



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

TESIS TEÓRICA

LA PSICOLOGÍA SOCIALCOMUNITARIA COMO UNA ALTERNATIVA EN LA
EDUCACIÓN NO FORMAL EN COMUNIDADES MARGINADAS INDÍGENAS Y
URBANAS Y SU INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO RELIGIOSO.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

RAUL MENDOZA JUSTO



ASESOR: LIC. CÉSAR ROBERTO AVENDAÑO AMADOR

DICTAMINADOR: LIC. VÍCTOR ALVARADO GARCÍA

DICTAMINADOR: MTRA. LAURA PALOMINO GARIBAY



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Teresa de quien he aprendido la capacidad de luchar y esforzarse día con día para vivir con dignidad. Gracias por la vida.

A mis hermanas Laura y Rosario por su cariño y su incondicional apoyo para que pudiera concluir una carrera.

A Maribel por la virtud de su paciencia, su amor y creer en éste proyecto y compartirlo en una vida juntos.

A mi hija María Angélica a quien amo y a mis sobrinos todos con la deuda de entregarles una sociedad con más esperanzas.

A mis amigos Rocío, Manuel, Liliana, Ramón, Raquel, Guillermo, Santa, de quien aprendí de manera profunda el valor del servicio incondicional hacia los pueblos indígenas. Y a Paty, Chuy, Ofelia y Fernando con quien compartimos la utopía de transformar nuestra realidad.

A mis amigos y compañeros de Alternativas con quienes comparto la esperanza y nuestras vidas por construir una nueva sociedad más humana y justa, sobre todo en beneficio de los pueblos marginados.

A mis maestros por la lucidez de sus aportaciones no sólo en este trabajo sino a lo largo de la carrera, en especial a Cesar Avendaño, por su incondicional apoyo a pesar de la distancia.

A todos muchas gracias

“Somos ambiciosos y no tenemos reparo en reconocerlo. Ambiciosos por una sociedad nueva. Idealistas, nos llamaran algunos. Es posible. Pero estamos convencidos de que, antes que pensar en un “más allá de la libertad y la dignidad” (Skinner), nos queda muchísimo por hacer en el más acá histórico. Optamos por la esperanza y optamos por ella, como dice Moltmann, *solo la esperanza puede ser calificada de realista, pues sólo ella toma en serio las posibilidades que atraviesan todo lo real*. La esperanza no toma las cosas exactamente tal como se encuentran ahí, sino tal como caminan, tal como se mueven y pueden modificarse en sus posibilidades” (Ignacio Martín Baró)

“...por ello yo les invito a todos ustedes, en palabras de García Márquez, a optar por una –nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra” (Ignacio Martín Baró)

INDICE

Introducción	I – XI
Capítulo 1. Los escenarios marginales	
El concepto de marginación. -----	1--8
El escenario indígena -----	8 – 15
El escenario urbano. -----	15--21
El factor educativo en los escenarios marginales -----	21--32
y el sujeto de la educación .	
Capítulo 2. Los espacios y contenidos de la educación no formal.	
2.1 El concepto de la educación no formal. -----	33—42
2.2 Educación no formal en áreas marginadas. -----	42--45
2.3 Educación de adultos, la escuela-taller _____	45--56
2.4 La. iglesia como espacios de educación no formal. -----	56--63
Capítulo 3. La psicología social comunitaria.	
3.1 El surgimiento de una psicología social comunitaria.-----	64--74
3.2 Orientaciones teóricas en Latinoamérica. -----	74--80
3.3 Los roles del psicólogo social comunitario.-----	80--83
3.4 El rol del psicólogo social comunitario a partir de un modelo ecológico.-----	84--90
Capítulo 4. Las comunidades eclesiales de base. Una expresión de la teología de la liberación y un espacio para la psicología comunitaria.	
4.1 Condiciones sociales al surgimiento de la teología de la liberación. -----	91--96
4.2 teología escencialista y teología de liberación.-----	96--103
4.3. Algunas experiencias en el caso mexicano. -----	-103--113

4.4 Las comunidades eclesiales de base.-----113--118

4.5 El proceso concientizador de la tdl a partir de las cebs.----- 118--128

Conclusiones. ----- 129--131

Referencias. ----- 132--136

INTRODUCCIÓN.

A lo largo de la historia de la humanidad el que hacer de la ciencia ha estado permeado por los sucesos históricos que se desarrollan a su paso; las ideas y las filosofías que interpretan la realidad tienen un efecto importante en ella y en las sociedades.

Aun el más apasionado creyente en la inmaculada pureza de la pura ciencia, sabe que el pensamiento científico puede estar por lo menos influido por cosas ajenas al campo específico de una disciplina, ya que los hombres de ciencia, incluso el más antimundano vive en un mundo más ancho que el de sus especulaciones.

En el siglo XVIII las revoluciones industrial y francesa influyeron notablemente en la ciencias humanas como la sociología y la psicología, estas se vieron influidas por las distintas corrientes de pensamiento que existieron en la época. El clasicismo y el romanticismo existieron también en las ciencias, cada una ajustando aun modo particular de considerar la sociedad humana.

El concepto de la revolución industrial fue fundamental para la historia y las economías modernas expresado en los años 1820 como análogo al de la revolución francesa. Carlos Darwin dedujo el mecanismo de la selección natural, por cronología con el modelo capitalista, que tomo de Malthus (La lucha por la existencia).

Las ideas catastrofistas de la geología también deben algo a la insistencia protestante y sobre todo calvinista en la omnipotencia arbitraria del Señor, tales teorías fueron un monopolio de los protestantes tan distintos de los trabajadores católicos o agnósticos.

Entonces nadie podía dejar de observar, que el mundo se estaba transformando más radicalmente que nunca antes de aquella era, ninguna persona inteligente podía dejar de estar atemorizada, agitada y estimulada mentalmente por aquellas convulsiones y transformaciones.(Hobsbam, 1974)

La ciencia por ello es un complejo fenómeno social que tiene muchas facetas y se halla ligado a otros muchos fenómenos de la vida social.

La tendencia de la filosofía positivista hace caso omiso de los vastos problemas conceptuales y metodológicos. Todo estorba a la ciencia.

Kendrov y Spirkin en épocas anteriores ya nos señalaban que eran indudables los avances de la ciencia en el mundo burgués, sobre todo de las ciencias naturales son grandiosos. Pero otra es la situación en las ciencias sociales, no se permite escudriñar con atención el mecanismo de acción de su propia sociedad.

La ciencia experimenta la influencia de la sociedad y a su vez también ejercen una gran influencia sobre el progreso social, ya que influye en el desarrollo de los procedimientos y métodos de producción material y en las condiciones de vida de las personas y su espiritualidad. (*Kendrov, Spirkin, 1990*)

El destino social de la ciencia reside en facilitar la vida y el trabajo de las personas, así como coadyuvar al perfeccionamiento de las relaciones sociales, pero los valores de la ciencia contemporánea no han dado facilidad a todos los hombres, no los ha salvaguardado de la necesidad y la miseria.

Mirando un poco a nuestro continente y a partir de la independencia política de la mayoría de los países en la segunda época del siglo XX dos corrientes de pensamiento dominaron el estudio de la región: el *latinoamericanismo* conformado a partir de la existencia de un objeto de conocimiento constituido por los países del continente americano situados por debajo de estados unidos que compartían rasgos

culturales, históricos, sociales, económicos y políticos, pretendiendo ejercer una influencia, conocer sus rasgos fundamentales y superar las debilidades de su recién adquirida independencia y estar pendiente del ocaso de las grandes potencias; y *el panamericanismo* pretendiendo establecer una unidad de conocimiento y política más amplia; que incluyera a los estados unidos, promoviendo activamente la intensificación de relaciones comerciales diplomáticas, políticas y militares bilaterales, buscando separar del continente americano toda influencia europea “América para los americanos”

A lo largo de los años los países de Latinoamérica, se fueron dando cuenta que el desarrollo de estos países sería decisión de ellos mismos, ya que con la adopción de la mayor parte de ellos de medidas que implicaban la obligada subordinación a políticas dictadas desde organismos internacionales hegemónizados por los Estados Unidos, los condujo a la dependencia y subordinación.

Mucho se puede contar sobre el debate y confrontación de estas posturas, en la actualidad este debate se ha reeditado de manera cruda en América Latina.

La política neoliberal aplicada a la región como medida única impide a los países y a la ciencia pensarse así mismos. Su globalización reitera la frustración en quien esperaba algo más.

El binomio neoliberalismo-globalización supone la aceptación acrítica de las normas; es algo inexorable y todos estamos atrapados en ello. Este fenómeno no sólo es imparable, sino que sus efectos se irán sosteniendo con un impacto cada vez más creciente en toda la sociedad.

En el área económica se da la imposición y aceptación del modelo neoliberal, el mercado como juez y parte, especulación, concentración acelerada de los ingresos en pocas manos; creciente poder de las multinacionales.

En lo social, fragmentación, debilitamiento de las organizaciones populares, deshumanización, migraciones, aumento de la agresividad y violencia, marginación, exclusión de grandes sectores de la población.

En el área de la ética; crisis en la moral pública, corrupción, autonomía de la economía frente a la ética.

En lo cultural, informatización, relativismo, manipulación.

Como resultado la profundización de la brecha que distancia a los pobres de los ricos. Países cada vez más opulentos frente a ese 80% que constituye la población de los países pobres.

Nos queda por lo tanto una sola opción lógica frente a la globalización; trabajar para que sus claras tendencias deshumanizadoras, elitistas y discriminadoras se tornen en factores de humanización, de mayor participación y democracia. (Iriarte 1998)

El conocimiento que ha desarrollado en este contexto la psicología social en los países latinoamericanos responde a estas necesidades de intervención en una realidad cada vez más compleja.

La psicología en este contexto no puede ser neutral, como lo dice Toledo (2002) mucho menos en estos tiempos en que el mundo se vuelve cada vez más complejo, más injusto...más tenso...más peligroso. (Toledo y Solís 2001) A pesar de que en México no existe una política científica con rumbo claro, imponiéndose en buena parte de los centros de investigación, una "ciencia académica" individualista y endógena, en donde lo fundamental no es ya la generación de conocimientos para resolver los problemas de la sociedad mexicana, la psicología se abre caminos alternativos para intentar responder a los problemas humanos y sociales que están en las sociedades y sus interacciones, aportar en su solución junto con otras disciplinas en problemas tan diversos como la salud comunitaria, inseguridad, la violación a los derechos humanos, la conservación de los recursos naturales, etcétera.

En el presente trabajo se aborda el análisis de las realidades predominantes en los países latinoamericanos, así como los modos de intervención de la psicología social

para el abordaje de estas realidades y su aportación encaminada a una sociedad más justa y humana.

¹⁰¹¹En el primer capítulo se analiza la marginación dentro de los contextos urbanos y rurales enfatizando en éste último en los grupos indígenas; si bien ambos contextos parecieran antagónicos padecen las consecuencias de un modelo, económico, y social que ha marcado sus aspiraciones de manera trascendental.

El abordaje del tema de la marginación pretende mostrar un sentido amplio del concepto, no sólo entendiéndolo como la carencia de los aspectos materiales, físicos e indispensables para vivir con dignidad, que si bien su carencia es lamentable y marcan de manera cruel la vida de las personas, no es la única forma en que el ser humano pierde su identidad, su pertenencia a una sociedad o grupo y la esperanza de una vida más justa, esta también por su parte la marginación de los espacios educativos, sociales, políticos, recreativos, etcétera, que aun resolviendo las carencias materiales, marcan y dejan a un lado de la toma de decisiones a millones de personas de asuntos que son de su competencia directa y que afectan sus vidas.

Son precisamente estos escenarios los espacios donde las personas desarrollan sus capacidades y habilidades, viven y /o sobreviven, se relacionan con otros y generan sus aspiraciones y motivaciones como personas y como grupos sociales; la psicología social entonces, debe tener claro todo lo anterior para sus planteamientos de intervención, buscando las formas más congruentes y apegadas a su realidad.

10

¹¹ Es importante subrayar que más haya de entender que la marginación afecta de manera importante la vida de las personas; lo que se intenta mostrar en el capítulo, respecto del concepto y sus características, es; entender el contexto histórico de la realidad en la cuál la psicología comunitaria intervendría; e ir visualizando el modo a través del cual ésta psicología abordaría los distintos problemas planteados. No pretende una visión catastrofista del entorno social, más bien quisiera provocar la reflexión sobre el reto que la disciplina enfrenta en el siglo XXI, en muchos de los países en vías de desarrollo.

De las diversas áreas que se abordan y analizan en los escenarios marginales nos parece muy importante el aspecto educativo, ya que potencialmente tiene las posibilidades de generar procesos de cambio social en beneficios de las sociedades marginadas.¹²

Por ello el segundo capítulo se reflexiona más a detalle la educación formal e informal, sus características y sus propuestas en una realidad a contracorriente con el espíritu que la educación tiene como origen.

Se analiza como a lo largo de los años la educación indígena institucional a pretendido “integrar a los pueblos originarios de estas tierras a un modelo que no les pertenece” y como hasta nuestros días el discurso educativo esta desligado de lo que se vive en las realidades multiculturales de las comunidades indígenas.

En el escenario urbano la educación también se encuentra en condiciones desfavorables, se vislumbra el desgaste social que origina el mantenimiento de las personas en espacios reducidos, la saturación de las aulas, los asentamientos irregulares, etcétera.

En uno o en otro escenario las conclusiones parecen ser las mismas, existe una separación profunda entre el sujeto que pretende el modelo educativo formar dentro de sus sistemas y el que se desarrolla de manera real en los espacios de la vida social.

Las alternativas que se reflexionan son a partir de los trabajos realizados a por la educación liberadora, participativa, que desde los años 60s en los países

¹² Sin embargo el análisis del ámbito educativo se retoma, en el capítulo, en su sentido amplio -formal e informal -, en razón de las señalizaciones que realizan diversos autores al hablar de la psicología comunitaria; la práctica comunitaria requiere de espacios participativos de reflexión-acción, mas allá del aula, y de la educación estrictamente formal, para poder desde la perspectiva del beneficiario entender la problemática a resolver. De ahí la necesidad de detenerse en su análisis.

latinoamericanos ha venido ejercitándose de múltiples formas con la idea de entender las relaciones educador-educando y enseñanza- aprendizaje de un modo distinto, que generen procesos de concientización y actitudes cambio para la transformación de las realidades que impiden el desarrollo de las personas hacia condiciones más justas.

El otro escenario que se analiza más adelante en el tercer capítulo es el religioso, especialmente el que está ligado a una pastoral comprometida con los cambios sociales que los marginados pueden llevar a cabo poniendo en práctica su cristianismo, la “opción preferencial por los pobres”, o teología de la liberación dentro del catolicismo y protestantismo, permite una mejor comprensión del tema por la importancia que tiene en la cultura latinoamericana. *La opción preferencial de los pobres* surge de manera paralela a otras reflexiones teóricas en el campo de las ciencias filosóficas y humanistas, en la época de los años 60s, permitiendo que la iglesia ofreciera un modo distinto de realizar la evangelización de los marginados.

El capítulo tercero analiza los elementos que hacen posible una actitud distinta de las comunidades comprometidas en la búsqueda del reino de Dios en la tierra. Las condiciones sociales que permitieron el surgimiento de la Teología de la liberación dan cuenta del debate interno de la misma iglesia ante un continente latinoamericano, que demandaba formas urgentes y distintas de acercamiento con los sectores más desfavorecidos de los países que lo integran. La opción por los pobres entonces va adquiriendo forma y un sentido especial: el de la liberación de las “ataduras que impiden el desarrollo del hombre” y se relacionan íntimamente historia y salvación. en contraposición de la teología esencialista donde la salvación no pertenece a la historia, sino al mundo del más allá.

▫ Algunos autores también proponen la necesidad de adoptar modelos teóricos y prácticos que puedan enriquecer la práctica de la psicología comunitaria, la Teología de la liberación es uno de ellos, por lo que se considera importante entender los elementos que la componen y las coincidencias que permitieran desarrollar mejor la disciplina. Además de que los elementos religiosos están presentes de manera más intensa en los sectores marginados.

Para su ejemplificación el capítulo aborda algunas experiencias en el caso mexicano, las comunidades eclesiales de base, donde la práctica de la liberación se concretiza y el proceso concientizador de la Teología de la liberación, a partir de las mismas.

Una vez analizados los escenarios marginales, la educación, y la teología de la liberación, el último capítulo aborda la psicología social comunitaria como la disciplina que nos permitiría involucrarnos en procesos de cambio en escenarios marginales, incorporando, si es el caso los elementos antes mencionados, la psicología comunitaria nos permite analizar y repensar la práctica psicológica de los profesionales que estamos de manera cotidiana en procesos de resolución de los problemas sociales o del desarrollo de las habilidades y capacidades para que otros manejen de manera adecuada sus conflictos.

El análisis de este capítulo inicia con una revisión histórica de la psicología social, y el contexto en el que surge, así como de las orientaciones teóricas que se desprenden de ella en Latinoamérica, además se enfatiza en rol del psicólogo comunitario, ¿cómo entender el que hacer profesional al interior de esta disciplina? ¿cuál es la actitud del profesional y el compromiso con la práctica psicológica? ¿cuál es el enfoque y la perspectiva que se propone a partir de la psicología comunitaria?

El capítulo aterriza y pretende proponer una aproximación de lo que pudiera ser un rol del psicólogo comunitario a través del *modelo Ecológico Cultural*, y va más allá, intenta encaminar el proceso de la psicología comunitaria a un proceso de psicología social de la liberación.

Es evidente que los temas abordados en los capítulos de este trabajo parten de un enfoque y reflexión latinoamericana, pero no es esta característica regional la que pretende ser el hilo conductor de este trabajo. Existe un elemento que subyace a cada una las propuestas de intervención en los escenarios marginales. La psicología

comunitaria, la educación liberadora y la opción preferencial por los pobres; este elemento es el de **la esperanza**.

Su definición no resulta fácil, pero tampoco es objetivo de este trabajo hacer una apología del concepto.

La Esperanza esta ligada de manera implícita a los procesos de intervención que abordamos en los capítulos previos, es un elemento articulador que permitirá entender aspectos que parecen tan diversos, pero que en el fondo consideramos que no lo son.

Dice Paulo Freire (1992) “ no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica “ La esperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico.

El campo de la espera supone la totalidad del hombre: su cuerpo sus instintos, sus emociones, sus voluntades, sus percepciones y su intelecto...es uno de los fenómenos interdisciplinario que involucra a la psicología, la sociología y fisiología.

La espera es uno de los hechos en que la emoción, la percepción, y más en concreto el movimiento y el estado del cuerpo condicionan directamente el estado social y están condicionados por el. ...la triple consideración del cuerpo, el espíritu y el medio social deben ir a la par. (Mauss Marcel, citado en Desroche, 1976)

Esto no quiere decir que me lance al embate para transformar la realidad, sin tomar en cuenta los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. La esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.

Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.

Prescindir de la esperanza, que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales...la esperanza en cuanto necesidad ontológica, necesita aclararse en la práctica...necesita de la practica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación.. De ahí que sea necesario educar la esperanza.

Una de las tareas del educador progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades para la esperanza, sin la cuál poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados, es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo.

Se trata de entender o proponer algunos elementos que permitan ser un motor para hacer posible las expectativas planteadas en los capítulos tres y cuatro.

La propuesta de la psicología social comunitaria responde a movimientos sociales que emiten un mensaje que apunta a modificar los determinismos sociales para extraer de ello una promesa de liberación.

Los primeros capítulos nos muestran una realidad en la que pareciera que no existen posibilidades de realizar acciones profesionales desde las ciencias sociales para actuar en dicha realidad, pareciera como dijera Desroche, que la esperanza ha sido

atrapada, si es así como llegará a ser operante. Asociando memoria, conciencia e imaginación colectivas, la esperanza es constructiva.

La construcción de una esperanza que pueda responder a las necesidades colectivas de mayor justicia .

Desde luego que entendemos que la esperanza, como analiza Henri Desroche (1976) en su obra *sociología de la esperanza*; tiene sus abismos y sus cimas, sus colmos y sus huecos y que existe siempre el riesgo de que quede atrapada, vacía, hueca, evaporada , pero también existe la posibilidad de ser como un sueño movilizador, como una utopía colectiva, generalizada y efervescente, creativa.

Simplemente con las aportaciones y definiciones de la psicología comunitaria y sus modos y campos de actuación, reducimos la entrada de la incertidumbre, del no saber hacia donde vamos, por donde empezar, como empezar, este acotamiento de la incertidumbre reduce la desesperanza

No se trata de hacer una apología de la esperanza, no es la intención del presente trabajo, Sin embargo quiere aportar sólo algunos elementos para la reflexión de análisis del psicólogo social.

Abordemos pues con esta perspectiva la lectura de los siguientes capítulos.

CAPITULO 1. LOS ESCENARIOS MARGINALES

1.1 El concepto de marginación.

1.2 El escenario indígena.

1.3 El escenario urbano.

1.4 El factor educativo en los escenarios marginales y el sujeto de la educación.

1.1 EL CONCEPTO DE MARGINACIÓN.

Para plantear a la psicología social comunitaria como una alternativa en comunidades marginadas creemos necesario en un principio tratar de definir, en la medida de lo posible, los escenarios en los que dicha disciplina podría incidir a través de la educación no formal, específicamente las comunidades indígenas y las comunidades marginadas de las ciudades. A partir de sus características políticas, económicas y sociales, resaltando las condiciones educativas que se desarrollan en dichos escenarios, además de justificar a la educación no formal como propuesta alternativa.

Definir el concepto de marginación en los escenarios indígenas y urbanos resulta una tarea nada fácil. En el caso indígena incluso el concepto pareciera que es sinónimo o una característica inalienable a estos grupos, por las marcadas diferencias entre las comunidades indígenas y el resto de la nación mexicana, actualmente estas diferencias han sido manifestadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y grupos simpatizantes. (Primera declaración de la selva Lacandona 1 de enero de 1994)

En el caso de las zonas marginadas urbanas, quizás bastaría con decir que son aquellas que no cuentan con los servicios públicos indispensables (agua, luz, drenaje, pavimentación, etc.) o las que se encuentran en la periferia de la ciudad.

Sin embargo dicho concepto resulta ser más complejo si nos preguntamos que, diferencias y/o similitudes existen en los países latinoamericanos con dicho concepto, entre otros se encuentran "subdesarrollados", "marginados", "populares", "pobres", "miserables", "tercermundistas", "oprimidos", ante ésta diversidad de términos ¿que somos entonces?, ¿como se nos debería denominar?, sin olvidar que para el caso de México el 80% de la población son "pobres" según el INEGI en el CENSO de 1990.

Desde luego que aquí no se trata de resolver tan complejo paradigma, pero sí se intentara en la medida de lo posible, esclarecer el concepto de marginación que para nosotros definen los escenarios en los que la Psicología Social Comunitaria participaría a través de la educación no formal.

Para Barrios y López (1987) las comunidades marginadas se dividen en dos grupos, los marginales de las zonas rurales (con una cultura distinta) y los urbanos desplazados, expresando que las comunidades marginadas se caracterizan por tener un número aproximado de 70 viviendas.

Por otra parte, ambas utilizan modalidades económicas diferentes para subsistir y para sobrevivir; la subsistencia con base a intercambio precario de mano de obra contra dinero realizando ciertas funciones útiles dentro de la ecología urbana, alimentándose de sobras, viviendo en los intersticios de la ciudad, física y económicamente hablando. Además existen y se desarrollan bajo la amenaza implícita de la destrucción y desalojo forzado.

Morse (citado en Barrios y López, 1987) hace notar que los marginados son cinturones de miseria y focos de enfermedad, crimen y desorganización social.

La comunidad marginada se caracteriza por la poca existencia de pavimento, alcantarillado, agua corriente, alumbrado público, es decir, carecen de los servicios básicos para la vida humana.

Lomintz (1987) trata de definir la marginación desde un punto de vista de la economía urbana industrial, es decir, los marginados se ocupan en trabajos manuales no calificados y devaluados (carpinteros, herreros, pulidores, etc.) ocupaciones faltas de seguridad social, como consecuencia de ella son consumidores limitados por sus bajos ingresos. Los marginados se insertan en la economía urbana a través de los servicios prestados principalmente a la clase media (choferes, jardineros, meseros, servicios domésticos, etc.), cabe señalar que Lomintz distingue a la marginalidad, estructurada por la ausencia de un rol cambiario articulado con el sistema de producción industrial y la pobreza que implica más bien una situación de bajos ingresos.

Los marginados se insertan funcionalmente en el sistema capitalista a través del concepto marxiano del "ejército de reserva laboral". Adams (citado en Lomintz) generaliza el concepto de marginidad para incluir a grupos sociales excluidos de las fuentes de poder, hace la diferencia entre un concepto estructural y uno cualitativo, es decir que, aunque el estado pudiera acabar con la pobreza, tales medidas no terminarían con la marginalidad, ya que hay sectores que la economía no ha podido integrar funcionalmente al sistema de producción, sectores que se encuentran al margen de los procesos económicos y políticos oficiales. Adams finalmente dice que el concepto de marginación tiene que ver con la dependencia de economías regionales y nacionales. El subdesarrollo sería un proceso de marginación relacionado con el desarrollo acelerado de los centros primarios, frente al desarrollo mucho más lento de las economías dependientes.

En el caso mexicano los programas gubernamentales de asistencia social utilizan indiscriminadamente los términos marginación, pobreza, rezago, zonas vulnerables, para caracterizar a estas comunidades, tanto urbanas como indígenas, sin tomar en cuenta sus diferencias.

El COPLAMAR decía que en la década de los 70' y 80' la población marginada en México era alrededor de un 50%, esto es que, el nivel promedio nacional de la población no cubría con los satisfactores mínimos de bienestar en materia de alimentación, educación, salud y vivienda, de esta forma el concepto de marginación caracteriza a aquellos grupos que habían quedado al margen de la riqueza generada pero no necesariamente al margen de la generación de esa riqueza ni mucho menos de las condiciones que la hacen posible (COPLAMAR, 1982). Describe además, que los marginados del desarrollo son principalmente los desempleados y subempleados, parte de la población asalariada y una parte de la población que labora por su cuenta a niveles familiares o comunales.

En el sexenio pasado los programas para combatir la "pobreza" se materializaron en el PRONASOL y SOLIDARIDAD, sin embargo estos no lograron compensar el empobrecimiento estructural causado por la contracción del empleo, el debilitamiento de los salarios y supresión de los subsidios (Latapí, 1996). No lograron generar una genuina participación de los marginados en el proceso de desarrollo por que el PRONASOL funcionó al "margen" de las organizaciones civiles auténticas y con fines de clientelismo electoral. Actualmente el programa de educación, salud y alimentación PROGRESA (1997), intenta romper el círculo vicioso de la "pobreza extrema" que es insalubridad, enfermedad y desnutrición.

La marginación social parece entenderse generalmente como una condición social de desventaja frente a la cultura dominante, que puede tener su origen en la situación económica o en la discriminación social, ello afecta el acceso a servicios que ofrece

el estado. La desigualdad en el acceso a los servicios es el síntoma de la marginación social y sirve como indicador de lo mismo. Entonces, las soluciones a la marginación por parte del estado dentro de éste contexto se reducen solo a la construcción de una escuela, de una clínica, desayunos escolares, construcción de viviendas, etc, de manera asistencialista, (en muchos casos con fines electorales) y no a soluciones de fondo, como la revisión de un sistema de salud y educativo, los excesos de burocratismo, la falta de administración de los recursos públicos, la organización de las comunidades, lo inadecuado de los programas a las necesidades reales de las comunidades, etc.

Si bien es cierto que existen sectores de la población que carecen de los servicios básicos como agua, luz, pavimentado, servicios de salud, servicios educativos, falta de empleo, cultura, organización, política, falta de conocimiento de los derechos humanos, falta de justicia, de espacios recreativos, etc., y por tanto se les considera al margen de los procesos económicos, políticos y sociales, lo cierto también - consideramos- existen sectores de la población, especialmente en las comunidades urbanas y rurales que aún "resolviendo" el factor "económico" siguen estando al margen de procesos políticos y sociales.

La realidad social y el concepto de marginación se vuelven complejos, hoy en día cuando los países latinoamericanos han pasado por dictaduras militares, golpes de estado, guerrillas, crisis económicas y que parece polarizar a los países y a sus pobladores, como dijera Martín Baró (1990) ni todos los proletarios están con los insurgentes, ni todos los burgueses apoyan al proyecto norteamericano y ni siquiera se puede pensar que la población de los países quede medianamente descrita -hoy en día- con la antinomia burguesía-proletariado.

El concepto de marginación entonces, sería más amplio quizás en los indígenas más severo por no tener los servicios públicos indispensables, porque no sólo están "al margen" de estos servicios que parecen definir la marginación, la pobreza, el

subdesarrollo, sino además carecen de un acceso real a niveles educativos básicos, medios y superiores adecuados a sus características culturales y de organización, a servicios de salud respetuosos de sus formas tradicionales, a formas más organizadas para el trabajo, además de estar al margen también de las decisiones políticas regionales y nacionales respecto a los procesos que les atañen como indígenas.

En otras palabras no estamos hablando tan sólo de una "marginación" en lo físico, o por las carencias materiales que hacen falta en una comunidad y a lo que pareciera hacer mención dicho concepto, sino más bien de la necesidad de contemplar al hombre marginado en forma integral, no únicamente en lo material (servicios básicos), salud o educación, también en lo económico, político, cultural y social.

