

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

**“Construcción de ciudadanía y Sociedad Civil.
El relato de sujetos promotores de sentidos colectivos.
Estudio de caso”**

TESIS

Que para obtener el grado de Doctora en Pedagogía
presenta:

Ana Corina Fernández Alatorre

Comité Tutorial:

Dra. Azucena Rodríguez Ousset

Dra. Ana María Salmerón Castro

Dr. Raúl Anzaldúa Arce

México D. F.

Febrero 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Aunque en la portada de este trabajo aparezca un solo nombre, se trata de un esfuerzo colectivo, pues para que esta investigación llegara a buen fin, fue necesaria, además de datos, referencias, sugerencias y orientaciones, una buena dosis de aliento, escucha, paciencia, respeto y generosidad. Todo ello corrió por cuenta de quienes aquí menciono.

Gracias

A los miembros de la organización civil Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) A. C., por las muchas horas que me regalaron hilvanando sus sueños, sus recuerdos; sus razones y sinrazones. Vaya para ellas y él mi más profundo agradecimiento por esa voluntad de transparencia que me permitió deambular con toda libertad por entre los archivos, los documentos, las reuniones y la cotidianeidad de la vida organizativa.

A Azucena Rodríguez Ousset, por su lectura cuidadosa, sus observaciones puntuales y movilizadoras; por la deliciosa interlocución de tantos y tantos buenos ratos, pero, sobre todo, por su cálida y respetuosa forma de estar junto a mí, apuntalando la confianza.

A Rosa María Torres Hernández, por haberme brindado el primer impulso y los recursos metodológicos para obtener una materia prima de buena calidad; por la enorme riqueza de sus seminarios y la generosidad de su comprensión.

A Raúl Anzaldúa Arce, por la paciente escucha, las muchas recomendaciones y su dulce capacidad para abrirse a la mirada del otro.

A Ana María Salmerón Castro, por mantenerme alerta frente a las embozadas formas del autoritarismo; por acercarme a John Dewey y ayudarme a abandonar los dogmatismos.

A Martha Lilia Mancilla Villa, por su terca y fraterna manera de impulsarme, de sostenerme, de acompañarme y, como siempre, por creer en mi.

A Juan Manuel Piña Osorio por haberme aligerado el camino gracias a su buena disposición y por el esfuerzo de una atenta lectura del trabajo en tan breve tiempo.

A Leticia Barba Martin por estar ahí justo cuando más lo necesitaba; por su incondicionalidad; por las horas de trabajo compartidas; por su sonrisa, su confianza, su saber y el regalo de su amistad.

Su partida dejó interrumpida una larga conversación que habíamos iniciado en torno a los puntos de encuentro entre Gramsci, la Teología de la Liberación y la obra de Freire. De manera especial, el capítulo 6 está dedicado a ella.

Dedicatoria

*A mi hija Mariana Lucía,
que pone toda su fuerza
y su inteligencia en
lograr sus propósitos
sin renunciar a la alegría.*

*A mamá,
que me sigue regalando
el brillo maravilloso de sus ojos.*

*A Maru,
que me abrió las puertas de su vida,
de su casa y de su corazón.*

*A todos los integrantes de organizaciones
de la sociedad civil que se empeñan
en la defensa de la dignidad humana
y con ello preservan lo mejor de este lastimado país.*

Índice

Introducción.....	6
Algunas notas sobre el abordaje metodológico.....	10
Una construcción dialógica y de coimplicación.....	17
El proceso de selección de los informantes.....	19
La estructura del informe de investigación.....	23
Capítulo 1 Democracia y ciudadanía: un acercamiento al debate conceptual.....	25
1.1 La palabra democracia y sus debates.....	25
La paradoja de la democracia.....	30
1. 2 La necesaria reconstrucción de lo público.....	34
1. 3 Apuntes para repensar la noción de ciudadanía.....	39
El modelo liberal.....	44
El modelo Comunitario.....	46
El modelo republicano.....	48
Una ciudadanía resignificada.....	53
Capítulo 2 La educación del ciudadano.....	57
2. 1 Los orígenes.....	58
2. 2 La educación del ciudadano en México.....	63
2. 3 La acción social y la construcción de ciudadanía.....	76
Capítulo 3	
Las organizaciones de la sociedad civil: un acercamiento a su conceptualización y a su proceso de constitución.....	85
3.1 Algunos antecedentes de la noción de Sociedad Civil.....	85
3. 2 Un intento de redefinición contemporánea.....	93
3. 3 Para pensar la acción de las organizaciones de la Sociedad Civil.....	97

3. 4 La sociedad civil en México: Un breve recuento de la génesis de sus prácticas diferenciadas.....	102
Las prácticas asistenciales.....	104
Las prácticas de promoción del desarrollo.....	107
3. 5 El ocaso del siglo XX: Escenario del fortalecimiento de la Sociedad Civil democrática.....	111
Las redes de las ocpd's en México.....	114
Las demandas y utopías de una sociedad ciudadanizada.....	119

Capítulo 4 ACUDE A. C. Los propósitos y empeños de una organización civil que educa para la ciudadanía.....123

4. 1 ACUDE A. C.	124
4. 2 Los propósitos de ACUDE.....	125
4. 3 Los servicios que ofrece ACUDE.....	126
4. 4 Publicaciones de ACUDE.....	129
4. 5 Una Comunidad que aprende y participa.....	130
4. 6 La perspectiva metodológica y los puntos de partida.....	131
4. 7 Principios pedagógicos.....	136
4.8 El entorno sociopolítico nacional en el que surge la propuesta.....	138
4. 9 ¿Por qué un enfoque territorial?.....	140
4. 10 ¿Por qué Tlalpan?.....	142
4. 11 Desarrollo de la propuesta.....	144
4. 12 Algunas reflexiones sobre la intervención educativa de ACUDE en la comunidad.....	158

Capítulo 5 ¿Cómo funciona ACUDE? Sus formas de organización y operación170

5. 1 Una estructura organizativa compleja.....	170
5. 2 Tres momentos del desarrollo de la organización.....	173
5. 3 El espacio “Grupo de Multiplicadores”: Cerebro del Proyecto.....	177
5. 4 Algunos rasgos de la forma de operación de ACUDE.....	180
5. 5 La constante vigilancia en busca de sentido y congruencia.....	181

5. 6 La democracia: Una aspiración que marca el clima de trabajo.....	184
5. 7 Los esfuerzos de ACUDE por la incidencia.....	193
5. 8 Puentes para la incidencia, no para la disidencia.....	201
5. 9 El financiamiento.....	202
5. 10 Algunas de las tensiones que enfrenta la organización.....	205

Capítulo 6 ACUDE: la historia de una organización que se teje con la historia social.....210

6. 1 El eco de algunas fechas en la memoria colectiva.....	212
1968.....	214
1985.....	217
1988.....	222
6. 2 Las primeras huellas del camino: El encuentro.....	224
<i>El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez.....</i>	229
6. 3 La Teología de la Liberación y la Educación Popular.....	233
<i>Las comunidades eclesiales de base.....</i>	236
<i>Las madres, educadoras populares.....</i>	241
<i>COMEXANI y la acción civil por la paz.....</i>	247
6. 4 Entra a escena el tema de la ciudadanía y la participación infantil.....	251

Capítulo 7 Las trayectorias personales en el pasaje de relato privado al relato civil.....260

7. 3 ¿Por qué el interés por los derechos de la infancia?.....	282
Maternidad social y ciudadanía.....	285
7. 4 El grupo como espacio de identidad y sociabilidad.....	296
Algunas reflexiones finales.....	306
Acerca de la implicación.....	306
“La era está pariendo un corazón”.....	309
De lo privado a lo público.....	315

Una forma identitaria de Relación para Si.....	316
Bibliografía.....	320
Hemerografía.....	339
Páginas Web consultadas.....	342
Documentos.....	346
Anexos.....	349

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XIX el Estado mexicano instauró la idea de la educación como forjadora de civilidad (Castro, 2002).

A la escuela se le asignó el papel de instrumento homogeneizador de la cultura y la sociedad (Barba, 2002). Con ello el Estado-nación pretendió ocupar el lugar de artífice constituyente de la sociedad, así como de fuente principal de sentido de los proyectos y la acción colectiva¹. La educación del ciudadano se constituyó entonces en el eje articulador del sistema nacional de educación. Este propósito fue declinando a lo largo del siglo XX con la incorporación a procesos de industrialización en los que la escuela empezó a ser interpelada desde el espacio económico para hacerla girar en torno a la formación de recursos humanos para el aparato productivo (Castro, 2002).

Hoy, en el contexto de los procesos globalizadores que ya no se limitan sólo a los intercambios económicos, sino que imponen una forma de entender la vida social, se han debilitado las posibilidades de que el Estado juegue un papel de generador de horizontes de futuro compartido, al alinearse con un modelo de economía esencialmente incompatible con la vida política y con la democracia. Este modelo económico, al generar islas de abundancia que coexisten con océanos de miseria; esbozos de libertad y democracia con injusticia y marginación (Manjarrés, 2005), ha propiciado procesos de ruptura del vínculo social y de crisis de identidades, como efecto del agravamiento de las desigualdades, de la intensificación de la pobreza, de la exclusión y del desarraigo provocado por las migraciones, la dispersión de las familias y la urbanización desordenada que rompe con las solidaridades tradicionales, aislando y marginando a grupos e individuos (Cullen, 1996).

Esta crisis social ha golpeado, hasta lo más profundo, las formas de convivencia social y su impacto se expresa en la imposibilidad para elaborar visiones colectivas e integradoras de futuro que someten a una dura prueba a los modos de socialización que aspiran a construir una representación mental

¹ Esta aspiración aparece con toda claridad en la tesis fundamental del pensamiento de Justo Sierra que se resume en la noción del "Estado educador", el cual se hará cargo, dice Sierra, "...sin vacilaciones de los intereses de la nación". Citado por Barba, Leticia, en "¿Hombre o ciudadano?", Castro, Inés, Visiones latinoamericanas. Educación política y cultura, UNAM CESU Plaza y Valdés, México, 2002, p. 114.

de la democracia. Para Lechner (2002), esta representación demanda que la diversidad social se reconozca como parte de algo compartido que permita configurar la noción de un “mundo común”.

Durante algunas décadas del siglo XX la idea de ese mundo común fue en cierto modo sostenida por la de nación, asumida como la *comunidad imaginaria*² por excelencia que hoy parece vaciarse de contenido.

Frente a ello Lechner (2002) enfatiza la necesidad producir *sentidos comunes* que ayuden a interpretar nuestra vida y por ello, se pregunta si ¿podemos narrar una historia que haga de las experiencias cotidianas de la gente algo significativo para la convivencia cotidiana de ciudadanos?

Se ha pretendido recoger algunos aspectos de esta demanda por parte diversas instituciones que en los últimos años han desarrollado esfuerzos por promover vías y prácticas para que la ciudadanía se involucre en los procesos de participación en los asuntos comunes.

Tal es el caso del Instituto Federal Electoral (IFE) y de algunos Institutos Electorales estatales que en los últimos años del siglo anterior elaboraron planes de Educación Cívica en los que incluyeron actividades y materiales didácticos; programas de acción ciudadana para las escuelas, así como talleres y consultas infantiles y juveniles.

Ya desde el programa de Formación Cívica y Ética que la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró para secundaria (1999), se intentó abrir un espacio para promover una ciudadanía activa³. Sin embargo queda todavía muy lejos la concreción de esa aspiración en el ámbito del currículum vivido pues como Smith-Martins (2000) sostiene,

² Anderson (1993, pp. 23-25) sostiene que la nación es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es *imaginada* porque los miembros de una nación jamás verán, ni oirán hablar de la mayoría de sus compatriotas y, a pesar de ello, en la mente de cada uno vivirá la imagen de su comunión. De hecho, toda comunidad mayor que una aldea es una comunidad imaginada, lo que las distingue, no es si unas son reales y otras verdaderas, sino el estilo con el que son imaginadas. Son *comunidades* porque con independencia de la desigualdad y de la explotación que pueda prevalecer en cada nación, ésta siempre es concebida como un compañerismo profundo, horizontal

³ La última unidad de 3º grado del programa de secundaria de 1999 consiste en que los estudiantes elaboren, en equipo, un proyecto de indagación y elaboración de propuestas para hacer frente a alguna necesidad de la comunidad que involucre algún tipo de colaboración con las autoridades, a fin de desarrollar su sentido de corresponsabilidad.

“... las instituciones escolares no son vistas como precondition en si mismas, de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes políticas”⁴.

Si bien se han incorporado a los nuevos planes y programas de la educación básica⁵, algunos elementos que podrían promover la formación de una ciudadanía participativa, es innegable que todavía hay muchas dimensiones de la vida escolar que operan justo en sentido contrario. Por ello y ante la precariedad de estos esfuerzos, algunas redes de organizaciones de la sociedad civil se han ocupado de acompañar los esfuerzos de la ciudadanía por exigir el cumplimiento de sus derechos y han realizado esfuerzos explícitos para su formación como ciudadanos activos y responsables.

Schurmann (1998), al analizar las prácticas de este tipo de organizaciones, encontró que éstas, más que centrarse en la construcción del Estado Nación, se han interesado por la edificación de una sociedad democrática, entendida como forma de vida sustentada en el estado de derecho y en el poder ciudadano.

La diferencia entre las prácticas que se han operado en el espacio escolar y las que se han llevado a cabo en el ámbito de las organizaciones civiles que promueven la democratización de las formas de convivencia, es que en estas últimas, la formación tiene como contenido sustancial el mecanismo de la participación de los individuos en la esfera de lo público donde el camino para activar a los sujetos es la toma de conciencia y la reflexión respecto de su realidad.

Los actores involucrados en estos esfuerzos se sostienen en la convicción de que es posible construir una sociedad más justa, más equitativa y más respetuosa de los derechos humanos.

¿Quiénes son esos actores que han tomado la iniciativa de hacer de la educación una apuesta por la democracia directa, por una ciudadanía participativa?

En muchos casos se trata de profesionales vinculados al campo de lo educativo que poseen un saber teórico y procedimental, producto de sus

⁴ Smith-Martins, Marcia, “Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas”, *Revista Perfiles Educativos*, Tercera época, Volumen XXII, No. 87, , México, 2000, pp. 76-97

⁵ 2007 para secundaria y 2008 para primaria

estudios y de su experiencia, que los habilita para diseñar formas de intervención educativa tendientes a desarrollar una cultura política democrática. Además de sus conocimientos, estos sujetos poseen creencias, aspiraciones, deseos, propósitos y tal vez utopías, que se entretajan con su saber académico y les brindan un particular entramado que marca la forma de interpretar la teoría de la que se valen para diseñar y operar dispositivos de formación.

¿Quiénes son esos actores que han tomado la iniciativa de hacer de la educación una apuesta por la democracia directa, por una ciudadanía participativa?

¿Cuáles son, a fin de cuentas, los hilos que sostienen su esperanza en que las cosas pueden ser de otra manera?

¿Cuál es el peso de la historia de estos sujetos en la construcción de esas creencias, aspiraciones y deseos de una sociedad distinta?

La formulación de estas preguntas constituyó el punto de partida de esta investigación y se sostuvo en dos supuestos:

1. Más allá de que el trabajo de pensar en las formas de educar para la democracia, le pueda brindar a estos sujetos un ingreso económico que justifique su esfuerzo, hay un territorio de subjetividad que juega y pone su parte a través de un imaginario.
2. Más allá de los cánones dictados por la teoría sobre el “buen ciudadano” que le brinda a estos actores el sustento académico de sus convicciones, hay creencias, deseos y tensiones, tanto particulares como compartidas que, explicitadas o no, entran en juego a la hora de tomar decisiones que serán plasmadas en sus propuestas pedagógicas para formar ciudadanía.

Estas interrogantes remiten por igual a una dimensión tanto social como personal de la construcción de relatos marcados por la aspiración de la democracia como forma de vida.

En virtud de lo anterior, es que el propósito de este trabajo fue el de acercarse a la historia personal de actores de la sociedad civil que forman parte de una organización que se propone impulsar proyectos de formación ciudadana, para dar cuenta de los procesos que entraron en juego para su involucramiento en esa tarea.

Algunas notas sobre el abordaje metodológico

Este informe no establece, como es habitual, desde su primera sección, un marco teórico exhaustivo y cerrado pues el espectro conceptual es muy amplio y refiere a categorías de distintos campos disciplinarios, por ello se optó por situar los referentes teóricos ahí donde el relato los demanda. Esto no significa que queden soslayadas nociones sustanciales, como ciudadanía y sociedad civil, que serán abordadas en los siguientes capítulos.

De cualquier forma en este apartado se marcan posiciones respecto de algunas nociones que son vitales como punto de partida.

Muchas de las preguntas que desplegaron este trabajo de indagación aluden a la identidad de los actores y para ello hace falta un mínimo posicionamiento conceptual y metodológico al respecto.

Durante mucho tiempo la idea de identidad estuvo restringida a los rasgos de posiciones o estados de pertenencia de los actores sociales en relación a un momento histórico, a un evento particular o bien a un tipo de institución. Esta rígida noción ponía el acento en lo que la persona “es” o en lo que tiene.

Las identidades son más bien resultado de las interacciones sociales como procesos de reconocimiento recíproco y que al pasar el tiempo pueden ser modificadas, negadas, reasumidas y hasta intercambiables. Por ello se asume al proceso de construcción de identidades, desde el reconocimiento de su carácter mutable, dinámico, interaccional y procesual, contradictorio y de movilidad. De ahí la posibilidad de encontrar estados inacabados de identidad como parte de procesos de construcción y reconstrucción continuos de las autoidentificaciones de los actores sociales (Aceves, 2001).

