) para no deslindarse de su responsabilidad pública y social; los partidos político y demás instancias que intervienen en la dinámica del poder, dejando de difundir la cultura del corporativismo

coactivo; las organizaciones sociales y asociaciones civiles como espacios del ejercicio de una democracia más directa, evitando erigirse como instancias asistencialistas e interlocutores únicos y subsidiados del gobierno.

Con todo ello, con la educación ciudadana política participativa emanada del proyecto CUEP, estamos ante la posibilidad de generar una cultura política democrática que haga de la participación ciudadana un instrumento valioso para la regulación del poder, de su ejercicio y de su dinámica, capaz de establecer relaciones de coparticipación entre gobernantes y gobernados cualitativa y democráticamente superiores.

- ☐ La dimensión social y política de los CUEP, así como su contribución para generar la participación de la comunidad en el contexto de los procesos de cambio político/democrático que se desarrollaban en la segunda mitad de los años noventa en la Ciudad de México y las posibles repercusiones en las decisiones del gobierno en materia de política social, determinaron la decisión del INEA para su clausura. Los argumentos administrativos, y pedagógicos fueron elementos para su justificación.
- ☐ El objetivo de la reestructuración del INEA y la implementación de nuevos modelos pedagógicos que partieron de un diagnóstico realizado tanto por el instituto como por especialistas externos (en el que se reconocía la necesidad de transformar la educación para los adultos), se orientaron al cumplimiento y con apego a los lineamientos que en esta materia estableció el neoliberalismo.

Así, la participación de la comunidad y agentes educativos para los adultos en busca de una nueva práctica educativa y contra el eficientismo administrativo centrado en el cumplimiento irrestricto de metas, representó

un mecanismo de justificación para eliminar, entre otras cosas, los programas y proyectos de educación comunitaria.

- ☐ El rescate e implementación del proyecto de los Centros Urbanos de Educación Permanente como de la educación ciudadana política participativa que de él se derivó son posibles y necesarias en los actuales procesos democráticos operados en la Ciudad de México.

Los siguientes aspectos representan las condiciones que pueden hacer posible lo anterior:

- a. La existencia de una Ley de Participación Ciudadana y de los instrumentos para la práctica de la democracia semidirecta en ella contenidos.
- b. El desarrollo de proyectos y actividades por parte del Gobierno del Distrito Federal encaminados al establecimiento de nuevas formas de relación gobierno-ciudadanía.
- c. La difusión de una cultura político democrática para la participación ciudadana por parte del Instituto Electoral del Distrito Federal.
- d. El desarrollo e implementación de un nuevo esquema curricular de educación para los adultos implementado por el INEA a través del modelo denominado *Educación para la Vida* que en su versión más actual contempla contenidos referentes a los valores de la democracia.

- e. El surgimiento de nuevos actores sociales, organizaciones y asociaciones civiles con sus procesos cualitativamente diferentes de participación, más propositiva que contestataria.
- f. El surgimiento y mayor participación de organizaciones sociales y asociaciones civiles.

☐ El rescate del modelo del proyecto CUEP y el desarrollo de la educación ciudadana política participativa debe iniciarse con las organizaciones sociales y asociaciones civiles para que a través de una nueva práctica educativa se logre transitar de lo formal a lo real, de las situaciones institucionales y sociales señaladas en los incisos anteriores.

Lo anterior representa el primer paso para el desarrollo de una participación ciudadana en todos los ámbitos de la vida de la Ciudad de México, así como la finalidad máxima de la ciudadanía local para apuntar a la conformación de una entidad federativa plena y con todos los derechos y obligaciones para sus habitantes, homólogos a los que la federación les confiere a otros gobiernos locales de la República Mexicana.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTAR SAEZ, Manuel. *Gobernabilidad, crisis y cambio.*, Madrid, (s.e.), 1994.

BALLE, Francis. *Comunicación y sociedad. Evaluación y análisis comparativo de los medios.*, Bogotá, Colombia, Tercer mundo. Editores, 1991.

BOBBIO, Norberto. *El futuro de la democracia.* 3 ed., México, Ed. FCE, 1992.

CARDENAS, Cuauhtémoc. *Una Ciudad para Todos. Otra forma de Gobierno*, México, 1996. PRD.

CERRONI, Humberto. *Reglas y valores en la Democracia.* 2 ed., México, Ed. Patria, 1991.

DE ACEVEDO, Fernando. *Sociología de la Educación.* 12 ed., México, Ed. FCE, 1988.

ECO, Humberto. *Cómo se hace una tesis.* 6 ed., Barcelona, Ed. Gedisa, 1986.

ESTEINOU, Javier. *Comunicación y democracia, VI Encuentro Nacional del CONEICC.*, México, Ed. COROSO, 1992.

FERNÁNDEZ, Adalberto y Peiro Javier. *Estrategias educativas para la participación social.*, Barcelona, Ed. Humanitas, 1989.

FREIRE, Paulo, *La educación como de la libertad.* 47 a. ed., México, Ed. Siglo XXI, 1988 (c 1969).

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido* . 53 ed., México, Ed. Siglo XXI, 2000 (c 1970).

FREIRE, Paulo, *Política y Educación.* 1 ed., México, Ed. Siglo XXI, 1996 (c 1993).