El sistema capitalista neoliberal de globalización ha dejado al margen tanto a los ciudadanos indígenas como a los urbanos de las decisiones y procesos que les competen, en todas las áreas del desarrollo nacional, existe entonces la tendencia a privilegiar a los grandes mercados económicos, y la productividad. Según ésta perspectiva vivimos en el mejor mundo de toda la historia, sin embargo el 10% de la población mundial -cuánto mucho- está viviendo en éste nuevo paraíso, éste mismo mercado no requiere del resto de la población, no requiere de una ética social y éste resto se queda afuera tal vez solo mencionado en algún momento por la estadística o las noticias sobre catástrofes, rebeliones y masacres de cualquier parte del mundo.(Kurnitzki, 1997)

Es a través de las instituciones como la familia, la política, la religión, la educación, los medios masivos de comunicación, que la ideología neoliberal, el modernismo, penetran en la sociedad reproduciendo las relaciones de producción de un sistema en que los beneficios no son igual para todos los ciudadanos. La desigualdad como síntoma de la marginación con relación a la clase en el poder afecta a la gran mayoría de la población mexicana. La falta de impartición de la justicia, la violación

de los derechos humanos, la falta de espacios para la educación, la cultura, el arte, son simplemente demandas a las desigualdades, a la marginación de un sistema que ha sido rebasado por sus ciudadanos.

La constante demanda de democratización del país, no es mas que tratar de exigir un espacio dentro de ese sistema donde las soluciones a las demandas reales, no se tomen con base al mercado económico; las soluciones se han intentado a través de las formas organizativas de los partidos políticos, sin embargo para muchos, estos representan parte del sistema, reproduciendo a su interior los mismos esquemas que no satisfacen las demandas ciudadanas de muchos sectores marginados.

Así se han desarrollado organizaciones de ciudadanos con demandas y necesidades comunes como espacios alternativos en la búsqueda de solución a sus necesidades. Grupos de ciudadanos llamados organizaciones no gubernamentales (ONG'S). Los estados se socializan y las sociedades se politizan en un sentido diferente, las demandas sociales rebasan los problemas de obra publica o de marginación física, para incidir en la organización social que busca la acción de los ciudadanos y autoridades. Estas son nuevas formas de articulación que buscan los ciudadanos para mejorar los niveles de bienestar, existe una nueva racionalidad que busca la legitimación del campo cultural, la elevación de la calidad de vida, mayor equilibrio entre la sociedad civil y la sociedad política, cambios en los gustos y en los símbolos.

La marginación es entonces un hecho en las diferentes esferas de la vida del ciudadano, su contraparte, la modernidad nos ha llevado a un nihilismo, es decir, la negación de toda creencia o de todo principio político y social; a falta de un pasado o un futuro sólo hay un vacío (Bell, 1997). Entonces quizá quede la esperanza como un

recurso de movilidad de la sociedad para contrarrestar el nihilismo reproducido por la modernidad.

A continuación describiremos dos tipos de escenarios marginados, las zonas indígenas y las urbanas para profundizar un poco más en el tema de marginación.

1.2 EL ESCENARIO INDÍGENA.

En México para 1990 existía una población de 81,249,645 habitantes de los cuales 6,411,972 pertenecen a la población indígena conformando los 56 grupos étnicos hablantes de igual número de lenguas, y más de cien variantes dialectales. Siendo el Nahuatl la lengua más hablada con más de 1,500,000. Junto con el Maya, Zapoteca, Mixteca y Ñanu, agrupan el 60% de los hablantes indígenas.

El mayor número de los pueblos indígenas se encuentran entre la meseta central y los límites de Guatemala; Oaxaca con el 19.3%, Chiapas 13.6%, Puebla 9.5%, Hidalgo 6.0%, México 5.9%, Guerrero 5.7%, San Luis Potosí 3.9%, Quintana Roo 2.5%, D.F. 2.1% y Michoacán 2.0%. Las comunidades indígenas reconocidas y tituladas se aproximan a 2,000 y ocupan 16 millones de hectáreas de tierras, conformando el 8% del territorio nacional.(INEGI,1990)

Sin embargo a partir de la reforma realizada al artículo 27, los campesinos indígenas se han visto con la limitación de adquirir sus propias tierras por vías del reparto agrario, cosa que empuja a los indígenas a emigrar, pese a que en un principio se mantuvieron al margen de los procesos migratorios lo que reforzó su organización comunitaria, ahora en riesgo. (Argones,1994).

El sector rural absorbe el 27% de la Población económicamente activa (PEA) y sólo aporta entre el 7 y el 8% del Producto interno bruto (PIB) más de 14 millones de campesinos se encuentran sumidos en la pobreza extrema, haciendo el 79% del total

nacional, el 61% de los casi 5 millones de jornaleros agrícolas, así como el 46% de los agricultores con percepciones de un salario mínimo o menos; una cartera vencida agropecuaria superior a los 50 mil millones de nuevos pesos, una tercera parte de la tierra cultivable sin rentabilidad para explotarse, un sistema de crédito que sólo atiende 15 millones de 24 millones de hectáreas cultivables, grave rezago tecnológico e índices de productividad que no alcanzan la media nacional, descapitalización de los productores, devaluado programa de subsidios, importación de productos agropecuarios. Aunado a ello el 44% de los caminos rurales de 164 mil km. que tiene el país en pésimas condiciones, que limitan el almacenamiento y transporte.(Pérez,1995)

La escasez de recursos, las malas condiciones de la tierra y la falta de trabajo hacen de la vida en el campo una cuestión de sobrevivencia si tomamos en cuenta que un 21% de los campesinos no recibe ningún ingreso; de los que encuentran empleo sólo el 19.5% trabajan como jornaleros y peones, de los cuales una tercera parte recibe menos de un salario mínimo (38.6%), 23% cuenta de uno a menos de dos salarios mínimos y tan solo el 3.5% recibe de 3 a 5 salarios mínimos; de los que trabajan por su cuenta, que son propietarios y ejidales y comunales, conforman el 45.5% de los campesino.

En cuanto a las condiciones de las viviendas de los habitantes de estas zonas se vio, según el CENSO realizado en el 90', que el 60% de cada 100 viviendas tienen piso de tierra, un 54% tienen electricidad, el 31.1% cuentan con agua entubada, el 75.5% poseen viviendas sin drenaje, contando únicamente el 24.5% con el.

De esta forma y de acuerdo a la definición de marginación que dan diversos autores, estaríamos hablando de zonas que en su mayoría se encuentran al margen de servicios básicos, pero también en el acceso a servicios educativos, de salud y cultura, según lo podemos observar en los siguientes datos.

El 40.5% de la población del país son analfabetas, encontrándose los mayores índices en Guerrero con el 62% y en Chiapas con el 54%, siendo la población mayor de 15 años analfabeta, esto es, el 46% del total. En cuanto al nivel de instrucción recibida, el 37% carece de ella, el 32.8% no termino la primaria y sólo un 13.8% tiene primaria completa, accediendo únicamente un 12.3% al nivel de post primaria.

Según el programa del IMSS-SOLIDARIDAD sobre el estado nutricional de acuerdo al nivel de marginación se tenía que para 1993 de un total de 1,419,702 detecciones, sólo 133,139 se consideraron con algún grado de desnutrición, entre estos 33 712 tenían un grado de desnutrición moderado y 8 333 un grado severo. En cuanto a las comunidades marginadas, este mismo programa detecto a los estados de campeche, Michoacán, Nayarit, San Luis Potosj, Veracruz, Yucatán n y Zacatecas con un nivel alto de marginación encontrándose en ellos un total de 42 941 casos de desnutrición de los cuales 12 374 poseían un nivel moderado y severo. Los estados que presentaron un grado de marginación muy alto y mayor grado de desnutrición fueron los estados de Chiapas (12 807), Hidalgo (10 553), Oaxaca (36 926), Puebla (17 879) y Tabasco (28), en general se tuvo que de un total de 78 193 casos, 26 153 contaban con un grado moderado y severo de desnutrición. Los resultados que se consiguieron al termino de dicho programa, con el número de personas recuperadas, fue a penas de un 41%, menos del 50% de los casos detectados, esto es, de los 133 139 casos de desnutrición, 77 769 casos quedaron en las mismas condiciones de desnutrición en que fueron encontrados. (INEGI, 1994).

Más allá de las cifras, que si bien son importantes para darnos idea de la situación del escenario al que nos referimos, están también los análisis más a nivel cualitativo que dan también cuenta de la situación en la que viven los indígenas.

Un aspecto importante que matiza la vida del indígena es su historia de la cual va conformando su cultura y religión que en el caso indígena no es un aspecto aislado, sino una forma cotidiana de vivir.

Las culturas indígenas presentes en nuestro país están muy ligadas al territorio, al pasado vivido, a la herencia de los antepasados. Por su historia de culturas dominadas, están más dispuestas a relacionarse entre sí como pueblos o comunidades, pero no pueden hacerlos funcionales, a causa de la imposición de la cultura dominante. Sin embargo, la práctica muestra que la cultura y referencia común puede dar lugar a acciones comunes.

Una forma de resistencia de la cultura indígena y como una forma para mantener su identidad ante culturas externas, ha sido la de mantenerse en el "aislamiento", ésta se puede manifestar al negarse en ocasiones a recibir a miembros de la cultura extraña, de la cultura que domina. Otra forma de aislarse consiste en circunscribir su identidad al ámbito religioso, conservando su autonomía. Todo esto tiene una expresión privilegiada en la custodia de su propia lengua como instrumento de conservación, recuperación y recreación de su propio mundo cultural.

También es signo de resistencia cultural poner su propio sello en las manifestaciones de la cultura dominante, asumiendo lo que les puede ser útil para su supervivencia, como en el caso de la religiosidad popular. (Centro de Reflexión Teológica, 1993)

En el aspecto religioso, Shiller,(1993) opina que el ser humano trabaja, se relaciona a nivel personal, se reproduce, se agrupa, ejerce un poder y está sometido a él, se entrena para distintas ocupaciones, justifica el modo de su convivencia, le da un sentido a su vida y busca como hacer la experiencia de DIOS. Toda ésta experiencia humana podemos agruparla en la estructura social, cultural y religiosa.

En los pueblos indígenas de hoy no existe una sola vivencia religiosa -la cristiana al estilo occidental-, sino una gama amplia de variantes religiosas que tratan de ser respuestas históricas de los pueblos a modalidades de su vida, del encuentro que tuvieron con la religión dominante.

Cristianos y protestantes son los indígenas cristianizados al estilo occidental abandonando las antiguas creencias de sus antepasados. Tal vez en el fondo conserven creencias de sus abuelos , pero ya no les llama la atención volver desenterrarlos.

Existen indígenas que son cristianos pero conservan parte de su identidad religiosa ancestral y le dan cauce al interior de los modelos cristianos, lo revisten de rasgos indígenas como lengua, traje típico, símbolos añadidos a la liturgia oficial, sin llegar a cambiar de fondo los planteamientos de la iglesia. Es lo que se dice catolicismo popular, o religiosidad popular. Otros indígenas han incorporado en la lógica indígena algunos elementos del cristianismo, como cantos, rezos, imágenes de santos y algunos símbolos, sobre todo, los polivalentes como la cruz y las animas del purgatorio. Ello no modifica su esquema fundamental de fe indígena.

Finalmente están aquellos que conservan la religión ancestral de sus abuelos, son los que sobrevivieron al exterminio en 500 años, porque se refugiaron en las montañas.(López,1993)

Parte importante de los gobiernos regionales tienen su estructura en los cargos religiosos. Cada comunidad vive bajo el amparo de un santo patrón, el cual le da su nombre y viven en la iglesia de la cabecera municipal las comunidades del municipio tienen también sus santos locales que están bajo el cuidado de séquitos servidores, mayordomos, regidores, topiles, que en los ayuntamientos la mayor de las veces tienen cargos públicos. Las actividades católico-paganas, están ligadas al culto

formando un sólo cuerpo con los organismos religiosos que funcionan en el pueblo.(Parra y Moguel, 1994).

A pesar de esta gran riqueza cultural-religiosa, no dejan de ser considerados por la modernidad como marginados. Marginados por su lengua, por una cultura propia, por una religiosidad popular, por una forma propia de organización política distinta a la de una sociedad científica, tecnológica, moderna.

En la sociedad tradicional indígena, como hemos visto, es el mundo simbólico ético-religioso, el que constituye el eje organizador de la vida social.

En un ensayo sobre las comunidades indígenas y su autonomía, Pérez Correa (1996) sintetiza de manera clara a partir de los hechos del 94 y de un recorrido histórico como ha sido la vida de las comunidades indígenas:

Las comunidades indígenas son totalidades. Implican el despliegue de una visión original, única a partir de la cual ordenan la realidad. Poseen una cultura que confiere sentido al mundo y a la vida, por lo tanto definen en sus propios términos las nociones de tiempo y espacio, origen y fin, solidaridad y transformación, dicha y dolor. Desde su perspectiva endógena los pueblos indígenas, animan una imagen específica de lo que es el orden, lo otro, el derecho, la igualdad la sanción y el prestigio. Estas totalidades son hoy abstracciones formales. Su inserción nacional ha significado inevitablemente la recepción de influencias, la asunción de pautas de comportamiento y la instauración de intercambios que han alterado, acaso destruido las integridades primigenias.

El indígena concreto, asediado por la vida moderna, a transmigrado al espacio urbano, descubre que sus valores, conocimientos y pautas de acción son instrumentos ineficaces de interpretación de la realidad; formas inadaptadas poco productivas y disfuncionales. Su relación con el "otro" es una relación impuesta y casi siempre subordinada; expulsados de sus tierras por las carencias, atraídos a la

ciudad por la esperanza, no le queda sino construir una vida de exiliado en su propia tierra, y de extraño frente a su identidad social.

Las comunidades indígenas han vivido en México desde la conquista la sistemática colisión con el mundo exógeno del cristianismo y la modernización occidental. Diversos autores han descrito como la ausencia de la condición indígena - y como nota decisiva de nuestra historia- la superposición arbitraria de proyectos externos a la que se ha visto sometida. Se recuerda el colapso de la civilización autóctona con la conquista, resuelta en el derrumbe de su orden cosmológico la destrucción de sus sistemas productivos, la desintegración de su orden social y la imposición de la totalidad hispana. La independencia, el liberalismo, la revolución y la modernización, reproducen éste esquema de imposición piramidal de nuevos proyectos, de nuevas identidades. La repuesta indígena ha sido la de mantener en la profundidad sus propias creencias amalgamadas con formas externas asimiladas.

Independientemente de cuál sea la teoría encaminada a los indígenas; la de la construcción , el desarrollo, o la integración nacional se encuentran siempre en la cola del mando, la participación, el prestigio, la producción y el consumo. Hemos postulado y pactado una "pertenencia universal"; pero el acuerdo en la práctica ha significado para los indígenas una reiterada forma de exclusión. La recurrencia de los índices de marginación y de rezago propio de las comunidades indígenas desnuda en la incongruencia entre pacto formal y nación real.

La comunidad real -marginada, arrinconada, sometida a los caciques, las burocracias, las organizaciones, los mediadores, subordinada en la distribución del poder y de los recursos- han probado ya hasta la saciedad los límites de la integración en juego. Las condiciones actuales hacen posible pensar nuevas soluciones de manera más horizontal que se ajusten a las circunstancias de cada caso conducidas por cada comunidad, a partir de sus propias condiciones y animada por incentivos, modalidades y objetivos controlados por ella.

Cualquiera que sea el estatuto que se adopte, la desigualdad y la pobreza son reales. Aliviarlas y superarlas hacen indispensable, por una parte, adoptar y cumplir políticas públicas compensatorias, redistributivas y remediables y, por la otra, poner en obra estrategias de transformación, sostenidas y duraderas.

1.3 EL ESCENARIO URBANO

En México, un total de 57,959,721 millones de habitantes viven en zonas urbanas, y el resto 23 millones viven en zonas rurales e indígenas; de ahí la importancia de centrar nuestra atención en la descripción de éste escenario urbano y su proceso de modernización, pese al cual existe un gran índice de marginación.

La modernización en las grandes ciudades supone la concentración de los avances sociales y económicos . Los mayores niveles de escolaridad, los mejores sistemas de atención a la salud, los mas altos ingresos per cápita, las mejores prestaciones sociales a los trabajadores, los mas avanzados sistemas de producción, las mas novedosas comunicaciones y fuentes de información, etc.

Sin embargo el proceso modernizador no es común a todos los pobladores de las ciudades y se quedan fuera millones de personas de las políticas gubernamentales, que combaten la pobreza, a través de la expansión de servicios, la marginalidad se extiende a lo largo del país, incluyendo a las metrópolis donde se observan los contrastes sociales.

400 mil niños no ingresan a la escuela secundaria , y cerca de un millón de jóvenes no ingresan al nivel de bachillerato, cada año cientos de miles de parejas quedan fuera de los programas habitacionales del gobierno y permanecen hacinadas con

sus familias a engrosar las colonias sin servicios, de las periferias. Cada año son más las personas que quedan fuera de los empleos estables y bien remunerados.

En las características del trabajo urbano se puede ubicar el desarrollo de la marginalidad. Cientos de miles de personas se dedican en las ciudades al comercio callejero ambulante, otros tipos de actividad en una mezcla de servicio y mendicidad: limpia parabrisas, payasos, tragafuegos, músicos y vendedores de dulces, otros esperan sólo los semáforos para pedir alguna limosna. En la actualidad se estima que el desempleo abierto (CONAPO, 1995) afecta a un 5.3% de la población económicamente activa, si se considera a quiénes trabajan menos de 35 horas por semana la cifra suma un 12.6% alrededor de 3 millones de personas en las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey. Agreguemos que el 47% de quiénes laboran normalmente en las 16 principales áreas metropolitanas obtienen ingresos inferiores a dos salarios mínimos, 12 millones de personas especialmente jóvenes y mujeres que tienen trabajos muy precarios.

La asamblea legislativa del D.F. (ALDF) y la Comisión del Fomento económico de esta asamblea afirmaron la existencia de 6 millones de pobres, un millón en extrema pobreza, 50 mil niños con diversos grados de desnutrición, 120 mil ambulantes y la pérdida del 35 % del poder adquisitivo de 1994 a la fecha. El deterioro ecológico de la ciudad se encuentra en un estado grave pues aunado a lo anterior sólo 12 productos de la canasta básica implican un gasto para la población de 52 pesos con 50 centavos y el 48% de la población económicamente activa recibe menos de 2 salarios mínimos.

En un estudio de la UNAM del instituto de investigaciones económicas nos dice que la ciudad de México tendrá en el año 2000 un millón 258 mil 281 puestos callejeros que darán empleo informal a un millón 500 mil personas. Esta cifra es preocupante si consideramos que esos ambulantes representaran el 60% de la PEA, el D.F. se convertiría en una ciudad mayoritariamente con empleo informal. (González, 1997)

Finalmente si consideramos que nacen cada año 1.7 millones de niños y alrededor de 1 millón de personas están demandando empleos a una velocidad superior a la que se generan podemos concluir que la magnitud de la pobreza es enorme y se contrapone a los avances de la modernización.(Cisneros,1995)

Con sus medios de comunicación y ante todo la telecomunicación, el mundo moderno industrializado ha causado una analfabetización y una incomunicación entre la gente nunca antes vista en éste siglo. Marginada y analfabetizada como en los barrios pobres de las metrópolis la capacidad lingüística ha sido reducida y la gente es incapaz de verbalizar sus problemas y deseos. El ataque salvaje, el saqueo o el grito inarticulado quedan sólo para aquellos que protestan contra la explosión de la vida humana moderna, en contra de ser desterrados a la parte de atrás de la medalla de la modernidad.

La nueva cultura urbana ha sido mejor entendida por la ficción. ¿Que significa el concepto de modernidad entonces? Políticamente el individuo busca la realización de la utopía que le es inherente al mercado a lo largo de toda su historia social. La modernización entonces quiere decir entrar finalmente en el camino de la realización de la antigua utopía universal de nuestra civilización: los derechos humanos, la igualdad de todos los hombres. Combatir todas las formas de racismo y sexismo. La igualdad no tiene límites étnicos o religioso, ni tiene límites tribales ni nacionales.

La democratización de las sociedades en todos sus niveles y asuntos sería un paso clave hacia una justicia social que sustentaría la realización de la igualdad de los seres humanos... Pero cómo... si la familia, la educación y la economía política han formado la conducta autoritaria , sumisa y servil de la gente. Ellos la han hecho creer que el autoritarismo y la corrupción son los únicos caminos par sobrevivir en éste mundo. (Kuritzinki, 1997)

Manfredo Araujo (1993), nos dice que una sociedad moderna, es una sociedad de la especialización, de la fragmentación de la vida, de la eficiencia en la ejecución de las diferentes tareas para garantizar el máximo de la productividad; sin embargo el precio de esta eficiencia sería la exclusión de su participación en el rumbo de los procesos productivos. Así es, que en vez de funcionar la economía y la administración al servicio de las personas, son ellos los que imponen su lógica de instrumentación y eficiencia a toda la vida social. De esta manera, la vida social está amenazada por un proceso permanente de cosificación. (Centro de Reflexión teológica Christus, 1993)

Por otra parte, la cultura urbana esta marcada por dos consecuencias del proceso de modernización: la emigración del campo a la ciudad y el deterioro de la vida.

La cultura urbana es de por sí múltiple, tiene muchos mundos. La cultura dominante, somete a otros grupos y trata de imponerles su cultura y de absorber la cultura de la sociedad dominada dentro de su propio mundo. De lo cual resultan complejos "conjuntos culturales".

La ciudad es el espacio propio de la cultura dominante. En ella conviven bajo la presión y el poder de ésta, culturas provenientes de fuera. Estas culturas reproducen a las de su origen fragmentariamente y con distorsiones, a la vez que van haciendo suyos elementos de la cultura dominante.(Christus, 1993).

En las nuevas ciudades, se ha dificultado el acceso a los goces de los supuestos atractivos del ser urbano cuando la masificación y la congestión vehicular, la violencia impiden los contactos interpersonales y la asistencia a los pasatiempos entrañables a los ciudadanos: salas de cine, teatros, restaurantes, salones de baile, conciertos. Esas actividades de claustro han sido sustituidas por los espectáculos de masas, la intercomunicación es impedida por las murallas, que como en la poca medieval son

levantadas por los fraccionamientos de las clases altas o por los sistemas de autodefensa de las clases medias, de las barriadas, para impedir el acceso a los grupos hostiles; en el regreso a los grupos tribales cuyos límites se marcan por los ejes viales, los periféricos, los trenes suburbanos, comunicaciones verticales que horizontalmente dividen, segregan y mutilan los espacios urbanos, aunado a ello la modernidad ha destruido los resguardos ecológicos, han afectado un medio ambiente con los desechos industriales, las emanaciones vehiculares y el ruido. Construir encierra la paradoja de destruir.

La ciudad de México posee 16 delegaciones y zonas conurbadas, de las cuales las más pobladas, o con más alta concentración de población son sólo cuatro municipios, mismos que comprenden el 40.4 % de la población del estado de México. Nezahualcóyotl (12.8%), Ecatepec (12.4%), Naucalpan (8.0%) y Tlalnepantla (7.2%). Estos municipios que se encuentran alrededor del D.F., tienen gran influencia sobre éste y viceversa; un número importante de su población se traslada a la ciudad diariamente a diversas actividades de trabajo y estudio ya que están concentradas ahí un número importante de empresas, e instituciones públicas. Contagiados por la urbanidad pero no por ello de los "beneficios" presentan también grandes problemas de marginación.

Tan sólo en Ecatepec, uno de cada 10 mexiquenses vive en zonas de riesgo, según se desprende de la información proporcionada por la Dirección General de Protección Civil del Edo, Méx. De los 12 millones de mexiquenses, 485 mil viven sobre ductos de gas, 242 mil junto a carreteras, 72 bajo líneas de alta tensión, 8 mil sobre infraestructura hidráulica, 129 mil sobre derechos de vía de tren, 215 mil en áreas propensas a inundaciones y 50 mil sobre cavidades o minas, lo que da un total de un millón 201 mil personas viviendo en zonas de riesgo.

Cabe señalar que los datos no contemplan riesgos por la coexistencia junto a industrias peligrosas, o en ocasiones un mismo habitante puede estar incluido en dos rubros.

Así los riesgos que comparten el Estado de México y el Distrito Federal se concentran en 5 tipos: los hidrometeorológicos, como inundaciones; los de origen químico, como las explosiones de fabricas; los de procedencia sanitaria, como contaminación y lluvia ácida; los de carácter geológicos, como las de minas y volcanes; y los de tipo socio-organizativos, como concentraciones masivas. (Estado/Reforma, 22 oct.97)

El futuro nos alcanzo sin encontrar las formulas para enfrentar los cambios profundos en las tendencias estructurales, por el realismo. Las grandes ciudades se encuentran en la dinámica que ha rebasado los análisis sociológicos y las acciones políticas.

En las ciudades ha hecho explosión la pluralidad, la heterogeneidad, la ciudad se ha convertido en un lugar difícil de describir y de pensar, por que en la ciudad no es factible encontrar una comunidad de intereses y de proyectos.

Repensar la ciudad significa confrontar los modelos existentes: corredores industriales y habitacionales, satelización de ciudades en el interior de la gran ciudad, ciudades comerciales, ciudades rurales, ciudades segregadas, ciudades efímeras, ciudades dislocadas, ciudad central, ciudad metropolitana, ciudad región, ciudad inacabada, ciudad diurna, ciudad nocturna, ciudad legal e ilegal. Las ciudades se encuentran tencionadas entre la globalización y la explosión de lo local, la defensa de lo específico, cuestionando sus conceptos de nación e identidad. (Martínez, 1993)

Es en esta ciudad compleja donde a través de varias formas se expresan los grupos que se encuentran al margen de la "modernización" es decir de los procesos de

decisión de la vida pública; los ambulantes, los niños de la calle, las prostitutas, los colonos, los maestros, los estudiantes, los obreros, las amas de casa, etcétera, tratando de alcanzar los retos, los beneficios, los objetivos que les trae el vivir en una "ciudad moderna" pero desigual.

1.4 EL FACTOR EDUCATIVO EN LOS ESCENARIOS MARGINADOS Y EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN.

México, es un país lleno de diversidades, climáticas, regionales, de tradición y pluriétnico, por lo que no puede educar a sus ciudadanos de igual forma sin considerar esas particularidades. Una educación que se proponga llegar a todos los rincones del país no puede soslayar cuestiones tan importantes como el entorno social, el económico, la lengua y las tradiciones.

Sin embargo más allá de estas diferencias, están otras que tienen que ver más con las políticas de un gobierno, que con las características de un país.

El documento Perfil Educativo de la Población mexicana (INEGI, 1992) nos habla de 33.1 millones de personas que no terminaron sus estudios de primaria y secundaria (48%) aumentándose cada año en 400,000 personas, el grupo de 18 a 34 años representan 12 millones de personas en aportar más a la producción que no tienen estudios completos.

Dicho estudio, concluye que la baja escolaridad demanda no sólo la ampliación de las oportunidades educativas, sino un cambio organizativo que fortalezca la capacidad de gestión y autonomía de los establecimientos educativos y de los sectores sociales.

La marginalidad en la educación desgraciadamente está presente en las zonas marginadas de las grandes ciudades. Los estados con mayores problemas de rezago y pobreza, son: Oaxaca, Puebla, Guerrero, Campeche, Tabasco y Chiapas. En los cuales como ya vimos anteriormente se concentra parte importante de comunidades indígenas.

La misma secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) reconoce las dificultades que se tienen en cuanto a educación en estados con niveles elevados de pobreza y marginalidad: (SEP/DGEI,1990)

* Dificultades en la enseñanza de la lectura y la escritura, debido a la deficiente formación de maestros y el desconocimiento de los objetivos que se persiguen en ésta área.

* En algunos casos los maestros no están alfabetizados en su propia lengua o no hablan la lengua de la comunidad que atienden, además la atención resulta deficiente por la integración de grupos con niños de diferentes etnias o comunidades.

* Debido a las anteriores desventajas al termino del ciclo escolar, el alumno se encuentra en desventaja para acceder a niveles superiores.

* Los menores indígenas presentan además, serios problemas de desnutrición y subalimentación, hechos que influyen de manera determinante en su rendimiento escolar y en su desinterés por asistir ala escuela.

En cuanto a los docentes:

* En 1990, 590 maestros sólo contaban con educación primaria, 8885 secundaria y 6,578 bachillerato.

En otras palabras, de 32.000 maestros, más del 50% carecen de una educación normalista. Un alto porcentaje de población sin estudios necesarios para afrontar la gran responsabilidad de atender y educar a cientos de niños indígenas, hace deficiente sin duda la educación que se imparte.

La misma DGEI argumenta que se están haciendo esfuerzos por mejorar dicha calidad, a través de cursos impartidos a profesores, libros de texto en dos lenguas, alfabetos en la lengua de origen, folletos, metodologías de enseñanza, etc. Sin embargo, se ha dado poca y/o mala distribución de los materiales, lo cual ha traído como consecuencia la subutilización de los mismos, además se da la imposibilidad de evaluar de manera adecuada su eficiencia.

Dentro de éste marco de dificultades, es lógico pensar que la educación que se imparte tiene altas deficiencias que repercuten no sólo en los educados, sino en la misma comunidad, si se considera que los propósitos de ésta educación, particularmente de la indígena, "tiene como fin compensar los efectos de las desigualdades sociales, que restituyan a los indígenas las oportunidades de una vida mejor y reconozca el derecho de los grupos étnicos de conservar y fortalecer su identidad como indígenas y como mexicanos." (SEP/DGEI,1990). Todo esto, desde luego con base a una educación de calidad.