Así, autores como Gergen (1992) y Bolívar (2001), entre otros, coinciden en sostener que la identidad ya no puede definirse como una esencia en sí, ni como una entidad fija, ni como un agente autónomo, sino como un producto de relaciones pues, a medida que se va erosionando la idea del yo personal, aumenta el apereamiento de las distintas maneras en que se crea y se recrea la identidad personal en las relaciones.

Estas consideraciones en torno a la noción de identidad son, desde luego, extensivas a la de identidades colectivas ya que esta noción sintetiza, por un

lado, una realidad social y por el otro, expresa una acción social en persistente movimiento que incorpora realidades sociales activas.

El yo no nos es dado a conocer como algo evidente que aguarde plácidamente ser representado en palabras. Más bien somos nosotros los que construimos y reconstruimos continuamente un yo según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias, creencias, miedos y aspiraciones para el futuro.

Este yo, es para Bruner (1988, p. 135) un texto acerca de cómo estamos situados respecto a los demás y hacia el mundo. Es por ello que la interpretación de este texto ha de hacerse, por parte del sujeto *in situ* pues es ahí donde encuentra su sentido. Esta es una interpretación que no puede ser realizada por el investigador de modo abstracto o imparcial, pues preguntar por lo que es una persona, haciendo abstracción de las interpretaciones que hace de sí misma, es plantear una pregunta, fundamentalmente capciosa, una pregunta que, en principio, no tiene respuesta (Bolívar, 2002, p. 95.)

No se trata, entonces de pretender encontrar un yo desde un marco epistémico que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal, como se haría desde una perspectiva cartesiana, sino de dar prioridad a un yo dialógico, inmerso en la naturaleza relacional y comunitaria de la persona donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso.

Para acercarse a esa identidad hace falta recuperar la dimensión de vivencias, sentimientos, en los contextos “transaccionales” y relacionales de la vida cotidiana (Bolívar, 2002, p. 22).

Si somos poseedores de una identidad es porque podemos contar historias sobre nosotros mismos. El yo es una creación de nuestros relatos, dice Bruner (1994). Por ello la narración de la propia historia se constituye en una autocomprensión que permite determinar lo que somos por lo que hemos llegado a ser, como una búsqueda que permita un modo de repensar la propia vida de manera contextual (Taylor, 1996, p. 65).

Se trata, entonces, de asumir que estamos frente a un yo que se constituye junto y en relación a otros.

Si sólo podemos saber lo que somos mediante el modo en que nos comprendemos, entonces la construcción de un relato, que después será un texto, permitirá develar los modos de relación de ese texto con otros, así como los dispositivos sociales que intervinieron en la construcción de esa identidad.

Dadas estas exigencias del objeto de trabajo, la perspectiva metodológica que se ofreció como plausible fue la llamada investigación biográfico-narrativa asumida como una alternativa a las perspectivas de indagación que silencian la subjetividad.

Se comparte la posición de Ortega y Gasset⁶, quien sostiene que, frente a la razón pura físico-matemática, hay una razón narrativa, pues para comprender lo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia a fin de evitar la exclusión del *mundo de la vida* y dar así lugar a la voz de los sujetos como productora de validez.

Esta perspectiva narrativa, a diferencia del análisis paradigmático, no pretende la generalización, sino que aspira a producir la narración de una trama o argumento mediante un relato narrativo que torne significativos los datos, no en la búsqueda de elementos comunes, sino de los singulares que configuran la historia.

“La tarea del investigador en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes”⁷.

Ello exige, por un lado, el desciframiento significativo de los componentes y dimensiones relevantes de la vida de los sujetos y, por el otro, el esfuerzo de situar los relatos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio, pues como claramente señaló Hanna Arendt (1993, p. 28).

⁶ Citado por Bolívar, Antonio, “¿De novis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico –narrativa en educación, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, consultada el 13/12/2005

⁷ *Op.Cit.* p.13

“...las historias, resultado de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es autor.”.

Toda historia de vida está inmersa en otras comunidades de las que deriva la propia identidad, tornándola significativa. De ahí que no baste con restituir las palabras de los entrevistados, es necesario resituirlas en el contexto sociocultural del grupo de referencia. Por ello es necesario acercarse a esos otros factores que forman la trama de relaciones que han configurado la construcción de una vida.

La biografía de un sujeto tiene que anclarse en la dimensión social. El desarrollo biográfico sólo se comprende como producto de un doble movimiento: las vidas de los individuos son el producto de la acción social de esos individuos y, a su vez, del determinismo de las estructuras.

Si bien las biografías son actualizaciones singulares de modelos sociales cuyas normas y representaciones sociales han sido internalizadas de una cierta manera, no hay que olvidar que

“las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas”⁸

De ahí la necesidad de asumir que los relatos tienen un carácter dialógico e interactivo pues están inmersos en un mundo complejo de otros discursos, conformado por una intertextualidad o comunidad de otros textos, y por una polifonía o pluralidad de voces. Al respecto Dilthey nos advierte que

“...el individuo es el punto de cruce de sistemas culturales, de organizaciones en que se entreteje su existencia”⁹

Las vidas singulares transitan en la maraña de las instituciones y los grupos; en las relaciones con los “otros” y con los “nos” bajo la tensión entre el ser y sus

⁸ Bruner, Jerome, “Actos de significado”, Madrid, Alianza, 1995, p.128

⁹ Citado por Bolívar, 2005, *Op. Cit*, p. 23

relaciones (Torres, 2005, p. 2). Es en el seno de estas tensiones que se dibujan y se pronuncian las diferencias que delinear un territorio de identidad. Este esfuerzo de articular la historia de una vida con el sustrato social y político que le da sentido nos resguarda de la ingenuidad de creer que cada persona, de manera autónoma, es el autor de su propia vida, por ello, como bien dice Goodson (1996) hay que inscribirla en una genealogía de contexto.

“Desde Aristóteles a Marx no somos autores libres de nuestra vida, que está desde el inicio limitada cuando no determinada. Lo que el agente es capaz de hacer y decir inteligiblemente como autor está profundamente afectado por el hecho de que nunca somos más (y a veces menos) que los coautores de nuestras narraciones. Sólo en la fantasía vivimos la historia que nos apetece”¹⁰

No basta, entonces, con escuchar, registrar y convertir en un texto lo que los informantes cuentan de su vida, hace falta reconstituir las interacciones más importantes para articular lo singular en un marco de estructura general mediado por las comunidades de sentido y creencias, que hacen posible la vivencia de bienes y virtudes compartidas. De ahí que la pregunta por la identidad sea más bien la pregunta ¿De qué historias me encuentro formado?

Desde el momento en que nacemos entramos en la sociedad humana con uno o más papeles asignados al interior de instituciones y prácticas sociales que, a su vez poseen una historia. Los significados de esas prácticas sólo pueden ser entendidos dentro de la unidad narrativa de un relato de vida que no pocas veces se nos ofrece como partido en múltiples representaciones y formas pues el actual individualismo extremo ha producido una escisión entre el yo y los papeles sociales que se ejercen, así como entre la vida privada y familiar y el ejercicio público profesional. Esta fragmentación parece ser *salvada* por el mismo sujeto en el modo en que busca, a través de su narración, justificar el sentido de su propia vida.

La biografía apunta, entonces, a la descripción e interpretación del proceso de *cómo se llega a ser*, pues es una forma específica de temporalizar la existencia y una forma particular de sistematizar y periodizar una sucesión de

¹⁰ *Op. Cit* , p. 98

etapas. Gracias a ello, el relato biográfico, ofrece posibilidades para localizar los cambios, rupturas y modificaciones de la identidad de los actores, así como para distinguir las posibilidades y los procesos de decisión a los que se enfrentan en la elaboración y construcción problemática de sus pertenencias y afiliaciones grupales (Aceves, 2001, p. 14).

El uso de relatos biográficos nos obliga a reconocer que al texto que de ahí se deriva, no se le puede atribuir un carácter fáctico, ni opera como referente de información último. Un relato es sobretodo, la expresión de una interpretación, de un sentido que el sujeto atribuye a los hechos, desde su presente, pues, a fin de cuentas éste, siempre refunda o resignifica el pasado a partir de la identidad vigente y de acuerdo a los posibles futuros vislumbrados.

Esta exigencia del enfoque narrativo representó un desafío para este objeto de trabajo, pues no estamos frente a sujetos que integren una comunidad escolar con trayectorias y prácticas comunes que, en lo general son definidas por un sistema educativo oficial, no, estamos frente a un proceso emergente de interpelación de ciudadanos que, desde diversos contextos de referencia, han empezado a demandar y a proponer un modo distinto de situarse frente al Estado, ya no bajo el principio del respeto irrestricto al discurso del poder que coloca al ciudadano en condición de eterno menor de edad.

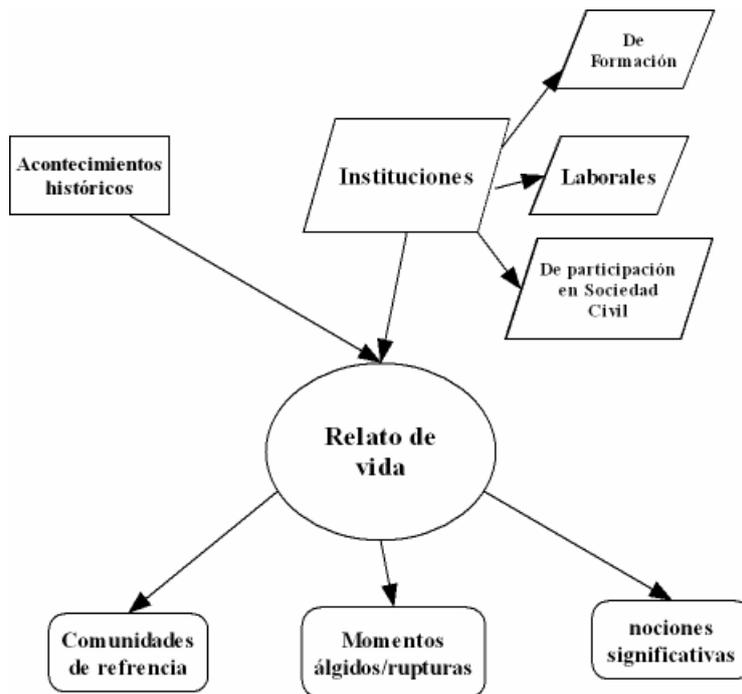
Si algo comparten estos sujetos, es su convicción de que la intervención educativa puede reconfigurar las subjetividades de modo que las personas lleguen a asumirse como sujetos de derecho y recuperen el espacio de lo público como el lugar donde la ciudadanía actúa en la búsqueda de su propio bien. Pero estos sujetos, al actuar por fuera de las instituciones estatales, cargan con el peso de trayectorias y referentes tan diversos que se corría el riesgo de ofrecer, al final, una narración por demás dispersa y fragmentada. Para evitarlo, fue necesario ir reconstruyendo los contextos sociohistóricos en los que ocurrieron los eventos narrados para contar así con una especie de andamio que conformara, en un solo cuerpo narrativo, los fragmentos recuperados de cada historia, pues ninguna de ellas da cuenta de todo lo que tuvo que suceder para que una organización como esta fuera posible. Por ello fue necesario recurrir constantemente a una exhaustiva búsqueda y revisión

de referentes documentales, bibliográficos y hemerográficos que permitieran reconstruir el entramado entre la historia social y la personal, pasando por el cuadro de identificaciones y compromisos que otorga la comunidad a la que se pertenece.

El partir de la idea de un mundo social construido y de una realidad en movimiento, obligaba a articular un andamiaje metodológico que permitiera acercarse a las formas en que los sujetos colectivos se construyen a partir de articular subjetividades colectivas que construyen sentidos que posibilitan la acción y habilitan la concreción de movimientos sociales.

El reconocimiento de que los sujetos, al estar dotados de conciencia, pueden dar cuenta de sus propios actos, asigna a la entrevista el papel de instrumento privilegiado, pero, para arrojar luz sobre otros aspectos de la construcción de los sentidos atribuidos por los sujetos (individuos y grupos) hacía falta un cruce de técnicas en el trabajo de campo, por ello también fue necesario recurrir al trabajo de observación de las diversas tareas que los informantes desempeñan al interior de la organización.

El siguiente esquema muestra la centralidad del relato como punto de partida para orientar la indagación mediante otras técnicas complementarias.



Abordar las intenciones, aspiraciones y propósitos del promotor de dispositivos de formación ciudadana, supuso, entonces, adentrarse en la historia de vida de sujetos que despliegan su saber pedagógico y/ psicológico en esfuerzos de construcción de ciudadanía. Ello implicó construir una narrativa a partir de entrevistas en profundidad a sujetos involucrados en el esfuerzo de formar ciudadanos activos.

Una construcción dialógica y de coimplicación

En la recuperación de historias de vida, este yo que narra, expone un sentido que se reconstruye entre dos y en él, mas que un sentido causal, es posible encontrar uno moral y social pues, como señala Bolívar (2002, p. 23), *no se limita a contar sino que además justifica.*

Quien narra se ofrece así como un protagonista que, al hablar del pasado, intenta desde el presente, dar cuenta de sus procesos de subjetivación apuntando a un futuro que permite articular el conjunto de intenciones, causas y azares.

En el proceso de recuperación de historias de vida es preciso asumir que, más allá del concepto de yo que se adopte, éste se revela mediante una transacción

entre alguien que habla y alguien que escucha, entre alguien que pregunta y alguien que responde. Bruner (1990).

“Casi siempre el relato de vida se construye en relación con el otro, en el marco de una relación dual o grupal en la que intervienen narradores y uno o varios investigadores. En ese momento se trata ya de una intervención y una práctica social: en donde se definen los papeles, se establecen las expectativas y los objetivos, y se enuncian las reglas.”¹¹

Esa transacción entre narrador y narratario se inscribe un proceso dialógico de *coinvención* pues se trata de una tarea conjunta que demanda la escucha cuidadosa y la participación del investigador que, al analizar lo escuchado y volver a preguntar, despliega un esfuerzo por reconstruir el sentido y la coherencia de lo narrado. Por eso se puede hablar de una situación de *coimplicación* pues ambos actores se ven involucrados, tanto en la operación de enunciación como en la del trabajo sobre lo enunciado.

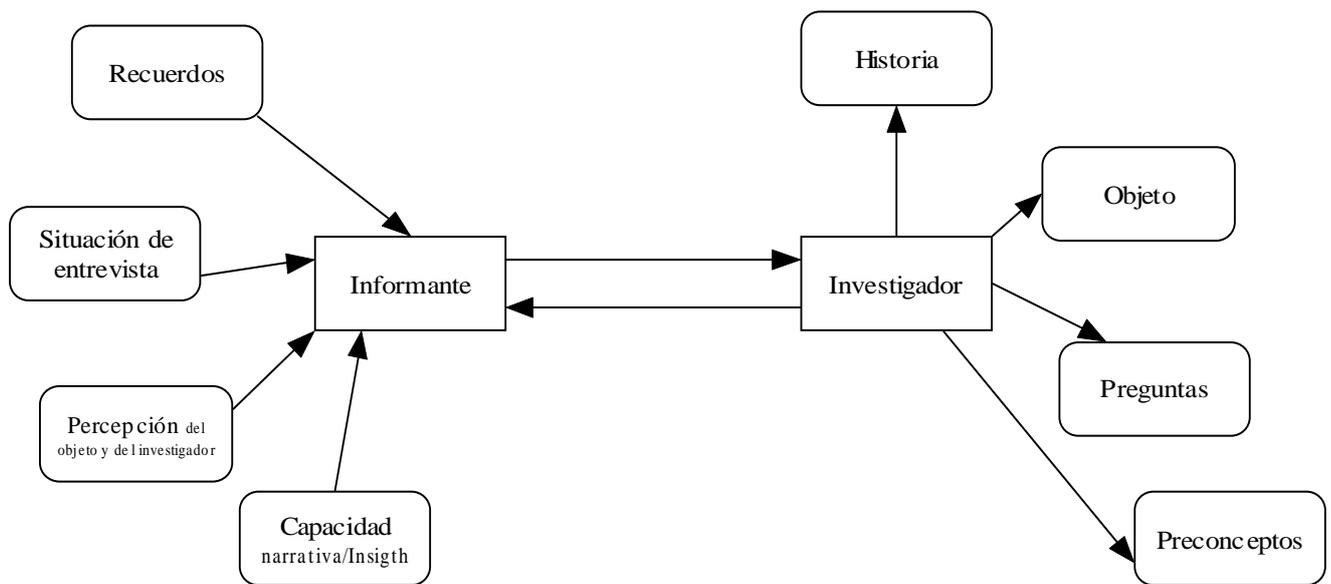
Dado que toda narración se realiza en función de quien la escucha y de para qué lo hace, la historia se arma en el contexto de un tiempo y una dinámica relacional que permite la comunicación y aún la confrontación. Ello tiene como efecto una especie de *co-formación* que va moldeando lo que los individuos pueden declarar de sus vidas. Por eso la propia historia puede ser narrada de muchas maneras.