GUEVARA, Ernesto. *Escritos y discursos.* Num. 8, La Habana, Cuba. Ed. Ciencias Sociales, 1977.

GUEVARA, Niebla. *Democracia y educación.*, México, IFE. Col. Cuadernos de divulgación de la Cultura Democrática, Núm. 16, 1998.

GUTIERREZ, Francisco. *Educación como praxis política*. 8 ed., México, Ed. Siglo XXI, 1999.

HELD, David, *Modelos de Democracia*, México, Ed. Alianza, 1992.

INEA. *Educación de Adultos, XV años y más.*, México, 1996.

_____. *Educación con la comunidad.*, México, (s.e.a). Col. Cuadernos de autoformación en participación social, Núm. 6

_____. *Evaluación y Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos*, Modulo 1. Lecturas para el Diplomado en Educación de Adultos, México, (s.e.a).

_____. *Historia de la alfabetización y de la Educación de Adultos en México (del México Prehispánico a la Reforma Liberal)*, México, (s.e.a).

_____. *Necesidades educativas Básicas de los Adultos. Encuentro de especialistas*, México, INEA, 1995.

_____. *Nuestra Comunidad*, México, 1995. (s.e), (libro de texto del área socialización).

MATTELART, Armand, *et al. Comunicación masiva y revolución*, 3 ed., México, Ed. Diógenes, 1976.

MEDINA, Oscar. *Modelos de educación de personas adultas*, Barcelona, España, Ed. El Roure, 1997.

MERINO, Mauricio. *La participación ciudadana en la democracia*, México, IFE. Col. Cuadernos de divulgación de la Cultura Democrática, Núm. 4, 1997.

MONDUS, Antonio. *Utopía, educación permanente y didáctica*. Madrid, España, Ed. Parteluz, 1995.

PARDINAS, Felipe. *Metodología y Técnica de Investigación en Ciencias Sociales*, 27 ed., México, Ed. Siglo XXI, 1984.

PARKYN, *Hacia un modelo conceptual de educación permanente*, Barcelona, España, Ed. Promoción Cultural, 1976.

PEREZ, José Antonio. *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid, Ed. Pirámide, 1986.

PESCHARD, Jacqueline. *La Cultura Política Democrática*, México, IFE. Col. Cuadernos de divulgación de la Cultura Democrática, Núm. 2, 1997.

ROJAS SORIANO, Raúl. *Formación de investigadores educativos*. 9 ed., México, Ed. Plaza y Valdés, 2000.

ROJAS SORIANO, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 30 ed., México, Ed. Plaza y Valdés, 2000.

SÁNCHEZ ROSADO, Manuel. *Necesidades sociales, sociedad civil y participación democrática. II Congreso Nacional de Trabajo Social*, México, UNAM, ENTS, 1994.

SARTORI, Giovanni. *Teoría de la democracia*, Madrid, Ed. Patria, 1988.

SCHMELKES, Silvia y Kalman Judith. *Educación de adultos: estado del arte*, México, (s.e), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1996.

TECLA JIMÉNEZ, Alfredo y Garza Alberto. *Teoría, Métodos y Técnicas en la Investigación Social*. 13 ed., México, Ed. Taller Abierto, 1983.

TOMASETTA, Leonardo. *Participación y autogestión*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1972.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. *Prensa en la Escuela*, en Memorias del Primer Simposium Internacional., Distrito Federal., México 1989.

VAZQUEZ NAVA, Maria Elena, comp. *Participación ciudadana y control social.*, México, Ed. Miguel Ángel Porrua, 1994.

ZICCARDI, Alicia. *La tarea de gobernar: gobiernos locales y demanda ciudadana*, México, Ed. Miguel Ángel Porrua, 1996.

ZIMMERMAN, Joseph. *Democracia participativa, el resurgimiento del populismo*. Tr. Edgar González, México, Ed. Limusa, 1992.

HEMEROGRÁFICAS

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. "Neoliberalismo de guerra y pensamiento crítico", *La Jornada*, México, 13 de septiembre de 2002.

ROUX, Rhina. "En la globalización neoliberal el estado pierde el control del espacio económico y político nacional", *La Jornada*, México, 1 de abril de 2002.

TESIS

CAMPERO CUENCA, María del Carmen. *Un Paso más en la Formación de los y las Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas...Aun nos queda Camino por Recorrer. Sistematización de una Experiencia*. Tesis de Maestría en Educación de Adultos, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2002.

LIZAOLA MONTERRUBIO Julieta. *La Educación en Gramsci*. Tesis de licenciatura en Sociología de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1980.

DOCUMENTOS OFICIALES

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. México, Ed. Porrúa, 2002.

CRÉSPY, Chantal. *La participación ciudadana como proceso educativo para el impulso del desarrollo social en la Delegación Coyoacán. Primer encuentro de ciudades educadoras de México, Centroamérica y el Caribe*, México, GDF., 2000.

IEDF. *Código electoral del Distrito Federal y legislación aplicable*. México, 1999.

"Ley de Participación Ciudadana", *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. México, 21 de dic. 1998.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Nacional de Educación 2001-2005*, México, septiembre 2001.

"Programa General de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal, 1998-2000", *Programa de Trabajo*, México, jun. 1998.

VIRTUALES

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. Esquema Curricular del Modelo de Educación para la Vida; <http://www.inea.gob.mx>