Es un hecho que no todos los egresados de primaria, puede continuar sus estudios debido a que los servicios de educación secundaria no se encuentran en su comunidad.

Por si fuera poco éste rezago educativo, los menores egresados de primaria ingresan al nivel secundaria en la modalidad de telesecundaria, que surge en 1968

para satisfacer las demandas educativas sobre todo en áreas rurales, debido al incremento demográfico, escasez de escuelas secundarias y falta de profesorado, además de poder reducir los costos de una secundaria normal. (Noguez,1988)

La intención fue buena y quizá en muchas comunidades rurales y semirurales esta haya funcionado o funcione de manera adecuada. Pero lamentablemente la educación de las telesecundarias no está coordinada por la DGEI por lo que sus planes, programas y materiales de apoyo no son adecuados a las características de este tipo de comunidades, ni de la infraestructura de las escuelas. Factores como el rezago de los alumnos, su dificultad para el español, la saturación de materias, la cultura, el aspecto socioeconómico, no son considerados. Aunado a esto la telesecundaria comparte la mayoría de las dificultades que el nivel primaria presenta.

El 16 de febrero de 1996 el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) suscribieron tras diez meses de negociaciones los primeros acuerdos y compromisos que tienden a resolver a fondo las causas del movimiento armado, actualmente estos no han sido firmados. El resultado de estas reuniones en San Miguel Ocosingo y San Andrés Larrainzar destacan también algunos puntos sobre educación para los pueblos indígenas y medidas a tomar.

ASEGURAR EDUCACION Y CAPACITACION. El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, sus tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíe su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología, educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo, capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades.

CONOCIMIENTO Y RESPETO A LA CULTURA INDÍGENA. Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres y tradiciones y, en general la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional. Que las lenguas indígenas de cada estado a partir de leyes tengan el mismo valor social que el español y promover el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales. El gobierno Federal se obliga a la promoción, el desarrollo, preservación y práctica en la educación de lenguas indígenas y se propiciara la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma.

EDUCACIÓN INTEGRAL INDÍGENA. Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deben ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas. Fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para ratificar y remover docentes tomando en cuenta sus criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos ente los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones. Se ratifica a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas.

ACCIONES Y MEDIDAS. Educación y Cultura. Creación de institutos indígenas que estudien, divulguen y desarrollen las lenguas indígenas y que traduzcan obras científicas, técnicas y culturales. El gobierno del estado de Chiapas crearía un Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas.

Se recomendara a instancias nacionales la revisión de los programas, libros de texto, y materiales didácticos destinados a los niños mexicanos, para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país. Incluir en la educación

no hablante de lenguas indígenas elementos básicos de alguna lengua indígena de la región. Se promoverá que los libros de historia ofrezcan una información equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas. Revisión a fondo de las instancias administradoras de la educación indígena.

En el escenario urbano las cosas no difieren en mucho. Problemas de mantenimiento, inseguridad, pesada e inútil carga administrativa a unos de por sí atropellados y resentidos profesores, escasísimo apoyo en material didáctico y en salarios, padres de familia que quieren intervenir pero no saben como y niños que se duermen en clase por falta de alimentación. Son aspectos que se abordan en un estudio (Bello, 1996) en escuelas de nivel básico del D.F. donde se recabaron las opiniones de directores, padres de familia, alumnos y consejeros ciudadanos.

Mayoritariamente coinciden que los materiales de apoyo didáctico que proporciona la SEP no se reciben, y en los casos en que sí, las cajas de gises, borradores, marcadores, libros de apoyo, resistol, etc., son insuficientes. Maestros y directores, demandan como apoyos, esquemas, computadoras para los niños microscopios, videocaseteras, apoyos reales a las bibliotecas, entre otros. En cuanto a la preparación dicen que falta tiempo para la actualización debido a la excesiva carga administrativa, los cursillos de actualización -dicen- no son mas que perdida de tiempo por falta de personal y planeación, los planes y programas son incongruentes, y excesivo burocratismo .

Ellos consideran que debe incrementarse el número de becas para niños de escasos recursos, que se creen centros de computo en cada una de las escuelas primarias, que la red EDUSAT que se trasmite por canal 22 debe dirigirse a niños de educación básica y no a los hijos de quiénes se dicen intelectuales, desayunos escolares para todas las escuelas, que la SEP y delegaciones se coordinen para montar comedores para suplir la carencia de niños que asisten sin comer y desayunar, donde podrían participar los padres de familia, dicen que el gobierno

debe instrumentar dentro de la educación básica un ciclo de orientación escolar ya que hay muchos niños talentosos que tienen como futuro sólo carreras técnicas o si acaso de obreros calificados; el costo de estudios universitarios es altísimo y muchos niños sobresalientes se pierden. Los padres también demandan una universidad del lado oriente de la ciudad porque los jóvenes de esos lugares que alcanzarán un lugar en la universidad van hasta el sur o el norte y suelen gastar sólo en pasajes hasta 700 pesos mensuales.

Por otra parte, esta la formación pedagógica del magisterio que parece estar en un problema grave, tal es el caso de los maestros de secundaria en el Distrito Federal ya que alrededor del 75% no son normalistas y por lo tanto carecen de la preparación pedagógica para obtener una educación de mejor calidad, reportan autoridades de la SEP; en la capital laboran en secundaria 34 158 maestros y según la SEP 25 618 de ellos imparten cátedra en dicho nivel sin haber pasado por la normal, con esto se afirma que aunque poseen conocimientos generales y de su especialidad, el no haberse formado como docente afronta serios conflictos para la formación de los educandos con una baja en la calidad de la enseñanza, por alto que sea el acervo del conocimiento de los profesores carecen de los medios técnicos pedagógicos para alcanzar el hecho educativo.

La misma SEP considera que ese altísimo porcentaje de profesores sin formación pedagógica se debe a que la educación normal a sufrido su peor atentado los últimos años y por eso no tenemos un magisterio de carrera para la educación superior. Es muy criticable derramar dinero en la actualización y mejoramiento profesional cuando no hemos formado un profesorado que responda a las exigencias de la demanda educativa.

Para resolver el problema -dicen- es necesario revisar en todo el país la formación de profesores de secundaria (y de todos los niveles) , resolver el problema con una

curricula en las normales a partir de una planeación y "organización reales" resultado de estudios serios y con materias realmente útiles y no utópicas producto de una modernidad fatua. (Vargas, 1997)

Independientemente de que los maestros tengan una formación normalista o no, es el modelo educativo el que resulta inoperante e incongruente si se quiere aplicar a toda una nación. Tal es el ejemplo de los libros de texto gratuito que son desdeñados por los maestros por su poca utilidad y su deficiente estructura pedagógica, muchos maestros incluso sólo los utilizan para recortarlos; los libros de texto además cumplen la función de ser un aparato ideológico del estado aceptando y fomentando el neoliberalismo. En el aula hay un desencuentro entre el libro de texto, la realidad y las formas de proceder del maestro sin que las autoridades educativas hagan algo para corregir esta deficiencia. Un sistema educativo que tenga como referente a la economía, aunque estuviera funcionando, es marginador de quien no entra en el sistema económico, este escolarizado o no. (Rodríguez, citado en Moyolo, 1996).

El deterioro educativo que hemos observado está presente a lo largo de todo el país. Los marginados por lo tanto comparte este mismo sistema educativo y todos los males que la aquejan a pesar de que en últimos tiempos se implementó la modernización educativa, sin resolver por el momento los problemas y rezagos existentes.

A cinco años del acuerdo nacional para la modernización básica y normal, la meta de la educación básica obligatoria de 9 años, según el documento del SNTE, a penas consigue un logro a mitad del camino. De cada 100 niños que ingresan a primero de primaria, 77 la concluyen, 70 entran a la secundaria y, 52 obtienen finalmente un certificado. El presupuesto que recibe el nivel preescolar es insuficiente y la muestra es que un millón y medio de niños de zonas indígenas y urbano marginales no tiene acceso a éste nivel. El 41% de los 94 844 escuelas del país son unitarias, un

maestro atiende a los seis grados, o de organización incompleta con instalaciones precarias, mobiliario escaso o inexistente.

Respecto a la eficiencia terminal el documento señala que en el ciclo 93-94, 7 de cada 10 niños mexicanos terminó sus estudios de primaria, mientras que en el caso de la educación indígena la proporción fue de 5 de cada 10.

La reprobación, la deserción y el acceso a la escuela primaria siguen siendo problemas no resueltos en muchas regiones del país y para amplios grupos de la población como lo es el monolingüe, niños de la calle, rural, migrante, adultos con rezago, población urbano-marginado, personas con necesidades educativas especiales, etc.

Por su parte la matrícula de secundaria se ha estancado desde 1982, representando desde entonces el 87.7%, el 25% de los adolescentes no terminan sus estudios. La baja eficiencia terminal en secundaria tiene su origen en el índice de reprobación elevada cuyo porcentaje fue de 26%. Propone el documento que los profesores sean mejor remunerados, reciban actualización y que los libros de texto y programas de estudio sean reformados por que carecen de funcionalidad o significación.

Podríamos agregar a lo anterior un aumento de matrícula en las escuelas de bachillerato, ya que hoy en día, a partir del examen único, de 1995, existen en los jóvenes menores posibilidades de poder ingresar a niveles superiores de educación, la cobertura es insuficiente en éste nivel y el grupo de edad atendido sigue siendo muy reducido, el otro problema es el que los jóvenes pueden ser asignados en escuelas que no deseaban o de baja calidad educativa .

Con lo que hemos señalado parecería por tanto que la población marginada no tiene conexión con la educación pública, la escasa escolaridad, la carencia de capacitación, la falta de espacios para la educación en la cultura, en la creatividad,

en el respeto de las particularidades de los diferentes sectores del país, son factores que reducen las posibilidades de los ciudadanos marginados para poder encontrar un empleo estable y adecuadamente remunerado y por tanto no poder aspirar a mejores niveles de vida con todo lo que ello implica.

Los marginados interiorizan a través de la educación la cultura y la ideología dominante, y éstas influyen en sus actitudes psicosociales y políticas; los mensajes de la radio y la televisión, el trato social que reciben y los prejuicios a los cuales se enfrentan, aumentan su desaliento y sabotean sus esfuerzos por salir adelante.(Ponce, 1987)

El *sujeto de la educación* que trata de formar el estado a través de su sistema educativo nacional, se fundamenta a partir de las aspiraciones liberales y revolucionarias que recaen en el artículo tercero de la constitución de 1917, que señala que la educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano

fomentándole el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad, en la independencia y en la justicia, será democrático (como estructura jurídica y como estilo de vida), ser nacional (comprensión de los problemas, el aprovechamiento de los recursos, la defensa de nuestra independencia), y contribuirá a la mejor convivencia humana , tendrá aprecio por la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, con base a los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 1998).

El estado mexicano pretende entonces, al menos en teoría, una educación pública, laica, nacionalista, democrática, humanista, e igualitaria, que integre a la población a los beneficios culturales y a la modernización económica y política del país. No

obstante, el sistema educativo ha encontrado numerosos obstáculos y ha acumulado errores que impiden que la educación pública sea realmente democrática e igualitaria, todavía existen hoy en día muchos mexicanos que no saben leer ni escribir, muchos que desertan de la escuela, por causas externas al sistema educativo, como la pobreza, el desempleo, o por causas internas originadas en el desempeño del sistema educativo como hemos señalado, planes y programas inadecuados a las necesidades de los ciudadanos marginados hoy en día.

Cabe mencionar el concepto de sujeto que se pretende formar con este tipo de educación, en el caso de los indígenas considerando el perfil de ingreso y de egreso de nivel primaria de un niño indígena:

Hernández Franco (1989) nos dice que el niño indígena que está por ingresar a primaria presenta las siguientes características principales: sentimientos de pertenencia al grupo de familia y comunidad, capacidad de diferenciación entre juego y trabajo, manejo suficiente de la lengua materna, incremento en control postural y capacidad de atención, integración del esquema corporal, capacidad de organización perceptiva de tiempos y espacios no inmediatos, manejo de clasificaciones y categorizaciones, manejo de estructuras narrativas y disminución de pensamiento sincrético.

Al término de la educación básica indígena, el niño deberá: conocer y valorar reflexivamente la lengua y la cultura propias, conocer la cultura nacional y manejar eficientemente el español, conocer el derecho consuetudinario y normas jurídicas y de convivencia básicas de la nación mexicana, conocer su identidad étnica y nacional, tendrá la capacidad y disposición para participar en la vida productiva; actitud crítica, creativa y solidaria; conocer las particularidades de la organización social, política, económica y cultural de su etnia, así como de la nación mexicana, pudiendo realizar un análisis crítico de la misma; y por último, podría aplicar el pensamiento de tipo analítico y formal en su práctica social.

El sujeto teórico que se propone dista en mucho con el sujeto que en la realidad se está forjando, -considerando las características del escenario indígena- es decir, en un ambiente de marginación donde está presente la discriminación lingüista, racial, política, económica, social y cultural.

Las desigualdades sociales y las graves situaciones de injusticia son hoy demasiado patentes como para que pasen inadvertidos para las grandes mayorías que las sufren. Estas desigualdades hacen que pocos tengan mucha cultura, riqueza, poder y prestigio y muchos tengan poco, las desigualdades se mantienen gracias a sistemas macroeconómicos y macrosociales como el neoliberalismo, el sistema de enseñanza no escapa a ello siendo una réplica de esas mismas desigualdades.

El problema - dice Gutiérrez - (1985) en muchos de los países latinoamericanos no es que se tenga un déficit crónico de escuelas y un equivalente superávit de analfabetos, sino que esas escuelas han configurado un hombre hecho para imponer y aceptar la sumisión como realidad total e inapelable.

Esta realidad debe obligar a los educadores a un compromiso de conciencia - que es al mismo tiempo un compromiso político - que les impulse a hacer de su escuela un centro de concientización de "praxis social" y de lucha contra la injusticia.

Finalmente consideramos que habría que buscar alternativas educativas que permitieran a los ciudadanos marginados desarrollarse en todos los planos antes mencionados y dar respuesta así a las necesidades que se demandan. El segundo capítulo tratará de definir ésta alternativa.

CAPITULO 2. LOS ESPACIOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.

2.1 El concepto de la educación no formal.

2.2 Educación no formal en áreas marginadas.

2.3 Educación de adultos, la escuela-taller y la iglesia como espacios de educación no formal.

2.1 El concepto de la educación no formal.

La escuela en la actualidad sigue ocupando un lugar privilegiado en el universo de la educación, pero como vimos en el capítulo anterior, esta ya no satisface en su totalidad a los individuos más aún cuando se trata de aquellos que la escuela deja al margen de sus necesidades e intereses.

Por ello cabe hacerse unas preguntas que trataremos de ir respondiendo a lo largo del capítulo: ¿Cuál es el tipo de educación que se imparte en las instituciones públicas de nivel básico y cada vez más en niveles superiores?, ¿Que papel juega ésta en las comunidades marginadas en donde las oportunidades son cada vez menos?, ¿Que alternativas educativas reales se tienen para estas comunidades?.

La educación pública en muchos países latinoamericanos -y México no es la excepción - se han encajonado en un concepto de aprendizaje formal, como un sistema educativo institucionalizado cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado (Coombs,citado en Trilla,1993) en donde los educados en muchos de los casos aprenden bajo un sistema tradicional de educación. Un sistema memorístico y enciclopédico que reduce el aprendizaje a un mero acto de depositar

conocimiento, de transferir valores parciales y no totales de una realidad; donde el educador es siempre el que educa, quien piensa, quien sabe, quien habla, quien disciplina, quien opta y prescribe, quien escoge, quien es sujeto de proceso; y el educando es quien no sabe, quien es el objeto pensado, disciplinado, el que se acomoda, quien escucha, quien es objeto pasivo; se habla entonces de la educación como instrumento de opresión. (Freire,1990)

Para el educador estadounidense Henry Giroux en su obra *Teoría y Resistencia en Educación* (1992) es importante señalar que las escuelas son vistas como sitios meramente instruccionales, campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico; escuelas producidas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación. Las teorías de la reproducción se enfocan; en como las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requiere para la existencia de las relaciones de producción.

Si bien es cierto que el estado de la educación y que su transformación y cambio depende de decisiones políticas fuera del alcance de éste análisis y de éste trabajo, también es cierto que existen alternativas posibles complementarias de educación encaminadas hacia un mejor desarrollo social de las comunidades marginales.

Por ello es necesario entender que la educación no se reduce a las instituciones escolares formales, sino que amplía su campo de acción como un proceso cotidiano, en el cual los individuos a través de su experiencia directa con su entorno, aprenden y transmiten su herencia cultural. Las relaciones sociales, la familia y la religión juegan un papel importante en éste sentido.

El campo institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente el más idóneo para atender todas las necesidades y demandas educativas, imponiendo

límites en la formación del individuo. Es entonces necesario crear paralelamente a la escuela otros medios y entornos educativos que no necesariamente deben ser considerados como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Estos entornos son precisamente los no formales.

Es a partir de los años 60's que se comienza a utilizar el concepto de educación no formal, aunque anteriormente existieran realidades educativas referente a ésta. Tras un congreso realizado en 1967 en E.U se elaboró un documento que dio origen a la obra de Coombs, *The Words Educational Crisis* en la cual se hacía énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares, distinguiendo a ésta como, educación informal y no formal indistintamente. Para 1974 se redefinieron dichos conceptos por considerarlos procesos educativos muy amplios.

La *educación no formal* se definió como aquella actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la escuela del sistema institucionalizado para impartir ciertos tipos de aprendizaje y, la *educación informal* como un proceso que dura toda la vida, por lo cual toda persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y de contacto con su medio. (Coombs y Ahmed, citados en La Belle, 1980)

En otras palabras, la educación no formal sería aquella que tiene lugar mediante procedimientos que rompen con algunas de las determinaciones que caracterizan a la escuela formal (exámenes, curriculum preestablecidos que no consideran las necesidades de la comunidad, etc.). Además mientras que la educación formal la definen en cada país las leyes y otras determinaciones administrativas; la no formal queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado.

Trilla (1993), esboza un perfil con los rasgos más comunes que coinciden con los tipos de educación considerados como no formales.

El primero de ellos tiene que ver con las finalidades, objetivos y funciones, según la cual puede atender cualquier tipo de objetivos, ya que en ella se encuentran medios dirigidos a la asimilación de conocimientos y habilidades de tipo intelectual, así como la formación de actitudes y también a las de tipo psicomotor; puede hablarse también de los medios no formales dirigidos hacia ciertos tipos de contenidos educativos como: alfabetización de adultos; formación, reciclaje y promoción profesional; extensión cultural; educación para el tiempo libre y animación sociocultural. Podemos decir entonces, que los medios educativos pueden cubrir una amplia gama de funciones relacionadas con la educación permanente y con otras dimensiones del proceso educativo, marginadas por la institución escolar.

Otro aspecto que señala es que la educación no formal no está exclusivamente dirigida a determinados sectores de la población en función de edad, sexo, clase social, hábitat urbano o rural etc; aunque preferentemente esta dirigida hacia aquellos que se encuentran marginados del sistema escolar convencional. La adición de las personas a tales programas tiene que ver más con una motivación personal y libre.

En cuanto a los educadores que intervienen en estos programas se puede decir que es muy variada, ya que pueden intervenir personal profesional, semiprofesional, voluntariado y prestadores de servicio social, actuando como docentes, monitores o animadores de tiempo parcial combinando esta labor con otras tareas laborales.

Los contenidos que maneja la educación no formal facilitan en gran medida la selección y adaptación de los contenidos a los territorios donde han de desarrollarse y los sujetos que lo han de seguir; el sistema no formal tiende a considerar las necesidades autóctonas para diseñar los contenidos más idóneos. Por otra parte, al considerar las formas de la cultura popular, vanguardismos artísticos, formas y

creaciones marginales, la educación no formal se considera más integradora, ya que el sistema formal menosprecia o rechaza éstos elementos.

En cuanto a la metodología empleada, no hay una específica o estructurada; los contenidos, el contexto, los educandos y el resto de los elementos que constituyen el proceso educativo, intervienen para determinar los métodos y técnicas a utilizar; aunque se propone el empleo de metodologías activas e intuitivas, en detrimento de las verbalistas y memorísticas.

En consecuencia a los contenidos y métodos, los procedimientos para evaluar el rendimiento individual o colectiva, se evalúa a partir de la labor efectivamente realizada y no por exámenes convencionales.

Sobre la ubicación y el tiempo requerido para estos programas, no se exigen lugares fijos ni tiempos determinados, pues los medios no formales facilitan que el aprendizaje distribuya su tiempo según sus ocupaciones, además algunos programas no formales tienen una duración menor a la de los cursos académicos. Cuando la educación formal se realiza en lugares fijos, no son lugares creados especialmente para este fin sirven además para otro tipo de educación no formal técnica o laboral. Se pueden también utilizar, bibliotecas, centro recreativos, deportivos, granjas, el domicilio de alguna persona, escuelas etc.

Por otra parte, cuando los programas no formales no son financiados directamente por los beneficiados, las contribuciones provienen de entidades públicas y privadas. Las entidades privadas no lucrativas pueden ser de tipo recreativo, cultural, deportivo, organizaciones religiosas, partidos políticos, sindicatos, colegios profesionales, etc.

Callaway (citado en La Belle, 1976) indica que la ejecución de estos programas con frecuencia carecen de algunos elementos para llevarse a cabo o culminarse, como

son: recursos para la realización del proyecto y admisión de las personas que quieran colaborar con la organización y colaboración; lo que provoca duplicación de esfuerzos, evaluación de los resultados efectivos, incentivos para que los participantes completen los programas y comprensión del proceso de cambio social para desarrollar una estrategia que logre efectivamente los resultados propuestos.

La educación no formal, refiere programas organizados no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población. La mayoría de estos esfuerzos educativos se asocian mas con los países llamados subdesarrollados, dirigiéndose a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres; dichos programas se extienden al desarrollo de la comunidad, agrícola, la concientización, capacitación técnica vocacional, alfabetización y educación primaria, planificación familiar, cooperativas de productores etc.

Tienden a reforzar el poder de los participantes y a mejorar su status, ya sea ampliando sus capacidades y sus conocimientos, ya sea modificando sus actitudes y valores respecto al trabajo y la vida. Estos no se limitan al cambio de conducta de los participantes únicamente, toman en cuenta el sistema social para evaluar las formas en que esa conducta interacciona con el medio físico y humano. (La Belle, 1976)

Sin embargo, muchos de los programas hacen en realidad lo siguiente ocasionando, una deficiencia en los resultados esperados: entregan la conducción a los agentes de cambio externo, quiénes deciden cuales son las necesidades de los participantes; son paternalistas; pocas veces buscan la aplicación de lo que se ha aprendido; funcionan aisladamente respecto a otras instituciones de la sociedad y; confían más en los objetivos del programa, en lugar de hacerlo en incentivos amplios, para mejorar el aprendizaje y la aplicación de lo aprendido; se apegan más a principios que tienen que ver con las necesidades y al compromiso personal.

Consiguiendo al fin un cambio de conducta y no el cambio social pues no toman en cuenta principios que tienen que ver con el sistema social amplio.

Lo anterior tiene que ver con una falta de planeación que contemple todos esos aspectos. La educación no formal se ha desarrollado y extendido en un proceso ajeno casi totalmente a cualquier planificación. Casi por definición el sector no formal carece de una estructura explícita e institucionalmente codificada; ello tiene sus ventajas: menor peligro en la burocracia, mayor capacidad de adaptación a necesidades concretas, apertura, dinamismo etc. Sin embargo la extrema desconexión entre los procesos no formales y la planificación conlleva muchas veces al desaprovechamiento de su potencialidad.

La planificación en relación con la educación no formal obliga a precisar previamente los niveles a que tal relación pueda hacer referencia:

a) INTEGRACIÓN DEL SECTOR NO FORMAL EN LA PLANIFICACIÓN GENERAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Es decir, el sistema educativo exige el aprovechamiento eficaz de las instituciones y recursos existentes sean o no formales. El desarrollo de la educación no formal no ha sido ajeno al sistema educativo formal. La educación no formal ha sido subvalorada a nivel académico aún cuando en aspectos concretos su productividad formativa e instructiva pudiese ser superior a la de las instituciones formales.

El desarrollo armónico y eficaz de los sistemas educativos exige que la planificación se realice a partir de consideraciones integradoras. Se trata de reconocer las alternativas no formales, donde éstos sistemas educativos no coartaran al dinamismo del sector no formal mediante constreñimientos administrativos y dirigistas y burocráticos.

b) PLANIFICACIÓN DEL SECTOR NO FORMAL.

La planificación aquí resulta ser compleja por diversos factores entre ellos a la heterogénea multiplicidad de los programas, medios e instituciones no formales. La heterogeneidad se manifiesta en los objetivos y funciones que se persiguen en los procedimientos que se utilizan en la duración y permanencia, en las entidades de que dependen y que los financian, etc.

Para Coombs la educación no formal compete casi a todos y por lo tanto, tiende a no depender de nadie especialmente cuando se trata de planificarla, o succionarla. Callaway expone por otra parte cinco tareas posibles para la planificación del sector no formal:

1.- Distinción y clasificación de los programas actuales en marcha.

Realizar inventarios ordenados y sistemáticos de programas, medios e instituciones no formales significativos. Conocer sus objetivos, organización, metodología, destinatarios, campo de aplicación y en que medida logra sus objetivos.

2.- Formulación de prioridades.

Se determina qué ámbitos deben encaminar sus esfuerzos, qué tipo de programas deben de ser financiados, a partir de un análisis de las carencias educativas en los distintos niveles.

3.- Evaluación de programas.

Evaluar la eficiencia educativa y la educación no formal adquiere su propia especificidad porque en la mayoría de los casos no se recurre a las convencionales formulas académicas de evaluación; en la educación no formal suelen tener una

dimensión de practicidad y de aplicación inmediata. Resulta aconsejable la realización de experiencias piloto que puedan ser cuidadosamente evaluadas en distintas fases, para garantizar la eficacia del programa.

4.- Administración y coordinación.

Para evitar duplicidad de esfuerzos hay que considerar formulas para coordinar a las distintas áreas del programa, ello exige la adecuación de canales de información entre los diferentes departamentos.

5.- Fuentes de financiamiento.

Muchos de los programas de educación no formal tienen dificultades por falta de financiamiento, por lo que al planearlos se deben considerar los apoyos necesarios a fin de tener el mínimo de dificultades y en la medida de lo posible llevarlos a cabo.

La planificación en la educación no formal puede generar procedimientos centralizadores y uniformizadores por la aplicación de esquemas técnicos que pretendiendo perseguir una eficacia no son mas que burocracia y administración que dificulta las metas propuestas. Por ello se insiste en la necesidad de partir del medio concreto en que va a realizarse ya que de eso dependen los objetivos, contenidos y procedimientos. Diversos autores (La Belle)Coombs, Ward, Dettoni y Makinney, (citados en Trilla 1993) hablan de principios estratégicos para programas no formales concretos, entre ellos: Diagnostico del área de que se trata, determinación de prioridades, descripción de la población a la que se dedica el programa, delimitar las tarea educativas, establecer tareas directivas y de apoyo, preparar recursos didácticos y humanos, determinar técnicas de evaluación, vincular el programa y sus componentes al sistema global .

Finalmente es importante subrayar e insistir en la adecuación de todas las fases a la realidad contextual específica en que deben aplicarse los proyectos de educación no formal, ello es un requerimiento para cualquier planificación, pero es determinante y fundamental en la educación no formal, en ello se basa el éxito o el fracaso de tan importante labor.

2.2 La educación no formal en áreas marginadas.

En México se reconoce la necesidad de crear una modalidad educativa que se adecue, a las características de la población pobre, y considerar que nuevos planes educativos, extraescolares y no formales, pueden subsanar la falta de escolaridad de la población rural-indígena y urbana marginada.

Los antecedentes que se tienen sobre la implementación de políticas educativas no formales en México se remontan desde 1923, con las misiones federales o misiones culturales, las cuales estaban conformadas por especialistas en distintos oficios (agricultor, carpintero, jabonero, técnico en economía, doméstica) que iban a las escuelas rurales e indígenas proponiendo una innovación diferente a la educación formal urbana, permanecían tres años en las escuelas rurales enseñando los oficios a la comunidad, nuevas técnicas para aumentar la producción, procurando unir el proceso educativo con la realidad.

Las misiones culturales tuvieron auge hasta 1930, después de éste año fueron criticadas y acusados sus miembros de comunistas. Para 1943, se transformaron y se convirtieron en inspectorías federales, perdiéndose el vínculo educación-comunidad; para 1965 su función cambió a la de agencias complementarias de alfabetización.

Desde 1930 se llevaron a cabo programas educativos con el objetivo de desarrollar a las comunidades rurales, como el de las escuelas prácticas de agricultura, los

clubs juveniles rurales en 1958, y las brigadas de desarrollo rural un año después, pretendiendo estas capacitar al campesino en el uso de técnicas agropecuarias modernas y más productivas.

Para 1970 el Estado fortaleció el subsistema extraescolar, impulsando los procesos educativos no formales, aumentando el número de proyectos educativos dirigidos al desarrollo rural comunitario, como los centros de capacitación rural, los centros indigenista y las escuelas técnicas agropecuarias, teniendo como objetivo el desarrollo socioeconómico de las comunidades rurales para frenar la migración a las ciudades. Entre 1970 y 1976 se crearon diversos centros para subsanar el rezago educativo en el nivel básico, tales como: centros de educación fundamental, centros regionales de educación, centros de educación de cultura popular, albergues escolares, centros de educación para adultos, salas populares de lectura, aulas móviles y sistemas abiertos de educación primaria y secundaria.