Cada proceso de narración es único pues es imposible reproducir la dinámica relacional que se produce entre los implicados al interior de cada proceso de construcción de una historia de vida. Los modos particulares de *coimplicación* imprimen a la historia matices y hasta sentidos específicos a los momentos críticos o a las rupturas narradas. Por todo ello es que no es posible, ni es la intención, asignar al texto un lugar de fuente de verdad única o absoluta. El texto no refleja a un autor referencial pues ahí el autor repiensa, reinventa su vida y su verdad. Por ello cada vez que narra su historia puede imaginar posibilidades de actuación diferentes.

¹¹ Rhéaume, Jaques, El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en las ciencias sociales. Revista Latinoamericana 21, diciembre 2002, p. 99.

En virtud de lo anterior cabe aclarar, junto con Bruner (1991, p.118), que el interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, ya que, a fin de cuentas, lo que importa en la perspectiva narrativa es recuperar las vicisitudes de las intenciones humanas.

En el esquema siguiente se pretende ilustrar cómo, en el carácter dialógico de construcción de la historia personal, entra en relación la perspectiva de quien pregunta y la de quien narra.



El proceso de selección de los informantes

Frente a la diversidad de estrategias, acciones, conceptualizaciones y posicionamientos de las organizaciones, resultaba irrelevante tomar a este tipo de actores como unidades aisladas pues mucho del sentido que atribuyen a lo que hacen es una construcción que reconocen como compartida y que habla de un sentido de pertenencia a uno o a varios colectivos que defienden una idea de la democracia.

Al acercarse por primera vez al campo de acción de las organizaciones civiles es preciso reconocer su pluralidad, su multiplicidad de identidades y el enorme peso que tienen, en su hacer, sus trayectorias de vida, de formación, laborales y de inserción en acciones de promoción de desarrollo social.

Todo ello hacía muy complicado y, sobretodo muy inútil, pretender encontrar lo que tienen de común los actores de diferentes organizaciones, pues se

hubieran perdido las articulaciones necesarias para elaborar una mínima densidad en la explicación.

Esta búsqueda de rasgos comunes entre actores de diversas organizaciones pudo cobrar un sentido si se hubiera optado por una perspectiva cuantitativa que tomara una muestra de organizaciones civiles, pero ello sólo permitiría una visión global que no daría cuenta de la particularidad y de cómo la vida personal se entreteje, se constituye en el tránsito por lo institucional.

Se optó, entonces por tomar a los principales actores de una organización civil para acercarse a lo que cada uno, desde su historia, va aportando a su construcción y viceversa.

Todas estas decisiones no podían tomarse *a priori*. Fue necesario primero buscar, preguntar y entrevistar a las coordinaciones de estos organismos. No bastaba con tener preguntas, hacia falta conocer la naturaleza de la información disponible.

El proceso de búsqueda y selección de los sujetos que brindaron su historia para esta investigación se inició con una fase de exploración entre diversas organizaciones de la sociedad civil que, entre sus propósitos, se plantean la formación de ciudadanía.

Al explorar distintas organizaciones se encontró que el trabajo que algunas de ellas desarrollan, si bien puede producir como efecto el fortalecimiento de una cultura política democrática, ello no constituye su objetivo sustancial. Entre las organizaciones exploradas se encuentran: Alianza Cívica A. C. que más bien se ha centrado en el trabajo de observación electoral; La organización INCLUYE A. C., que trabaja con el maestro como ciudadano en tanto integrante de un sindicato; La Asociación Civil Implicarte, que trabaja con jóvenes una nueva construcción de la seguridad desde el ámbito comunitario y La Asociación Civil La Jugarreta que trabaja con adolescentes para que, a partir del juego, se involucren en proyectos que los alejen de los riesgos.

Se optó finalmente por la organización que formula de manera más explícita su propósito de educar para la ciudadanía. Se trata de la organización "Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) que en sus documentos de presentación se plantea como objetivos:

“

- Promover el desarrollo integral de las personas y favorecer la convivencia colectiva basada en valores democráticos.
- Promover la educación ciudadana en la familia y en la comunidad
- Fortalecer la participación ciudadana y la corresponsabilidad social
- Impulsar el desarrollo pleno de las capacidades humanas.
- Incidir en las políticas públicas relacionadas con la educación”¹²

Es importante aclarar que la organización estudiada (ACUDE) es sólo la punta de un iceberg, en tanto que es portadora de imaginarios, nociones y estrategias de acción compartidas por una gran cantidad de redes de organizaciones civiles para la promoción del desarrollo (ocpd's). Por tanto, al acercarnos a esta organización nos acercamos también a una gran cantidad de redes de organizaciones que comparten algunas perspectivas y formas de trabajo sin que ello niegue ni su particularidad, ni la enorme diversidad de formas de acción que coexisten en las redes a las que pertenecen.

“La convergencia en un objetivo común no conduce a crecientes similitudes entre quienes conforman los sujetos sociales y, en última instancia a su uniformidad, dado que la forma en la que se estructuran los sujetos sociales, sus participantes se completan y complementan.”¹³

Es en virtud de esta diversidad de formas de acción, relativamente recientes, que estas organizaciones han sido poco analizadas por lo que aún no pueden hacerse generalizaciones certeras Charry y Clavillo (2000, p. 9), pero si es posible acercarse a las condiciones que han hecho posible su emergencia y a las aspiraciones que las sostienen.

¹² Objetivos de ACUDE que aparecen en su página

Web http://www.acude.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=44

¹³ Charry, Clara Inés y Clavillo, Miriam, Organizaciones civiles: nuevos sujetos sociales, Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Mayo-julio 2000, p. 8. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159252>. Consultado: 2 febrero de 2006.

La materia prima de esta indagación estuvo conformada por la versión transcrita¹⁴ de seis historias de vida que fueron recopiladas entre 2005 y 2006.

El promedio de sesiones, que duraban entre una y dos horas, para completar la historia de vida de cada informante, fue de cuatro entrevistas por cada uno.

El interés inicial que guió las entrevistas se centró en indagar el proceso de constitución de la organización desde la diversidad de la vida y las voces de sus integrantes. Por ello se optó por recoger primero la historia de la fundadora de modo que fuera el relato mismo el que orientara los pasos a seguir: A quién entrevistar después, qué documentos empezar a buscar y a qué contexto histórico acudir. Esta primera historia remitió a las otras, pues la fundadora depositó en el resto de los integrantes una buena parte de la memoria de la organización. Se encontró en el conjunto de las historias recuperadas, una memoria abiertamente distribuida entre un yo y un nosotros. De hecho, en las últimas entrevistas a la fundadora, ella misma elaboró un esquema de la constitución de ACUDE e incluyó a la segunda informante como fundamental para entender la emergencia de esta organización.

La tercera informante fue remitida por la segunda y así hasta que, a llegar al sexto informante, se alcanzó un nivel de saturación de datos que permitió armar el cuerpo de un relato que demandó, por otro lado y, de manera simultánea, un trabajo de observación de sus actividades para comprender el significado de muchos de los términos que utilizan habitualmente.

Si bien en la organización hay otros integrantes, éstos no han transitado por ella durante tanto tiempo como los informantes. Otros más se ocupan, sobretudo, del trabajo administrativo o secretarial y sus estancias no son continuas pues ello depende de los plazos del financiamiento o de la opción por mejores ofertas de trabajo. Tomé entonces, como informantes, a los sujetos disponibles que llevan más tiempo compartiendo intereses, espacios y esfuerzos para poder tener más visibilidad sobre su forma de inserción al

¹⁴ Las referencias que, a lo largo de este trabajo, se hacen a los relatos de vida aparecen en cursivas y responden a una clasificación que indica: el número de informante, el sexo, la edad, la fecha y el número de entrevista que se realizó a ese informante.

proyecto, no sólo para encontrar lo compartido, sino también para entender cómo, desde distintas historias llegan a formar parte del mismo proyecto.

A fin de acotar un tramo de la temporalidad y dado que los acontecimientos sociales pueden producir modificaciones en los significados que portan los actores, se optó por reconstruir, sobretodo, los contextos de los relatos de vida, entre los años 80s y el año 2000 pues ese es el período en el que aparece con más claridad el peso de los componentes de la historia social y política en la conformación de la organización estudiada cuya fundación se da en enero de 2001.

La estructura del informe de investigación

El primer capítulo se ocupa de abordar los debates y hacer un ejercicio de problematización en torno a las complejas y cambiantes nociones de democracia, espacio público y ciudadanía para poder vislumbrar los desafíos y límites implicados en la diversidad de prácticas que se han empeñado en la educación de los ciudadanos. El siguiente capítulo se propone reconocer algunas líneas de pensamiento por las que ha transitado la aspiración de formar al ciudadano para hacer después un breve recuento de los diversos intentos de educar a la ciudadanía en México, desde la independencia hasta los cambios curriculares de fines del siglo XX, para cerrar con algunas consideraciones sobre el papel educador de las organizaciones civiles que promueven una cultura política democrática.

El tercer capítulo aborda las vicisitudes del concepto de sociedad civil para poder situar, en el contexto nacional, la emergencia de organizaciones como la que aquí nos ocupa.

Producto de la articulación entre las historias personales, la observación y la revisión documental, los capítulos restantes se ocupan de distintas dimensiones que aportan a la comprensión de la naturaleza de la organización, sus condiciones de emergencia y la forma en que asumen la tarea de la formación ciudadana.

Así, en el cuarto capítulo se da cuenta del sentido, los propósitos, las estrategias, las actividades y los procesos organizativos en los que se involucra la organización estudiada para explicar, en el siguiente capítulo, su forma de

funcionamiento, sus estilos de trabajo, las tensiones, límites y posibilidades que configuran su quehacer.

En el sexto capítulo se intenta desplegar el espectro de condiciones que explican la emergencia de esta organización desde las muchas aspiraciones e imaginarios compartidos por un sector importante de la sociedad civil.

Un último capítulo intenta centrar el lente en el peso de la historia personal para tratar de acercarse a las motivaciones más profundas, para cerrar con algunas reflexiones finales que puedan dar lugar a nuevas líneas de indagación.

Capítulo 1

Democracia y ciudadanía: un acercamiento al debate conceptual

Acercarse al campo de la educación del ciudadano exige una elucidación previa en torno a los orígenes y vicisitudes de la idea de democracia y sus consecuentes nociones de espacio público y ciudadanía, en un esfuerzo por reconocer y otorgar sentido, tanto a los diversos significados que se le han atribuido, como a los límites, posibilidades y paradojas que le han acompañado a lo largo de la historia. Por ello en este espacio se intenta una problematización en torno a estos conceptos.

1.1. La palabra democracia y sus debates

Como todo lo humano, las palabras, nociones y conceptos, son construcciones que se constituyen y se transforman a lo largo de la historia.

En el caso de nociones tan cargadas de aspiraciones colectivas como la de democracia, este hecho es aún más contundente pues, desde su aparición en la antigua Grecia hasta nuestros días, la aspiración a la democracia ha estado permanentemente atravesada por múltiples debates, límites y paradojas que a su vez contienen y expresan las más diversas y contradictorias significaciones imaginarias.

Norberto Bobbio y Nicola Matteucci (1981) sostienen que en la teoría de la democracia confluyen varias tradiciones históricas que se expresan en tres teorías: La clásica, la medieval y la moderna.

En la teoría clásica la democracia, como gobierno del pueblo, se opone a la monarquía y a la aristocracia en el entendido de que sólo las personas que poseen el estatuto de ciudadano podrán participar en las decisiones de gobierno. Ni las mujeres, ni los esclavos poseían tal atributo en la época de la Grecia de Aristóteles. En la segunda teoría la noción de Estado adquiere un papel preponderante hacia la edad media, por ello se introduce la noción de soberanía¹ popular cuyo único límite es la ley natural o divina.

¹ Soberanía: poder preponderante o supremo del Estado, reconocido por primera vez como carácter fundamental del Estado mismo por Bodino para quien el único límite de la soberanía es la ley natural o divina. Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, pp. 1085.

La incorporación de esta noción abrió dos modalidades contrapuestas de realización del poder de la soberanía popular: una descendente que deriva del príncipe hacia los niveles inferiores y una ascendente que procede del pueblo hacia los mandos superiores y opera de manera representativa.

Hacia el siglo XV surge, con el Estado Moderno, la llamada teoría moderna o maquiavélica en la que se oponen dos formas históricas de gobierno: la monarquía y la democracia que en ese tiempo se empezó a asumir como sinónimo de república.

Ya en el siglo XIX surge la llamada postura liberal que se esclarece a partir de la tesis de Benjamin Constant sobre *la Libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*.²

La concepción de libertad de los antiguos alude al derecho del pueblo a participar de manera directa en la formación de las leyes a través de la asamblea de los ciudadanos. Por su parte, los modernos sostienen que lo que hay que incrementar es la libertad del individuo frente al Estado y por ello lo que hace falta, es el fortalecimiento de los derechos civiles y políticos. Esta última corresponde a la tradición sajona que prevalece hasta nuestros días, a diferencia de la que surgió con el republicanismo francés en donde la fuente de poder es la voluntad popular.

Estas tres tradiciones históricas que van de la Grecia antigua hasta el nacimiento de la modernidad en occidente, estuvieron fuertemente articuladas a otros debates a lo largo del siglo XX. Aquí se abordará, brevemente, el que se refiere al tipo de participación de la ciudadanía.

Si bien la democracia, en estricto sentido, es el gobierno del pueblo, este poder puede ser ejercido de manera directa o bien de manera representativa o parlamentaria. En esta segunda modalidad el ciudadano, además de contar con el derecho de expresarse y de asociarse, tiene el derecho de elegir a sus representantes y ser elegido, por ello en las democracias representativas se promueve tanto la ampliación del voto como la multiplicación de órganos representativos.

² Cfr: Elizondo, Aurora, Fernández, Ana Corina y Rodríguez, Lucía (2002), *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*, México, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral, p.23.

Ahora bien, con independencia del tipo de participación de la ciudadanía, ésta puede o no tomar parte en las decisiones tanto políticas como económicas. Eso depende de si se trata de un país capitalista o socialista.

En el socialismo, dice Bobbio (1987), lo que cambia es la manera de entender la democratización del Estado que contempla tanto la democracia directa como la participación popular en el orden político y económico, a diferencia de las democracias en los países no socialistas donde la voz de la ciudadanía incide solamente en las decisiones políticas.

Al margen de las ideologías y los regímenes económicos, estos matices de las democracias modernas, que imponen límites al ejercicio de la soberanía popular, han dado lugar a una nueva y pragmática teoría de la democracia conocida como la teoría de las *élites* que asume como irremediable el hecho de que la soberanía popular es sólo un ideal pues de hecho es siempre una minoría la que detenta de manera efectiva el poder.

Frente a esta concepción, Joseph A. Schumpeter (1971), aporta un matiz más optimista, pues si bien reconoce la dificultad para la realización del bien común a través de la voluntad general, es posible aceptar que hay democracia en la medida en que existan diversos grupos que compiten entre sí por la conquista del poder, mediante una lucha que tiene por objeto el voto popular. Por ello, desde esta perspectiva, es tan importante reclutar y extender las fuentes de poder de la llamada "clase política".

Planteada así la democracia, queda entonces reducida a un conjunto de reglas procesales para la constitución del gobierno y para el establecimiento del marco de las decisiones políticas. De esta forma se elimina la concepción orgánica de la sociedad

"...por una visión individualista cuyos elementos principales son la idea de contrato, el reemplazo del hombre político, según Aristóteles, por el *homo oeconomicus* y por el utilitarismo...³.

³ Touraine, Alain , *¿Qué es la democracia?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000, p.17

Esta concepción se ha visto fortalecida por una realidad en la que los intereses particulares, en especial los de las oligarquías, tienen un peso creciente en la vida política y la voluntad general que a su vez se encuentra, en el mejor de los casos, cada vez más secuestrada por el poder mediático. Por ello el funcionamiento democrático no penetra en la mayor parte de los dominios de la vida social. Aceptar como natural esta situación significa dejar atrapada a la democracia en su expresión más formal y a merced de poderes y tipos de toma de decisiones profundamente antidemocráticos.

Al confrontar este tipo de contradicciones se abren otros ángulos del debate por la democracia como la oposición entre lo procedimental y lo sustancial. Quienes se pronuncian por lo primero, están aceptando una noción de democracia que indica un conjunto de medios independientemente de la consideración de los fines en contra de la democracia sustancial que coloca en primer lugar a los fines, en especial a la igualdad no solo jurídica sino también económica.

¿Cómo enfrentar hoy esa difícil integración entre la dimensión procedimental y la sustancial?

Para responder a esta pregunta, de entrada, hay que asumir que la plena realización de la democracia es un ideal irrealizable que sólo es posible en la conjunción de ambas doctrinas: la sustancial y la formal, donde lo que hace falta es pensar el ámbito procesal sin perder de vista los fines para los que se proponen dichos medios, de tal manera que, sin apostar a una doctrina en particular, se pueda impulsar de manera consciente una noción de democracia viable. Al respecto Touraine (2000) sostiene que

“Es entre la democracia procesal que carece de pasión, y la democracia participativa, que carece de sabiduría, donde se extiende la acción democrática cuya meta principal es liberar a los individuos y a los grupos de las coacciones que pesan sobre ellos.”⁴

En las actuales sociedades invadidas por las técnicas de producción, de consumo y de comunicación de masas, la libertad se separa de la razón instrumental con el riesgo, a veces, de volverse contra ella.

⁴ Touraine, (2000), *Op.Cit.* p. 21

Todo ello, sostiene Touraine (2000), impone una imagen de sí y del mundo que poco tiene que ver con el respeto a la ley, por eso el sujeto resiste y se afirma mediante su particularismo y su deseo de libertad, de creación de sí mismo como acto capaz de transformar su entorno.