A partir de los años 70's el discurso político del Estado se dirige hacia los marginados tratando de integrarlos a la modernización económica y cultural del país. El sistema educativo nacional se propuso castellanizar a los indígenas, capacitar a los campesinos en el uso de tecnologías agropecuarias y calificar la mano de obra del marginado urbano para que sea productivo y eficiente en la industria y los servicios; todo esto sin considerar los modos de organización política, social de la comunidad, costumbres, ideología, religión e idioma de las comunidades marginadas rurales e indígenas.

Sin embargo, a pesar de que La ley federal de educación y la Ley nacional de educación para adultos impulsan dichos programas, los diversos programas no han logrado disminuir el rezago educativo de los grupos marginados, el analfabetismo sigue imperando en diversos estados de la república y lo mano de obra no calificada es mayoría. ¿Qué tan eficaces han sido entonces dichos programas para disminuir la marginación?

Ponce de León, (1987) plantea que el subsistema extraescolar ha sido inadecuado para los marginados urbanos por las siguientes razones:

a) Planeación educativa desvinculada del problema real. Los programas, métodos didácticos, preparación de los maestros, tipo y organización de las escuelas, no están diseñados acordes a las necesidades de vida de los marginados; ya que se han propuesto con base en modelos ideales a los que deben ajustarse.

b) El contenido teórico y conceptual ajeno a la experiencia y realidad de los diferentes grupo de la población. El sistema educativo nacional elabora los programas de estudio y libros de texto con contenidos conceptuales generales que pretenden aproximarse a la realidad de toda la población, sin considerar las condiciones de vida de los grupos marginados, resultando incongruente la enseñanza y las necesidades reales de los marginados.

c) Orientación de la política educativa extraescolar a la compensación socioeconómica. El subsistema extraescolar supone la capacitación de mano de obra rural y urbana marginada para incrementar la producción agropecuaria y mano de obra calificada para la industria moderna; sin embargo no se garantiza un empleo para toda la población marginada, pues ni la industria ni el sistema agropecuario crean las plazas suficientes.

De esta forma la educación pública en México, en lugar de propiciar la movilidad social de los marginados ahonda más las desigualdades.

A partir de los programas no formales que se han venido dando desde las misiones culturales, Ponce de León (1987) nos dice que la función del estado se ha dirigido en dos vertientes: a corto plazo los considera mecanismos para mejorar la función distributiva y para suplementar y/o complementar la falta de escolaridad formal de los

grupos marginados, tanto urbanos como rurales; a mediano plazo, los ve como un medio para compensar las diferencias socioeconómicas y regionales de la población y para reforzar las funciones económicas y ocupacional del sistema escolarizado. Se pretende pues, que la educación pública solucione los desequilibrios sectoriales y regionales que ahondan las diferencias sociales entre los diversos sectores de la población. Lo cual no parece ser viable con el modelo existente y las políticas actuales.

2.3 Educación de adultos, la escuela taller .

Para la educación no formal hay numerosos espacios en los que puede desarrollarse, aquí sólo mencionaremos tres que consideramos importantes, pensando en las posibilidades que estas formas de educación no formal pueden tener en el desarrollo de las comunidades marginadas.

Un espacio en el que ha estado involucrada la educación no formal por mucho tiempo, es aquella que tienen que ver con la educación de adultos, pretendiendo al mismo tiempo que alfabetizar, brindarles la oportunidad de abrir por ellos mismos sus propios espacios autogestivos.

Giroux (1992) nos dice que la alfabetización ha sido definida principalmente en términos mecánicos y funcionales: por un lado, ha sido reducida al dominio de habilidades fundamentales, como el lenguaje escrito, hablado y habilidades de memoria externa y visual; por otro, la alfabetización es asumida en la lógica del capital, impartiendo no sólo lectura y escritura sino también conocimientos profesionales y técnicos, para conducir a los adultos a una participación mayor en la vida económica.

Freire (citado en Giroux,1992) crítica también éstos enfoques tradicionales de alfabetización, pues supone que estos reducen los procesos de lectura, escritura y pensamiento; a técnicas mecánicas alienantes y a prácticas sociales rectificadas; además estos enfoques ignoran la cultura, las habilidades del lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida diaria de los pobres. Estos enfoques no son sólo represivos y alienantes, también producen identidades y subjetividades entre los oprimidos que refuerzan la visión de la ideología dominante; de que ellos son inferiores y responsables de su ubicación en la estructura de clases. En este sentido la alfabetización tradicional da como resultado la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente.

La alfabetización, para Freire, es una cualidad de la conciencia humana, así como el dominio de ciertas habilidades. Su enfoque está situado en una perspectiva crítica que hace énfasis en la transformación de las relaciones entre los dominados y los dominantes.

En México los programas gubernamentales orientados a la alfabetización, la educación comunitaria y la capacitación para el trabajo en adultos ha tenido una larga trayectoria; a partir de 1970 se presenta un crecimiento de instituciones que tienen que ver con la educación comunitaria dentro del área de la educación no formal específicamente en áreas rurales, dichos programas pretenden tener cierta incidencia en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, sin conseguirlo aún.

Los más comúnmente impartidos en el medio rural son; corte y confección, tejido, deshilados, macrame, cultura de belleza, primeros auxilios, carpintería, herrería entre otros.

En el caso del D.F. y los municipios urbanizados como Nezahualcoyotl, Ecatepec, Tlalnepantla la demanda y la oferta están referidas a un mayor abanico de posibilidades como repostería, karate, yoga, danza, etc. Sin embargo los utilizados en el medio rural son los que más se consideran con posibilidades de vincularse con la esfera del mercado de trabajo o potencial para el desarrollo de una actividad económica.

Algunos de los programas representativos de éste tipo de educación no formal encaminados a la comunidad son: las misiones culturales de la SEP, los centros de educación comunitaria del INEA, los centros de desarrollo comunitario de DIF y los centros de educación extraescolar de la Secretaria de educación cultura y bienestar social del gobierno del estado de México. Muchos de éstos programas no consideran aspectos trascendentales de la comunidad que pueden influir en el desarrollo de los programas, una de ellas se ubica en el terreno económico, muchos de los cursos demandan un equipo costoso que los programas no cubren, en el caso de despertar interés los alumnos no pueden pagar su costo.

La capacitación para el trabajo es escasa en las zonas rurales, lo que predomina en éstas son los programas encaminados a la mujer que mas que enseñar actividades productivas propiamente dichas, se encaminan a la reproducción de la condición de opresión de éstas (cursos de tejido, cocina, corte, etc); sin embargo éste tipo de cursos representa para algunas mujeres rurales, un autentico medio de realización y escape de su cotidianidad. Sin duda, representan una superación en el marco de contextos donde la ausencia de alternativas educativas y las condiciones marginales económicas y sociales conforman el escenario de su vida cotidiana.

Estos programas tienen alcances limitados que no trascienden en términos de una sensible mejoría del ingreso personal o familiar ni en el desarrollo de su comunidad. En lo que trasciende es en el significado que le dan los alumnos después de su

asistencia, sentirse útiles, un momento de recreación, conocer mas gente, relacionarse con otros, etc.

Es así como nos dice (1995) Ponce que la educación de adultos pretende llenar un hueco que existe en las comunidades -debido a las deficiencias de los programas educativos y los espacios- es una educación marginal que se desarrolla en situaciones marginales con condiciones igualmente marginales. La marginalidad se expresa en su totalidad; en la selección del profesorado, curriculums, población destinada, infraestructura para el desarrollo apropiado de los diferentes cursos o talleres como salones, herramientas etc., mínima supervisión, ausencia de normatividad, horarios, programas deficientes sin metas concretas, baja rigurosidad en evaluaciones periódicas y finales.

Para Lewin (1984) la educación de adultos es un espacio donde subyace la imagen del Estado que provee espacios que ayudan a proyectar la ansiedad, encauzan la participación y canaliza la inconformidad social; o una apropiación del espacio de la comunidad, en un transplanteamiento de códigos de dominio por el código popular, es decir, que la canalización de expectativas y frustraciones a través de la inserción en un proceso educativo en la comunidad, sugiere una medida de control social y formas de legitimación del Estado, a partir de los procesos de transformación educativa.

Finalmente se señala que la Educación de Adultos contribuye a la provisión de fuerza de trabajo, para un mercado secundario que no requiere de altas calificaciones, significando una posibilidad de ascenso y movilidad social aunque ésta no rebase los escalones inferiores del mercado de trabajo.

Los esfuerzos alfabetizadores de la educación de adultos en los países de América Latina ubicados en el sector educativo no formal a partir de los años cuarenta han tenido como base diferentes argumentos; desde aquellos que tienen la confianza en

el poder de la educación para la superación de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales, hasta los argumentos éticos y de justicia social, si se considera la educación de adultos y la alfabetización como derecho del hombre.

Las experiencias en la educación de adultos en los países latinoamericanos han tenido una característica muy especial a partir de los años 60s donde surgen los movimientos de liberación y concientización a través de las guerrillas y movimientos populares como en Cuba, Nicaragua, Brasil, Chile, Honduras, el Salvador, etc, (La Belle,1981) donde la educación de adultos formaba parte de la estrategia de la liberación de los pueblos. Los conceptos de liberación y concientización en este sentido podríamos desprenderlos de la pedagogía del oprimido de Paulo Friere que sin duda marco en mucho los proyectos de educación de adultos en América Latina en ese momento y hasta nuestros días por su aporte metodológico, político e ideológico de la educación.

En 1961 300 campesinos brasileños lograron alfabetizarse en 40 horas con un nuevo método, que resultaría un movimiento pedagógico; al poco tiempo su método se incorporó al Plan Nacional de Alfabetización de Brasil. El golpe militar en 1964 trastocó éstos planes, pero ni la cárcel, ni el exilio de Freire impidieron que su método se extendiera.

Las razones principales de su éxito según - Latapí - (1997) fueron las características de su concepción pedagógica y la coyuntura en la que se aplico.

Freire induce al adulto a leer y escribir, ayudandole simultáneamente a aprender a leer el mundo y a escribirlo con sus acciones transformadoras; al hacerlo moviliza al hombre en su camino a la liberación, motivado no por la venganza sino por la fuerza de la razón y a la vez por liberar al opresor de su propia esclavitud.

Freire introducía con innegable concesión a la utopía, el germen de un estilo distinto de desarrollo, basado en la autogestión y el respeto a los significados culturales que los hombres nos inventamos.

Muchos gobiernos más que oponerse a ella, la cooptaron o funcionalizaron adoptando sus términos, pero cercando sus potencialidades de transformación social, (el caso del INEA en México es uno de ellos) Siendo la misma educación de adultos gubernamental el adversario principal de los freirianos.

Algo que ocurrió con frecuencia es que se alimentaron falsas expectativas sobre los cambios sociales que deberían producirse, no siempre se tomó en cuenta que de la concientización era necesario pasar a una etapa de organización del sujeto colectivo, es decir que tenía que materializarse y consolidarse como capacidad económica efectiva antes de saltar al plano de la acción política. (Latapí,1997)

Del tronco freiriano surgieron muchas ramas y retoños: junto a los temas generadores y la acción cultural, brotaron, la investigación acción, la investigación militante, la investigación participativa, entre otras.

Sin embargo la experiencia de la educación de adultos no sólo se dirige a la alfabetización, sino también al desarrollo comunitario, la agricultura, la salud, la promoción de organizaciones comunitarias como las cooperativas, la educación en los derechos humanos, todo ello con el fin de que las comunidades eleven su calidad de vida, a partir de procesos productivos, de desarrollo humano y autogestivo.

Tal es el caso de la experiencia en Pátzcuaro Michoacán en el periodo de 1983 a 1987 por parte de Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A.C. (Escobar,1990). Donde a partir de un proyecto de investigación sobre "Las formas de organización social, de producción y de comercialización en la zona Lacustre de Pátzcuaro Michoacán" se pretenden buscar entre otras cosas alternativas para la educación de

adultos dentro de un marco de la investigación participativa, mediante la regionalización de un currículum; ya que para responder a las necesidades específicas de las comunidades se requería de una flexibilidad. A su vez se buscó que los contenidos se basaran en la problemática regional ya que en éste ámbito se iba a incidir a mediano plazo.

Bajo un concepto de Ecodesarrollo que es un modelo de desarrollo en manos del pueblo, acorde a sus características regionales, que busca incidir en el cambio de la estructuras a través de intervenir en diferentes áreas (ecológica, económica, educativa, cultural, etcétera) se diseñaron estrategias para cumplir tal fin, considerando a la autogestión como una de ellas; así la educación popular jugó un papel muy importante en este proyecto.

La educación popular contemplaba; una educación no neutral dirigida a los pobres y marginados para transformar la realidad, en las modalidades no formal e informal. El currículum se formulaba a partir de problemas y no de materias, con contenidos abiertos pero vinculados a la realidad de los sujetos; una educación que fomentara el diálogo, la colectividad y la organización.

Desde luego que éste tipo de experiencias y procesos tienen en ocasiones serios problemas en su desarrollo ; a nivel interno hay que considerar los problemas de liderazgo, capacidad administrativa y organizativa básica, a nivel externo el paternalismo, el tamaño de la organización, el acceso al mercado cuando se trata de productos que elabora la comunidad etc.

En la educación de adultos en México -dice Latapí (1994)- hay que redefinir objetivos y estrategias, e incorporar a las acciones alfabetizadoras programas de promoción humana más amplios (de salud, vivienda, participación cívica, gestoría popular, etc.); desmenuzar las etapas que recorre el adulto en su desarrollo cognoscitivo para hacer suyas la lectura y escritura como hábitos de pensamiento y prácticas de

comunicación; habría que restarle énfasis a la certificación y ponerlo a la relevancia de lo que se aprende, profesionalizar a los agentes educativos y acabar con la idea de que la educación de adultos es una " educación de segunda". Sería también necesario una difusión amplia de materiales impresos adecuados ampliación de la red de bibliotecas públicas, impulso a pequeños periódicos campesinos, señalización bilingüe en lenguas indígenas y español en ciertas regiones.

Otra ruptura importante -continúa Latapí- consistiría en diversificar los programas educativos conforme a los destinatarios, mujeres, amas de casa analfabetas considerando las características de ama de casa y mujer, jóvenes analfabetas campesinos que no pueden seguir estudiando ni encuentran trabajo, jóvenes analfabetas de la ciudad expuestos a la delincuencia y la drogadicción, etc.

El espacio de la educación de adultos sin embargo potencialmente tiene las posibilidades de dirigir sus actividades y recursos hacia un desarrollo a nivel personal y comunitario, lo que aunado a otras estrategias teóricas y metodológicas permitiría acercarnos a una intervención mas efectiva e integral.

La escuela-Taller

Otro espacio donde los programas no formales tienen cabida, son aquellos que están dirigidos al desarrollo de actividades específicas que puedan ayudar a un individuo y a su comunidad a buscar nuevas alternativas de organización laboral, o al mejoramiento de técnicas ya empleadas para optimizar mejor sus recursos, nos referimos al concepto escuela-taller.

El concepto Escuela-Taller que se ha venido desarrollando desde hace varias décadas en los países de América Latina (La Belle,1980,Trilla,1993) mediante programas alternativos a las escuelas estrictamente formales, tienen como propósito

el mejorar las condiciones de vida, de trabajo, escolar y comunitaria de la gente de éstos países, donde un numero muy importante de su población -como se ha señalado anteriormente- vive en condiciones de pobreza, marginalidad y discriminación, haciendo la brecha mas grande entre quienes tienen la oportunidad de asistir a una escuela y los que no.

Estos programas están dirigidos a adolescentes que han abandonado la escuela, a jóvenes de familias desestructuradas, niños de la calle, campesinos, madres solteras, adolescentes y adultos que no tengan certificado de escolaridad, etc,. El objetivo es ofrecerles, a los que quedan al margen del sistema escolar, una alternativa educativa, real, eficaz y válida; su interés es motivarlos al aprendizaje de un oficio concreto, dichos oficios dependerán de la comunidad y aspectos socioeconómicos de cada región en donde se implanten dichos talleres.

Trilla (1993), menciona que además la formación prelaboral (en oficios como carpintería, electricidad, costura, jardinería, técnicas de cultivo, granjas familiares, etc,) se incluyen elementos como el reciclaje escolar (expresión oral, escrita, operaciones aritméticas básicas, etc) y actividades culturales y lúdicas (salidas, visitas culturales, etc).

El concepto Escuela-Taller es implementado, entre otros espacios, en centros preventivos, albergues y casas hogar de menores. Algunas de sus características son: que trata de unir lo educativo, lo cultural y lo ocupacional; hacer al mismo tiempo que pensar uniendo a ello el sentimiento de que lo que se hace es algo que queda y sirve a la comunidad; la vinculación de la enseñanza con la vida y el trabajo productivo, así como la búsqueda de nuevas formas educativas que promuevan la participación activa y crítica en el proceso de conocimiento de los menores.

El trabajo en una granja, una parcela, un taller de carpintería o panadería, son formas específicas de enseñanza técnica que pretende no desvincularse de los contenidos

del reforzamiento escolar; por ejemplo, la fotosíntesis, la variedad del mundo vegetal, la alimentación, la reproducción de plantas, los valores nutricionales, el sistema de medidas, cuestiones de aritmética y física, pueden ser entendidos y/o reforzados a través de éstos talleres.

En éstos procesos de educación, se van desarrollando la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad individual y por otro lado el trabajo colectivo y solidario; al abrir surcos el menor maniobra un azadón, pero el trabajo se hace grupalmente con el mismo fin, sembrar y cosechar un producto. Es importante además para el menor ver plasmado su trabajo en productos concretos de uso para la colectividad de la que forma parte, ello posibilita al niño una reafirmación de su valor como persona productiva y útil a la sociedad, a veces cuestionada por los adultos.(Girón, 1991)

Este tipo de enseñanza posibilitaría el mejor desarrollo del menor y sus capacidades de acción dentro de su entorno, vinculando la enseñanza formal con la práctica teniendo una educación mas integral que pueda ayudarle mas adelante en su vida escolar o de trabajo. Esta alternativa educativa daría la oportunidad a las comunidades marginadas, tanto indígenas como urbanas, de tener más espacios de aprendizaje y desarrollo autogestivo.

Un ejemplo que va dirigido en éste sentido es el proyecto de aula abierta imprevisto en el Estado de Oaxaca, en el Municipio Oaxaca de Juárez (Proyecto, Hernández y Sánchez, 1995) en colonias marginadas, donde las experiencias de aprendizaje se construyen socialmente a partir de reflexión y solución de problemas de alimentación, prácticas de salud, y alfabetización.

En éste proyecto se reconoce la capacidad de las comunidades para la autogestión y el potencial para desarrollar estrategias alternativas de desarrollo social y educativo. El proyecto descansa en la incorporación de la mujer en propuestas que se acerquen a sus roles en la comunidad y que consideren su necesaria

reivindicación social; además propone la lengua indígena como vehículo de comunicación comunitaria y prepara condiciones para acciones de alfabetización.

El objetivo central de éste proyecto es el de favorecer la atención de los niños y mujeres de zonas de bajo desarrollo a través de acciones de alimentación, salud y educación. Para ello se compone de tres elementos sustantivos comunitarios: a) cocina comunitaria, b) prácticas de salud, c) taller de lectura.

La cocina comunitaria, además de ser una propuesta para mejorar la alimentación de madres e hijos le abre un espacio a la mujer y de posibilidades a los niños que les acompañan. El juego se constituye en la estrategia para el desarrollo de destrezas básicas: espacio, tiempo, lugar, movimiento, etc. Las actividades lúdicas finalmente permiten construir la figura de la escuela.

Las prácticas de salud desprenden un principio de hábitos de higiene que conduce al saneamiento ambiental, además conocer su cuerpo y establecer calendario de enfermedades es un práctica que se relaciona con conocimientos y recursos de la medicina y farmacia tradicional.

Finalmente el taller de lectura sustenta la instalación de ambiente alfabetizador donde se propone crear condiciones que favorezcan aprendizajes relevantes en relación con la salud y la alimentación.

El proyecto aula abierta pretende construir un puente hacia la escuela - particularmente la escuela bilingüe que no es totalmente atractiva y que tiene problemas para retener e incorporar alumnos- abrir la escuela hacia la comunidad significa entre otras cosas que la escuela también establezca el mismo puente y se nutra de la experiencia comunitaria.

Otro ejemplo del concepto escuela-taller fue el que se desarrolló en la ciudad de Ocotlán Nicaragua, un proyecto popular preventivo que surge a partir del triunfo de la revolución sandinista, el taller "Karla Vannesa Mantilla" surgió dentro del proyecto nacional de alfabetización y apoyo a la alimentación de menores trabajadores, huérfanos, abandonados y maltratados.

En general los niños de éste taller tenían problemas escolares fuertes debido a problemas familiares, psicológicos y a la carencia de atención especial.

Las tareas del taller consistían en alimentación, reforzamiento escolar, orientación laboral en actividades de granja y carpintería, actividades culturales (música y danza folklórica) actividades deportivas y recreativas y avances en la participación programada de los padres de familia del taller y la comunidad en el proyecto preventivo. Todo ello con el fin de superar el nivel de atención a los niños hacia lo que sería realmente un trabajo preventivo de la problemática social y familiar mediante acciones de investigación, educación y organización del pueblo.

El que los menores pudieran tener una actividades los talleres pretendía lograr entre otras cosas ampliar la integración del menor al sistema de enseñanza formal ayudándolo para que alcance su nivelación escolar acorde a su edad, brindar una capacitación técnica a través de los talleres pre-vocacionales que lo inciten a continuar su formación en el futuro y establecer mecanismos para lograr la integración centro-comunidad, para permitir un seguimiento del proyecto .(Girón 1991) Así las escuelas formales y las actividades del taller preventivo, se complementan para dirigirse a un mismo fin: la educación del menor.

2.4 La iglesia como espacio de la educación no formal.

Cuando hablamos de la educación a partir de las instituciones religiosas podemos remontarnos en el caso Latinoamericano, hasta el siglo XVI con la llegada de los misioneros europeos a la nueva España. Las diferentes congregaciones religiosas como los agustinos, franciscanos, dominicos, jesuitas, etc, tenían como tarea principal la conversión al catolicismo de los indios y la castellanización.

A través del desarrollo de las iglesias en América Latina, especialmente las cristianas; católicas, protestantes han dirigido su enseñanza no sólo a partir de la educación religiosa confesional a quienes pretendan ser parte de la jerarquía eclesial como sacerdotes y religiosas, sino también la iglesia se a mostrado como un espacio de educación no formal para los laicos no sólo en el ámbito de la formación religiosa como lo sería la catequesis en las parroquias o la formación litúrgica, sino además en áreas que aparentemente no tendrían nada que ver con las funciones de la iglesia, como la alfabetización, la promoción de la salud, cooperativas de producción, derechos humanos, atención a niños en situación difícil, como indígenas, niños de la calle etc.

Cabe aclarar que no toda la iglesia - hablando de la Jerarquía - ha estado en ésta línea de trabajo, al contrario ha sido una iglesia que incluso a combatido, iniciativas (como se vera más adelante) de sacerdotes y obispos que ven la necesidad de adentrarse en la problemática social que viven los cristianos. Desgraciadamente es una minoría de toda la iglesia la que se preocupa por realmente de los marginados de los países latinoamericanos, proponiendo estrategias que permitan su desarrollo. La otra parte de la iglesia vive ajena a ésta realidad que empobrece cada vez más a los laicos que conforman el universo de la iglesia. En capitulo cuarto aclararemos más ésta situación.

Fue hasta la década de los 60s cuando a partir de la primera y segunda conferencia de obispos de Latinoamérica en 1968 y 1969 en Medellín se da un gran apoyo al trabajo con los pobres latinoamericanos,(El Concilio Vaticano II jugo un papel importante en éste proceso. Ver) que para este entonces sufrían los estragos de la

dependencia económica y política internacional además de dictaduras e intentos de golpes de estado.

Como parte de la Pastoral Social se da un gran apoyo a la educación liberadora persiguiendo con ello un nuevo tipo de sociedad Latinoamericana y un nuevo proceso educativo, muchas de las expresiones del pedagogo católico Paulo Friere sobre la concientización fueron adoptados por los obispos. El objetivo era crear individuos que fueran sujetos de su propio desarrollo, que tuvieran conciencia de su dignidad, que fueran capaces de decidir por si mismos y que pensaran en la comunidad. (Lora, 1974)

A partir de estos acontecimientos algunas organizaciones comienzan a colaborar para elaborar respuestas filosóficas y pragmáticas al encargo liberador de Medellín; entre ellas la Conferencia Episcopal de América Latina (CELAM), la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR) y la Confederación Latinoamericana de Educadores Católicos (CIES).

Para 1979 la Tercera Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Puebla, México, retoma los postulados de Medellín respecto a la educación, más tarde en 1992 lo harían los obispos en Santo Domingo, República Dominicana. Algunas de las ideas importantes son las siguientes:

En Puebla se señala que existe una correlación significativa entre la situación de pobreza con los procesos educativos, los sectores deprimidos son los que muestran mayores tasas de analfabetismo y deserción escolar; además de que en algunas naciones grupos autóctonos carecen de formas estructuradas de educación, de escritura sin importar sus valores culturales, ello limita que desarrollen ciertas destrezas y habilidades mentales situación que los margina y los mantiene en una posición de desventaja. (1014-1015)

Puebla nos da líneas pastorales que la iglesia debe considerar cuando se trabaja evangelizando a través de la educación, la cual debe crear en el hombre el lugar donde pueda revelarse y ser escuchada la buena nueva; debe ser una educación para la justicia y para el servicio, además debe producir agentes de cambio mediante una formación inspirada en la Doctrina Social de la Iglesia; y en cuanto a los laicos, considera que han de ser efectivos colaboradores de los pastores a quienes aportan su experiencia cristiana, su competencia profesional y científica.

La educación evangelizadora orientada a los grupos marginales debe estar acompañada con acciones educativas que los ayude a comunicarse eficazmente, tomar conciencia de sus deberes y derechos; comprender la situación en la que viven y discernir sus causas, capacitarse para organizarse en lo civil, lo laboral y político y poder así participar plenamente en las alternativas de cambio que les atañen.(1045) Dicha educación debe asumir la noción de educación liberadora.

La educación además debe inculturar el evangelio en la propia cultura, sus niveles son muy diversos: pueden ser escolares o no escolares, elementales o superiores, formales o no formales. En todo caso, la educación es un proceso dinámico que dura toda la vida de las personas y de los pueblos, recoge la memoria del pasado, enseña a vivir hoy y se proyecta hacia el futuro. (263 Sto. Domingo)

Lo anterior posibilita que los laicos no reduzcan su acción al ámbito intra-ecclesial, impulsándolos a penetrar los ambientes socio-culturales y a ser en ellos protagonistas de la transformación de la sociedad a la luz del evangelio.(Sto. Domingo,1992,98)

En el caso mexicano la idea de una educación liberadora se instrumenta en la líneas pastorales de las Diócesis de Chihuahua y Ciudad Juárez en el Norte, y en Istmo de Tehuantepec y San Cristóbal de las Casas, en el Pacífico Sur, donde se hizo

coincidir la actividad eclesial con las formas políticas de la organización independiente.

En San Cristóbal y Istmo de Tehuantepec con los Obispos Samuel Ruiz y Arturo Lona se privilegia la formación de comisiones diocesanas y de catequistas seculares, cuya misión era evangelizar atendiendo las necesidades básicas de las comunidades. Por medio de dichas comisiones se crearon organizaciones y cooperativas independientes que conformaron movimientos o se integraron a ellos, resaltan la unión de uniones y la Unión de Campesinos indígenas de la región del Istmo. (Muro, citado en Blancarte, 1995)

Otros ejemplos de esta tarea educativa de la iglesia los podemos encontrar a lo largo de América Latina:

En Chile a mediados del siglo XIX el gobierno inicio un programa de instrucción en los cuarteles del ejército donde los agustinos tenían escuelas nocturnas para trabajadores y artesanos se preparaban para pescadores mineros, artistas, músicos, agricultores, secretarios, técnicos y hasta telegrafistas y detectives; recurrían a técnicas muy variadas como el contacto personal, los medios de comunicación, la instrucción programada, el teatro, la música y la correspondencia, todo ello con el fin de conseguir un empleo o aumentar su producción agrícola o comercial.

Un programa de escuela para la comunidad quizá el más amplio y difundido en América Latina fue el que se inicio en Venezuela en la década de los 50s conocido como Fe y Alegría donde se tenían escuelas de laicos sin fines de lucro, en 1965 tenían 49 escuelas primarias, cinco secundarias y dos normales en Caracas y ciudades del interior, acogía aproximadamente 25 mil jóvenes.

Las escuelas tenían que convertirse en centros comunitarios de atención a los pobres de las ciudades para brindarles un mínimo de educación, enseñarles la moral

cristiana y prestar atención sanitaria. Estas tareas de enseñanza y demás actividades eran desempeñadas por monjas y curas católicos de diferentes ordenes religiosas y algunos maestros laicos, en cada ciudad había un consejo laico que supervisaba sus tareas si bien tenían métodos formales de educación combinaban también los no formales específicamente en las actividades del desarrollo de la comunidad. Este programa tuvo influencia en Perú, el Salvador, Panamá, Bolivia, Ecuador, y Colombia.