Esta aspiración se expresa precisamente en la defensa de la diversidad como la gran cuestión de la democracia para la cual no bastan sólo las leyes, sino, sobretudo, una cultura política que supone la igualdad entendida como el derecho de cada uno a escoger y a gobernar su propia vida, o sea el derecho a la individuación frente a las presiones hacia la moralización y a la normalización.

El reto está, entonces en encontrar formas de vida que permitan vivir juntos a individuos y grupos que son a la vez diferentes y semejantes.

Se trata de la construcción de un “nosotros” capaz de trascender lo individual pero sin silenciar la diversidad. Este complejo y frágil equilibrio demanda algo más que un reconocimiento de la multiculturalidad, demanda un esfuerzo de interculturalidad, es decir, de posibilidad de encuentro y diálogo entre culturas diferentes.

Así, el desafío de una cultura democrática está en articular la unidad y la diversidad, la libertad y la integración. Por ello son insostenibles tanto los poderes comunitarios antidemocráticos como la sociedad política entendida como un mercado de transacciones vagamente reglamentadas entre comunidades cerradas.

Se trata, en fin, de la búsqueda de formas de convivencia que den lugar tanto a la libertad privada como a la integración social.

¿Cómo opera esta pretensión en países como el nuestro cuya modernización depende de factores exógenos? ¿Hay salidas democráticas para las naciones sometidas a una doble explotación: la del capital transnacional al capital nacional y la de éste a su población?

De sobra sabemos que ni la economía de mercado, ni la democracia política, ni la secularización nos libran de la amenaza de las dictaduras o de la ley de la selva del *Laisser faire*, que favorecen tanto el aumento de las desigualdades como la concentración de poder en grupos restringidos. ¿Será que sólo los llamados países desarrollados pueden ser libres? ¿Es posible pensar en una relación viable entre desarrollo y democracia?

Touraine (2000) afirma que el problema de fondo respecto a la democracia no está en la riqueza o en la pobreza de los países, o en su mayor o menor desarrollo pues la dificultad es la misma para un país desarrollado que para uno que no lo es. Para el primero la democracia tiende a demostrar el poder del Estado sobre el individuo y para los segundos la democracia es la afirmación defensiva de la comunidad la que inicia el trabajo de reapropiación colectiva de la modernización.

La paradoja de la democracia

Los hechos nos demuestran la insuficiencia de los procesos deliberativos en tanto no nos hagamos cargo de las lógicas que tensan las dinámicas del poder, por ello, señala Mouffe (2003), habría que empezar a reconocer la paradoja democrática que consiste en el hecho de que, en una democracia liberal se imponen siempre límites al ejercicio de la soberanía del pueblo y estos límites operan como marco para el respeto a los derechos humanos individuales. La forma en que estos derechos sean interpretados puede llegar a expresar una hegemonía que será objeto de debate.

“Lo que no puede ser objeto de discusión en una democracia liberal es la idea de que es legítimo establecer límites para la soberanía popular en nombre de la libertad. De ahí su naturaleza paradójica.”⁵

La cuestión está en ¿quién decide cuándo es más importante la libertad del individuo sobre la soberanía popular?

La socialdemocracia sostiene que, para responder a esta pregunta, basta con la deliberación, pero, ¿Existen hoy marcadores de certidumbre que orienten tal deliberación?

Lefort (1988) dice que no, pues en la moderna sociedad democrática, el poder, la ley y el conocimiento, han experimentado una radical indeterminación. Estamos frente a la moderna imposibilidad de proporcionar una garantía final, una legitimación definitiva que invalide la posibilidad de arribar a un consenso racional que resuelva para siempre la eterna pugna entre igualdad y libertad.

⁵ Mouffe, Chantal, *La paradoja Democrática*, GEDISA., Barcelona, 2003, p.22.

Frente a ello los voceros del neoliberalismo erigen al mercado como el gran principio rector que habrá de resolver las desigualdades y, entre sus argumentos, esgrimen la vieja idea de naturalizar el *statu quo* afirmando que “así son las cosas”, de modo que el inviolable derecho de propiedad se ha entronizado como el dogma hegemónico que junto con las omnicomprehensivas virtudes del mercado, configuran el “sentido común” de nuestros días para encubrir la negativa a considerar las reivindicaciones de los sectores populares, que quedan excluidos de sus prioridades políticas y sociales, o peor aún, esas reivindicaciones pueden llegar, incluso, a ser rechazadas como *antidemocráticas*⁶.

Si bien se han desgastado los argumentos que sostenían la idea de una alternativa radical al capitalismo, es obvio que la solución no está ni en la tiranía del mercado, ni en el delirio del consenso racional.

No es posible cerrar los ojos ante el hecho de que la noción de democracia hegemónica, es decir, la que promueve el neoliberalismo, es una que se sostiene a costa de muchas otras democracias en las que el papel de Estado se ha limitado únicamente, en el mejor de los casos, a tratar las consecuencias sociales de los defectos del mercado.

“Habrá que desafiar las trincheras de riqueza y poder de la nueva clase de gestores si se quiere alumbrar una sociedad más justa y responsable.”⁷

Las sociedades contemporáneas enfrentan profundos cambios en su dimensión simbólica en especial a partir del desperfilamiento de las ideologías, como síntoma de la erosión de las claves interpretativas que otorgaban inteligibilidad a la realidad social (González Luna, 2004).

Atrás han quedado ya las propuestas generalizadas de transformación de las sociedades a partir de la imposición de un solo orden y por ello Mouffe (2003) propone la idea del *agonismo* como una forma de hacer frente a la imposible erradicación de la violencia y el conflicto.

⁶ Tómese como ejemplo cualquiera de los actos violentos de represión a las últimas manifestaciones de movimientos populares en cualquier parte del mundo, incluyendo el encarcelamiento de los llamados *globalifóbicos*.

, ⁷ Mouffe, 2003, *Op. cit*, p. 31

La perfecta libertad como la perfecta igualdad son imposibles y a, pesar de ello, esta es la perfecta condición de posibilidad misma para una forma pluralista de la coexistencia humana en la que puedan existir y ejercerse los derechos. Por ello cualquier propuesta debe, de entrada, asumir como imposible la erradicación definitiva del antagonismo así como la naturaleza conflictiva de la política.

El antagonismo se presenta entre enemigos mientras que el *agonismo* propuesto por Mouffe, es una forma distinta de manifestación del antagonismo pues no implica una relación entre enemigos, sino entre adversarios que, paradójicamente, se definen como enemigos amistosos, pues son amigos en la medida en que comparten un espacio simbólico común, pero también son enemigos porque quieren organizar este espacio simbólico común de un modo diferente.

Esta propuesta pretende superar los planteamientos que aspiran al ideal de la perfecta articulación y postula la existencia de un interés general del pueblo cuya puesta en práctica supera la anterior forma de resolución de conflictos basada en la dicotomía ganadores/perdedores.

A los enfoques deliberativos con su énfasis en la imparcialidad y el consenso racional les falta una adecuada reflexión del momento de “decisión” que caracteriza el campo de la política pues son precisamente esas decisiones, *que siempre se toman en un terreno indecible*, las que estructuran las relaciones hegemónicas (Mouffe, 2003)..

Recordemos que no hay argumentos últimos e irrefutables para tales decisiones, por ello implican siempre un elemento de poder, de fuerza y de violencia que nunca se puede eliminar y que no es posible aprehender adecuadamente con el sólo lenguaje de la ética y de la moralidad.

Hace falta, entonces, que no nos conformemos sólo con la insuficiente solución deliberativa, se requiere, además, dar lugar a una profunda reflexión sobre la factibilidad de una práctica política articulada con la ética.

En el caso de sociedades que enfrentan enormes desigualdades es todavía más clara la insuficiencia de la deliberación.

Así como Mouffe pretende devolver a la política, interpelada por la ética, su carácter emancipatorio, Touraine (2000), también por su oposición a la

democracia deliberativa, defiende la necesidad de una *democracia de liberación*, contenida por el deseo de libertad. Asumir este necesario deseo de liberación como lo sustancial de la democracia nos conduce a la cuestión del sujeto entendido como

“...el esfuerzo de transformación de una situación vivida en acción libre; introduce libertad en lo que en principio se manifestaba como unos determinantes sociales y una herencia cultural”⁸

Constituirse en sujeto es entonces construirse como actor, *por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada.*

Esta libertad de acción se expresa por la resistencia a la dominación creciente del poder social sobre la personalidad y la cultura.

La democracia como un proceso de liberación aparece aún con más fuerza de cara a regiones como América Latina donde, como señala Dussell (2004), el sujeto está atado al sistema para su sobrevivencia y por ello habrá de cambiar su modo de inserción pues tal como está, es el propio sistema el que imposibilita a millones de su condición de sujeto. Este modo de inserción alternativo, tendrá, necesariamente, que contemplar como fundamental, tanto lo laboral como la corporeidad si es que se aspira a la regeneración de un sujeto capaz de participar de la transformación del sistema.⁹

En el caso de estas sociedades dependientes con sus enormes desigualdades, Touraine advierte frente a los riesgos del desenlace autoritario de las movilizaciones guerreras por la liberación pues hay un salto mortal histórico entre la acción dirigida contra enemigos externos y la creación de instituciones y costumbres democráticas. Lo segundo requiere de lo primero, pero no son sinónimos, no es suficiente con la liberación del poder exógeno.

Frente al riesgo del autoritarismo que merodea entre la liberación y las libertades, se requiere, en primer lugar, de actores sociales capaces de manejar sus relaciones de poder y capaces también de encabezar una acción

⁸ Touraine (2000), *Op. Cit.* p. 22

⁹ Dussell, Enrique, Mesas de trabajo sobre Enfoques sobre el sujeto y la subjetividad en el Foro “*El Debate sobre el sujeto*”, *Cátedra Alain Touraine, Universidad Iberoamericana Puebla*, Puebla, Pue., 23 al 25 de junio de 2004.

económica racional para poder generar movimientos sociales fuertes y autónomos en el contexto de una sociedad civil capaz de negociar con el Estado para dar autonomía real a la sociedad política.

1. 2 La necesaria reconstrucción de lo público

Construir esa sociedad política es una tarea inminente, pues a fuerza de trivializar la práctica política en manos de los políticos profesionales, los agentes del poder económico, a través de los medios masivos de información, han promovido con fuerza la creencia de que “hacer política” es una tarea sucia y como efecto de esa creencia, que cotidianamente se confirma en las páginas rojas del quehacer del Estado, las y los ciudadanos han renunciado, sin saberlo, a su condición de seres políticos. Con ello han dejado a otros la tarea de decidir el rumbo del destino común.

Esta renuncia no obedece a una diferencia de capacidad entre el llamado político profesional y el ciudadano común pues todos los seres humanos comparten la facultad de juicio necesaria para formarse opiniones razonadas acerca del mundo político, entonces el monopolio del experto y del tecnócrata, no se justifica.

Castoriadis, ya desde hace algunas décadas, habló de la urgencia de expropiar la política a los políticos profesionales para que sea usada por la sociedad a fin de superar la concepción de la política como un mercado frente al cual los ciudadanos devienen en consumidores. Pero para ello hace falta que la política sea entendida

. “...como aquello que hace a los hombres verdaderamente humanos por ser el espacio determinante de la existencia auténtica en tanto que es la forma de sociedad del espacio público, del estar con los otros”¹⁰

Pero, ¿de qué hablamos cuando invocamos a lo público?

Como respuesta, Cullen (2003b) empieza por recoger sus acepciones más coloquiales para ir reconociendo en cada una, la base de los derechos inherentes a la condición humana. Así, lo público, alude al espacio que no

¹⁰ Citado en: Cansino, César. *Tributo a Castoriadis*. La Jornada, 4 de marzo, 2001. p. 3 (La Jornada Semanal).

tiene restricciones para su acceso ni para ser transitado. Se usa asimismo, para designar el lugar de todos y como expresión de igualdad de oportunidades para acceder a los bienes sociales. Lo público es también lo manifiesto o expuesto y se opone a lo secreto y expresa como tal el derecho a la información. Aún mas, la palabra “público” es el conjunto indiviso de personas que miran o escuchan, o asisten o visitan, algo o a alguien y con ello, en cierto sentido, se hace referencia a la idea de la libertad de reunión. Cuando este último sentido de lo público avanza *sobre la mera pasividad del estar juntos*, está noción adquiere el sentido del espacio de la participación, del diálogo y, por lo mismo, de la libertad de disentir, de modo que en esta acepción lo público es el lugar de las libertades políticas.

Si hemos de pensar en las formas de reconstrucción de lo público, habrá también que reconocer las tensiones que emanan de las distintas concepciones que se han configurado a lo largo de la historia política de occidente. Para ello Cullen (2003b) pone en el centro de esta elucidación la versión griega y la moderna.

Para los griegos lo público es espacio de la *praxis* y de la *lexis*, de la acción propiamente dicha y del discurso significativo y argumentativo. En este sentido lo que se opone a lo público es todo aquello que no deja actuar y que se definiría *como puro padecer u obedecer* sin poder previamente deliberar y elegir, o como puro sentir y moverse, responder a estímulos, sin poder atribuir autónomamente significados. Esta acción y este discurso significativo-argumentativo se singularizan sólo en el seno de lo común, de ahí que lo público es el espacio indispensable para la constitución de vínculos entre los individuos.

Para los modernos lo público es una forma de usar la razón que consiste básicamente en hacerlo con libertad. Más que a la acción y a la razón argumentativa, lo público en su sentido moderno, refiere a la capacidad de la ciudadanía de legislar por sí misma que, consagrada por la autonomía, se manifiesta en la libertad de expresión u opinión pública y en la libertad de participación.

Al trastocarse la ciudadanía como derechos de individuos libres e iguales que se expresa en la representación política y en la opinión pública, se deja a la

virtud en el campo de las intenciones morales, y a la argumentación válida en la materialidad de los escritos científicos. Así quedó separado el reino de la política del reino de la ética y éste, del reino de la ciencia.

Fue en el contexto del nacimiento del pensamiento moderno que el contrato social emergió para garantizar la paz y el comercio, pero no para definir los ideales de la vida de cada uno.

Frente a esta tensión entre lo público antiguo y lo público moderno Cullen (2003b) propone la reflexión de un término medio que permita resignificar para hoy un sentido que lo revitalice. Para ello, a la idea del derecho natural, originada en el contrato social, como una forma de hacer frente al miedo que nos produce la amenaza de ser destruido por el otro, opone, desde Spinoza, la necesidad de vivir conducidos por la razón, en estado de libertad para garantizar el derecho universal *a conservarse en el ser* promoviendo *la potencia de actuar* de cada uno, de modo tal que las afecciones pasivas se conviertan en activas. A esto Spinoza le llama *vivir conducidos por la razón*, es decir, en estado de libertad, lo más activamente posible, transformando todas las afecciones posibles en activas.

En esta relectura el contrato social se pierde como mera forma de defendernos de la destrucción. Por ello lo que hace falta es poner en el centro la idea de *aumentar la potencia de actuar*.

Lo público así entendido deviene entonces, ya no en el espacio restringido para unos cuantos de los griegos, ni en lugar donde se realiza la abstracta idea del contrato, donde la libertad de actuar es el privilegio también de unos cuantos.

Lo público será, así el espacio para la *alegría*, pues para Spinoza ésta se define como la potencia de actuar de todos. Desde luego que esta concepción representa, de hecho, un riesgo para aquellos que postulan el necesario dominio de unos pocos sobre otros, propio de las sociedades excluyentes y discriminadoras a las que conviene...

“una sociedad de ciudadanos tristes, con potencia de actuar disminuida, sometidos a causas externas, sin poder transformar las pasiones pasivas en activas, es decir, siervos”.¹¹

¹¹ Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar*, Argentina, Paidós, 1997, P.37

El espacio público, se constituye así en el lugar donde la ciudadanía ha de actuar en la búsqueda de su propio bien, el lugar donde, como dice Hannah Arendt (1993), las personas se reúnan, hablen, dialoguen, compartan sus relatos

“...y luchen juntas dentro de las relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa.¹²

Darle vida a esta idea de lo público representa una tarea titánica en este mundo globalizado y marcado por el desarrollo de un nuevo individualismo, por la emergencia de una orientación narcisista que vive como natural e irremediable el declive de la esfera pública como el espacio donde se hace visible para todos lo que somos, lo que pensamos, lo que queremos; donde, a fin de cuentas, se constituyen nuestras identidades colectivas para el reconocimiento de la realidad común y la revisión de las acciones de los demás.

Esta esfera pública, señala Barcena (1997), nos une, pero a la vez se interpone entre nosotros para que no nos eliminemos en el proceso de dirimir nuestras diferencias.

Lo público es, entonces, el contexto físico imprescindible para que pueda surgir la acción política.

Esta esfera del encuentro con el otro, a la luz de todos, no es natural, es un logro cultural que permite la realización del principio de igualdad política entre todos los ciudadanos y que es asegurada por las instituciones democráticas.

La vida pública posee, así, una cualidad espacial donde los ciudadanos son capaces de reunirse y de encontrarse, de intercambiar opiniones y debatir sus diferencias con el objeto de hallar soluciones comunes a sus problemas comunes.