Las radios escuelas fueron otra modalidad dentro de la educación no- formal que la iglesia impulso; las primeras se iniciaron en Colombia por el cura católico José Joaquín Salcedo en la ciudad de Sutatenza formando asistentes locales o monitores que prestaban sus servicios voluntariamente para las escuelas radiales, publicando a su vez libros de lectura para el proceso de la educación de adultos .El contenido que era transmitido por éstas radioescuelas era la lectura, escritura, aritmética, instrucción moral y religiosa, agricultura, ganadería o información sanitaria.

En otros esfuerzos basados en la experiencia de Sutatenza como el de Honduras y Ecuador no se limitaban sólo a la educación básica procuran además promover el cambio social, para esto los monitores debían actuar como agentes de desarrollo de la comunidad recibiendo para ello una preparación especial en ayuda agrícola, liderazgo, desarrollo de la comunidad e información de cooperativas.

A partir de 1971 en los países de Argentina y Bolivia critican los programas que se habían llevado hasta ese momento, argumentando que era una forma bancaria de educación que tiende a conservar el status quo y la opresión del campesino, mas tarde adoptan el método psicosocial de Friere destinado a la liberación del oprimido, fortaleciendo además la cultura indígena a través del uso de sus lenguas.

Sin embargo y apesar de los esfuerzos que se han hecho por difundir la alfabetización por medio de las radioescuelas su eficacia ha sido cuestionada, White

(citado en la Belle, 1976) nos dice que las limitaciones que estos programas han tenido es debido a la falta de apoyo de las agencias que proveen los recursos para que la motivación que se le da al campesino por medio de los programas pueda actuar y acompañar a los cambios estructurales. Esto es, no sólo es la difusión de los contenidos y la mediación de los monitores, deben sumarse esfuerzos con otras instituciones encargadas de la difusión de la salud, cooperativas, asesoría en agricultura, etc, para brindarles mayor oportunidad de aplicar y confirmar lo aprendido como grupo por medio de las radioescuelas.

Otra observación hecha a estos programas es de que a pesar de que contemplan la cultura local y la participación de los miembros de la comunidad como monitores, las primeras experiencias demostraron que los radioescuelas preferían la música popular a los nuevos programas agrícolas y de salud, reafirmando así, que para lograr un cambio social no basta con transmitir información a la audiencia rural. Sin la colaboración o la acción conjunta de otras dependencias no gubernamentales que puedan reforzar dichos contenidos y la implementación de métodos psicosociales, además de una adecuada planeación que pueda ayudar a prever posibles resultados no podría decirse que la implementación de esta opción no formal es realmente eficaz.

Por lo tanto, como podemos ver con los ejemplos anteriores, la Iglesia se ha ido conformando, especialmente a partir de los años 60s, como un espacio en donde la educación no formal como alternativa para mejorar las condiciones de vida de las clases marginadas se hace cada vez más presente.

Cabe mencionar que las otras formas de educación no formal, como la educación de adultos o la escuela taller, descritas anteriormente, pueden vincularse o no dentro de un mismo espacio para actuar de manera conjunta y retribuir mayores beneficios a la comunidad donde se este aplicando algún programa.

En el entendido de que los marginados necesitan una educación que les permita irse liberando de las ataduras que les impiden su desarrollo. Una educación liberadora debe de educar en la libertad, en la justicia y en el amor, para humanizar nuestras relaciones en ésta sociedad neoliberal.

Distinguir entre las diferentes expresiones que la iglesia tiene en el contexto del trabajo social. La teología de la liberación representa a un sector, pero están otras expresiones.

CAPITULO 3. LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA.

3.1. El Surgimiento de una psicología social comunitaria.

3.2. Orientaciones teóricas en Latinoamérica.

3.3. Los roles del psicólogo social comunitario.

3.4 El rol del psicólogo comunitario a partir de un modelo Ecológico Cultural.

3.1 EL SURGIMIENTO DE UNA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITARIA.

El surgimiento de una psicología comunitaria no es un fenómeno aislado de la propia psicología, responde a un movimiento de las ciencias sociales y humanas en general, que se dio en América Latina a fines de la década de los 50s, con una perspectiva de compromiso con los oprimidos y población necesitada. Orlando Fals Borda (1959), Barreiro (1974), Ander Egg (1963) y Freire (1974) plantearon nuevas formas de interacción social, conceptos como educación popular, proceso, grupo, sujeto activo, animación cultural sientan las bases para una praxis renovadora de las ciencias sociales. Así la fenomenología, la sociología, la antropología, el constructivismo apuntan hacia la misma visión del ser humano, como constructor de su realidad abandonando la idea de la separación entre investigador e investigado, fundamentada en una supuesta neutralidad.

El modelo positivista dominante comenzaba a mostrar síntomas de agotamiento, el énfasis en lo individual, aún dentro de lo social, la visión de un sujeto pasivo, recipiente de acciones, no generador de ellas, difícilmente permitía a la psicología hacer un aporte efectivo en la solución de los problemas sociales de carácter urgente.

En las ciencias sociales se intentaba alertar sobre la separación entre ciencia y vida, sin embargo los aportes eran descartados por no considerarse científicos. Es

entonces que se comienza a plantear la necesidad de estudiar la vida de las personas ya que ahí es donde se da sentido a su entorno.

Bajo éste contexto de una psicología positivista era obvio que, la disciplina no colaboraba para responder a las dificultades que las personas enfrentaban diariamente, así como no apuntaba a alternativas concretas e inmediatas.

América Latina desde la llega de los españoles ha sufrido diversas transformaciones no todas para su beneficio casi siempre imponiendole modelos ajenos. La ciencia no es la excepción. Las transformaciones a partir de la década de los 60s, 70s y 80s convulsionaron grandemente a las sociedades latinoamericanas, los golpes de estado, las dictaduras militares, las guerrillas tocaron las puertas de las ciencias sociales en un intento más de sacudirse las dominaciones de las que eran objeto los pueblos latinoamericanos y tomar en sus manos su destino.

Pero las ciencias sociales no estaban preparadas para dar respuesta a éstos problemas tan complejos, ni los economistas, ni los agrónomos, ni los políticos y mucho menos los psicólogos tenían la idea. Se había capacitado para desarrollar alternativas al interior de un sistema pero no desde afuera, con los ojos puestos en el proceso social. Se sabía como aplicar un test, pero no interpretar la sabiduría popular, se conocía el consejo frente a los conflictos familiares, pero no manejar situaciones de vida colectivista, se sabía del moldeamiento de la aprendizaje frente a los estímulos, pero al enfrentamiento al estímulo de la violencia no. Se había leído sobre la tortura, de como un ciudadano normal puede llegar a ser un instrumento de horror, pero el encuentro directo con las formas más degradantes de destruir la vida causaba rechazo y horror, pero no aporte analítico a la intervención profesional. (Baró, 1988).

Con la experiencia de todos éstos abatares algunos científicos optaron por reforzar sus prácticas de pseudo asepsia y otros por poner algo de su conocimiento a los

grupos de involucrados, particularmente de opción política. Todo ello ha permitido reflexionar sobre el compromiso de las ciencias sociales con los pueblos quizá ahora se tenga un poco más de claridad sobre lo que ésta en juego. Un ejemplo de ello es a lo que llegaron después de algunos años científicos salvadoreños respecto a la complejidad social y sus estructuras, argumentaban que ya ni todos los proletariados están con los insurgentes ni todos los burgueses apoyan el proyecto norteamericano, y que ya no se puede reducir las poblaciones a burgueses y proletariados; desde luego éstos conceptos pueden ser generalizables a la mayoría de los países latinoamericanos, donde las ciencias sociales incluida la psicología tienen que enfrentarse a dar respuesta a éstas complejidades.

Es en éste momento de transformaciones donde la psicología se plantea nuevos retos y empieza a mirar a los procesos sociales, uno de éstos planteamientos es el surgimiento de la *Psicología Social Comunitaria*.

Es en 1965 cuando en la conferencia de Swampscott, Massachussetts (conferencia sobre la educación de psicólogos comunitarios de salud mental) donde se inician los programas de acción comunitaria, que registraban sus primeros logros y definiciones.

No es hasta la segunda conferencia de la división de psicología comunitaria de la American Psychological Association en 1971 en Austin, cuando se proponen las diferentes maneras de concebir al psicólogo comunitario, a partir de sus acciones en las comunidades. Entonces se describieron cuatro tipos de psicología comunitaria:

Psicólogos de movimientos sociales (cambio social y político)

Psicólogos de la acción social (programas sociales)

Nuevos psicólogos clínicos (psicoterapia individual y la instalación de consultorios para servicios de salud mental.)

Ingenieros sociales (diseño de sistemas sociales)

De lo anterior se distinguieron como no practicantes de una psicología comunitaria el primero y el último, la segunda y la tercera práctica si se consideraron por tener en su práctica tanto al aspecto individual como al de las estructuras sociales. El individuo como agente de actos de la vida comunitaria (como objeto de acción) y la comunidad como un conjunto de ambientes en donde ocurre la conducta del individuo. (como un medio de acción de los cambios provocados por la experiencia del individuo). (Scribner citado en 199).

Posteriormente en 1978 Mann describe cuatro modelos psicológicos que se ocupan de los procesos comunitarios, que dan pie a diferentes formas de representar las estructuras y funciones de la comunidad, identificándose los que trabajan en ello como psicólogos comunitarios.

El primer modelo la Salud mental.

Se refiere a la línea de trabajo en los centros de salud mental comunitarios, cuya tarea era la realización de programas asistenciales para los problemas de la salud mental en una comunidad; instalando consultorios y realizando servicios de prevención y atención; la intervención en crisis, trastornos emocionales como la psicosis y la neurósis, estrés, depresión, etc, son problemas que se atenderían en éstos centros.

En la actualidad es diversa la población que se atiende; las mujeres, los ancianos, los niños y adolescentes respecto a la familia, la educación, la drogadicción y el alcoholismo, falta de hogar y estrés. Sin embargo éstos modelos en algunos momentos han sido cuestionados por su énfasis solamente en los procesos individuales y de interrelación personal, sin considerar su influencia recíproca con el medio social.

Segundo modelo. Modelo organizacional.

Los trabajos de Kurt Lewin respecto a los procesos grupales desde un enfoque gestaltico fueron los antecedentes de éste modelo. Lewin trabajo sobre la personalidad y los problemas sociales. Ronald Lippitt por su parte -discipulo de Lewin- realizo experimentos sobre estilos de liderazgo en grupos.

Ya para la década de los 50s se desarrolla un método básico de entrenamiento en el aprendizaje por Kenneth Benn y Leland Bradford conocido como el método del grupo T en donde a partir de la discusión y reflexión, los grupos se retroalimentan, las opiniones sobre sentimientos y conductas del grupo, el confrontar las impresiones da la posibilidad de que el método de enseñanza conlleve no sólo el aprendizaje sino a resultados terapéuticos.

Dicho modelo se retoma entonces para la solución de los problemas sociales y comunitarios, ya que se consideran los problemas organizacionales como problemas humanos y no de posiciones burocráticas o estructuras. Conceptos como la participación, la redistribución del poder en las organizaciones, el crecimiento personal y la comunicación, propician un proceso de cambio continuo, basado en la experiencia del aprendizaje, el modelo se hace parte de la psicología comunitaria como un intento así, de llevar acabo reflexiones, por ejemplo; en habilidades sociales, entrenamiento sensitivo, técnicas de evaluación, etc.

En los últimos tiempos éste modelo ha sido orientado hacia empresas privadas para la capacitación del personal.

Tercer modelo. El modelo ecológico.

Basado en las ideas de Barker y Elly, el modelo se ubica dentro de la psicología ambiental, sin embargo es considerado dentro de la psicología comunitaria.

Su estudio son los escenarios conductuales en relación con el medio ambiente y la conducta. La teoría ecológica retoma la teoría lewiniana, sobre el espacio y la interrelación de las personas y el ambiente, teniendo como objetivos:

Examinar los escenarios y la conducta.

Entender los procesos de cambio y estabilidad del medio ambiente.

Estudiar las variaciones de la conducta de adaptación.

y desarrollar planes de intervención para favorecer la adaptación a las situaciones de cambio.

Todo proceso de cambio requiere de principios que se dan al estudiar la comunidad y que son:

a) el principio de la interdependencia b) el principio del ciclo de los recursos ambientales. c) el principio de adaptación y d) el principio de sucesión .

Este modelo ha sido utilizado en universidades y centros de salud mental, en la planeación urbana y regional evaluando proyectos de desarrollo, realizando de manera crítica una evaluación de los programas de modernización, tecnificación, etc. en comunidades. De como éstas son afectadas y como los perciben, aportando así estrategias de planeación y diseño de su propio ambiente, no sólo tomando en cuenta las opiniones de los ingenieros y arquitectos o diseñadores sino de la misma gente que ésta viviendo en ése medio ambiente.

En América Latina éste modelo genera una línea de acción a partir de la investigación de teóricos marxistas; de Lucien, Goldman, con las propuestas de Paulo Freire y con el impulso de la Teología de la Liberación teóricos como Berger y Luchman.

Cuarto modelo. Modelo de acción social.

Este modelo propuso concretamente, tomar en cuenta factores de la sociedad para la psicología de la conducta humana, desarrollando tres postulados:

Los conceptos de privación y poder dinámico social de la esperanza como fuerzas que sobre pasan a las privaciones individuales.

La psicología de los pobres no es igual a la psicología basada en las clases sociales medias. Y como fundamental el concepto de la libertad en la sociedad.

La relación hombre-sociedad . Que nos llevan a conocer las estructuras sociales e individuales, haciendo énfasis en los valores sociales.

El modelo fue estudiado por Roberth Reiff Presidente de la División de Psicología Comunitaria en la Asociación Americana de Psicología en 1967.

Al realizar intervenciones en centros de salud mental y programas de acción comunitaria se fue generando; a) empleos para personas no profesionales, desarrollando programas de capacitación y b) que los miembros de las poblaciones marginadas se emplearan como trabajadores de los mismos programas y en la organización de los consumidores de los servicios, para controlar las acciones del programa.

El modelo hace énfasis en el sistema social como unidad central de estudio teniendo como ventaja el entendimiento de las estructuras más amplias y como desventaja los escasos logros concretos.

En un análisis rápido de los modelos se puede observar de un lado aquellos que practican una psicología tradicionalista de manera más clínica e individual (salud mental y organizacional) y del otro lado aquellos que tienden a involucrar la actividad

social del ser humano y sus estructuras sociales y por tanto la acción y el cambio social.

Sin embargo en ocasiones la salud mental y la clínica individual pueden tener mucho que ver en los procesos sociales permeados de un contexto particular; por ejemplo en Nicaragua en la época de la revolución en los años setentas; un grupo de psicoanalistas dentro de la coyuntura de la liberación del pueblo y el proceso doloroso de la guerra se cuestionaron sus herramientas teórico-metodológicas dentro de la clínica para llevarlas hacia afuera, del consultorio a la salud pública, planificando promoción y prevención en salud mental; donde tenían un eje de trabajo Estudio-Trabajo, donde los alumnos de medicina trabajaban la relación médico-paciente-institución, debiendo relacionarse con los pacientes que asisten al hospital, con sus familias y su lugar de trabajo; la mayoría de los pacientes eran campesinos que durante el somocismo nunca tuvieron acceso a un centro de salud, ser recibidos y atendidos, escuchados particularmente por alguien, es un hecho humano que les da seguridad y ayuda a la cura.

Para los estudiantes antes que relacionarse con las personas y sus dificultades, antes que con la enfermedad y la muerte, además los psicoanalistas daban asesorías o supervisión de trabajo y formación a los docentes responsables. (Cufre, 1991)

Es así que en Latinoamérica se veía la necesidad de trabajar con y para la comunidad, ello significaba redefinir un objeto y un método, revisar la teoría, reestructurar el rol profesional y lo más importante asumir el reto, considerando el riesgo y las limitaciones que se venían.

Es la Universidad de Puerto Rico donde se da pie al desarrollo de la psicología comunitaria, creandose un programa de psicología social comunitaria en demanda de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

En ése momento se vivía en Puerto Rico la crisis de la psicología social, por una ausencia de un marco conceptual unificador, por su énfasis positivista, antiteoricista, falta de sentido histórico y prioridades, aislamiento respecto a las ciencias sociales y desacuerdo en cuanto a nivel micro social del objeto de estudio. Para 1975 se desarrolla en esa universidad la maestría y luego el doctorado en la disciplina.

Ya en otros países se había comenzado a difundir como parte de programas de psicología social; en Calí Colombia había una asignatura denominada *problemas comentarios*; en 1977 el Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara México se crea la maestría en psicología social comunitaria basado en el modelo médico, en 1982 se redefine al crearse el área de psicología social. En Iztacala México se crea la Lic.en Psicología en contacto con la comunidad, pero el modelo dura pocos años, sobresale la tendencia conductual en la formación profesional. Por su parte en Venezuela, Colombia, Brasil y Argentina actualmente generalizan la práctica en especializaciones de posgrado.

En otros países se trata de incorporar la orientación comunitaria a partir de programas sociales gubernamentales, en donde participan trabajadores sociales, economistas, ingenieros y algunos psicólogos y antropólogos, la finalidad: apaciguar protestas y clientelismo político, sin embargo en cierta medida el profesionista se sensibiliza respecto a la necesidad de desarrollar una área específica de estudio para los problemas abordados en el campo psicológico.

Para 1979 se crea el comité gestor en psicología comunitaria perteneciente a la comunidad interamericana de psicología, después de un congreso en Lima donde se descubrió que otros países estaban en la misma búsqueda comunitaria realizando las mismas lecturas de textos sociológicos, filosóficos y educativos, ante la ausencia de respuestas adecuadas en la psicología. En la década de los 80s el modelo de la psicología comunitaria se perfila hacia la propuesta puertorriqueña, no sin haber

pasado ensayos, errores, práctica continua. El modelo se une a la adaptación del método freiriano y de la investigación-acción participativa sociológica, aportando también en éste proceso autores como: Serrano-Garcia, Montero, Martí Acosta, Snguinehi, etc.

Los psicólogos comunitarios poco a poco vieron la necesidad de movilizarse, hacia afuera, salir del aula para ir a los contextos en los que los problemas sociales se estaban manifestando, siendo las comunidades, particularmente las marginadas, las que llamaron su atención.

De esta manera, Wiesenfeld menciona que el objetivo de estudio de la psicología Comunitaria fue delimitandose hacia grupos en situación de desventaja, asumiendo como un objetivo: *la promoción del cambio de las condiciones adversas*; como estrategias; *la concientización, aumento del poder y control sobre el ambiente*, como rol del psicólogo; *facilitador comprometido, colaborador reflexivo* entre otros.

Montero define a la psicología comunitaria, de la siguiente manera :

"rama de la psicología cuyo objetivo es el estudio de los factores psicosociales que permitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para dar solución a problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. "
(Montero, citado en Fernández, 1994)

A su manera, la psicología social comunitaria concibe al hombre como un ser de relaciones sociales, reflexivo de sí mismo y de sus circunstancias, a un hombre nuevo, consciente de su realidad social, un hombre como sujeto histórico, como un hombre que promueve la participación creativa y crítica, un hombre que en la medida que se concientiza trascienda en el plano histórico y espiritual, un hombre solidario y transformador comprometido en la búsqueda de la liberación y transformación de su entorno.(Boff, 1986, Freire, 1990, Marín, 1980)

En el modelo, una comunidad trabajando en conjunto con un grupo de psicólogos, asume el control de las decisiones acerca de una situación que la afecta; vivienda, ambiente, salud, educación, recreación etc, iniciando un proceso de crecimiento grupal e individual que enfatiza en la transformación y fortalecimiento de los grupos humanos que pasan a ser los agentes internos de su propio cambio.

En el caso norteamericano el concepto de la salud mental ponía atención en como efectuar los cambios en las instituciones sociales de manera que sean facilitadoras de necesidades individuales. (Murell, 1973). En el caso Latinoamericano lo que interesa es concientizar a las personas para que se motiven a asumir la dirección, control y ejecución de la satisfacción de sus necesidades, transformandose así mismas y a su entorno.

3.2. ORIENTACIONES TEÓRICAS EN LATINOAMERICA.

De manera que queden claro los trabajos que se han realizado en diferentes países latinoamericanos con las comunidades marginadas en la práctica concreta, señalaremos la revisión que al respecto hizo Wiesenfeld (1998) analizando las orientaciones teóricas en las que se basan dichos trabajos y sus posibilidades de integración en un modelo coherente para poder avanzar en el desarrollo teórico de la psicología comunitaria.

Brasil

Los trabajos realizados en este país se plasmaron en dos encuentros organizados por ABRAPSO (Asociación Brasileña de Psicología Social). El primero fue en 1981 en Sao Paulo sobre Psicología de la comunidad, en donde se analizaron trabajos realizados en la década de los setentas; el segundo encuentro fue en Belo Horizonte, recoge trabajos realizados en los 80's.

En el primero se dio mayor atención a la educación popular, orientado por los principios de concientización y problematización de Paulo Freire con el fin de movilizar a las comunidades a la solución de sus problemas. Se describen también programas que tiene que ver con la práctica clínica al abordar problemas sobre educación y aprendizaje, terapia y concientización. En el segundo encuentro se destacan las técnicas de dinámicas de grupo como procedimiento para lograr la organización popular, la función del psicólogo esta encaminada a desarrollar grupos concientizados que sean capaces de autocontrolar sus propias condiciones de vida por medio de actividades organizadas. Como una herramienta metodológica utilizan la investigación acción para facilitar la inserción del psicólogo dentro de la comunidad y para la recolección de información.

Por lo tanto, la PSC en Brasil persigue un carácter de liberación de la ciencia y la emancipación del ser humano. Se distingue en sus postulados la teoría crítica de corte marxista.

Colombia.

Granada (1991) describe que uno de los principales problemas que han tenido los psicólogos en este país ha consistido en el arraigo del enfoque positivista, en donde una realidad externa, percibida como problema, demanda atención; sin embargo la magnitud y los problemas sociales que impactan profundamente en las comunidades les ha impulsado a buscar nuevas alternativas, implementando la investigación acción de Fals Borda y la de problematización y concientización de Freire.

Los trabajos que han realizado directamente con poblaciones marginadas son los siguientes: la rehabilitación de farmacodependientes con antecedentes delictivos a través de estrategias no tradicionales fundamentadas en la capacitación y trabajo

autogestionario, rechazo a la institucionalización; la prevención de accidentes viales a través de la investigación sobre la valorización del riesgo de accidentalidad por parte de los conductores y usuarios de vehículos a fin de utilizar la información obtenida para el diseño de campañas preventivas y educativas, abordado desde la psicología ambiental; investigaciones del comportamiento participativo de una comunidad, partiendo de la reconstrucción crítica de su historia de participación; la aplicación de técnicas de intervención basadas en los principios de mercadeo social para la participación comunitaria; estudios para la relación personal y cultura, a través de la significación del curanderismo basado en hierbas medicinales y empleo del método etnográfico y estudio de caso; promover el desarrollo de la conciencia crítica en una comunidad marginal a través del problema de la basura y promover la solución autogestionaria de dicho problema, basada en la investigación acción participativa, familiarización con la comunidad, detección y reflexión en torno a las necesidades, movimiento o praxis hacia la solución del problema elegido y evaluación general de la experiencia.

Por otra parte la investigación e intervención se a realizado con modalidades cuasiexperimentales, y estudios de campo, diseños aleatorios o autoseleccionados, técnicas como la entrevista, la encuesta, registros observacionales, diferencial sistemático, escalas, cuestionarios y se recurre a técnicas de análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

La mayoría de los programas no pasan del diagnóstico y planeación de la acción por lo que la participación de la comunidad queda limitada.

Un punto que es importante señalar en el abordaje de estos problemas, es que se hace de una forma empírica antes que teórica, es decir, cuando hay una demanda externa y apremiante, y donde se busca más un efecto social que la construcción de conocimiento y búsqueda de estrategias que den solución a corto plazo. Además la implementación de la praxis sigue siendo limitada, la participación de la comunidad

no es vista aún como fundamental en los procesos de cambio, pretendiendo construir desde el exterior una solución para el interior.

México.

En el caso de México, el trabajo realizado bajo el enfoque de psicología social comunitaria no se le ha dado la debida importancia, en parte por que la problemática comunitaria se ha reflexionado y actuado desde diferentes enfoques teóricos, entre ellos se tienen el modelo humanista, el modelo ecológico transaccional propuesto por Newbrough, el enfoque de las representaciones sociales de Moscovici, el análisis conductual aplicado, y el de los grupos operativos. También se ha empleado el concepto de psicología ambiental para analizar problemas ambientales de la comunidad como espacio personal, privacidad, percepción, representación y apropiación del espacio.

La problemática abordada desde estos diferentes enfoques son los siguientes: organización y fortalecimiento de conocimientos populares para promover la autoconfianza y su eco y etnodesarrollo mediante la combinación del conocimiento popular y científico; promoción de paraprofesionales en servicios comunitarios de salud, educación etc, en donde se busca la partición activa de los miembros de la comunidad; análisis crítico de las teorías de desarrollo, marginalidad, cultura de la pobreza para medir el impacto de la construcción de una central de abasto; impacto de desastres naturales, tuvo como propósito aliviar el estres de las personas afectadas y que habían quedado sin hogar, además de ofrecer espacios alternativos físicos y psicosociales para la vida comunitaria.

Los métodos empleados en los diferentes enfoques van desde el estudio de caso, historia oral, entrevista en profundidad, recuperación de la memoria colectiva, observación participante, entre otros, los cuales más que inquietudes teóricas responden a las necesidades prácticas que el proyecto demanda.

Puerto Rico.

En este país es la teoría constructivista la que da eje al trabajo comunitario, bajo la teoría de construcción social de la realidad de Berger y Luckman. Se pretende lograr el fortalecimiento o potenciación que implica un aumento progresivo de poder y control de las personas sobre su ambiente para reducir la opresión y mejorar las condiciones de vida de los habitantes. También se trabajó bajo los conceptos de desarrollo de la comunidad y problematización, la primera se refiere a la participación activa de los miembros y la creciente confianza en sí mismos, la segunda se refiere al cuestionamiento que se hacen los integrantes de una comunidad de forma colectiva sobre un hecho específico con el fin de lograr la concientización sobre su problemática social.

La metodología empleada se basa en el modelo de intervención en la investigación propuesto por Irizarry y Serrano García (1979), la cual comprende las siguientes fases: familiarización de la comunidad, identificación de necesidades y recursos, reuniones con residentes y/o sectores de la comunidad, trabajo colectivo y establecimiento de metas a corto y largo plazo. Las relaciones entre los participantes se desarrolla de forma horizontal, además se da importancia al reconocimiento de las potencialidades de las comunidades para resolver sus problemas y el desarrollo de un compromiso creciente del investigador con los sectores oprimidos.

Con dicha metodología se han realizado los siguientes trabajos: a) La construcción de un puente de acceso a la comunidad y el combate a la delincuencia juvenil y la criminalidad, b) la identificación de necesidades, recursos y la aclaración de factores que faciliten el trabajo conjunto entre homosexuales y heterosexuales, c) el desarrollo de actividades dirigidas a los jóvenes, preparación de un periódico comunitario y negociación con agencias gubernamentales para mejorar los servicios recibidos por la comunidad, d) brindar sostén a las iniciativas comunitarias para desarrollar redes de apoyo comunitario para personas con alteraciones emocionales, e) la

incorporación de nuevos miembros a la asamblea de jóvenes de una iglesia protestante, f) la creación de un comité de rescate para la salud de un grupo de mujeres afectadas por escapes de gas provenientes de un complejo industrial, para lograr que el gobierno reconociera que la condición de salud de dichas mujeres trabajadoras era producto de esos escapes les ofreciera servicios gubernamentales y las compensara económicamente, g) incrementar la participación de la comunidad en los servicios de salud. (Wiesenfeld, 1998)

A pesar de que se ha logrado una homogeneidad en el trabajo comunitario en cuanto al enfoque, aún la metodología sigue compartiendo líneas de trabajo, el modelo de intervención en la investigación se combina con el empleo de técnicas para promover la investigación participativa cuyos objetivos concuerdan con la teoría crítica.

Venezuela.

En Venezuela no hay una unificación en cuanto al abordaje teórico para el trabajo comunitario. Emplean el enfoque organizacional, el de tecnología social, principios del análisis conductual aplicado, y un modelo psicoecológico proveniente del enfoque ecológico el cual busca tres tipos de cambio: personal, socio-cívico y tecnológico.

A pesar de la diversidad de enfoques, el avance teórico que de esta disciplina se ha hecho es muy importante ya que Maritza Montero a parte de definirla, ha hecho hincapié en la necesidad de concientización, conversión y desideologización en el trabajo comunitario.

Principalmente se ha utilizado la estrategia metodológica de investigación acción participativa y técnicas tradicionales de recolección de información.

Los trabajos abordados desde estas perspectivas son los siguientes: a) mejoramiento de los servicios de salud; b) obras de pavimentación, construcción de cuatro escuelas rurales, electrificación, equipamiento de una clínica dental, organización de una biblioteca pública, creación de una tienda de consumo popular y un mercado, reparación del sistema de drenaje del pueblo; c) recolección y clasificación de basura, empleo de fertilizantes orgánicos; d) control de la enfermedad de Chagas a partir de la modificación de viviendas.

En todos los casos citados anteriormente de la práctica de la PSC el empleo de distintas metodologías en los diferentes enfoques, aunque parezcan contrarios a los principios de cada disciplina, no se han establecido a priori, sino que la misma realidad les ha ido marcando otras alternativas para dar solución a las demandas de la realidad.