La emergencia de esta vida pública requiere de un esfuerzo de diferenciación entre los intereses privados y los públicos pues estos últimos no

¹² Arendt, Hanna (1993) *La condición humana* citada por: Bárcena Fernando y Mèlich Joan-Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

necesariamente se derivan de los primeros aunque se encuentren en estrecha interdependencia.

El bien de una comunidad es, en primer lugar, un bien plural pues refleja las diferencias entre las personas, sus distintos intereses y opiniones. El rasgo de *comunalidad* de estos intereses es algo que construyen los ciudadanos mediante la solidaridad y la reciprocidad, de modo que este bien común sólo se logra desde la confrontación y desde la articulación de intereses por medio de la deliberación colectiva, desde la mutua persuasión, el debate y la argumentación sostenida en la capacidad de juicio político que todo ser humano puede desarrollar.

Hanna Arendt (1993) advierte frente a la destrucción de la política como una forma de muerte del sujeto pues al adelgazarse lo público, se aísla al individuo, se abandona al sujeto en su proceso de desgarramiento de sus relaciones sociales, pues vamos hacia la privatización de los medios que garantizan las libertades en un contexto donde los modelos de bien y de felicidad están sujetos a las fuerzas del mercado.

Frente a las fuertes tendencias de decadencia del hombre público que se expresan incluso en la disminución de los espacios, de los territorios materiales de lo público, sólo queda la salida de una democracia “dialógica” que aliente una “vida política” capaz de llegar a las diversas áreas de la vida de la persona. Para ello es necesario destacar que la dimensión de lo político va más allá de los ámbitos del poder oficial para repensar las esferas en las que la democracia habrá de operar pues, tal como lo sostiene Bobbio (1987), hablar de democracia actualmente, implica no sólo un proceso de democratización en la esfera de las relaciones políticas formales, sino también el extender dicho proceso a todas las relaciones sociales –género, familia, lugar de trabajo, vecindario, escuela–. Más allá del voto, es necesario imaginarizar otras vías para crear condiciones reales de participación, que se ajusten de mejor manera a los distintos espacios sociales que requieren también ser democratizados, de otro modo la ciudadanía se vivirá siempre como una parte escindida de la vida real de cada sujeto.

1. 3 Apuntes para repensar la noción de ciudadanía

Si se ha puesto en cuestión y se han develado las paradojas y la necesaria resignificación de la noción de democracia y de lo público, algo similar habrá que hacer con la noción de ciudadanía que, atravesada por la historia, ha operado como herramienta política o como medio de despolitización; como principio organizador tanto inclusivo como excluyente (Davis ,1995).

En un intento de síntesis de la densidad histórica del concepto, Cullen (2003c) devela los rasgos cambiantes de su naturaleza. Destaca así una ciudadanía aristotélica que es *restrictiva* pues niega a los niños, las mujeres, los esclavos y a los no griegos esta condición. Hay una concepción epicúrea de ciudadanía, la *minimizada*, pues se reduce a la idea de que cada uno debe buscar su felicidad sin que importen las responsabilidades públicas, *porque traen perturbación*. Destaca también la noción de ciudadanía *amplificada*, donde cada uno es ciudadano del mundo y, desde lo estoico, esta figura aparece ligada a la sabiduría interior, aquella que es indiferente a lo externo, a lo que acontece.

Para los romanos, la noción de ciudadanía aludía a una dimensión vinculante de sentido de pertenencia que reconocía los derechos de determinados individuos por su pertenencia a la ciudad o a alguna provincia de su vasto imperio.

En la edad media la idea de ciudadanía se ofreció como *escindida*, pues desde la perspectiva agustiniana, se asume que cada uno es peregrino porque hay dos ciudades y que la comunidad es en la fe.

Hacia siglos XVII y XVIII la idea de individuo como sujeto de derechos tomó impulso en la cultura política de las teorías contractualistas y con ello se ofrecieron las bases para delinear los rasgos del ciudadano moderno que se afirma como miembro de la comunidad política.

Al analizar los elementos fundacionales de la concepción de ciudadanía en Rousseau, Rodríguez, A. (2002), destaca una especie de juego dialéctico entre el orden interno, de índole psicológica y antropológica y las condiciones de carácter externo relativas a la construcción de la república.

Para Rousseau el hombre *natural* es el hombre en soledad que se opone al hombre gregario ya que la sociabilidad es un elemento tardío que emerge al contacto con otros en la vida común y da origen a un contrato o juramento consigo mismo que se expresa en la idea del contrato pedagógico planteada en el Emilio.

Así, como efecto del contrato social, surge una idea de ciudadanía *construida* que se sostiene *en la garantía y legitimación de los derechos individuales* y en la institución de un espacio público encargado de definir y gestionar la cosa pública para asegurar el clima social necesario para el ejercicio de lo privado pues

“Para que exista la ciudadanía es menester la república, pero la república tiene como núcleo central una concepción moral que se manifiesta básicamente en el respeto a la voluntad general, al imperio de las leyes justas y la atención permanente al interés común”¹³

Este Estado civil, llamado república, es producto del pacto de asociación en el que las leyes habrán de ser autoría del pueblo que, en su calidad de *hacedor* de leyes, se constituye en soberano.

Por su parte, el individuo, en tanto miembro de este cuerpo soberano conformado por iguales, es a la vez, ciudadano y súbdito ya que se somete al imperio de las leyes creadas por esta comunidad fraterna, por estos *hijos sin padre* que, dotados de razón, asumen la responsabilidad de sus actos sin más referencia ni a dios ni al monarca. Es el tiempo del reconocimiento a los derechos civiles.

En el siglo XIX la libertad económica individual, abrió la posibilidad de consolidar los derechos políticos y los derechos sociales al abrigo, estos últimos, del desarrollo de la educación elemental pública.

Si bien las luchas sociales del siglo pasado crearon las condiciones para el desarrollo de la conciencia nacional, del sentimiento de pertenencia a una comunidad y a un patrimonio común, ello no fue suficiente para trastocar la

¹³ Rodríguez, (2002), *Op. Cit.* , p.45.

estática y casi vacua noción de ciudadanía que imperó durante la primera mitad del siglo XX y que mas bien representó un recurso retórico de la clase política. Ya en el período de la posguerra la noción de ciudadanía se fue deslizando hacia una dimensión meramente jurídica y ligada a un cuerpo de derechos políticos y sociales implícitos en la condición de ciudadano que es otorgada.

Las emigraciones masivas de la posguerra en Europa y en Estados Unidos plantearon interrogantes a la noción de ciudadanía. En 1950 T. H. Marshall, al publicar el ensayo *Ciudadanía y Clase Social*, desata, desde una concepción liberal, un renovado interés por esta noción que define como un título que iguala a sus beneficiarios en derechos y obligaciones, pero, un título que se conquista y se rellena progresivamente de contenido. Su evolución -dice Marshall- *coincide con el auge del capitalismo, que no es un sistema de igualdad, sino de desigualdad*¹⁴.

La ciudadanía, desde esta concepción liberal, desarrolla un tipo de igualdad compatible con otros tipos de desigualdad, en una relación compleja con ellos; pone un tipo de igualdad en un modelo ideal antigualitario. Para Marshall la ciudadanía constituye un conglomerado evolutivo de derechos que el Estado nación deberá ir reconociendo como parte de una tendencia histórica hacia la igualdad, representada por la última fase de una evolución de la ciudadanía que había comenzado con la conquista de los derechos civiles y políticos, los llamados de primera y segunda generación, hasta conseguir los sociales, de tercera generación, en el marco de un sistema de igualdad basado en la pertenencia a una nación y en la protección ofrecida por el Estado de Bienestar.

Esta idea de ciudadanía nacional entró en crisis hacia finales del siglo pasado, a partir del auge de la globalización económica pues empezó a ser cuestionada tanto la viabilidad del Estado de bienestar, como la de los estados nacionales mismos, así como la idea de la igualdad ciudadana, entendida como integración homogénea a la nación de acuerdo a las pautas del grupo hegemónico. El principal cuestionamiento a esta noción de ciudadanía se

¹⁴ Marshall, T. H. y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza, 1992, p. 37.

centró en que este concepto de inclusión obliga a la exclusión, a la negación de la diferencia que empezó a ser combatida por los nuevos movimientos sociales como el feminismo y las luchas por los derechos de los pueblos indígenas.

Actualmente, en las complejas sociedades en que vivimos, la ciudadanía adquiere diferentes tonalidades y matices: Está, por ejemplo la ciudadanía legal que se adquiere por nacimiento en tanto no se renuncie a ella expresamente. La ciudadanía en su dimensión social alude al reconocimiento y disfrute de los derechos sociales por el hecho de pertenecer a una comunidad política. La ciudadanía económica hace referencia al derecho de participación del ciudadano en las decisiones económicas que afectan su vida. La ciudadanía civil enfatiza el derecho de los individuos a participar en la defensa de los bienes culturales, educativos, científicos de su comunidad política. La ciudadanía cultural afirma el derecho de los miembros que pertenecen a etnias o nacionalidades diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece el patrimonio cultural común de toda la sociedad (Escámez, 2003).

A fin de hacer más inteligible la diversidad de concepciones y confusiones que hoy prevalecen en torno a lo ciudadano, resulta muy útil el reconocimiento de la existencia de los tres modelos clásicos de ciudadanía pues, aunque sus fronteras no siempre son muy claras, permiten al menos trazar algunos de los énfasis y categorías con que las diversas corrientes de pensamiento ético político contemporáneo han marcado esta polisémica noción, a saber: pertenencia, derechos y participación. Estas tres categorías operan como una matriz de referencia que permite esclarecer los marcos del debate sobre lo ciudadano.

Al interior de cada uno de los tres modelos de ciudadanía: Liberal, comunitario y republicano, es posible encontrar variantes que dificultan la identificación de algunos planteamientos pues hay nociones de ciudadanía liberal que rescatan aspectos de la republicana y hay, entre estas últimas, variantes que se

emparentan con algunas versiones *moderadas*¹⁵ del modelo comunitarista como las de Etzioni, McIntyre, Taylor y Walzer. Pero, más allá de sus posibles puntos de encuentro, el centro del debate entre estas tres posiciones está en el pronunciamiento a favor de los derechos como el énfasis prioritario o a favor de la pertenencia o de la participación como la dimensión sustancial del ejercicio ciudadano.

Estos énfasis diversos se articulan, a su vez con las diversas nociones de identidad sostenidas por cada modelo. Así, para el liberalismo el yo es anterior a sus fines, en tanto que se reconoce una primacía ontológica del individuo, como sujeto de derechos, en el contexto de una pluralidad axiológica. De ahí que no contemple al ciudadano inscrito o enmarcado en las prácticas sociales existentes. En cambio para el comunitarismo el yo no es previo, está constituido por sus fines que no son resultado de una elección, sino del descubrimiento de un yo social, pues es en virtud de la participación en el colectivo, que se configura la imagen de sí a partir de los modelos, las tradiciones, las creencias y los valores a seguir que ofrecen la comunidad de pertenencia.

Los republicanos, sin negar el valor de la autonomía del individuo, sostienen el reconocimiento de una noción de *bien común*¹⁶ que se construye, no a partir de principios de bien preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política. En este contexto la idea de política no debe ser entendida como la identidad colectiva sino como acción pública pues la ciudadanía, más que situarse en el registro del ser, lo hacer sobre el actuar.

El republicanismo reconoce la existencia de un yo personal conciente de la propia identidad, es decir, en posesión de un *patrimonio de experiencias y de*

¹⁵ Me refiero a aquellas que se oponen a las versiones *duras* que son las que se expresan tanto en los excesos del nacionalismo como en los fundamentalismos y en las posturas de algunas comunidades indígenas que niegan la posibilidad del pluralismo y anteponen a la diferencia el peso de las creencias y/o las tradiciones.

¹⁶ Un bien común es aquel "...que nadie puede obtener para sí, sino en la medida en que lo obtengan también los otros, tal vez todos los otros"[...] las normas relacionadas con la consecución de este bien no pueden ser interiorizadas sin que antes exista una identificación con el grupo a cuyo bienestar sirven". Pettit, Philip, *Republicanism*. Una teoría sobre la libertad y el gobierno, Paidós. Estado y Sociedad, Barcelona, 1999, p. 335

*sentimientos, de creencias y de juicios, de planes y de compromisos, de logros y de fracasos*¹⁷.

Este reconocimiento de lo que somos no excluye la posibilidad de que la vigencia del patrimonio personal, sin ser negada, pueda ser suspendida para *permitir que otras identidades nos recluten*¹⁸ para acceder a un patrimonio compartido sobre la base de normas de solidaridad mas que de compromiso o de obligatoriedad.

El modelo liberal

En su versión más ortodoxa el énfasis prioritario de este modelo está puesto en los derechos individuales entendidos como verdades superiores y naturales que el Estado está obligado a reconocer. Por ello la idea de compromiso cívico está supeditada a la realización de los fines individuales que demandan así la existencia de una ciudadanía mínima para garantizar la coexistencia de intereses en conflicto.

Para este modelo la idea de libertad es negativa en el sentido de que el Estado no puede impedir la realización de los intereses individuales más que en aquellos aspectos que pongan en peligro los derechos de los otros, de ahí que la actitud del ciudadano liberal frente a la esfera pública sea más bien defensiva.

Dada la imposibilidad de establecer una idea de bien común en el marco del pluralismo axiológico, la perspectiva liberal defiende la primacía de lo justo por sobre lo bueno y, por lo mismo, asume que la idea de justicia alude a las reglas básicas de ordenación de las relaciones sociales en términos de

¹⁷ Pettit, (1999), Op. Cit. p.333.

¹⁸ “Aquello que nos distingue como seres humanos es el hecho de que, de manera particular respecto a otras especies, tenemos acceso a una forma de influenciar a otro que no implica, fuerza, coerción, manipulación, intimidación, o alguna cosa de este tipo. Nosotros ofrecemos al otro razones por las que pensamos que debemos pensar esto o lo otro, vivir de esta u otra manera, y habiendo ofrecido estas razones, dejamos al otro libre para que decida por sí mismo. Prestamos al otro nuestras mentes, dejando de lado nuestros intereses. Ejercitamos la razón para un fin común”. Moreno Núñez, Eduardo, Entrevista a Philip Pettit realizada en mayo del 2007 <http://www.noucycle.org/NCarticles/1112.html>.

derechos y deberes mutuos que prevalecen por encima de la distintas concepciones de bien.

Todo ello implica para el Estado la obligación de mantenerse en una posición de neutralidad ética, es decir, que deberá abstenerse de proponer a los ciudadanos, fines compartidos, ni orientaciones acerca de lo bueno y lo valioso. Esta exaltación de los derechos individuales, que exime a los ciudadanos de responsabilidades colectivas y de la participación en los asuntos públicos, ha propiciado que a este modelo se le conozca como el de la *ciudadanía pasiva* o de la *responsabilidad restringida* que permite a la élite en el poder que se encargue de las iniciativas y ejecución de la política pública.

Entre las principales críticas que se han hecho a este modelo destaca su naturaleza excesivamente instrumental que desdeña el pluralismo social y cultural de las sociedades contemporáneas. El ciudadano dispone de un estatuto jurídico por el sólo hecho de nacer dentro de una comunidad que concede y protege unas prerrogativas amparadas por las leyes, pero la existencia de un aparato jurídico no garantiza el ejercicio de la ciudadanía pues cada Estado traduce en forma muy desigual sus contenidos, de acuerdo con los compromisos que asumen en sus programas: De hecho, en no pocos Estados, el estatuto de la ciudadanía termina pervirtiéndose por la ineficacia, el abuso y la corrupción, por eso no es suficiente con las leyes para disfrutar de esas prerrogativas.

Hay autores como Mouffe (1999) que si bien comparten con Rawls el objetivo de defender el liberalismo político y el pluralismo, rechaza abiertamente su visión individualista por considerar que se equivoca en creer que el proyecto de liberalismo político exige el rechazo de cualquier idea posible de bien común.¹⁹

Después de la crisis de las ideologías al final del siglo XX, surgieron versiones más progresistas del modelo liberal que intentan redefinir el espacio público y que van más allá de lo retórico y de la dimensión jurídica.

Tal es el caso de Rawls al reconocer una especie de doble identidad: la de individuo con su propia concepción de bien y la de ciudadano que puede llegar

¹⁹ Cfr: Mouffe, Chantal, El retorno de lo político (Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical), Paidós, 1999.

a acuerdos sobre principios de justicia. Desde esta perspectiva la identidad cívica tiene precedencia sobre la privada ya que

“La ciudadanía consiste esencialmente [...] en esta disposición a establecer un consenso sobre los principios que puedan compartir personas con diferentes doctrinas “comprehensivas” (que implican compromisos religiosos y filosóficos profundos,) y que forman la base legal e institucional de la vida en común.”²⁰

Si bien Rawls comparte el reconocimiento de la necesidad de la participación política, sólo lo hace para señalar que esta será necesaria únicamente cuando haga falta para proteger los derechos y libertades básicas de las personas.

El lugar que algunos liberales como Dworkin asignan a la dimensión comunitaria no significa que por ello renuncien a la idea de la autonomía ni a la neutralidad estatal.

“...podemos aceptar la primacía ética de la vida de la comunidad sin abandonar ni comprometer la tolerancia y la neutralidad liberal con respecto a la vida buena”²¹

En la idea de una “comunidad liberal” están implicadas algunas premisas del republicanismo clásico que permiten superar el mero individualismo y reconocer que las vidas de los individuos están ligadas a la de su comunidad ya que pueden empeorar si viven en una sociedad injusta.

El modelo Comunitario

Pese al reconocimiento de una cierta dimensión comunitaria por parte de los liberales, este modelo continúa desatando graves cuestionamientos de cara a los muchos efectos negativos que en las sociedades contemporáneas ha desplegado el excesivo uso de la primacía de lo individual por sobre lo colectivo: atomismo, desintegración social, pérdida del espíritu público.

Desde diversas posiciones que se oponen a lo liberal, algunas más conservadoras que otras, los llamados autores comunitaristas, lejos de conformar un modelo único, coinciden en sostener la necesidad de los valores

²⁰ Peña, Javier, “La ciudadanía Hoy: Problemas y propuestas, Universidad de Valladolid / Secretariado de publicaciones, Valladolid, 2000, p.156

²¹ Dworkin (1996), p. 177, citado por Peña, *Op. Cit.* p. 157

comunitarios y sus tradiciones como una matriz social identitaria que brinda arraigo y sentido de pertenencia a los individuos. Por ello la comunidad, desde esta perspectiva, habrá de entenderse más en términos éticos que políticos (Peña, 2000, p. 164).

En realidad, como señala Walzer (1996), el comunitarismo no puede presentarse como una alternativa al liberalismo, más bien surge como una corriente de crítica recurrente a sus insuficiencias.

Frente al yo previo de los liberales que, atomizado e incomunicado, es portador de decisiones y calcula racionalmente sus acciones, autores como Sandel (1982) y Taylor (1990), reconocen que la libertad y la autonomía sólo es posible en el marco de cierto tipo de sociedades que permiten desarrollar la capacidad necesaria para ejercitarla.

“Hace falta una matriz social que reconozca el derecho a la decisión autónoma y que defienda que el individuo tiene voz en la deliberación sobre la acción pública” ²²

El sujeto se define ante todo por su pertenencia a una comunidad pues le provee tanto del mapa cognitivo como de los valores a partir de los cuales se representa al mundo y hace juicios de valor.

La perspectiva comunitarista critica a Rawls su concepción procedimental pura de la justicia como resultado de un acuerdo entre libres e iguales, como si las propuestas de cada una de las partes del acuerdo no estuvieran distorsionadas por la desigualdad existente en el mundo real.

Cuestionan también la supuesta neutralidad de Estado en tanto que encubre una determinada concepción de bien, ya que la idea de lo justo carga con el peso de un reconocimiento previo de lo bueno.

Walzer (1993) enfatiza la necesidad de que los miembros de una sociedad, para que sea justa, han de vivir de acuerdo a ciertas nociones compartidas del bien social que no desdeñen su carácter local y particular.

Frente a ello Peña (2000) señala el riesgo de condenar la vida de la comunidad a la vaciedad o al conservadurismo, pues los valores compartidos, al emanar de la tradición, borran la dimensión deliberativa y pueden llegar a

²² Taylor (1990) p, 123, citado por Peña a (2000), *Op. Cit.*, p. 168

legitimar tanto los etnicismos como los particularismos y fundamentalismos. Al respecto Thiebaut defiende la idea de una comunidad con pluralidad de valores, funciones y estructuras que sea punto de llegada, que no de partida, de sujetos autónomos pues éstos difícilmente se pueden constituir desde los estrictos rasgos culturales, históricos y lingüísticos que imponen las comunidades tradicionales²³.

El modelo republicano:

Las raíces de este tercer modelo se extienden hasta la teoría y la experiencia política de la Roma republicana. También es posible encontrar algunos de sus esbozos en las repúblicas italianas de la baja edad media, en la Florencia del renacimiento, en Venecia, Holanda e Inglaterra durante el siglo XVII. Es con los teóricos de la revolución francesa que se expresa su último gran desarrollo con Rousseau, Madison y Jefferson, que dejan sus huellas tanto en Toqueville como en Marx.

Al republicanismo actual se le ha identificado como la tercera vía entre liberalismo y comunitarismo, que al decir de Peña (2000, p. 188), corre el riesgo de no ser mas que una imposible síntesis entre ambos o una reconstrucción retrospectiva que no ofrece en realidad una alternativa específica a los dos modelos ya revisados. A pesar de ello, vale la pena explorar sus posibilidades, aunque sea para observar la forma en que intenta superar los infértiles dualismos que obligan a “optar” entre lo individual o lo social. Al igual que en los otros modelos, no se puede hablar de una teoría republicana unitaria pero, si es posible detectar al menos algunos rasgos comunes.

Para este modelo el gobierno de la ley constituye el mejor modo de defenderse contra la dominación pues la idea de libertad republicana, lejos de entenderse como ausencia de restricciones, demanda límites y garantías frente la interferencia caprichosa de los demás. Esa garantía proviene precisamente de la ley en tanto que es constitutiva de la libertad, es decir que, fuera de la ley no hay libertad.

²³ Cfr: Peña (2000) Op. cit. p. 179

Ante la imposibilidad de escapar de manera individual a la dominación, es que el republicanismo vincula positivamente la libertad con la ciudadanía. De ahí su aprecio por las instituciones colectivas en tanto fuente de creación y mantenimiento de la ley que asegura la libertad, siempre y cuando se atenga a los intereses y necesidades relevantes de los ciudadanos desde un presupuesto de igualdad pues...

“Para que un ciudadano sea libre es preciso que tenga las mismas facultades y constricciones que el resto, pues de lo contrario su vulnerabilidad frente a la arbitrariedad y los abusos ajenos será mayor”²⁴

Este lugar central de la igualdad política demanda una dimensión material como condición necesaria para la independencia del juicio pues para el ejercicio de la libertad se requiere del cumplimiento de ciertos derechos.

A diferencia del modelo liberal, que asume la existencia previa de los derechos para todos los seres humanos, el republicanismo los entiende como el resultado de la deliberación y de la codecisión política de los ciudadanos a partir de su propia interpretación de sus deseos y necesidades y no a partir de unas preferencias dadas de antemano.

Por el papel que asigna a la participación política, la idea de una ciudadanía activa es el rasgo característico de este modelo. Mediante mecanismos como la rendición de cuentas, la audiencia pública, la observación electoral, etc., el ciudadano puede y debe controlar a los gobernantes que pretendan la concentración y la permanencia en el poder. La participación en la vida política, al asegurar la libertad, se constituye en el ámbito más apropiado de autorrealización y excelencia humana que demanda de los ciudadanos una disposición hacia el compromiso y la acción al servicio del bien público.

Virtudes cívicas como la austeridad, la honestidad, el altruismo y la solidaridad constituyen el polo opuesto a la corrupción, el egoísmo, la avaricia, la cobardía y el lujo en tanto disposiciones que sostienen la suplantación del interés público por el privado.

Son estas virtudes cívicas las que propician las costumbres necesarias para el mantenimiento de las instituciones republicanas. De poco sirven las leyes o las

²⁴ Peña (2000), *Op. Cit.* , p. 191

instituciones colectivas si los ciudadanos no desarrollan, en su participación política, estos hábitos virtuosos; si no asumen interna y auténticamente el compromiso con su comunidad como la única vía para evitar la perversión de las instituciones.

Esta es la gran diferencia con el modelo liberal que se funda en los derechos del ciudadano, mientras que los deberes del mismo constituyen el corazón del republicanismo.

La virtud cívica no supone abnegación o negación de las propias necesidades, sino el claro reconocimiento de la vinculación entre estas y el bien público que asegura sujetos libres, capaces de conformar una comunidad política mediante la deliberación y las decisión intersubjetiva.

La defensa del bien común en este modelo, incluye la idea de pluralismo pues más que el consenso cultural o moral que defiende el comunitarismo, lo que hace falta es una adhesión a las normas constitucionales básicas que dan cabida a la diversidad de prácticas morales y religiosas.

Así, esta tercera vía abre la posibilidad de superar los límites tanto del modelo liberal como del comunitario pues como señala Giner (1998)

“El liberalismo fragmenta. El comunitarismo aísla. El republicanismo, en cambio, relaciona. El primero nos concibe como voluntades soberanas y egoístas; el segundo como seres tribales. Sólo el tercero, sin rechazar la autonomía del individuo ni el fuero de cada comunidad, hace hincapié sobre la naturaleza esencialmente interactiva de toda vida social”²⁵

El republicanismo ha sido criticado por su inaplicabilidad en las complejas sociedades contemporáneas, dada la excesiva exigencia de virtud cívica que demanda, Peña (2000). A pesar de ello, los obstáculos para la realización plena y efectiva de este ciudadano libre y comprometido con el bien común, que postula este modelo, no le restan valor, ni fuerza como horizonte ético que ha operado como referente, como inspiración y como un imaginario esperanzador capaz de activar e impulsar nuevas formas de acción social.

²⁵ Citado por Peña (2000), *Op. Cit.* , p. 207

A partir de este breve recuento de los principales debates en torno a las nociones de democracia y ciudadanía es posible situar, en lo general, los momentos clave de sus transformaciones a lo largo de la historia y, si bien se han reconocido los núcleos normativos de cada modelo de ciudadanía, es preciso destacar que las variantes al interior de cada uno de ellos plantea ciertos deslizamientos que desdibujan su fronteras y tornan imposible el empeño de lograr una clasificación cerrada. Si a ello se añade la diversidad de interpretaciones que cada autor hace de estas tradiciones, resulta difícil asegurar la “pureza de sangre” de cada modelo.

Hoy es posible encontrar posiciones liberales que en cierto modo se deslizan hacia el republicanismo como la de Rawls y Dworkin que reconocen la necesidad de algunas virtudes cívicas que permitan orientar alguna concepción de bien común.

Este adelgazamiento de fronteras en cierto modo se empieza a desatar, desde fines de los sesentas, a raíz de los trabajos de algunos historiadores que empezaron a cuestionar el enorme peso que se le atribuye al liberalismo lockeano en los mismos orígenes de la revolución norteamericana. Destaca el trabajo realizado por Baylin (1967) que contradice la postura oficial de la historiografía norteamericana²⁶ centrada en la defensa de la libertad y la propiedad.

Baylin sostiene que en los tiempos de la revolución circulaba una enorme multiplicidad de ideas y muchas de ellas tenían poco que ver con la tradición liberal (Ovejero, 2004)

“...de hecho, los revolucionarios norteamericanos tendieron a abrazar un discurso de repudio a la corrupción y a los vicios, un discurso mas bien hostil al liberalismo que veían como fiel escudero de un incipiente capitalismo que asociaban a comportamientos egoístas, centrados exclusivamente en la búsqueda del beneficio privado que acaban por envilecer a las gentes y propiciar nuevas formas de servilismo y de dependencia personal; en ese sentido suscribían una concepción antitiránica que

²⁶ Esta postura está representada por Louis Hartz en su libro *The liberal tradition in America* (1955)

prontamente retradujeron en reclamos a favor de la independencia y el dictado de una Constitución republicana. “²⁷

Otro claro ejemplo de borramiento de fronteras lo encontramos entre las versiones moderadas o blandas del comunitarismo y el nuevo republicanismo en el que puede situarse a muchas organizaciones de la sociedad civil que impulsan proceso democratizadores en todos los órdenes de la vida social.

Desde los años ochenta, varios comunitaristas encabezados por Walzer reciben el nombre de “teóricos de la sociedad civil” (Klymka y Wayne, 1994) por su crítica al excesivo individualismo imperante en las sociedades contemporáneas. El que esta crítica sea compartida por redes de organizaciones que impulsan la idea de una ciudadanía fuerte mediante la participación en los asuntos públicos, no implica la renuncia al pluralismo de concepciones de vida como uno de los haberes irrenunciables de la sociedad civil desde sus orígenes (Cortina, 1993)²⁸.

Más allá de los marcos que ofrece el debate en torno a los modelos de ciudadanía es preciso reconocer que la atención sobre esta noción se ha incrementado en las últimas décadas en el marco de los fuertes cambios económicos, políticos y culturales que, generados por la globalización, obligan a incluir en los debates nuevas lecturas de los principios fundamentales de cada tradición de ciudadanía.

“...asistimos hoy a la necesidad de desarrollar una nueva síntesis teórica que no debe ser leída en clave de eclecticismo sino, por el contrario, de los diversos acercamientos necesarios para abordar los nuevos desafíos de explicación e interpretación que plantea la complejidad social y política; algunos de ellos derivados, precisamente del carácter multifacético, multidimensional y contradictorio de los procesos de globalización.”²⁹

²⁷ Ovejero, Félix, Martí José Luis, Gargarella, Roberto, Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y Libertad. Paidós, Barcelona, 2004, p. 17

²⁸ Cortina se refiere al período de emergencia de las organizaciones de la sociedad civil que a partir de las últimas décadas del siglo pasado enarbolaron banderas de los nuevos movimientos sociales.

²⁹ Bokser Judit y Salas-Porras, Alejandra, Globalización, identidades colectivas y ciudadanía, Política y Cultura, No. 12, UAM-X, México, 1999, p. 37

Una ciudadanía resignificada

Como efecto de la búsqueda de nuevas significaciones que superen la dimensión formal y normativa de la ciudadanía, se ha partido del reconocimiento de que, una cosa es disponer de unos derechos y otra ser un ciudadano y para saber serlo, hace falta volver a pensar la ciudad y la legitimación de la política desde una revitalización del espacio público, desde el *poder actuar y poder tomar la palabra*.

Una ciudadanía *reconstruida*, que alude más bien a una forma de ser y de estar con los demás, pues implica un tipo de vínculo social y un horizonte de referencia al cual tender. Así, al poner el acento en el status ciudadano del hombre lo define por su vinculación con la ciudad. Una ciudad *libre del miedo de cada cual con respecto al otro*, que aspira a ser habitada, mediante la participación que no sólo la construye, sino que la reconstruye como territorio de la memoria que preserva con el corazón la condición de *ciudad-refugio* fundada en una *ética de la hospitalidad tal como lo sostiene* Bárcena (2000).

Desde esta perspectiva la ciudadanía representa, entonces, *una forma de entender el mundo y la vida*, una manera de gestionar la convivencia entre los seres humanos y por lo mismo, una forma de ejercer entre ellos las formas de poder.

La ciudadanía como invención es una conquista cultural con carácter provisional pues requiere de un esfuerzo permanente que la reavive y que demuestre su utilidad. Así, la condición del ejercicio ciudadano habrá de ser sometida a una permanente resignificación a través de las tensiones que surgen de la densidad del concepto, asumiendo que los dos elementos constitutivos de la ciudadanía son la pertenencia y los derechos, el primero ligado a la identidad y el segundo a la dignidad.

Para afianzarse necesita de una constante experimentación y ejercicio de un cierto papel de los individuos para establecer relaciones adecuadas entre éstos. Ello, señala Sacristán, exige...

“la creación de formas reguladoras y mecanismos de corrección, el arraigo de actitudes de respeto al otro, pero sobretodo, la adhesión de cada uno de nosotros a unos valores por los que nos conducimos y autocontrolamos”³⁰

La mundialización de la producción económica, el declive de los Estados nacionales, el monopolio de los medios de comunicación por los centros internacionales de poder, el individualismo radical, la valoración de las cosas o las personas de acuerdo a su rentabilidad y la pérdida del sentido de pertenencia a una vida en común, ha generado un profundo sentimiento de impotencia que invita a la renuncia del ejercicio de la ciudadanía.

¿Será posible pensar en formas de recuperación de la condición de sujeto ciudadano?

Es preciso dejar bien claro el hecho de que, más allá de ser un estatuto de derecho, la ciudadanía es una práctica que no es ajena al poder.

Hablar de democracia y ciudadanía sin contemplar el poder carece de todo sentido pues como señala Martínez Bonafé (2003),

“Por los alcantarillados de la res pública circula un complejo entramado de intereses y deseos que van conformando mucho de nuestra vida cotidiana y sus posibilidades; algo así como una especie de economía política de la subjetivación conformada por las relaciones que traspasan y desbordan el plano puramente jurídico e institucional”³¹

Si el poder, entendido como *“cualquier relación social regulada por un intercambio desigual”*³², más allá de un asunto teórico, es algo que forma parte de nuestra experiencia y se transforma con ella, entonces habrá que reconocer que no es exclusivo del Estado.

El poder está anudado a los procesos de subjetivación y por ello en cada sociedad hay una pluralidad de formas de su ejercicio. Esta pluralidad no necesariamente está destinada a ser caótica e infinita pues de alguna manera es posible identificar aquellos dominios o estructuras en los que reconstruimos

³⁰ Sacristán, José Gimeno, “Volver a leer la educación desde la ciudadanía” en: Martínez Bonafé Jaumé (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación*, Biblioteca del Aula, Barcelona, 2003, p. 12

³¹ *Ibid*, p.7

³² Sousa Santos (2003, p.303) citado por Martínez Bonafé Jaumé, *Op. Cit.* , p.9

nuestra experiencia acerca del modo en que nuestra voluntad ciudadana reacciona frente a los diferentes tipos y formas de poder.

Habrá que partir, entonces, del reconocimiento del estado real de la ciudadanía, ésta que hoy se encuentra fragmentada, desinformada, confundida y empujada por todos los medios a la condición de sujeto de consumo, a la amnesia histórica, a la negación del futuro compartido.

Para escapar de los modelos neoliberales de democracia hace falta el esfuerzo y la capacidad de cada uno de nosotros para conquistar nuestra condición de sujetos con autoridad reconocida para el diálogo, y con la apropiación de herramientas conceptuales y procedimentales con las que interpretar, con pensamiento crítico, estas relaciones de poder.