3.3. LOS ROLES DEL PSICÓLOGO SOCIAL COMUNITARIO.

En el entendido de que los psicólogos y psicólogas saben que si bien poseen un conocimiento que puede ser aportado a las comunidades para la solución de sus problemas, resulta oportuno saber que no son “las hadas madrinas” del cambio, que dicho conocimiento está inmerso e involucrado con la comunidad y que la comunidad misma posee un conocimiento que debe aportar en las tareas que se emprendan.

En América Latina se ha optado más por los psicólogos y psicólogas poner su conocimiento al servicio de alguna causa o necesidad comunitaria, sin menospreciar los movimientos sociales en grupos políticamente activos; pero dándole una dimensión a la política más concreta, no en el sentido estrecho del partidismo, sino en el sentido amplio de la ciudadanía, en el conocimiento de sus derechos y valores humanos y en sus capacidades para el desarrollo como comunidad; en otras palabras el fortalecimiento de la sociedad civil.

El propósito del psicólogo social comunitario en este sentido, sería la de producir suficientes datos y detalles que permitan evaluar sistemáticamente las características del problema (antes, durante y después), la forma en que la comunidad los percibe e identificar posibles pautas de intervención. Un trabajo creativo y de estricto acompañamiento de la comunidad. (Marín, 1980)

Cuando en la Psicología Social Comunitaria se habla de la necesidad de trasladar el conocimiento del laboratorio a la comunidad y del universitario al hombre de la calle para explicar el comportamiento social humano, se está reconociendo la importancia que tiene el trabajo junto a la comunidad del agente de cambio que una educación liberadora requiere. El rol del Psicólogo Social Comunitario como catalizador para la transformación de las estructuras sociales que interviene, respalda, y de ampliación de los recursos y habilidades de la comunidad, necesariamente tiene que darse en un contexto dialógico de reflexión-acción con los educandos. La tarea del cambio social no puede acometerse a cabalidad sin una alianza ideológica de compromiso neutro entre los pobladores locales y los intelectuales de afuera, para llegar a unas metas compartidas. (Fals-Borda, 1985)

Los preceptos entonces parecieran claros, para los psicólogos (as), entendiéndolo que no se define como el experto ni dueño del conocimiento sino un agente de cambio social, centrando la acción en la comunidad, donde el cambio, dirección y modificaciones parten de sí misma.

Saforcada (1992) lo define así: “ ... al caracterizar la *psicología comunitaria* y trazar un perfil del rol de sus profesionales se habla en términos de cambio social, procesos autogestivos, desarrollo de comunidades competentes, potenciación de capacidades comunitarias, desarrollo de redes sociales de apoyo, desempeños de consultor participante, agente de cambio, detector de potencialidades...”

Sin embargo ya en la práctica el quehacer comunitario del psicólogo (a) no siempre es claro; QUITAL DE FREITAS (1994) y PERDOMO (1998) Brasil y Venezuela respectivamente, encuentran por lo menos cuatro maneras distintas de concebir la práctica a partir de dos ejes: la especificidad profesional vs la no especificidad y la determinación psicológica de los fenómenos vs la determinación socioeconómica de los mismos.

Defensa de la especificidad profesional y creencia en la determinación psicológica.

Entra aquí la aplicación de la psicología clínica tradicional, como campo de acción poblaciones necesitadas. Se despliega la experiencia del psicólogo(a) relegando a la comunidad sólo como receptora. Es el especialista que cree que ya están dadas todas las respuestas e interpretaciones de la comunidad, basándose sólo en un criterio. o esquema teórico.

No defensa de la especificidad profesional y creencia en la determinación socio-histórica de los fenómenos.

Se reconoce que los problemas primarios comunitarios son originados fundamentalmente en la política y economía. También se reconoce por parte de los psicólogos que la psicología debe progresar, lo que no se reconoce por parte de los psicólogos es que se pueda hacer un aporte específico válido, cayendo en el activismo político. Se cae entonces en el papel del concientizador de la comunidad en el "iluminador" que se ve como el salvador de personas apáticas o alienadas, buscando orientar su participación a través de las instancias controladas por centros de poder.

Defensa de la especificidad profesional y creencia en la determinación socio-histórica de los fenómenos.

Aquí se considera que la psicología social comunitaria debe producir conocimientos y métodos, a partir de su adaptación a situaciones concretas, partiendo del hecho de que el psicólogo no es el único sujeto constructor del conocimiento. Lo cuál lo lleva a asumir una posición de catalizador de procesos de formación de conciencia crítica en las personas, respecto de sí mismas y su colectividad.

No defensa de la especificidad profesional y creencia en la determinación psicológica.

No se considera la aplicación de una *psicología social comunitaria*, se rechaza, ya que, según los que la practican no difiere de otras prácticas generales.

Después de ver el desarrollo de la *psicología comunitaria* en América Latina es claro que existen diversos puntos de vista respecto de su práctica. Hemos visto que puede ser considerada como una extensión de psicología clínica, como un equivalente de la salud mental comunitaria. O bien puede referirse a aquellos problemas sociales y psicológicos estudiados por los métodos establecidos por las ciencias de la conducta. Puede también representar un objeto para crear un ambiente social que ofrezca a sus miembros un sentimiento de comunidad.

Sólo la evaluación en el campo definirá cuál de éstos diferentes enfoques maduraran, cuáles se combinaran y cuales desaparecerán.

3.4. EL ROL DEL PSICÓLOGO SOCIAL COMUNITARIO A PARTIR DE UN MODELO ECOLÓGICO.

La tercera práctica nos acerca a los psicólogos comunitarios hacia un modelo desarrollado en los Estados Unidos denominado **Ecológico-Cultural** donde se incluyen varias tendencias. Tratando de enriquecer la practica comunitaria; éste

enfoque tiene relación con las condiciones naturales de la comunidad tomado de la ecología biológica, la cuál aporta otras dimensiones que le permiten visualizar el trabajo comunitario desde otra perspectiva, evalúa los escenarios naturales a fin de rediseñar el contexto que gira entorno a un problema social de manera que un problema comunitario específico se altera a medida que el medio ambiente que lo contiene se modifica.

Tener una perspectiva ecológica significa desligar el enfoque en las comunidades de las aspiraciones personales, de las instituciones importantes de la comunidad y en su lugar convertir las circunstancias y los eventos locales en el foco de nuestro trabajo. Es decir hacer cosas nuevas y diferentes, significa conocer la complejidad de la comunidad como un todo a fin de identificar los talentos y recursos que todavía están presentes pero ocultos identificar las personas que se interesan en su comunidad.

Al observar como se interrelacionan las personas, sus roles, las organizaciones y los eventos, se tiene una oportunidad mejor de diseñar proyectos y servicios que se aproximen a las necesidades de la comunidad. Desde ésta perspectiva ecológica es más probable que hagamos un esfuerzo para resolver un problema de la comunidad y no simplemente ofrecer formulas congruentes a nuestros habilidades profesionales. Ya Braunstein (1988) señalaba - citando a Marsonmeuve- que parte del encargo social del psicólogo era; saber que piensa la gente, de que manera actúa y como interacciona, como se integra en los medios que lo rodean, todo ello en un clima democrático, donde se ayude a la gente en la realización de sus tareas cotidianas. Para ello es importante la participación, de los individuos, su pertenencia a los grupos, su pertinencia, para no introducir elementos perturbadores y su cooperación para obrar en conjunto los problemas de la comunidad.

Los grandes problemas como el racismo, la pobreza y la contaminación van más allá de nuestras capacidades actuales. El desarrollo ecológico implica que el profesional

deje su estuche y se adhiera a muchas y diferentes personas y a los recursos que éstas poseen, propiciar bienestar ecológico significa ayudar a desarrollar los recursos naturales de una comunidad.

El bienestar no representa la ausencia de la enfermedad en los individuos, el bienestar se concibe como el desarrollo y la creación de recursos dentro de la comunidad, en el presente y futuro.

El enfoque del psicólogo comunitario con una perspectiva *ecológica* sugiere algunas características profesionales que ayuden al psicólogo a adquirir una perspectiva ecológica; desde luego que requiere un reacomodo de nuestros contextos de aprendizaje.

Kelly (1989) nos aporta a partir de su experiencia algunas características del *psicólogo comunitario* respecto del enfoque *ecológico*, las primeras cuatro se derivan de la participación en el trabajo comunitario en combinación con los aportes de la perspectiva ecológica. Las tres siguientes son más que conceptos valores que el psicólogo puede establecer por sí mismo.

Una capacidad claramente identificada.

El psicólogo debe ser capaz de ser terapéutico con los individuos, de organizar un servicio comunitario, de estudiar un problema social complejo o de crear una comunidad para otros. Dicha capacidad define el modo como el psicólogo se relaciona con la comunidad ayudando a la selección del personal para un proyecto, entrenando a trabajadores para el desarrollo de la comunidad, etc. El entrenamiento para el trabajo comunitario necesita más que un número determinado de sesiones de auto-crecimiento. Las comunidades requieren que se resuelvan sus problemas concretos (educación, vivienda, ecología, salud) por ello deben aprenderse habilidades relativas al proceso simultáneamente con el aprendizaje de alguna

habilidad técnica. El psicólogo buscara el espacio donde su creatividad pueda tener expresión.

El aprendizaje que el psicólogo realice durante el proceso debe transmitirlo a los miembros de la comunidad, proporcionando una habilidad a la localidad. La perspectiva ecológica pretende que el psicólogo comunitario adapte sus aptitudes a las demandas de los diferentes entornos.

Creación de una identidad ecológica.

Se propone desde ésta perspectiva que la identidad de el psicólogo esté relacionada con la de la comunidad natural en la que esta trabajando; a partir de su involucramiento, él necesita de éste involucramiento emocional para emprender su expedición a los diferentes ambientes de la comunidad. No puede entender sobre que problemas trabajar, a menos que vea las diferentes áreas geográficas y sepa algo acerca de como afectan o benefician el proceso.

La inmersión en la comunidad tiene una función adaptativa, ya que ofrece otro medio para que el psicólogo comunitario incremente sus habilidades. Esto es particularmente visible cuando se ésta en una comunidad diferente a la de su origen, captar los rangos de conducta, los estilos de vida, los conflictos, las ambigüedades del ambiente requiere que el trabajador comunitario sea sostenido e impulsado por su compromiso de entender la comunidad.

Tolerancia hacia la diversidad.

Ello significa la habilidad para apreciar las diferencias entre personas y grupos y la búsqueda activa de lo que significan éstas diferencias, lo anterior ofrece los medios para pronosticar la dirección del desarrollo futuro de la comunidad.

La tolerancia por la diversidad es una actitud no de “sabelo todo” sino de poner a trabajar los recursos que ayuden a asegurar opciones que prolongen la vida de una comunidad.

Comprender en cuáles contextos sociales se pueden relacionar adultos y jóvenes, cuáles servicios comunitarios pueden trabajar juntos para resolver un problema y que secciones específicas de la comunidad pueden esperarse para trabajar en determinados problemas son algunos ejemplos de la diversidad compleja que hay que entender.

Manejo efectivo de los recursos variados.

Esta característica esta cerca de lo que Kelly llama empatía que tiene que ver con la capacidad del psicólogo comunitario de asumir el rol de otros e ir más allá de los roles expresivos y de las posturas que con frecuencia exhiben las personas; y a su vez de ponerse por encima del rol estereotipado, y no ser frenado por las actitudes de otras personas.

El interrelacionarse con las personas con sencillez y respeto ayudara al psicólogo comunitario a evaluar rápidamente a las personas en su contexto natural comunitario superando confrontaciones menosprecios y críticas.

La perspectiva ecológica dirige al psicólogo comunitario a enfocarse en relación de los roles formales e informales que caracterizan a los contextos sociales, a fin de averiguar como afectan a la expresión de los recursos.

Tomar riesgos.

No significa cometer actos impulsivos o la exteriorización de un capricho.

Es convertirse en defensor de una causa real y ayudar a la comunidad de su situación estática actual. Significa poder fracasar, trabajar con personas que se

considerarían extrañas, tomar una posición personal en una cuestión debatible, tener un compromiso con la comunidad de generar nuevas opciones si es que el proyecto fracasa.

Equilibrio metabólico de paciencia y fervor.

Ser realmente útil requiere ciclos de paciencia para lograr las metas a largo plazo, alternados con ciclos de entusiasmo. Hay que buscar el equilibrio entre estas dos actitudes saber cuando es la oportunidad de mostrarse paciente y cuando la situación justifica un estado de animo distinto.

Para ello es importante el conocimiento de los recursos de la comunidad. Es importante saber cuanta energía se requiere para alterar un problema, saber cuando movilizarse y cuando detenerse. El trabajo comunitario puede sostenerse mejor cuando se compartan los éxitos y los fracasos porque sin un ambiente cálido el metabolismo de la comunidad y del psicólogo comunitario decaerá, si el psicólogo no es capaz de crear un ambiente nutritivo para sí mismo y la comunidad, contextos sociales activos es mejor lo posponga hasta que pueda construirlo.

Renuncia al prestigio y al reconocimiento.

El psicólogo comunitario debe mostrar compromiso, la tarea es desarrollar recursos para la comunidad y no buscar relaciones jerárquicas. El alentar interacciones equitativas y preocupandose sobre éstas validara su trabajo. La recompensa para el trabajador comunitario vendrá cuando se le invite a trabajar en problemas más difíciles todavía.

Así el enfoque ecológico nos da una idea de poder entender una nueva práctica de psicología social comunitaria que tiene un largo camino que recorrer, y muchos procesos que entender y en los cuáles se tendrá que trabajar como lo sugieren varios

autores al respecto, es necesario construir un sistema de conceptos teóricos, prácticos y metodológicos que den cuenta de los fenómenos que encontramos en la realidad de la comunidad:

- La necesidad de una psicología de teoría y praxis.

- La consideración de la psicólogo como un agente social, reflexivo y generativo.

- Una relación dialógica entre investigador e investigado; y aceptación de nuevos métodos de investigación cuantitativos y cualitativos.

- Énfasis en la transformación individual, grupal, ambiental y social, por la relación entre problemas sociales, ambientales y de la vida cotidiana.

- Énfasis en el desarrollo de características personales como el control interno, la esperanza y la autoeficacia.

- Adopción de algunos modelos teóricos como el construccionismo y la teología de la liberación.

- El desarrollo de la conciencia social (Paulo Freire). La psicología comunitaria como una psicología de la conciencia social.

- Sustitución del modelo médico de salud mental por un modelo estrictamente psicológico.

- Reconocimiento del carácter histórico y cultural de los fenómenos psicológicos y sociales.

Dada la situación de pobreza, desorganización social, etcétera que existe en Latinoamérica la perspectiva comunitaria en psicología, si quiere servir realmente para algo - según Fernández, (1994) - tiene que orientarse hacia los oprimidos y los necesitados. No existe alternativa y en éste caso, aunque pareciera simplificar la situación, se está con los opresores o con los oprimidos. Se trata, en definitiva de organizar a las comunidades marginadas para autoliberarse y conseguir su propio desarrollo sociomaterial, a través del desarrollo comunitario.

CAPITULO 4. LAS COMUNIDADES ECLESIALES DE BASE. UNA EXPRESIÓN DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y UN ESPACIO PARA LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA.

4.1 Condiciones sociales al surgimiento de la Teología de la liberación (TdL).

4.2 Teología esencialista y Teología de la Liberación.

4.3 Algunas experiencias en el caso mexicano.

4.4 Las Comunidades Eclesiales de Base. (CEBs)

4.5 El proceso concientizador de la TdL, a partir de las CEBs.

La tercera practica de una Psicología Social Comunitaria, en la que coinciden diferentes autores (Freitas, Perdomo,etc) a partir de sus observaciones realizadas en la práctica psicológica nos revela la necesidad de adoptar algunos modelos teóricos y prácticos que den una dinámica enriquecedora a la Psicología comunitaria. La teología de la liberación¹⁰ es uno de esos modelos.

¿Por qué pisar el terreno de lo teológico al hablar de la psicología comunitaria? Es importante señalar que, ésta reflexión teológica en particular “de liberación” genera efectos en las personas que propician un rol más activo del cristiano y del ciudadano. La visión de ser humano en la que coinciden ambas reflexiones, parte de la idea de un ser que se transforma en la medida que interactúa con otros, transformando su entorno hacia condiciones más dignas y justas.

La teología de la liberación asume con extraordinaria fuerza la idea de concentrar los esfuerzos en la atención a las mayorías oprimidas, esta posición nuevamente lleva a señalar la necesidad de establecer un compromiso social con los necesitados.

¹⁰En adelante nos referimos a la Teología de la Liberación con la abreviatura TdL

Se otorga así un carácter político a la práctica teológica, a la vez que ético, y se enuncia (Boff, 1993) que es la praxis el asiento de la verdad.

En la práctica pastoral esta idea de liberación compromete a las partes a la reflexión dialéctica, generando la acción hacia la organización y participación en proyectos sociales concretos que fortalezcan la comunidad; ello exige también de los pastores y sacerdotes una forma distinta de entender lo que sucede en el *pueblo*.

La tarea – nos dice Hernández (2004) _no es sencilla, pues implica buscar otra manera de pensar la sociedad, una manera de comprender la psicología, no como una ciencia del individuo, sino como la comprensión de lo psíquico en tanto espíritu, en tanto colectividad El proyecto de pensar la sociedad de otra manera, es precisamente el proyecto de la psicología colectiva, la cual afirma que lo psíquico es la colectividad, la afectividad, la historia y los mitos, la memoria y toda situación donde nuestra relación con el mundo hace acontecer la sociedad.

Para entender ésta propuesta es necesario no perder de vista el contexto en el que surge la PSC; considerar que parte de todo un cuestionamiento frente a una psicología tradicional, elemento que comparte también con la TdL en América Latina, frente a las estructuras tradicionales de la doctrina cristiana ; ya que tiene que dar respuesta en éste caso a los fieles cristianos, ante la imperante pobreza e injusticias que se presentaban a principios de los 60s y frente a una iglesia institucional que no permitía se le criticara respecto de su doctrina.

La propuesta que se nos hace de adoptar un modelo como la TdL, no es una idea fuera de lugar, parte de un compromiso que ha asumido una parte de la iglesia en los últimos 40 años en Latinoamérica, al darse cuenta de que la mayoría de sus fieles son personas que padecen situaciones extremas de pobreza y marginación y que ante ello no basta el confesionario y el rezo, sino una actuación por parte de los mismos cristianos en las realidades concretas que les impiden su desarrollo como personas.

Culturalmente ha sido la iglesia católica la que ha prevalecido en nuestro país a lo largo de su historia; la mayoría del tiempo alejada (a nivel institucional) de la realidad de las comunidades marginadas tanto del campo, como de la ciudad. Sin embargo en ellas el sentimiento religioso es muy profundo; ello se manifiesta de múltiples formas, que van desde las fiestas paganas hasta, -en el caso indígena- su participación en las cofradías, mayordomías, etcétera, como verdaderas instituciones de organización social, siendo formas alternativas de autogestión de aspectos importantes de la vida colectiva de esas comunidades.

Actualmente existen en nuestro país muchos movimientos religiosos hacia dentro de la iglesia católica, (Blancarte, 1994) entre ellas las denominadas Comunidades Eclesiales de Base¹¹, de las cuáles más adelante hablaremos. Todas ellas con un carisma propio, con métodos según su naturaleza, con maneras distintas de interpretar la sociedad y el proyecto de iglesia; pero con un mismo objetivo común e irrenunciable: construir el reino de Dios o cristianizar a la sociedad.

Sin duda el contexto religioso es heterogéneo y pluricultural, sin embargo el catolicismo popular de base ha conservado mecanismos de verdadera participación social, que no provienen de la racionalidad política de la cultura moderna, en la mayoría de los casos hay que buscarlos en la confluencia de ciertos elementos simbólicos cristianos, con las religiones autóctonas, y sobre todo con los esquemas organizativos de las culturas indígenas y populares.

En ésta búsqueda de una sociedad más justa, más humana donde se cristalice el reino de Dios en la tierra, es que se encuentra el actuar de los cristianos, a partir de enfoques como la TdL

¹¹En adelante las acotaremos con la abreviatura: CEBs

El presente capítulo se propone responder algunas interrogantes que permitan analizar y reflexionar la inserción del Psicólogo Comunitario dentro de los ámbitos religiosos, específicamente aquellos que coinciden con un cristianismo de liberación y particularmente en las CEBs.

¿Porque los investigadores de la psicología social comunitaria nos proponen retomar enfoques como el de la teología de la liberación? ¿Que cualidades o características reúne ésta para poder pensar en una práctica psicológica comunitaria a su interior, que enriquezca el trabajo en comunidades marginadas?

4.1. CONDICIONES SOCIALES AL SURGIMIENTO DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN.

Aquellos programas de industrialización y desarrollo social que habían llenado las esperanzas de los movimientos populistas en la década de los 30s en América latina, llegan a una crisis y estancamiento hacia finales de la década de los 50s. Ello se refleja en una nueva dependencia por parte de los países latinoamericanos hacia las grandes potencias; concretamente Estados Unidos. Esta dependencia abarco la tecnología, y las finanzas, por la penetración del financiamiento de los Estados Unidos, por el cuál tenían que pagar grandes sumas de renta, al Fondo Monetario Internacional, que llevaron a una desnacionalización de los sectores estratégicos de la economía como la desnacionalización de la cultura y el aspecto político- militar, sumandose a ello el aumento de la deuda externa.

Esta dependencia implicaba la integración de los ejércitos en sistemas de defensa, como el centroamericano. Su modernización fue a partir de la venta de armas y la elaboración de una cortina anti-insurreccional.

Estos procesos que estructuraban al capitalismo dependiente latinoamericano hacían posible la continuación de situaciones de miseria; desempleo por falta de

fondos para aumentar los beneficios sociales; y la creciente marginalidad de las migraciones rurales, debido a la incapacidad de la estructura de propiedad rural, para ofrecer trabajo y alimentación a millones de campesinos sin tierra, que los lanzaba a las ciudades a formar cinturones de miseria, favelas, ciudades perdidas y arrabales en derredor de las grandes ciudades.

Tal era el caso del nordeste de Brasil. donde en ese entonces vivían más de 25 millones de habitantes: 20 millones de ellos vivían en el infierno de saber que su expectativa de vida era de 27 años y de ver morir el 50% de los que nacían. El 30% de ellos padecían tuberculosis por el hambre y la desnutrición, mientras el 2% de los ricos del nordeste poseían el 80% de la tierra, que mantenían ofensivamente ociosa, en su mayor parte, explotaban al campesino e impedían la sindicalización rural.

Para ese entonces Estados Unidos que apenas representaba el 6% de la población mundial, consumía el 25% de la producción mundial de acero y abonos, el 40% de la pasta de papel, el 36% de combustibles fósiles (petróleo, gas, etcétera) el 20% de algodón y utilizaban el 10% de las tierras agrícolas mundiales, además de las propias.

800 personas en el mundo vivían con un equivalente a 30 centavos diarios, la mitad de la humanidad que vivía en África, Asia y América Latina padecían desnutrición y del 20 al 25% de sus hijos morirían antes de cumplir los 5 años, por enfermedades que podrían ser curables.

Ante esta situación de estancamiento, marginalidad, dependencia, explotación, incremento de la miseria y de represión; la revolución Cubana surge como la única alternativa viable para romper el núcleo causal del subdesarrollo, para hacer posible una sociedad más justa con la formación de un hombre nuevo. Así surgen movimientos revolucionarios en Brasil, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Perú, entre los más importantes, en su mayoría anti-imperialista y anti-capitalista, pero definidos

en términos vagos debido a la débil tradición teórica del marxismo latinoamericano; sería en el proceso de la lucha que estos grupos insurgentes se irían definiendo ideológica y teóricamente.

En medio de éstas condiciones se persigue a todos aquellos que quieren construir un mundo mejor - incluidos los cristianos- sacerdotes, religiosos, pastores, teólogos, laicos que comienzan a tomar en serio la nueva comprensión de su cristianismo, haciéndolo expreso parcialmente en el Concilio Vaticano II y la Conferencia del CELAM (Conferencia del Episcopado Latino Americano) en Medellín Colombia, para lanzarse a participar en el proceso de liberación, ello habría de repercutir en una transformación teórica de la Teología, en una nueva práctica y en una nueva historia.

Los cristianos por lo tanto habrían de enfrentarse a una concepción del mundo y a una interpretación teológica diferente a la de sus predecesores, aquella del clero constantino que articulaba una teología sobre una concepción escencialista del hombre y el mundo.

Por la concepción del hombre que maneja éste idealismo cabe hacer un paréntesis para su explicación a grandes rasgos, que nos dará una idea de como se concebía y aun se concibe en mucho sectores de la iglesia la relación Hombre- Mundo-Dios dentro de la práctica religiosa y la vida social.

4.2 TEOLOGÍA ESCENCIALISTA Y TEOLOGÍA DE LIBERACIÓN.

Como fundamento de la teología tradicional se tiene al idealismo greco-romano, que concebía un mundo de dualidades; en donde había dos historias, una sagrada y otra secular, donde la primera es superior y prevalece; de ahí las antinomias espíritu-materia, alma- cuerpo, secular religioso, natural-sobrenatural, historia natural- historia de salvación.

Esta manera de entender la historia no es propia de la tradición hebrea, ni del cristianismo judío, fue el resultado de la transferencia del cristianismo judío al imperio romano, cuando Constantino convierte la fe cristiana en una ideología de legitimación del poder y de las clases dominantes para que las sacralice como naturales, universales y representativas del bienestar general.

La cosmovisión histórica y materialista con la cuál Jesús y la iglesia primitiva interpretaban la realidad y su fe, fue transformada por la cosmovisión escencialista; con serias consecuencias sobre la ética y la política de la iglesia que hasta hoy en día padecemos.

El pensamiento hebreo no es un pensamiento metafísico, es más bien histórico, no se ocupa de la contemplación de las cosas, sino de la construcción de un reino de justicia donde Dios no es una idea, ni un principio, sino una fuerza histórica que libera al pueblo de la esclavitud y explotación en Egipto, para enviar a su pueblo a construir un reino de paz y justicia para los pobres y oprimidos.

Contrario al pensamiento idealista, para el cuál la ontología está fundamentada en una manera de conocer aquello que es, como ser anterior e independiente del que conoce e independientemente - de la historia de la relación entre ser conocido y el conocedor - el pensamiento hebreo supone una ontología en la cuál el ser de las cosas es resultado de la historia real de la cosa misma y su conocimiento resultado de la relación entre las cosas y el que la conoce, resultado de una praxis.

La concepción platónica del mundo y la historia que tanto influyo en la explicación teológica de la fe en la época helenista planteaba la materia como la causa de la caída del alma, de ahí que la materia y la historia sean vistas en un plano inferior y negativamente. La historia es una copia corrupta de la realidad celestial, una sombra borrosa.

El hombre se define entonces como alma, perteneciente a ese mundo de las ideas descarnadas. La contemplación suplanta la aspiración hebrea cristiana de transformar la tierra en un reino de justicia y paz. El lenguaje escencialista transforma la tradición hebrea cristiana en un idealismo antihistórico.

Apesar de que Aristóteles y Santo Tomas creen que el conocimiento humano parte de la realidad material, las ideas ya están establecidas en la mente de Dios, la historia no es libre, ella no produce el futuro como resultado de los procesos dialécticos. La vida se orienta hacia el cielo y se menosprecia la tierra; el poder teocrático es declarado superior al poder secular.

Resultado de éste pensamiento la historia se desvaloriza, el significado de la humanidad de Dios se eclipsa, la historicidad de la revelación se desvirtúa, la salvación se desvincula de la creación y la historia se remonta al cielo, la vida eterna se convierte en la inmortalidad del alma.

Desaparece entonces la dialéctica de la historia real y el papel de Dios y del hombre en la transformación del mundo. La religión se refugia en la interioridad personal, se puede ser cristiano sin referencia al imperativo de transformación histórica, ni al compromiso con el nuevo orden de justicia y libertad que representaba el anuncio del Reino.

Así las estructuras económicas, políticas y sociales de la clase dominante se introducen como si fuesen naturales producto del orden racional del cosmos. Dios. Lo anterior en muchos de los casos despolitiza la conciencia religiosa- como hemos dicho anteriormente- relegandola a la región de lo privado y lo espiritual; y en otros, legitima abiertamente el orden existente, haciendo de la teología una fuente directa de justificación ideológica de las estructuras del poder.

El Reino de Dios es una especie de paraíso donde se ira a morar cuando “el mundo se cabe” y cesen los males que afligen al pobre y al hambriento y al enfermo. Los problemas humanos serán resueltos hasta después de la muerte, la salvación no pertenece a la historia, sino al mundo del más allá. Los esfuerzos por mejorar el mundo no pasan de ser ejercicios espirituales para mejorar el ser espiritual, demostrando piedad por el prójimo; pero resultan superfluos a la creación del reino del amor, paz y justicia que la iglesia ha estado predicando para su resignación.

Podemos ver claramente que éste proyecto de Dios en éste dualismo no deja lugar a un proyecto histórico, cuestión que esta en el fondo de la teología europea y el nacimiento de la teología de la liberación.

Para salir de esa ideología escencialista de la fe, el militante cristiano necesitaba una expresión teológica que tomara en cuenta la historia y el análisis científico de la sociedad desde la que estaba operando, necesitaban una teología que relacionara más íntimamente historia y salvación.

Es así que se multiplican por todo el continente la reuniones, simposios, conferencias, folletos, periódicos y libros sobre una teología de la liberación. Esta búsqueda tiene que pasar por ese enfrentamiento e incluso el rechazo de la teología clásica moderna católica y protestante; a partir de la crítica y el debate en torno a las teologías europeas entre diversos teólogos (Gustavo Gutiérrez, Enrique Dussel, Hugo Assman latinoamericanos y Soren Kierkegaard, Rudolf Bultmann, Metz entre otros europeos) se va gestando una teología latinoamericana.

La respuesta de los teólogos latinoamericanos es una Teología de Liberación de opción por los pobres, que recuperara la historia real como lugar de la salvación, fundamentando su reflexión teológica cristiana, sobre una fe bíblica que puede expresarse en las siguientes reflexiones:

La vida religiosa del hombre en la historia, no es vida de contemplación o interpretación de las esencias originales, sino vida de transformaciones del presente, para la creación futura.

El Dios de la religión bíblica es el que se manifiesta en la historia en los actos de liberación, es la fuerza que reclama justicia.

La salvación esta articulada en el sentido histórico de la liberación de todo aquello que impida la realización de la justicia, como condición necesaria para el desarrollo del hombre nuevo.

El pecado es la corporificación de la injusticia de las decisiones egoístas del hombre, en las estructuras económicas y socio-políticas que conforman la vida humana.

La fe es una actitud de esperanza y compromiso con el reino de Dios en la historia, implica una praxis de liberación histórica y política.

Al comprender de otra manera la teología, la fe de los pueblos asume un compromiso con la causa de la justicia; justicia que en la opción preferencial por los pobres es la expresión que subyace al compromiso cristiano. Los pobres fueron los privilegiados por Jesús no por el hecho de que fueran buenos y honrados, sino por el hecho de que eran pobres (Puebla N. 1. 142) Por eso Dios toma su defensa y de éste modo los pobres son los primeros destinatarios de Jesús, al asumir la causa de la justicia para los pobres, la iglesia asume el más puro seguimiento cristiano.

En ésta idea Leonardo Boff (1981) realiza un análisis que intenta describir, los argumentos principales que impulsan al cristiano en su compromiso por la justicia, que citaremos a grandes rasgos, con la idea de que contribuyan a entender como el

compromiso con la justicia requieren de la participación directa de los individuos, de las personas que apoyadas en su fe se involucran en acciones prácticas dentro de su entorno.

El documento sobre la justicia en el mundo de 1971 menciona: “ la acción por la justicia y la participación en la transformación del modelo se nos muestra claramente como una dimensión constitutiva de la predicación del evangelio, que es tanto como decir; de la misión de la iglesia en pro de la redención y la liberación del género humano de todas las situaciones de opresión” continua “ El mensaje evangélico conlleva... a la exigencia de la justicia en el mundo. Esta es la razón por la que la iglesia tiene el derecho e incluso el deber de proclamar la justicia en el terreno social tanto nacional como internacional, así como de denunciar a las situaciones de injusticia” Para Boff lo que debemos observar de lo anterior es que se dice que la justicia es un tema *constitutivo* y no un tema integrante, con lo cual nos lleva a pensar que sin la predicación de la justicia no hay evangelio de Jesucristo. Ello no es politizar la iglesia, sino serle fiel, no hacerlo sería mutilar el mensaje de Jesús, desnaturalizando la propia misión de la iglesia. Se habla de un deber y un deber debe ser cumplido.

Por ello cuando el Papa Pablo VI nos dice en el *Evangelii Nuntiandi* que “la iglesia tiene el deber de anunciar la liberación de millones de seres humanos muchos de los cuáles son hijos espirituales; el deber de ayuda a dicha liberación... dar testimonio en favor de ella y no regatear esfuerzos para que llegue a ser total...carencia, enfermedades crónicas, analfabetismo, miseria, injusticias, etc”(n.30) no es difícil entenderlo.

Otro argumento acerca del “deber” lo fundamenta en lo dicho por los obispos en 1971 que señalan: que en el antiguo testamento Dios se nos revela como el liberador de los oprimidos y defensor de los pobres que exige de los hombres la fe en él y la justicia para el prójimo. Únicamente en la observancia de los deberes que impone la

justicia se reconoce verdaderamente a Dios, que se le encuentra en el camino de la justicia. Para Isaías (1,17) lo que le agrada a Dios no son los sacrificios y oraciones sino buscar lo justo, socorrer al oprimido y hacer justicia al huérfano. En Mateo 23, 23 Jesús hace una jerarquía de valores; la justicia, la misericordia y la fidelidad, el amor como centro del mensaje bíblico para que sea verdadero, requiere de la justicia. La justicia es ese mínimo amor sin el cual, la relación entre las personas deja de ser humana y se transforma en violencia.

Frente a las injusticias que se exteriorizan en la pobreza el propio Dios se indigna, se siente descalificado y decide intervenir; y Jesús es la historificación de ésta intervención de Dios. Dios viene y restituye la justicia al oprimido, no porque éste sea piadoso y bueno, sino por el puro y simple hecho de ser víctima de la opresión que le sume en la miseria.

Un último argumento es desarrollado por parte del teólogo brasileño, basándose en lo dicho por Pablo VI en el *Evangelii Nuntiandi* y reafirmado en Puebla: la inclusión de la justicia es el contenido nuclear de la evangelización. El núcleo de la evangelización lo constituye la salvación en Jesucristo, que tiene su inicio en ésta vida (n.27) La evangelización conlleva un mensaje explícito sobre la vida en común en la sociedad, sobre la vida internacional, la paz, la justicia y el desarrollo; un mensaje especialmente acentuado en nuestros días sobre la liberación (n29) El papa subraya en Puebla (351) que la liberación forma parte del contenido esencial de la evangelización.

En el sentido primario liberación es, la liberación del pecado, la injusticia y la opresión y es también liberación para la gracia de la justicia y la fraternidad. Como dijera Karel Kosik (1967) la libertad no es un estado, sino la actividad histórica que crea las formas correspondientes de convivencia humana, es decir de espacio social.

Lo anterior no es algo añadido al evangelio a causa de la coyuntura de la TdL, sino pertenece a su esencia en todos los tiempos y en todos los lugares humanos.

Con el riesgo de haber hecho, un análisis, rápido de la teología tradicional y la teología de liberación, quisiéramos señalar que ésta última en la práctica, nace antes que todo el desarrollo de pensamiento de los teólogos.

Ya que antes de que apareciera el teólogo de la liberación, ya existía la comunidad comprometida con la justicia social, el laico implicado en los procesos de concientización y liberación en las zonas urbanas periféricas y en el campo, y el obispo que denunciaba proféticamente las estructuras injustas de la desigualdad social. La teología nació después, como palabra segunda, como momento de reflexión, animación, crítica y profundización de esa práctica liberadora; a partir de los círculos bíblicos y vivida en las Comunidades eclesiales de base; a partir del lugar social que le corresponde: los pobres (Boff, 1982) como veremos en adelante.

4.3 Algunas experiencias en el caso mexicano.

Esta defensa por los pobres y la justicia social, no ha sido del nada fácil, ha recorrido bastantes enfrentamientos; desde los gobiernos dictatoriales latinoamericanos, hasta las restricciones del vaticano respecto de aquellos que están del lado de la TdL.

Las experiencias en muchos de los casos han sido dolorosas, basta recordar, las aprensiones por parte de los gobiernos de Chile, El Salvador, Nicaragua, Brasil a cristianos católicos y protestantes comprometidos; torturas, violaciones a los derechos humanos, desapariciones, exilios, etcétera; el crimen a Mons. Oscar Arnulfo Romero en 1981 y la matanza de los jesuitas en el Salvador en 1989 entre los que estaba Martín Baró psicólogo social, son muestra de ello. En el caso mexicano que ampliaremos más tarde cabe señalar la persecución y

encarcelamiento de catequistas en Chiapas a raíz del movimiento armado de 1994, y el hostigamiento constante que pasa a ser una forma de guerra de “baja intensidad” hacia las comunidades indígenas de las diócesis de San Cristóbal de las Casas.

Las posturas tomadas por los obispos latinoamericanos llegan a manifestarse en las conferencias del episcopado latinoamericano, desde Medellín en 1968, pasando por Puebla en 1979, hasta Sto. Domingo en 1992, fundamentadas teológicamente en el compromiso con la justicia y el deber cristiano en diversos documentos y encíclicas sociales que han dado lugar a la *Doctrina Social de la Iglesia* (DSI) por ejemplo; la justicia en el mundo documento final del Sínodo de obispos de 1971; el *Evangelii Nuntiandi*, exortación apostólica de Pablo VI sobre la evangelización en el mundo de hoy, abordando el tema de la evangelización y su relación con la política y la liberación. *Redemptor Hominis*, primera carta-encíclica de Juan Pablo II en 1979, donde habla en la tercera parte de los derechos del hombre “letra o espíritu”. *Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, conclusiones finales de los obispos reunidos en Puebla en 1979, entre otras, caracterizadas todas ellas por la idea de la justicia social, la promoción humana; la lucha por la dignidad de los hombres y su liberación, a la luz del evangelio.

Sin embargo el que el pensamiento de liberación haya penetrado los niveles oficiales de la iglesia latinoamericana, ha traído enfrentamientos, secuelas de la marcha atrás que la burocracia vaticana intentó con respecto al concilio vaticano II; ya que desde 1973 con la llegada de Alfonso López Trujillo obispo colombiano a la secretaria general del CELAM se da un proceso de marginación primero y represión después a los desarrollados de éste pensamiento. (Dussel, 1979).

Cuando llega Juan Pablo II chocan dos modelos de ver al catolicismo, el de un proyecto instaurador, centrado en el catolicismo europeo de la época de la cristiandad y un cristianismo revolucionario latinoamericano. Este último un elemento que depurar en la iglesia universal.

En la de la década de los ochentas se llega a una nueva situación caracterizada; *a)* por el creciente autoritarismo de la iglesia; *b)* la democratización de la mayoría de los sistemas políticos latinoamericanos y; *c)* la crisis del socialismo. Dichos factores darían lugar a situaciones inéditas que pondrían en dificultades al pensamiento de los cristianos progresistas; por un lado la jerarquía vaticana tomaría la ofensiva hacia la TdL, a través de la Congregación para la Doctrina de la Fe, mejor ubicable por su antiguo nombre Santo Oficio, intentando demostrar sin conseguirlo, la heterodoxia de las teorías de autores significativos.

Al teólogo brasileño Leonardo Boff fue quien más se atacó desde Roma, ya que él no sólo criticaba la dominación existente en las sociedades latinoamericanas, sino también dirigía sus críticas a la dominación existente dentro de la institución eclesiástica; pueden leerse sus críticas en su obra *Carisma y Poder*, dichas críticas fueron interpeladas por Roma imponiéndole un silencio, que terminaría con su renuncia al sacerdocio el 29 de junio de 1992.

Otros desafíos que se le plantean al discurso de la TdL son, por una parte la democratización de los estados latinoamericanos, junto con la ola Neoliberal, que acompaña éste proceso, que demandan una reflexión ética no desarrollada de manera suficiente; y por otra parte la caída del socialismo- que si bien no se identifica como se ha su puesto con la teología de la liberación- su caída arrastra la esperanza histórica de una percepción de poder realizar dentro de ese sistema los ideales éticos; la construcción de la esperanza y la búsqueda de alternativas que se vuelven centrales en la discusión, no en el campo de la doctrina, sino en el del diagnóstico de la situación.

En la década de los 30s, por la continua presión gubernamental se conformaron algunas organizaciones secretas católicas bajo la dirección de intelectuales moderados, algunos de los cuáles se habían desempeñado como funcionarios de

alto nivel en gobiernos posrevolucionarios conformando el Partido Acción Nacional, en su surgimiento se descubre la inspiración en el catolicismo social, ahí la acción católica descubre la importancia de la política, fenómeno más esporádico que generalizado.

En la década de los 60s hay una brecha entre catolicismo social y el partido Acción Nacional, se agranda ya que el primero entra en una crisis y el segundo toma una posición más liberal, poco a poco la corriente democristiana pierde posición en éste partido por lo que es cada día más difícil reconocer sus huellas.

Posteriormente en los setentas como consecuencia de la revolución cubana se da el intento de la conformación de un partido demócrata cristiano en México con todos sus sectores, agrario, juvenil e intelectual que no lograría concretizarse, por varias razones, entre ellas las siguientes:

La primera está relacionada con las características del estado mexicano; el corporativismo a través del cuál el gobierno ejerció el monopolio sobre la representación política de los agentes sociales. En otros países la democracia cristiana se convirtió en una alternativa de representación para los sectores sociales, obreros y campesinos; en México no se dejó espacio para ninguna otra alternativa de representación

La segunda razón vinculada con la anterior, fue, la escasa base social con la que contaba la Doctrina Social y,

La tercera una falta de intelectualidad católica en la perspectiva social.

El catolicismo social tuvo su mayor expresión en el Secretariado Social Mexicano, que poco a poco evolucionó hasta asumir una posición de liberación, otros organismos similares son los Centros de Investigación y Acción Social de la Compañía de Jesús CIAS de los cuales surgieron diferentes formas de participación social: cooperativas regionales, cajas de ahorro, organismos dedicados a la promoción popular, a la educación, etcétera (Chac,1994)

Con el tiempo experimentaron cambios, no sólo en el ámbito eclesial sino también en el de la sociedad. Muchos tomarían la alternativa, hacia posiciones totalmente seculares, pero que de alguna forma mantenían lazos de afinidad con movimientos explícitamente cristianos, ubicados la mayoría; en el espectro de la izquierda mexicana; algunos más cercanos a la administración pública y otros tomando distancia de ello, reivindicando un carácter de organismos no gubernamentales. (ONG's).

Es importante señalar como en la década de los 80's grupos de base cristianos aparecen participando en los procesos electorales, como observadores del proceso tanto en 1982 y con mayor participación en 1988. Canto (1994) nos señala que dicho involucramiento de los cristianos marcaba una creciente pluralidad; las experiencias eran bastante diversas; grupos populares de defensa de los derechos humanos, defensa de la ecología, de cooperativas de consumo o producción, de solidaridad nacional o internacional, de gestión de demandas específicas, de la reivindicación de los derechos femeninos del mejoramiento de la vivienda, del entorno comunitario, etc.

En la línea de la TdL se desarrollaron otros grupos, que se conformaron por allá de 1971 con *cristianos por el socialismo* y *sacerdotes para el pueblo*, retomando el contexto y la experiencia de las CEBs que se volvieron los centros receptores y difusores de ésta corriente de liberación. Se desarrollaron con más claridad en las diócesis de Chihuahua, Ciudad Juárez, en el norte; el Istmo de Tehuantepec y San

Cristóbal de las Casas en el sur, en el centro sur la experiencia de Cuernavaca se volvieron (Gabriel Muro) centros de formación y preparación de cuadros con una visión democrática, aunque con enfoques diferentes, en el norte más como crítica y cambio del sistema político y en el sur hacia el cambio de estructuras de la sociedad.

Desde luego que contribuyeron los obispos con actitud renovadora y el nivel de conflictividad social; Mons. Adalberto Almeida y Mons. Manuel Talámas en el norte , Mons. Arturo Lona y Samuel Ruiz en el sur, y en Cuernavaca Sergio Méndez Arceo.

En Chihuahua y Ciudad Juárez se instrumentó con la participación de los laicos, el sistema integral de evangelización, donde tenían cabida todos los cuadros, para formar una extensa red de comunidades que pudieran participar en un sin número de cursos, que se articularon en los movimientos electorales de los 80's; en Chihuahua, Puebla, Baja California y Sinaloa donde particularmente el panismo adquirió fuerza.

Sin embargo la iglesia más que el PAN tuvo influencia en documentos, declaraciones episcopales; y en la expresión de organizaciones cívicas que protestaban por el fraude electoral de ese año, protestas que se reflejaban; primero en la advertencia de cerrar los templos ocho días después de las elecciones y después en una breve declaración con los obispos mexicanos en Guadalajara , donde condenaban la escasa y distorsionada información sobre los problemas nacionales, afirmando el derecho y el deber de la iglesia de proyectar sus convicciones sociales; y expresaba la solidaridad de los obispos con aquellos que defendían el derecho a elegir su educación, sus gobiernos, su seguridad e integración corporal, etc. (Barranco y Pastor, 1994)

Posteriormente el gobierno reaccionó formulando en el Código Federal Electoral un artículo que estableciera severas penas económicas y físicas a los miembros del clero que influyeran en los ciudadanos en su emisión del voto, sin embargo las críticas no menguaron.

Para 1988 el arrastre del Frente Democrático Nacional provocó temores, entre la mayoría de los cuadros eclesiásticos de derecha; sin embargo la participación de los laicos siguió por otros caminos.

En 1952 llega a la iglesia de Cuernavaca el Obispo Sergio Méndez Arceo, septimo obispo en la diócesis, estuvo al frente durante 31 años.

A lo largo de su permanencia hasta 1983 desencadeno un movimiento renovador-incluso desde antes del Concilio Vaticano II-. Quienes encauzaron una iglesia en la cual los pobres tenían la palabra fueron las CEBs, desde 1967 su experiencia se volvió la inspiración para los agentes de pastoral.

En un primer momento se empezó por reunir cristianos interesados en el estudio de la Biblia, manejo y ciertas nociones básicas sobre ella; posteriormente se paso a una atenta lectura, en un marco de reflexión y oración. En 1967 se logro ya una relación con la realidad, que fue despertando, un deseo de conversión, al principio bastante individualista, moralizan y piadosa.

Dos o tres años más tarde los acontecimientos obreros exigieron una reflexión de fe más crítica que llevo a buscar en la Biblia un sentido profético y liberador, viendo con ello que el compromiso cristiano debe llevarse a cabo dentro de las instituciones históricas, sociales, políticas, económicas, religiosas e ideológicas.

Movidos por su fe y en busca de una acción realmente profética algunos miembros de las CEBs sin perder su identidad de hombres de fe, aceptan un compromiso político; participando en movimientos populares, coordinadoras o partidos políticos; conscientes de que en cualquier análisis crítico de la realidad Cristo en el centro de la historia.

Las consignas del cambio de estructuras las recibían no de un partido u otra organización, sino de su fe, con la conciencia clara de que eran un grupo de iglesia que había optado por tomar conciencia y concientizar en la organización popular.

Era 1967 y las CEBs, comenzaron a recorrer las calles de las colonias proletarias para llevar casa por casa el mensaje de la palabra de Dios. En ese tiempo se presentaron casos de solidaridad con algunas familias cuyas casas de cartón se quemaron; también hubo algunas iniciativas de limpiar basureros de la barranca, en la colonia Carolina, pero lo que aceleró el proceso fue la situación obrera.

Pronto se descubrió que no era comprando laminas y trabajando generosamente, como se resolverían los problemas, había que situarse en la lucha de clases y descubrir que si hay explotados es porque hay explotadores.

Muchas de las familias obreras formaban parte de las CEBs, y en el apoyo en huelgas y mítines era notorio. Por otra parte, la palabra de Don Sergio y sacerdotes en las homilias dominicales, iba disponiendo a la comunidad a ver los conflictos laborales como parte de su vida de fe, con todas las exigencias del amor cristiano.

Ello hizo pensar a los políticos, empresarios, e incluso a los católicos, que la iglesia era la causa de los conflictos laborales, que se metía en política.

A pesar de ello, la iglesia no ofrecía un espacio de organización capaz de encausar el compromiso que deseaban adquirir; en 1973 muchos miembros de las CEBs, se afiliaron al PAN, sentían la necesidad de una militancia política. Pero en 1975 la lucha por los procesos políticos a través del Frente Pro derechos Humanos daría más consistencia y madurez al compromiso de la CEBs.

En 1977 con la reforma electoral, las CEBs se veían cortejadas por varios partidos de izquierda, que veían en ellas; organización popular y concientización ya hechas; sólo faltaba la orientación y disciplina propias del partido.

Surgieron entonces, también la UPM (Unión de Pueblos de Morelos), la OCIM (Organización Campesina Independiente de Morelos) perteneciente a la CENPA (Coordinadora Nacional Plan de Ayala), la CIM (Colonos Independientes de Morelos), en donde miembros de las CEBs, participarían descubriendo desde su fe la urgencia de participar más y más en organizaciones populares, percibiendo la diferencia entre comunidades como célula de la iglesia y la organización popular; pero al mismo tiempo sintiendo la necesidad de las dos; es decir como dos pies para caminar, CEBs y organización popular.

Posteriormente madurarían y crecerían a partir de la solidaridad internacional con la lucha nicaragüense y salvadoreña.

No obstante ese caminar es el medio de muchas dificultades, tanto por la falta de un proyecto político en favor de los empobrecidos de parte de las organizaciones populares y de los partidos políticos, como por la tentación o la tendencia a la manipulación en muchos de éstos organismos.

Por su parte en San Cristóbal de las Casas y en el Istmo de Tehuantepec, se privilegio la formación de comisiones diocesanas y de catequistas seculares cuya misión era evangelizar, atendiendo las necesidades básicas de las comunidades, fue así como por medio de éstas comisiones y catequistas se crean organizaciones y cooperativas independientes que conformaron movimientos o se integraron a ellos.

En el caso de San Cristóbal resalta la Unión de Uniones y en el Istmo, La Unión de Campesinos Indígenas de la Región del Istmo y el apoyo a la Coordinadora Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo, (COCEI).

Es muy sabido que existe desde hace mucho tiempo un ataque sistemático de grupos de poder en contra de la Diócesis de San Cristóbal, por el carácter liberacionista de su pastoral. Incluso llegando a culpar del movimiento armado en el sureste mexicano.

El pensamiento cristiano de liberación ya en la época de los ochentas y noventas- según Canto (1994) puede clasificarse en las siguientes tendencias que no resultan excluyentes:

Aquellas que retoman las experiencias tenidas en la militancia política, particularmente el reforzamiento de la concepción de la democracia, entendida ésta más allá de la representación partidaria, es decir algo que tenga que ver con la economía y la cultura, una democracia participativa y en el énfasis, en el rechazo a la conformación de un partido cristiano.

Aquellas que pretenden responder a los grandes desafíos teóricos del momento ubicados, más en centros de estudios, analizando la problematización respecto al significado de los procesos de democratización, la actitud con respecto al mercado, la radicalización ética y práctica política cotidiana, más como líneas de discusión que posiciones ya definidas.

Aquellas que se plantean la ubicación eclesial, relacionadas con las prácticas eclesiales. Algunos piensan en una vida eclesial sin una adhesión a la denominada iglesia institucional y a otros más les parece que es necesaria una reconciliación con Roma lo que implica una valoración de los elementos positivos que pueda tener la DSI.

Todo lo anterior de alguna manera contribuye al aprendizaje y socialización de valores y destrezas útiles en la vida ciudadana, que van desde la introyección de

conceptos como la democracia, como valor, hasta el saber participar y dirigir una asamblea; desde el ejercicio de la solidaridad hasta la primera experiencia de hablar en público.

Lo importante de ello era que seguramente muchos hombres y mujeres que habían participado por primera vez, habían vivido en la pasividad política, en la resignación; éstos procesos le dan a entender que pueden tener una voz, que puede aspirar a ser oídos, a participar en decisiones, y a ser sujetos de transformación.

Estas experiencias socializantes constituyen espacios de resistencia en los que es posible mantener viva la utopía en medio de la incertidumbre del presente, producto de la ausencia de alternativas, del debilitamiento de la esperanza, resistencias que viven todas las virtudes y defectos que se derivan de la necesaria intolerancia con el tiempo presente.

4.4. LAS COMUNIDADES ECLESIALES DE BASE.

Las comunidades eclesiales de base (CEBs) son la expresión del espíritu comunitario, el cuál se basa en vivir relaciones más inmediatas y fraternas a partir de pequeños grupos.

En ellas el laico, pobre, marginado asume la tarea de llevar adelante el evangelio y mantiene viva la fe, debido en parte a la crisis de la institución eclesial por la escases de ministros ordenados, en muchos de los casos se dejan comunidades abandonadas desestructuradas y con el peligro de desaparecer.

Las CEBs están generalmente constituidas por unas 15 a 20 personas, las cuales se reúnen periódicamente para escuchar la palabra de Dios, poner en común sus problemas y tratan de resolverlos bajo la inspiración del evangelio. Una iglesia que nace de la fe del pueblo de Dios.

Una iglesia verdadera que se encuentra con mayor frecuencia semanalmente y no sólo en los bautizos, fiestas o matrimonios. Es cierto que está la iglesia institución con sus diócesis, obispos, parroquias, etc, y la comunidad de base, lo importante es la convergencia existente entre las dos expresiones; la comunidad eclesial de base está en comunión con la gran iglesia institución, quiere tener en su seno al obispo, al sacerdote, al religioso, para encontrarse con la gran tradición apostólica, robusteciendo la gran unidad de la iglesia. No debería por tanto existir conflicto, entre cúpula y base de la iglesia, sin embargo la hay, entre quienes dentro de la iglesia no toman, no optan o persisten en mantener tan sólo el carácter estrictamente sacramental y devocional de la fe.(Boff Cladovis, 1982)

En la CEBs se confronta la vida y el evangelio, como todo aprendizaje lleva un proceso, inicialmente la palabra les lleva al interés por los problemas del grupo, se abre a la problemática social, del medio ambiente, la calle, el barrio, problemas de agua, luz eléctrica, escuelas, etc. En una fase más evolucionada se decanta políticamente frente al sistema social; entonces se cuestiona el modo de organización social vigente y como corresponde a este nivel de conciencia, hay una participación en los instrumentos de lucha del pueblo, movimientos populares, organizaciones, partidos, etc.

La entrada a esa problemática social por parte del laico cristiano es su fe que se desdobra y realiza en la vida práctica, en el sentido de la liberación.

La comunidad de base no es sólo un instrumento de evangelización. Es una nueva manera de ser iglesia y de concretar el misterio de la salvación vivido comunitariamente; considerando la historicidad evangélica que mencionábamos al principio del capítulo, la iglesia- más allá de la institución, estructura, ley, normas- es un acontecimiento que surge, nace y se reencuentra en el momento que el laico se

dispone a escuchar la palabra, comparte sus comentarios, reza, habla de la vida y las tareas comunes.

La característica primaria es entonces, la comunidad y la fraternidad, como primer momento, después puede venir la dirección y coordinación, considerando; que todos son iguales, pero no todos hacen las mismas cosas.

Es importante señalar que los primeros cristianos se entendían como unidad de fieles, con una gran participación del pueblo en todos los asuntos, a partir del año mil se fue imponiendo, cada vez más, una forma de iglesia jerárquica por la ya dicho anteriormente de la influencia esencialista de la religión.

La comunidad de base se abre a la posibilidad de una mayor participación y equilibrio entre las diversas funciones de la iglesia; redescubriendo en los laicos, que son herederos de la doctrina apostólica, que también ellos son corresponsables de la unidad de la fe y de la comunidad. No queriendo decir con esto que los obispos vean menospreciada su insustituible función. Lo que hay que comprender es que la apostolicidad, no es característica de unos cuantos miembros de la iglesia (papa y obispos) sino de toda la iglesia, en la cuál hay diferentes modos de participación. (Salvatierra, 1993)

La forma comunitaria de vivir la fe permite que surjan muchos tipos e ministerios de los laicos, *servicios*, en el sentido que San Pablo daba a los *carismas*. Hay quienes tienen especiales dones, para visitar y consolar enfermos; a éstos se les encarga que se informen al respecto y los visiten; otros se dedican a alfabetizar, otros a concientizar sobre derechos humanos o legislación laboral, preparación de los niños a los sacramentos y demás. Las funciones son respetadas, estimuladas y coordinadas por un responsable, a fin de que todo crezca en función de toda la comunidad. La iglesia más que una organización es un organismo vivo que se recrea, se alimenta y se renueva desde las bases.

Así las CEBs, constituyen un canal de expresión- en muchos casos el único- y de movilización popular, (ultimamente movilización de la sociedad civil), por lo que aveces son reprimidas y perseguidas.

Un aspecto que no se debe soslayar es; el que al interior de la comunidad eclesial de base se da una gran importancia y valor a la religiosidad popular; las devociones a los santos patrones, sus procesiones y las fiestas típicas, son formas y expresiones que tiene el pueblo a partir de las cuáles asimilan el mensaje de Jesús. El pueblo no se rige tanto por la lógica del concepto y de la razón analítica, cuánto por la lógica del conciente y de lo simbólico lo cuál es tan digno como otras expresiones de la fe.

Así la comunidad en su religiosidad hace patente - a través de su petición y rezo- los problemas, las opresiones, las dificultades, pero también los logros que después de muchas luchas se han conseguido. La liturgia oficial y canónica es apreciada, pero también el pueblo crea sus propios ritos, sus objetos y comidas típicas, la comunidad tiene un espacio a la creatividad, lo cuál significa que es un pueblo susceptible de ser rescatado; no todo en el está oprimido; es un pueblo en camino a la liberación.

Herederos de dos grandes paradigmas; el de la iglesia comunión en vigor mas o menos el primer milenio, y la iglesia sociedad de éste último, a la fecha; en las CEBs, se recupera creativamente la gran tradición del primer milenio, cuyas raíces se encuentran realmente en la propia comunidad de los doce, formada entorno a Jesús y en la experiencia eclesial de que dan testimonio los hechos de los apóstoles.

Las características de ésta iglesia comunión, nos permite observar, como en ella prevalecen las relaciones comunitarias, es decir; las relaciones inmediatas, primarias, afectivas y nominales. Las personas se conocen por su nombre y comulgan no sólo una misma fe y esperanza; sino también la vida y las luchas, ejerciendo una función humanizadora e integradora.