Habrá que trabajar sobre las representaciones mentales que el ciudadano se hace de la práctica política para que pueda pasar a la acción ciudadana, a la participación y el interés por los asuntos que afectan a la comunidad política, de tal manera que la política se entienda como el lugar en donde se pueda reconocer como participante de una comunidad, como el espacio para encontrar bienes en común desde la diferencia; un espacio abierto que no pertenece a nadie pues es potencialmente de todos (Cansino y Leroux, 1997).

Pero, ¿Cómo entender en este contexto la noción de comunidad, sin perder el lugar de la diversidad, sin borrar al individuo? Estamos constituidos por una pluralidad de formas de identidad que responden a la multiplicidad de espacios y relaciones sociales en las que nos desenvolvemos y todas deben tener posibilidad de ser en el mundo. La tensión que ello implica necesita ser reconocida y legitimada.

Tanto el individualismo como el comunitarismo representan dos vertientes de la realidad histórica que corresponden a las dos caras del sujeto, es decir: libertad personal por un lado, pero también *pertenencia a una sociedad y a una cultura, que es proyecto pero también memoria, a la vez que liberación y compromiso*³³.

³³ Touraine (2000), *Op. Cit.*, p. 31.

A fin de cuentas la democracia no está al servicio, ni de la sociedad ni de los individuos, está para garantizar nuestra condición de sujetos creadores de nosotros mismos, de nuestra vida personal y colectiva, así, irremediablemente unidas pues el sujeto no puede ser entendido en una relación pura y directa consigo mismo; la organización social le penetra completamente, aún hasta para tener conciencia de si. Esta aspiración plantea severos desafíos a la compleja tarea de educar al ciudadano de hoy. Para afrontar esa complejidad hace falta reconocer algunos hitos fundamentales del camino por el que ha transitado el empeño de educar al ciudadano para después acercarnos a los momentos decisivos de la historia de la educación de ciudadano en México. De ello se ocupa el siguiente capítulo.

Capítulo 2

La educación del ciudadano

El propósito de este capítulo es ofrecer primero un breve recuento que permita reconocer algunas líneas de pensamiento por las que ha transitado la aspiración de formar al ciudadano, desde la Grecia antigua hasta los primeros años de la revolución francesa. En un siguiente apartado se recogen algunas de las resonancias del pensamiento ilustrado en México para delinear los orígenes y los cambios más significativos del empeño de educar al ciudadano desde el México independiente hasta finales del siglo pasado¹.

Reconocer los trazos del camino recorrido por los intentos de la educación del ciudadano en nuestro país supone, necesariamente, asumir su articulación tanto con su historia social y política del país, como con las dinámicas culturales que han operado en los distintos sectores que conforman nuestra sociedad.

Dada la complejidad de esta tarea y, de cara a los propósitos de este estudio, se optó por identificar algunos de los momentos o períodos en que la idea de educar al ciudadano ha sido objeto de atención por parte del Estado mexicano, desde los tiempos de la fundación de la nación, pasando por el ascenso del ideal ciudadano del primer republicanismo; el fortalecimiento de la identidad nacional y el nuevo papel que se le asigna a la educación cívica en el contexto del inicio de la globalización y del fin de la subordinación al paternalismo de Estado. El capítulo cierra con algunas consideraciones alrededor del papel que ha jugado la acción social como fuente de construcción de ciudadanía que hacia los años 90s desemboca en explícitas propuestas de educación ciudadana planteadas por organizaciones de la sociedad civil que aspiran a la democratización de la sociedad mexicana.

¹ Los cambios curriculares que, en materia de Educación Cívica, empezaron a operar en 2000 y en 2008 para la escuela primaria y secundaria no se incluyen en este recuento pues la intención es recoger las líneas de educación del ciudadano que estuvieron vigentes hasta antes del 2000, ya que el proceso de gestación y fundación de la organización que aquí nos ocupa se dio a lo largo de las dos últimas décadas de siglo pasado.

2.1 Los orígenes

La idea de ciudadanía en los textos de la Grecia antigua aparece indisolublemente ligada a la de educación pues es ahí donde por primera vez se establece, de una manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo. Para el hombre griego la idea de educación

“... representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana...”²

Una de las primeras preocupaciones que expresa Platón en *La República* alude al papel de la educación para purificar la atmósfera moral de la ciudad.

“¿No es de temer que nuestros hijos crezcan entre las estampas del vicio, como en un pasto insalubre, y que a fuerza de cortar y absorber diariamente, en pequeñas dosis, tantas yerbas venenosas, lleguen a acumular en el fondo de su alma, una ponzoña sin antídoto?, ¿No debemos consagrarnos a la búsqueda de artistas bien dotados para recuperar la expresión de lo honrado y de lo bello? Así como los habitantes de un lugar sano, nuestros hijos sacarán provecho del aire que respiren; rodeados de hermosas obras, recogerán con los ojos y los oídos como una brisa saludable, bienhechoras influencias; o, insensiblemente, desde la edad más tierna, serán llevados a conformarse con el orden, y a amarlo, a coincidir con la belleza.”³

Esta educación primera se opone a la que finca la moralidad en el saber y en la inteligencia pues para este filósofo la cultura intelectual no engendra moralidad. Por ello Platón hubiera querido prohibir el estudio de la dialéctica, el ejercicio prematuro de la crítica, a aquellos cuyo carácter no estaba aún asentado.

Previa a la formación de la inteligencia, hace falta una formación que haga frente a los riesgos de que no se pueda descubrir adecuadamente ninguna norma ética, por eso hay que precaverse ante las dificultades particulares del conocimiento del

² Jaeger, Werner, *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p.9.

³ Moreau, Joseph. “Platón y la educación”. En: Chateau, Jean, *Los grandes pedagogos*, FCE, México 1982. pp. 30-33

bien. Este conocimiento sólo se obtiene en la interioridad el individuo. Hay una educación autoritaria que debe preceder a la educación crítica que no está destinada a prevenir el juicio racional sino a dirigir las condiciones de su libre ejercicio. Es a través del arte, desde la belleza visible, que habla a los sentidos, que se descubrirá una belleza moral que exalta a los corazones. Así justifica Platón el papel de la sugestión estética en la educación moral mediante las prácticas de encantamiento en una pedagogía de la interioridad.⁴

Junto a los textos de Platón en *la República*, los de Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* y en su *Política*, se consideran como fundantes del saber sobre la ciudadanía. A partir de Aristóteles la ética se ofrece como la filosofía práctica y por lo tanto campo de formación ciudadana. Desde entonces la reflexión sobre la ciudadanía presupone imágenes desacralizadas de la vida pública y, consecuentemente, el nexo sistemático entre razón y moralidad se revela como uno de los puntos críticos de la formación ciudadana (Rodríguez, 1998)

En virtud de que, para Aristóteles (1997), la ética refiere a la acción, el principio de ésta es *obrar conforme a la recta razón*.

La práctica es el principio educativo, por excelencia, de la formación ética: *para hacerse virtuoso hay que predicar la virtud, para hacerse justos hay que predicar a justicia*. Por tanto, en el terreno de la formación moral los discursos son insuficientes. Adquirimos las virtudes ciudadanas ejercitándolas, por ello en las ciudades, los legisladores hacen contraer hábitos a los ciudadanos para hacerlos buenos. De este modo para Aristóteles el núcleo de la formación ciudadana es la realización de las acciones, pues ellas conforman los hábitos, pero éstos no son suficientes pues este tipo de formación no es entendida como un proceso de autonomía individual, ya que los hombres a pesar de su capacidad para sujetarse a la razón y orientarse a la virtud, se confrontan con la pasión.

En su *Política*, Aristóteles plantea que hay tres formas de hacer al hombre virtuoso: la naturaleza, el hábito y la razón; desconfía de las dos primeras

⁴ Jaeger, 1996, *Op. Cit.* Pág. 33

porque a menudo los hombres actúan en contra de ellos. La postura de Aristóteles privilegia el conjunto social sobre el ciudadano y la fuerza de las leyes sobre la razón autónoma del individuo. Para él no hay duda de que el bien ciudadano es el mismo que el de la ciudad, pero *es con mucho cosa mayor y más perfecta la gestión y la salvaguarda del bien de la ciudad*⁵

Según Rodríguez, P. (1998) en Aristóteles están prefigurados ya los tres campos inexcusables de la formación ciudadana: el ético, el racional y el legal. El pensamiento ilustrado le da una segunda vuelta de tuerca con la teoría del pacto en la que se prefigura y se interconectan con más claridad los tres campos problemáticos de la formación ciudadana: a) como moralidad referida no a valores sino a *deber ser*, b) como *acuerdo racional*, referido no a intereses sino a procedimientos y, c) como *normatividad legal*, entendida no como reglas heterónomas sino como *acuerdo constitucional* de participantes que se reconocen libres y se imputan igualdad. Es desde este período que se asumen dos de los supuestos en los que descansa la pertinencia de la educación cívica: La necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y cohesión social, y la necesidad que tienen las personas de educarse como sujetos racionales, como sujetos morales y como sujetos de derecho.

La ilustración⁶ representó un sistema de conceptos que fue plural y heterogéneo; su visión del mundo surgió desde la Europa del siglo XVI y se asemeja más a un arcoiris de postulados y presupuestos sobre una vida pública sustentada en el poder de la razón, organizada en el medio del derecho y cohesionada por la igualdad y la libertad. En este período surgió una fe ilimitada en el progreso, en el poder de la ley y en la capacidad de la educación pública para enfrentar tanto la ignorancia como la desigualdad. Es a esta línea de pensamiento a la que debemos la plena legitimación de la condición del

⁵ Cfr: Aristóteles. *Política*, Porrúa, México, 1997. Pág. 19.

⁶ Para Meneses (1976) la ilustración es el nombre que se da a las diferentes doctrinas de fines del siglo XVIII en las que *la razón se instala como guía y fundamento de creencias y reglas de conducta*. Cfr: Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, Vol. 1*, Porrúa, México, 1976. Pág. 9

ciudadano como elemento constituyente de la organización social y política moderna.

Identificada la noción de progreso de la vida social con el desarrollo del saber, se establece la educación pública como mecanismo para democratizar el conocimiento y compensar las desigualdades, para fabricar al hombre ilustrado cuya meta, como diría Trenard (1996), *ya no era el cielo sino la felicidad*.⁷

Una de las consecuencias más relevantes de este cambio de fines en la Ilustración fue el convertir a la figura de la ley y al proyecto de educación en un *asunto público*, en obligación ciudadana y en tarea del Estado, por ello la educación cívica representa una de las grandes orientaciones del iluminismo. Al poner en el centro de esta nueva educación el valor de la libertad, nace también la figura de la opinión pública que plantea la exigencia de educar por igual a todos los miembros de las nuevas generaciones a fin de sostener un mínimo de gobernabilidad. Esta educación que dejó de preocuparse por la salvación de las almas, se planteó la orientación de la libertad en aras del servicio al Estado y al fortalecimiento del espíritu nacional. Es por ello que se hicieron desde entonces lo primeros intentos por instaurar en la conciencia de la naciente ciudadanía, los símbolos ligados a la nacionalidad y a la historia nacional, el amor a la patria y a las leyes, así como el reconocimiento y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Para Montesquieu, el contenido primordial de tal proyecto era el amor a las leyes y a la patria, pues todas las virtudes particulares vienen dadas por añadidura ya que todo depende ... *de instaurar este amor en la República, y precisamente la educación debe atender a inspirarlo*.⁸

Este proyecto de educación como asunto público fue planteado con claridad como *educación nacional* por el Marqués de Condorcet, diputado por el Departamento de París y miembro del Comité de Instrucción Pública de la Asamblea Legislativa de la naciente República francesa. En abril de 1792 dio a

⁷ Citado por Levi, Giovanni y Jean Claude Schmitt. Historia de los Jóvenes II, Edad Contemporánea, Taurus, España, 1996. Pág. 173.

⁸ Citado en Rodríguez, Pedro Gerardo. *Op. Cit.* pág. 37.

conocer el *Informe sobre la Organización General de la Instrucción Pública*. Ahí formuló la necesidad de formar a los nuevos ciudadanos bajo los fines y principios resumidos en la siguiente declaración:

“Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de conseguir su bienestar; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la naturaleza y para establecer entre los ciudadanos la igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley, tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; y desde este punto de vista es para el Poder público un deber de justicia.”⁹

El propósito fundamental de la Educación Cívica en el proyecto de Condorcet, fue el reconocimiento de los derechos y las obligaciones ciudadanas y en él sostuvo que la práctica debía preceder a tal reconocimiento. De ahí el papel central que adquirió después la conmemoración de eventos gloriosos para apreciar los deberes para con la nación; la formación de hábitos y la puesta en la práctica, dentro de las escuelas, de la disciplina y otros principios de conducta que durante mucho tiempo han formado parte de las estrategias educativas.

⁹ Condorcet. *Informe sobre la Organización general de la instrucción Pública. Presentado a la Asamblea General en nombre del Comité de Instrucción Pública los días 2º y 21 de abril de 1792*. En: *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997. pág. 255

2. 2 La educación del ciudadano en México

Dos momentos en la historia de México marcan el origen del interés por la formación ciudadana en nuestro país: el clima ideológico que alienta las ideas de independencia al calor del nacimiento de los Estados modernos en Europa y Norteamérica y las posteriores luchas por establecer un gobierno republicano y liberal. El primer momento es el que abre cauce y da sentido a la influencia que sobre el proyecto de nación tienen las ideas de la ilustración y, en particular, las que llegan a la Nueva España a partir del triunfo de la independencia en Norteamérica y de la revolución francesa¹⁰. El segundo momento, la República Restaurada, representa el triunfo liberal sobre el colonialismo francés y en su afán por llevar a cabo un proyecto civilizatorio, se formaliza con más claridad el mandato que el Estado le asigna a la escuela de dar instrucción acerca de los deberes que los ciudadanos tienen para con la patria.

La noción de educación cívica en los primeros años del México independiente tuvo dos vertientes: por un lado, se percibía la preocupación de instruir normas, reglas urbanas y de convivencia social a los ciudadanos y, por el otro, se identificaba con la preocupación de fomentar valores patrios hacia la nueva nación. Respecto a la primera vertiente, Tank (1995) nos dice que la enseñanza de la urbanidad y la buena educación existía de manera informal en los lemas escritos y ejemplos verbales, pero formalizada con la llegada a México, en 1817, del *Tratado de las Obligaciones del Hombre*.

La segunda vertiente se expresó en los esfuerzos por crear y fortalecer los sentimientos de adhesión a la recién resignificada noción de patria. Para ello se contó con dos tipos de recursos: los rituales cívicos y los catecismos republicanos.

¹⁰ Este reconocimiento al papel de la influencia del pensamiento ilustrado francés no implica que se deban desdeñar las profundas raíces republicanas que se empezaron a gestar a lo largo del Siglo XVI a través del pensamiento y las propuestas de Fray Alonso de la Veracruz y de Bartolomé de las Casas. Cfr: Velasco Gómez, Ambrosio, Republicanismo y Multiculturalismo, Siglo XXI, 2006, México, p. 105.

Tradicionalmente se suele asociar el término *ritual* a la esfera religiosa, sin embargo, en la mayoría de los países considerados occidentales, lo específicamente religioso sufrió, desde la Ilustración, un proceso que lo llevó a disociarse de las esferas con las que había mantenido relaciones tan orgánicas desde la antigüedad, que carece de sentido tratar de establecer fronteras claras entre ellas. Fue el siglo XVIII el que marcó el principio del desvinculamiento de estas esferas y fue en el siglo XIX, cuando no en la primera mitad del XX, que se consagró en la mayoría de los países su separación definitiva.

Por otro lado, la práctica propiamente política necesitó adoptar reglas y etiquetas para regir sus manifestaciones públicas, en particular las que tenían por función expresar un hecho o acontecimiento preciso y, a la vez, fijar en las mentes y en los corazones, las ideas e imágenes que afianzasen un mensaje determinado. Tal es el caso de los rituales cívicos que desde los primeros meses del México independiente ayudaron a conformar una parte del imaginario del mexicano. Por aquellos años, dice Torres, M. (1995), la fiesta cívica funcionaba más como escaparate de legitimación que buscaba conmemorar la victoria de las elites locales sobre el poder de la corona española que se negaba a aceptar el nuevo pacto político.

México conservó el legado español de la lengua, costumbres y creencias católicas como una réplica independiente de la madre patria que mantendría la tradición sin rechazar la modernidad. De ahí que los primeros rituales cívicos mantuvieran un gran parecido con las fiestas virreinales pues se buscaba equiparar un poder con el anterior y por ello, la ceremonia y el desfile público que se realizó en la entronización de Iturbide, más que convencer y lograr la adhesión del mayor número posible de pobladores, buscaba, de hecho, sacralizar la victoria.

Las duras experiencias de la patria en su primer tercio de siglo independiente, introdujeron un tono cada vez más reflexivo a la par que emotivo en los discursos conmemorativos, rasgos que a la fecha todavía podemos encontrar en no pocas de las ceremonias cívicas que se celebran en los espacios escolares.

El segundo recurso más utilizado en esta época para afianzar la nueva noción de patria y de ciudadanía, fueron los catecismos civiles y políticos que, en sus primeras versiones, contenían en el mismo texto tanto el dogma religioso y moral como las obligaciones civiles.