Por su parte en la iglesia- sociedad- las relaciones son anónimas, funcionales y caracterizadas por el interés; el fiel que acude, no necesita conocer al celebrante o el sacramento de la penitencia, una relación anónima donde cada cuál realiza su función. Su estructura tiene por un lado la masa de fieles, participantes sin afectar a la estructura jerárquica. No resulta extraño, que a la iglesia se le identifique sólo con el cuerpo jerárquico.

La característica más visible de las CEBs radica en el hecho de ser y considerarse base, lo que a partir de la reflexión a lo interno de ellas se desprenden cuatro significados:

1. El de la significación teológica.

Considera a la base como sinónimo de Fundamento, de principio, de lo que es esencial, en éste caso Jesucristo, el Evangelio y la Pasión de Cristo.

2. El de la significación social y eclesial.

La consideración de base se encuentra en la posición opuesta a la cúpula de la iglesia y sociedad. En la realidad social los de la base son aquellos que por general están privados el tener, del poder y del saber, es decir el pueblo y los pobres. Los que no pertenecen a la jerarquía eclesial.

3. El de la significación pedagógica de base.

Las sugerencias y descisiones que atañen a todos deben ser discutidas y maduradas en lo posible desde abajo y afectar a todos los estratos eclesiales y sociales. Dicho procedimiento se traduce en el ritual metodológico practicado en las bases, *ver, juzgar y actuar*. Que más adelante se analizaran.

4.El de la significación antropológica de base.

Sinónimo de pequeño grupo o comunidad donde las personas comparten la fe y la vida y se ayudan mutuamente en esa red de relaciones.

Estas características de base le permiten a la comunidad de individuos que se reúnen significar su realidad de manera distinta. En el capítulo 1 señalábamos que los pobres han sido considerados al margen de los grandes procesos sociales, que la sociedad no ha sido construida en función de sus necesidades básicas; por tanto la CEB significa una recomposición del desgarrado tejido social, donde los laicos pueden expresar sus opiniones, discutir sus problemas, en su propio lenguaje y en su propio universo simbólico. La comunidad eclesial es el lugar donde la masa se hace pueblo, donde lo importante es que hablen y se sientan dueños de su propio discurso.

Por otra parte en la comunidad de base se crean los vínculos de sociabilidad, de diálogo y reflexión, el espacio donde pueden recuperar la alegría de vivir, realimentar la esperanza y recomponer el sentido de la vida, constantemente destruido por la irracionalidad del sistema neoliberal que oprime.

4.5. EL PROCESO CONCIENTIZADOR DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN A PARTIR DE LAS CEBs.

La teología de la liberación juega un papel importante en el proceso concientizador de los individuos que participan en la CEB.

El que reflexionen sus problemas a partir del evangelio los lleva a aprender una manera ordenada y sistemática de analizarlos. Dicha concientización los lleva a

darse cuenta que los problemas no son voluntad de Dios o de una realidad natural, sino que se producen por agentes concretos en las estructuras de dominación.

Así el discurso religioso motiva la interpretación de una realidad que muestra la verdad, el sentido de justicia de disponibilidad de compromiso y de capacidad de lucha, fruto de la reflexión religiosa. Ello significa que la religión no se presenta como un obstáculo a la transformación del mundo, sino como un factor de movilización popular en camino a la liberación.

Este elemento concientizador le da a la CEB un carácter social-político ya que representa una forma de organización autónoma, lo que le permite desempeñar, múltiples funciones, son el lugar de la escuela, del deporte, de la lucha por la tierra, de la formación partidista, etc.

Esta dinámica, implica por tanto una mentalidad democrática que se fundamenta en la participación igualitaria de todos sus miembros, sucesos que constituyen un factor sumamente educativo para quiénes están inmersos.

Es necesario precisar que el carácter político de la CEBs muestra su sentido originario, el de la búsqueda conjunta del bien común y la transformación de la sociedad hacia formas más participativas de convivencia. La democracia entendida no en el de delegar el poder a una cámara, sino en el pueblo mismo, entendiendo que puede haber representación, pero no sustitución.

Las principales formas concretas de prácticas comunitarias donde se dan éstos elementos concientizadores, igualitarios, políticos y democráticos, lo constituyen las cooperativas de compras. Dichas prácticas son otros brotes de una sociedad alternativa.

Los elementos que utiliza la teología de la liberación en las CEBs también le dan una dinámica interesante al análisis de la realidad. Ella quiere ser un discurso que tenga a Dios (encarnado) como centro, un Dios que se encuentra presente también en las instancias históricas, políticas, económicas y sociales.

El análisis de la realidad se desarrolla en tres etapas importantes:

1.EL VER

Es la mediación socio-analítica que permite conocer la realidad conflictiva, en la que viven las grandes mayorías de seres humanos en los países pobres y las minorías muy ricas. En éste momento la comunidad auxiliada por informaciones que han realizado las ciencias sociales como la política, economía, antropología, psicología, etc, utiliza el conocimiento, para entender los mecanismos que generan la pobreza y la opresión.

Al efectuar éste análisis los teólogos de la liberación dan prioridad a una tendencia dialéctica, sobre la funcionalista, ya que se percibe que la pobreza es producto de cierto tipo de desarrollo desigual, en el que los beneficios van a parar a las minorías ricas, mientras que las crisis y las cargas negativas recaen sobre las minorías empobrecidas.

La pobreza entonces manifiesta su verdadero rostro de opresión, ello en el sentido político; de explotación en el económico; de injusticia en el sentido ético y de pecado en el sentido teológico.

2.EL JUZGAR

Este momento es el de la mediación hermenéutica en el cuál se recurre a la lectura teológica, recurso de la Fe y de sus fuentes, (escritura, tradición, magisterio) de lo

que se trata es de distinguir la presencia del pecado (opresión) y de los frutos de la gracia. (liberación).

Aquí entran los estudios exegéticos históricos y propiamente teológicos que muestran como la Fe, favorece un compromiso con los pobres y en contra de su pobreza, para la constitución de una sociedad, que no necesariamente ha de ser rica, pero sí al menos, más justa y fraterna.

EL ACTUAR.

Es el momento de la acción de la iglesia, es decir la pastoral. que debe reflejarse desde la liturgia, la catequesis, la formación de comunidades, hasta el compromiso de el laico en movimientos, partidos y grupos que busquen un cambio transformador de las estructuras sociales.

LOS PROCESOS.

El que las comunidades marginadas de nuestro país puedan caminar hacia el camino de la liberación buscando nuevas formas de organización, de lucha por el respeto a sus derechos fundamentales, requiere de una labor intensa de trabajo, junto a esas comunidades.

En ésta visión liberadora los procesos educativos, son de vital importancia, para que el espacio que ofrecen las CEBs rinda frutos positivos, encaminados de manera concreta a vivir con dignidad y justicia.

Ello requiere de una filosofía de trabajo junto con el pueblo más comprometida, es decir que el conjunto de convicciones, valores e ideas cargadas de energía inspiren continuamente el trabajo, una especie de mística, de ética que vaya a la mente y el corazón de la práctica liberadora.

Posteriormente se requiere de metodologías congruentes a esa filosofía que nos permita hacer eficaz dicha práctica; y técnicas- entendidas como el conjunto de recursos y medios para poner en práctica una filosofía dentro de una metodología adecuada caracterizadas por ser liberadoras, populares y democráticas.

Boff (1989) nos dice que un elemento importante de la acción educativa es el identificarse con el pueblo, asumiendo una postura distinta de la que predomina en la cultura dominante, siendo un acto cultural y político.

Cultural en el sentido de que significa valorar, asumir y entrar en la cultura del pueblo, su forma de vivir, de amar, de tratar a las personas, de ser solidario, de festejar sus fiestas, de celebrar su religión. El amor lleva a respetar y apreciar todas éstas cosas, porque son los lugares donde el pueblo adquiere su capacidad de resistencia, se muestra creativo y elabora el sentido de su vida.

En lo político identificarse con el pueblo supone asumir la causa y los hechos del pueblo. La causa es la vida, los medios de vida, la justicia eternamente negada, la escuela, siempre insuficiente, el pueblo quiere cambiar, quiere otra sociedad más humana.

La identificación con el pueblo hace que se descubra cuál es la colaboración de aquellos que participan en el proceso de la expresión del pueblo.

-Captar los problemas fundamentales del pueblo

- Formular con claridad desde dentro mismo del caos de tensiones, tendencias y divisiones.

- Devolver al pueblo, en un lenguaje sencillo y comprensible lo que representa sus ansias y sus búsquedas.

- Favorecer la unión del pueblo, a partir del mismo y no sólo a partir de los líderes, haciendo que la movilización llegue a los diversos grupos.

Otro elemento no menos importante a considerar - nos dice Boff- es el del amor; entendido como la capacidad de transformar las relaciones sociales, de una relación amo-esclavo de una cultura dominante, - que controla ideas, en la escuela, los medios de comunicación y valores familiares que nos llevan a una conciencia inhumana de desprecio a los pobres y los marginados, una enorme insensibilidad respecto del drama social- unas relaciones humanitarias e igualitarias.

Para ello es necesario superar la desmoralización que ha padecido el amor, en parte por culpa de la misma iglesia y que se refleja en ciertos rituales; sonrisas, palabras amables y vacías, gestos meramente paternalistas, etcétera; por lo que; se tiene de valorar la relación interpersonal por que la gente del pueblo no quiere ser aceptada con misericordia, discriminación y comprensión, sino con toda la densidad humana.

El dolorismo y el pietismo desarman al pueblo impidiéndole que se manifieste su fuerza y que las personas sean conocidas como iguales, éste no es pobre sino que ha sido empobrecido impidiéndole desarrollar y desplegar todas sus posibilidades de desarrollo.

Los hombres que no tienen humildad o que la han perdido no pueden acercarse al pueblo, no pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si no son capaces de sentirse y saberse tan hombres como los demás, es que aún le quedan muchos caminos para llegar al lugar del encuentro con ellos. En dicho lugar de encuentro no hay ni ignorantes absolutos, ni sabios absolutos; hay hombres que en comunión, desean saber más. (Freire, 1967)

El aprecio por la cultura popular es otro elemento importante a considerar en el trabajo con las comunidades, ya que se trata de valorar la vida del pueblo, sus luchas por sobrevivir, su vida en razón de esas luchas con dignidad, mereciendo ello un profundo respeto.

Entender al pueblo no responde a reglas de concepto, más bien a las reglas del símbolo, por lo que siempre hay que preguntarse, que es lo que hay por detrás, que es lo que quiere decir con sus historias y sus reivindicaciones. El pueblo no es ignorante como muchos podrían pensar, siempre está buscando mil modos de resistir a la marginación a la que lo orillan los poderosos.

Sin embargo para entenderlo en toda su dimensión, hay que observar los elementos impopulares que existen en el mismo pueblo.

El sistema de dominación consigue infiltrarse en él introduciendo elementos que el pueblo asimila y que en realidad van en su contra, así por ejemplo; los prejuicios que se tienen en contra de grupos como niños de la calle, madres solteras, homosexuales, etc, provienen de una ideología dominante en contra del mismo pueblo.

El amor al pueblo debe ser un amor crítico y nuestro aprecio a él debe ser capaz de discernir la presencia del opresor en las expresiones populares, ayudando a identificarlos e intentando desaparecerlas.

Finalmente Boff, nos propone algunas notas metodológicas de trabajo junto al pueblo; que tienen como base la filosofía de Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido*.

a) Partir de la realidad

No partir de teorías y proyectos previamente formulados, sino de la realidad como se da, se percibe y se enfrenta. Se trata definir la práctica concreta del pueblo sus luchas, su andar; lo cuál conlleva una conciencia a y una acción correspondiente a la misma conciencia.

b) Sentir y respetar el pulso del pueblo.

No debe pedirse aquello que el pueblo no puede dar, pero si hay que pedir aquello que puede dar. Hay que estar atento de las oportunidades para crecer y avanzar.

c) Valorar para dar los primeros pasos.

Se deben afrontar problemas concretos, dado que a partir de ellos puede comprenderse el sistema y hacerle frente mediante otras alternativas. Que la comunidad entienda que el paso concreto que va a dar tiene relación con el todo.

Lo decisivo no es quitar de en medio a los agentes de opresión, sino superar las relaciones de opresión que se mantienen en la familia, el trabajo y demás. Aprendiendo a caminar es como se puede aspirar a correr.

d) Importancia de la preparación y evaluación.

La preparación expresa seriedad por el pueblo marginado, ella debe abarcar a todas las personas para hacerlas corresponsables. Lo que afecta a la mayoría ha de poder ser preparado y decidido por la mayoría.

La evaluación debe insistir en el aspecto de avance, se debe aprender de los errores, de lo se contrario está condenado a repetirlos constantemente.

e) objetivo: la autonomía del movimiento popular.

La lucha del pueblo es desorganizada y sus victorias son populares; por ello es dominado. Los agentes externos tienen que reforzar y superar, mediante un proceso, el régimen de dominación.

Los agentes externos deben de tener clara su función. Hacer que el pueblo ande por sus propios pies, y pueda controlar sus condiciones de vida de un modo directo y colectivo, no a base de interpretes e intermediarios.

f) Constante referencia a los ideales de la democracia.

La democracia más que la forma de un gobierno, es un espíritu que debe recorrer las formas de poder, ya que ésta pretende crear la igualdad y la participación de todos. La democracia es un desafío al que hay que responder día a día; debe buscarse a través de ella la humanización de la sociedad.

En Sto Domingo (1992) el CELAM las describe como propuestas fecundas en bastantes sectores populares del campo y la ciudad, considerandolas como las células vivas de la iglesia, al propiciar la inculturación del evangelio y de la estructura eclesial.

Sería irresponsable pensar que el proceso que realizan los cristianos al involucrarse en las CEBs no tiene dificultades; desde luego que el acto de tomar una opción y una posición frente a los acontecimientos de la realidad esta permeado de limitaciones de las mismas personas que participan, Salvatierra (1993) señala algunas de éstas limitaciones que impiden a las CEBs concretar sus objetivos; a) el espíritu comunitario está permanentemente invadido por el egoísmo y la estrechez de sus

miembros, b) A menudo se crea dependencia de ciertos animadores o de agentes de pastoral, c) existe poca participación de los varones, d) en ocasiones son grupos pequeños a penas conocidos y sin incidencia social, su ritmo de crecimiento es bastante largo en algunos lugares, e) su compromiso social a veces es limitado, no teniendo campos de acción propios, f) la falta de alternativas políticas que favorezcan a los sectores populares, dificulta la concientización política y el compromiso de los miembros de las CEBs.

Las limitaciones anteriores requieren seguir evaluando y repensando el actuar de las CEBs dentro de la iglesia, la parroquia y la comunidad, estamos conscientes que muchas de esas limitaciones tienen que pasar un desaprendizaje de estructuras de dominación, y por un nuevo proceso de aprendizaje que vaya enriqueciendo el camino de muchas comunidades hacia la liberación.

La TdL - como hemos visto - puede interconectarse con la Psicología Comunitaria en múltiples aspectos, pues las dos presentan objetivos comunes de liberación de los pueblos marginados, a través de acciones transformadoras, de una relación diferente con los individuos que quieren cambiar su modo de vida.

Pobres que le dan otra dimensión a la pobreza, a la marginación, - como diría Ellacuría (1984) - pobreza significa también empeñarse en la lucha por la justicia y la paz, defender la libertad, buscar una participación democrática, en la sociedad, organizarse, comprometerse para la liberación humana, etcétera.

Las comunidades eclesiales de base han desempeñado y pueden desempeñar aún más, un papel significativo, en esas comunidades que requieran desarrollo autogestivo y lastimadas por las constantes crisis económicas que les impiden su desarrollo.

Jon Sobrino (1996) nos dice que dada la dificultad de transformar el mundo, pareciera que la iglesia ya nada tiene que decir y hacer al nivel de la liberación y cae en la grave tentación de desentenderse de ella.

Lo que se necesita - prosigue - es una visión adecuada de lo que puede y debe aportar la fe cristiana a la liberación y lo que no puede, ni debe; la liberación integral no se puede lograr sin ellos, la integridad de la liberación exige esa presencia de la fe; la fe en el Dios liberador, la cual guiará, corregirá y animará a praxis concretas de liberación.

La TdL no pretende exclusividad alguna en la iglesia, sabe que tiene la vocación de aportar algo y lo da; Gustavo Gutiérrez (1972) lo decía “nuestro principal objetivo no es defender a la TdL, lo que verdaderamente importa, aquello a lo que queremos entregar nuestras vidas es la liberación de los pobres que quieren el mismo Dios”.

Por otra parte la TdL es un agente liberador - ojalá pueda ser - de una iglesia con estructuras muy conservadoras, como ciertos sectores de la iglesia en México, si ésta realmente quiere ser profética tiene que “estar siendo”- como diría Paulo Freire (1986)- aceptando la existencia como tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre quedar y partir, entre decir la palabra y el silencio castrador, entre ser y no ser. Sin duda no habrá profetismo sin ese riesgo.

La TdL, materializada en las CEBs debe abrirse al dialogo con sus aportaciones teórico-ideológicas que la construyen; fomentando ese dialogo con las disciplinas de las Ciencias Sociales, entre ellas la psicología comunitaria, para describir, analizar y transformar la realidad de aquellos que viven en la pobreza y la marginación.

CONCLUSIONES

Se ha planteado en los capítulos que abordan este trabajo, un contexto particular, pero no por ello menor, del momento histórico que atraviesan muchos países de América latina y en particular México.

Hemos tratado de mostrar desde que perspectiva, desde que enfoque, tendría que plantearse o replantearse una practica comunitaria donde la psicología pudiera aportar conocimiento, reflexión y estrategias para dar solución a los diferentes problemas que impiden el crecimiento y desarrollo de los procesos de las personas y de los grupos humanos a los que pertenecen.

La psicología social comunitaria tampoco pretende asumirse como la panacea en el ámbito de las ciencias sociales, ni de la psicología, para la resolución de todos y cada uno de los conflictos que pudieran analizarse; pero las posibilidades de que con este enfoque se vayan construyendo nuevos paradigmas junto con otras disciplinas, permitiría por lo menos abrir la discusión del que hacer del psicólogo y la psicología, para desarrollar propuestas a favor de las poblaciones marginadas, y del papel de la ciencia en este proceso.

Es así como en este trabajo se plantearon las características que hacen distinto el quehacer de la práctica comunitaria en la educación, la psicología y el campo de lo religioso, contrario a lo que se hace de manera tradicional, en los ámbitos urbanos y rurales de México.

La tendencia de la marginación y pobreza en América Latina, desde nuestro punto de vista, no es muy distintas, a las de hace 30 años, por más que las agencias internacionales y los gobiernos hagan el esfuerzo por convencernos de lo contrario.

El modelo neoliberal, ha mostrado su fracaso y la ciencia – sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales - que sustenta el fortalecimiento de esta filosofía también.

Muchos psicólogos latinoamericanos han reflexionado ante la magnitud de los problemas respecto de ¿cuál es el papel de la psicología, el psicólogo y los retos y limitaciones que esas posturas trajeran consigo?

Porque al hablar de concientización, investigación participante, liberación, opresión, pobreza; pareciera que la práctica psicológica se desviara de los fines de análisis y reflexión científica, y estuviera más bien cayendo en la beligerancia, o el activismo político o las reivindicaciones sociales. Sin embargo como el psicólogo Ignacio Martín Baró considerara, es más importante “fracasar en el intento comprometido por hacer historia como parte de un pueblo” que dejar transcurrir la vida instalado en el esfuerzo pseudo aséptico por mantenerse al margen de la historia”

Las reflexiones que se han ido realizando en la psicología y la práctica comunitaria han sido muy importantes y es ahí donde es vital realizar los esfuerzos de sistematización de la experiencia, de otra manera no tendríamos elementos para avanzar. Porque uno de los retos de las aportaciones que pudiera hacer la psicología es la devolución sistemática del conocimiento producido no sólo a los grupos y comunidades, sino también a la comunidad científica; sino se da a conocer limitamos las posibilidades de que otros enriquezcan el conocimiento y por otra parte se podrían corregir errores que se estuvieran realizando.

Por lo cuál es importante estar atentos a no caer en un activismo simplista, más que en una psicología comunitaria de liberación, en la primera no hay reflexión sistemática, no hay crítica ni producción de conocimiento científico generalizable

Otro reto importante es dirigir una reflexión crítica sobre el propio concepto de psicología comunitaria; ¿es una rama, una corriente, un campo de aplicación, una orientación filosófica? Para ello es deseable que los psicólogos aprendamos a desarrollar una actitud de apertura con la propia práctica, dado que ésta, se va construyendo día con día y se tendrán vacíos, contradicciones que son necesarios dialogar con otros, para dar un paso más.

Por otra parte vale la pena enfatizar que actualmente se están viviendo tiempos de cambio en América latina, nada ajenos a las vidas de millones de personas que viven en la marginación, y que dadas esas circunstancias hay una corriente de psicólogos que ven la importancia de redefinir un proyecto de psicología social de liberación donde los psicólogos latinoamericanos se involucren en una praxis conciente con el pueblo que debe ser el objeto preferencial y el verdadero sujeto de su quehacer; así como también debe formular un programa de prioridades que apunte a la configuración de una psicología claramente popular y añadiríamos cultural.

Finalmente cabe resaltar que el presente trabajo, más que ser concluyente sobre el tema pretende abrir la posibilidad de profundizar en el análisis de la psicología social comunitaria, un reto para quienes consideramos que el psicólogo puede aportar en otros campos no estereotipados a su rol tradicional; y a quienes pensamos que se puede construir desde esa práctica, una sociedad más justa y libre.

REFERENCIAS

- Ander Egg (1963) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* Ed. Humanitas. Argentina.
- Aragóns María (1994) *La jornada del campo*. Diario La Jornada.
- Baró Martín. (1988) *La desideologización como contribución de la psicología social en América Latina*. Pp. 53-80
- Barreiro (1974) *Educación popular y proceso de concientización*. Ed. Siglo XXI Argentina.
- Barrios y López (1987) *Una nueva forma de superación en comunidades marginadas a través de la intervención psicosocial*. Tesis de licenciatura, Enep Iztacala.
- Bello. V (1997) *Los problemas educativos del D.F.* Revista Educación 2001. Abril. pp. 27-34
- Blancarte R. (1995) *Religión, Iglesias y democracia. Iglesia movimientos sociales y democracia*. Ed. La jornada-UNAM pp. 181-216
- Boff L (1986) *Y la iglesia se hizo pueblo*. Ed. Salterra, presencia teológica Brasil-España.
- Boff L. (1993) *Iglesia Carisma y poder*. Ed. Independiente. Brasil.
- CELAM (1992) *Documento de Medellín*. Segunda conferencia del episcopado latinoamericano. Ed. Paulinas.
- CELAM (1992) *Documento de Puebla*. Tercera conferencia del episcopado latinoamericano. Ed. Paulinas.
- CELAM (1992) *Documento de Sto. Domingo*. Cuarta conferencia del episcopado latinoamericano. Ed. Paulinas.
- Cisneros Armando (1995) *Cifras del desempleo*. La jornada laboral, abril. Diario la Jornada.
- CONAPO (1995) Informe de población. Documento.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1999) México.

- Desroche, Henri (1976) *Sociología de la Esperanza*. Ed. Herder. Barcelona España.
- Equipo CRT (1993) *Diálogo entre cultura y evangelio*. Revista Christus Mayo. pp 7 – 11
- Escobar (1980) *Aportes a la educación de adultos a partir de una experiencia con un modelo diversificado*. en Pátzcuaro, Michoacán. Antología. CREFAL. Experiencias innovadoras. Antología.
- EZLN (1994) *Acuerdos de San Andrés Larrainzar*. Documento.
- Fals borda (1959) *Conocimiento y poder popular*. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Ed. Siglo XXI. p 176
- Fernández Ríos. (1994) *Manual de psicología preventiva*. Ed. Siglo XXI España. pp 49-99
- Freire (1974) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. México.
- Freire (1990) *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI. México.
- Freire P. (1967) *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Ed. La aurora. Brasil. P. 47
- Freire P. (1992) *Pedagogía de la esperanza*. Ed. Siglo XXI. México. 226
- Girón (1991) *Una experiencia con los niños Quinchos de Ocotlán (Nicaragua)*. Reporte de trabajo profesional. Iztacala, UNAM México.
- Giroux H. (1992) *Teoría y resistencia en Educación*. Ed. Siglo XXI. México.
- González C. (1997) *Denuncian deterioro económico*. Artículo Diario Reforma. La ciudad, octubre.
- Gotay Silva. (1981) *El pensamiento cristiano revolucionario en América latina y el caribe*. Implicaciones de la teología de la liberación para la sociología de la religión.
- Gutiérrez G. (1998) *Exigencias de comunión en un mundo dividido*. Globalizar la esperanza. Ed. Dabar. pp 123-135
- Gutiérrez, F. *Educación como praxis política*. Ed. Siglo XXI. pp 130-181

- Hernández Franco (1989) *Modelo de educación indígena*. Revista de innovaciones educativas. Vol.12 pp 87-116.
- Hernández y Sánchez (1995) *Proyecto aula abierta Oaxaca de Juárez* SEP
- Hernández. (2004) *La psicología colectiva y los conceptos de liberación en el campo de lo religioso*. Notas para pensar la sociedad y los movimientos utópicos. Revista electrónica de psicología. Iztacala. México
- INEGI (1990) *Estado de México. Perfil sociodemográfico*. Documento.
- INEGI (1992) *Perfil educativo de la población mexicana*. Censo 1990. Documento.
- INEGI (1994) *El sector alimentario en México*. Documento.
- INEGI (1995) *Censo de Población y Vivienda 1990*. Documento. México.
- Iriarte Gregorio (1998) *La globalización un gran desafío a la ética cristiana. Globalizar la esperanza* Ed. Dabar.
- Kelly. G (1989) *Roles, características y formación del psicólogo comunitario*. Antología de la materia de Psicología Comunitaria. Universidad Veracruzana.
- Kendrov, Spirkin (1990) *¿Qué es la ciencia?* Ed. Arena. España.
- Kurtnitzki Horst (1994) *¿Qué quiere decir modernidad?* Los desafíos del mercado actual. En La jornada semanal. pp22-29
- La Belle (1980) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Ed. Nueva Imagen. México.
- Latapí (1995) *El saldo histórico de la ignorancia*. Revista Proceso. P. 49
- Latapi (1997) *Paulo Freire: in memoriam*. Revista. Proceso N.1071 mayo. pp 46-49
- Lomintz (1987) *Como sobreviven los marginados*. Ed. Siglo XXI. p 15-31
- López (1993) *Insurgencia teológica de los pueblos indios*. Revista Christus, septiembre. pp 7-13
- Manfredo Araujo (1993) *La modernidad en américa latina*. Revista Christus. Mayo. pp 20-25

- Marín G. (1980) *La psicología social comunitaria*. Revista latinoamericana de psicología. Vol. 12 N.1 pp . 17-180
- Martínez A.(1993) *Cuando el futuro nos alcance*. La jornada semanal. Diario la Jornada. Octubre. pp 41-45
- Montero, M (1997) *Vidas paralelas. Psicología Comunitaria en Latinoamérica y Estados Unidos*. Antología de la materia de psicología. Comunitaria. Universidad Veracruzana.
- Noguez, A (1998) *La telesecundaria prospectiva año 2000*. ILCE. México8
- Parra y Moguel (1994) *El estado nacional y los estados indígenas*. Los límites de la integración. La jornada del campo 6 de septiembre.
- Paulo VI (1970) *Evangelii Nutiandi*. Encíclica. Ed. Paulinas.
- Pérez Castañeda (1995) *La jornada del campo*. Diario la Jornada.
- Pérez Correa (1996) *Las comunidades indígenas. ¿Integración o autonomía?* . Revista Vuelta, noviembre. pp 21-25
- Ponce (1987) *Educación y marginalidad Social*. Los marginados de la ciudad. Ed. Trillas pp. 59-83
- Presidencia de la República (1989)*Geografía de la marginación*. Necesidades esenciales de México. S.XXI. Documento
- PROGRESA (1994) *Programa del gobierno federal*. Documento.
- Quintal de Freitas. (1998) *Prácticas en comunidad y psicología comunitaria*. Antología de la materia de psicología comunitaria. Universidad Veracruzana.
- Saforcada E. *La psicología comunitaria*. El enfoque ecológico-contextualista. Buenos Aires. Ed. Centro américa latina.
- Salvatierra (1992) *Las comunidades eclesiales de base después de Santo Domingo*. Documento. Conferencia episcopal Ecuatoriana.
- SEP-DGEI (1990) *Programa de la modernización de la educación indígena*. México. Documento.
- Shiller, Clodomiro (1993) *Simbología y mito en la teología India*. Revista Christus. Septiembre. pp. 28-35

Sobrino J. (1998) *El resucitado es el crucificado*. Globalizar la esperanza. Ed. Dabar. pp 75-90

Toledo y Solís (2001) *Ciencia para los pobres*. El programa agua Para siempre de la región mixteca. Revista Ciencias num.64 octubre-diciembre UNAM.

Trilla J. (1993) *La Educación fuera de la escuela*. Ámbitos no formales y educación social. Ed. Ariel, México, pp. 31-49

Vargas. E. (1997) *Sin normal 75% de maestros de secundaria*. Diario la jornada, enero. p 22

Wiesenfeld Esther. (1997) *Paradigmas de la psicología social comunitaria*. Antología de la materia de psicología comunitaria. Universidad Veracruzana.