Ya desde el siglo XVIII, es posible encontrar en la Nueva España las más variadas formas literarias para exponer las ideas, los sentimientos, las opiniones, las actitudes, las doctrinas y, en general, la problemática política que provocó el nacimiento de los nuevos Estados. Entre estas formas destacaron los catecismos civiles y políticos como una expresión del deseo de fortalecer la emergencia de nuevos actores políticos a través de mensajes capaces de generar transformaciones de orden político y social (Sagrado, 1996).

Estas nuevas posiciones político doctrinarias, con sus correspondientes referentes normativos, recibieron un fuerte aliento a partir del impulso modernizador de las Leyes de Cádiz que empezaron a deslizarse desde el proyecto despótico ilustrado hacia un modelo de sociedad liberal ilustrado.

Fue a partir de la *Constitución de 1812* que se elaboró una *cédula real* (que ordenó) la enseñanza de la educación civil (Tank, 1995). Los textos elaborados para tal fin recibieron el nombre de catecismos en virtud de la forma catequística de su formato. En ellos se ofrecían razones y argumentos que, en ocasiones, se inscribían en el marco de un diálogo entre dos personajes para crear una *atmósfera argumentativa* que pretendía dar validez a las normas e instituciones que promovían.

El entusiasmo, apasionamiento y optimismo expresado en los argumentos para defender el derecho a hacer frente a los gobiernos despóticos en aras del bien común “...no ha llegado a ser igualado en los textos de civismo de ninguna de las etapas posteriores (en su conjunto) incluyendo la actual...”¹¹

¹¹ Razo Navarro, José Antonio, “De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el período 1820-1861”, *Revista Tiempo de Educar*, Año 1, No. 1, enero, junio, México, 1999, p. 99.

El método de preguntas y respuestas obligaba a remitir a las mejores razones disponibles para justificar la validez de los argumentos esgrimidos. Ello ofrecía la ventaja, señala Razo (1999), de facilitar el trabajo de la memoria y graduar las dificultades.

A través del análisis de estos materiales didácticos llamados catecismos políticos, es posible observar que la resignificación de nociones fundamentales¹² en la naciente formación cívica mexicana alude, a fin de cuentas, a la transformación de los actores sociales, antes conocidos como vasallos, o súbditos, en actores políticos.

En estos textos la noción de pueblo aparece vinculada con la existencia de grupos de sujetos- llamados patriotas, ciudadanos, americanos, etc., con capacidad de decisión que, enfrentados a la coyuntura resultante de la crisis de la monarquía española, debieron optar entre la libertad o el despotismo representado por lo español (Sagredo, 1996).

La definición del ciudadano como un actor político aparece con una interesante precisión que permite distinguir entre ciudadanía activa y ciudadanía pasiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que, en virtud de su escasa o nula instrucción unos son llamados sólo a elegir mientras que los instruidos y *ameritados* poseen, además, el derecho de ser elegidos, ya sea como diputado o como representante.

En 1820 aparece en la Nueva España la primera Ley de Instrucción en la que se demanda, con carácter obligatorio, que se explique la Constitución en todas las escuelas de primeras letras para que los niños se familiaricen y ejerciten en el nuevo código.

A lo largo de la primera mitad del siglo XIX los textos de instrucción cívica dieron clara cuenta del enfrentamiento entre el proyecto liberal y el conservador, pese a ello ambas posturas coincidían en dar a la educación un papel sustantivo para conformar la base ciudadana indispensable para sostener los modelos en pugna.

¹² Hubo, desde luego, muchas otras nociones que en este período sufrieron transformaciones de significado como el concepto de patria que, de noción que se identificaba con la tierra de los padres en la época colonial, se convirtió en la de nación organizada como Estado independiente con un gobierno republicano, es decir, un término viejo, para un nuevo concepto.

A pesar del deslizamiento del binomio Iglesia/ política al de derecho/política que propugnaban los liberales, se dejó a las doctrinas teológicas un lugar de fuente de legitimación. Por ello, en 1833 las leyes de Gómez Farías establecieron en la enseñanza primaria una clase de Catecismo Religioso y otra de Catecismo Político. La misma separación se introdujo en las pocas escuelas normales que empezaban a establecerse. En una primera fase la asignatura tuvo que deslindarse de la religión y lograr un estatuto legítimo como dimensión autónoma dentro del currículum, es decir, como moral laica. Así, durante un tiempo, la moral evangélica sobrevivió junto a las doctrinas de contrato social y el derecho natural para conformar juntas un entramado que tuvo como eje articulador último la idea de “bien moral”

Tanto la Constitución como los congresos instituidos después de su ratificación en 1857, continuaron muy preocupados por dar una forma moral al ciudadano como efecto del miedo a que el país fuera devorado por poderes extranjeros en un contexto de permanente inestabilidad política, decadencia económica y divisiones internas.

Fue a partir de las Leyes de Reforma (1855-1862) que el laicismo quedó consagrado en la ley y se estableció la enseñanza organizada por el Estado. Para el último cuarto de siglo la asignatura moral ya se había despojado de todo contenido religioso.

La enseñanza moral, señala Guevara Niebla (1997), entendida en su sentido laico tuvo como defensores a todos los convencidos, ya fueran de izquierda o de derecha, de los ideales republicanos modernos.

Los enfoques posteriores fueron desplazando el núcleo fuerte del “bien moral” para dar lugar a la dimensión jurídica como elemento de sanción de las instituciones que, *no son ni buenas, ni malas, sino legales*, (Razo, 1999).

La intención modernizadora de estas primeras versiones de educación cívica en México, estuvo sólo a disposición de quienes tenían acceso a las pocas escuelas de las primeras letras. A ello se sumó el caos político y las frecuentes incursiones de los ejércitos extranjeros a lo largo del siglo XIX, que obligaron a dejar, para mejores días, la prometida felicidad que debía brindar la educación de todo el pueblo mexicano.

Durante una buena parte del período del gobierno de Porfirio Díaz se mantuvo un vigoroso interés por formar ciudadanos virtuosos que se nutrió del pensamiento del grupo de jóvenes positivistas de la escuela preparatoria. Influenciados por Stuart Mill. Estos jóvenes estaban convencidos de que, al igual que en los países anglosajones, la libertad en México dependía del desarrollo de la sociedad. Lo urgente era fortalecer la sociedad, integrarla, homogeneizarla, pues en la medida en que se lograra este empeño, se diferenciaría y definiría mejor.

Para Justo Sierra, ministro de Educación de Díaz, el liberalismo fue necesario para destruir el estado religioso o teológico; pero cumplida tal misión, debía darse lugar al estado positivo, es decir, a los hombres educados en la idea de orden.

Entre 1867 y 1884 el país se había debatido ininterrumpidamente en el más completo desorden, urgía instaurar perentoriamente el Estado positivo, para que luego, floreciera la plena libertad que, desde la perspectiva de Sierra, era más que un punto de partida, una luminosa meta por alcanzar. Es a partir de esta concepción que plantea la figura de *Estado Educador* para referirse al problema ético político de la formación ciudadana.

El ministro de Díaz criticó el pensamiento de los liberales por su extrema pasión por las ideas individualistas y por concebir al Estado como un órgano cuya única función era la de distribuir la justicia y velar por la seguridad individual, cuando en realidad, el Estado era el único cuyas funciones podían abarcar la sociedad entera pues encarnaba la conciencia misma de la colectividad y podía aplicar una dirección uniforme al conjunto. De este concepto de Estado nace el derecho de éste a imponer y a exigir la instrucción para constituirse en el agente y en conciencia de la sociedad.

Este Estado Educador partió de una visión etnocéntrica de la cultura y de una perspectiva historicista de progreso, por ello el derecho de los indios a la ciudadanía plena, en el marco de sus costumbres y visión del mundo, no fue un problema central de la vida pública en el México del siglo XIX. Algo similar sucedió con la educación cívica de las mujeres que, al negarle su participación

en el ámbito público¹³, se llegó a plantear que *las niñas no debían aprender esta asignatura*¹⁴

En 1867 Gabino Barreda estableció en el plan de estudios de primarias, las asignaturas Moral y Urbanidad. Ambas fueron refrendadas por la ley de 1869. El plan de 1896 contemplaba en el currículum Moral e Instrucción Cívica y Derecho usual. Todavía hasta 1902 apareció la moral como materia de plan de estudios.

De 1889 a 1917 se desplegó un esfuerzo educativo interrumpido por la revolución, aunque cabe precisar que el derecho a la educación existía más bien en teoría pues durante el porfiriato la educación pública estuvo controlada en gran medida por notables urbanos, prueba de ello es el hecho de que, para 1910, el porcentaje de analfabetismo era del 90%.

Al desatarse los problemas que estaban latentes y olvidados, en la búsqueda por hacer realidad las promesas de la escuela porfirista, se echaron por tierra muchas de las verdades que sustentaba la escuela liberal y se inició la búsqueda de una nueva fórmula para educar a los mexicanos. Esta etapa (1917-1940), estuvo dominada por lo extremo de las tesis que entonces se postularon (Vásquez, 1975)

.

Después del triunfo de la revolución la moral palideció y, en cambio el civismo tomó mayor importancia aunque, al calor de la guerra cristera en 1926, la Secretaría de Educación Pública anunció la puesta en práctica en las escuelas de un código *de estricta moralidad* destinado a cultivar los caracteres cívicos y morales de los niños. El Código de moralidad para Primarias constaba de once postulados de los cuales el primero decía: *los niños que ejercen mayor dominio sobre sí mismos pueden servir mejor a su país*. Era una moral marcadamente heterónoma.

¹³ El derecho de la mujer al voto fue reconocido en México hasta 1957.

¹⁴ V. Guzmán, "La instrucción cívica en la escuelas de niñas" en *La enseñanza primaria*, México, 15 de enero, Tomo I, num. 14, 1902, p. 213 citado por: Aguirre, "Susana, Educación Cívica y Educación Ciudadana en México", en: Castro, Inés (2002), Op. Cit., p.328

La Revolución dio lugar a un contexto autoritario, dominado por la sombra del Estado fuerte en donde la sociedad (los ciudadanos) no tenía asignado ningún papel sustantivo.

En el siglo XIX los liberales se propusieron desarrollar el país a través de ciudadanos virtuosos, de ahí sus nexos fuertes con la moral. Su política educativa se sustentaba en el ideal republicano contemplado en abstracto: *Formar ciudadanos virtuosos para una sociedad libre*¹⁵. Esta aspiración no contemplaba las desigualdades sociales, la diversidad cultural y los distintos grados de integración a la vida cultural. En cambio, el Estado de la revolución mexicana tomó como punto de partida el atraso material del país, para proponerse como meta el desarrollo económico el cual no sería viable a partir de la libertad y de la acción exclusiva de la sociedad, pues sólo podía alcanzarse mediante la intervención vigorosa del Estado Guevara Niebla (1997). Por eso, en esta perspectiva la libertad y la democracia fueron desplazadas como valores compartidos y el programa de los revolucionarios se arropó en la bandera ideológica del desarrollo y la justicia social.

Ya no se trataba de formar ciudadanos virtuosos sino de *civilizar*, como acostumbraba decir Vasconcelos. Por ello los esfuerzos del Estado se dirigieron hacia zonas rurales de mayor atraso con la finalidad de incorporar a la población a los patrones de la vida moderna.

En ese horizonte, se ubican las diferentes políticas educativas de la era posrevolucionaria: La cruzada civilizadora de Vasconcelos¹⁶; La escuela de la Acción del callismo; la orientación productivista de Bassols la educación socialista de Cárdenas; y aunque la política de la Unidad Nacional encabezada por Torres Bodet, introdujo un viraje en esta línea general de acción, en ningún caso puede decirse que hubo un regreso a la política de formar ciudadanos libres y virtuosos(Guevara Niebla, 1997).

¹⁵ Hay que recordar que este pensamiento liberal era sostenido, sobretodo, por una élite cultivada, cosmopolita y con muy escasa experiencia de gobierno, (Escalante, 2004)

¹⁶ En los años 20s la educación mexicana pudo recibir el influjo de los principios de la escuela activa a través del trabajo de Vasconcelos y Saénz. Cuando Dewey estuvo en México en 1926, invitado por la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional de México, declaró que se sentía complacido de que muchas de sus doctrinas se estuvieran poniendo en práctica en la escuela rural.

Los gobiernos posteriores a la lucha revolucionaria consolidaron un idioma de corporativismo incluyente que podía ser usado para complementar al Estado ilustrado y progresista del período que intentó promover Díaz.

“...el Estado revolucionario, como el Estado porfiriano, no estaba muy preocupado por la formación de ciudadanos. En vez de eso el objetivo era crear grupos corporativos y sectores para atarlos al aparato estatal [...] la tarea de construir el Estado fue para ellos mucho mas importante”¹⁷

Una vez que este Estado central logró consolidarse, la ciudadanía dejó de ser objeto de atención urgente y pasó a ser un objetivo de largo, largísimo plazo, una vez que el ansiado Estado ilustrado completara su obra.

En el período que va de 1940 a 1960 se cancelaron las divergencias suscitadas durante el período de la educación socialista, en un intento de sentar las bases de una verdad única acerca de México, que condujeran a la tan anhelada unidad nacional. A partir de la creación del libro de texto gratuito y obligatorio se fortalece la idea de la versión única y oficial que será llevada a todas las escuelas del país.

Si bien a partir de la siguiente década es posible detectar que el Estado mexicano empezó a dejar en desuso figuras como *religión de la patria*, *patriotismo científico*, se sostuvo el propósito de inculcar valores asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social.

“El modelo del Estado educador ha sido deficitario en la promoción de la confianza, en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos. Todo ello a pesar de los logros y realizaciones del sistema escolar. (...) El Estado parece haber llegado a una encrucijada, pues el civismo que promueve ha resultado exitoso en la promoción de los valores nacionales y, simultáneamente, enfrenta carencias en la promoción de la democracia y sus mecanismos entre la población.”¹⁸

¹⁷ Lomnitz, Claudio, “La construcción de la ciudadanía en México”, *Revista Metapolítica*, Vol. 4, No. 129, 2000, p. 143.

¹⁸Rodríguez, P. (1998), *Op. Cit.*, p. 51

Cabe señalar que esta concepción de formación cívica orientada a promover la identidad nacional, se corresponde con la experiencia internacional. Durante los siglos XIX y XX muchos Estados-nación se afianzaron y promovieron la educación cívica para inculcar el patriotismo (Vásquez, 1975). Este criterio, que puso en el centro el respeto a la autoridad como la vía fundamental para educar al ciudadano, empezó a declinar como efecto de los fuertes cambios que se dieron, tanto a nivel mundial como nacional, a lo largo de las tres últimas décadas del siglo XX.

Frente al socavamiento de los Estados nacionales y una *res pública* que empezó a deslocalizarse (Yuren, 2006), operó una creciente demanda por el respeto a los derechos humanos. Ello planteó a la escuela la necesidad de dar un giro importante, ya que, al ver agotada su misión de homogeneización cultural y cívica, dejó de garantizar la participación simbólica de grandes sectores excluidos.

En 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer nuevos planes y Programas de Estudio para la educación básica y en ellos la Educación Cívica recuperó un lugar que fue, en cierto modo, soslayado durante los casi 20 años que se mantuvo diluido en el bloque de las ciencias sociales. En este nuevo plan, el programa para la Educación Cívica se planteó el propósito de dotar a los niños de

“...bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, ciudadano capacitado para participar en la democracia por la vía electoral¹⁹ .

En estos programas de estudio se observaba un énfasis en el reconocimiento de los derechos humanos y sociales; la democracia; el estado de derecho y la pluralidad. En ellos predominó la descripción detallada de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos, sin que existiera un énfasis suficiente, ni en el desarrollo de las habilidades y actitudes, ni en la internalización de la

¹⁹ Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica Primaria. Plan y programas de Estudio 1993*, México, 1993. Pág. 12

naturaleza conflictiva que tiene la política en toda sociedad, aunque de manera formal, se señalaban estos aspectos en la presentación del programa (Suzán Reed, 1999). El objetivo parecía ser el de transmitir ante todo, conocimientos, estando éstos relacionados, primordialmente, con el gobierno y los derechos que, frente a éste tienen los individuos o grupos, pero, sin ofrecer condiciones para que el alumno pudiera identificar situaciones que representaban violaciones a esos derechos u obstáculos para su ejercicio y a partir de ahí, darle sentido a los recursos legales existentes para protegerlos.

La conclusión más enfática, tanto de Rodríguez (1998) como de Suzán Reed (1999), es que la mayor limitación del enfoque que la SEP asignó para la educación cívica en primaria, es que dejó de lado la formación práctico-moral y ésta no estuvo orientada con suficiente claridad y fuerza hacia la democracia. La formación que postuló se orientó al aprendizaje de los contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. En este sentido, la democracia quedó reducida a un contenido entre otros.

Por otra parte, las pocas investigaciones que en esos años se ocuparon de estudiar el proceso de formación para la convivencia al interior del trabajo en las aulas, develaron que las muchas décadas de énfasis en el respeto y la obediencia, devinieron en una cristalización de prácticas autoritarias que conformaron la idea del alumno como un ser pasivo, sin posibilidades de desplegar su propia voz (Fernández, 2004).

García y Vanella (1997) encontraron que en la práctica escolar cotidiana no se promovían efectivamente los valores propuestos en la legislación y políticas educativas. En la mayoría de los casos prevalecía la orientación axiológica de la escuela tradicional que se funda en una relación autoritaria y en la preferencia por la forma, la ceremonia y el orden. En esta misma perspectiva, Suzán Reed (1999), hizo notar el predominio de la exposición oral a cargo del maestro, sin que éste recurriera suficientemente a desencadenar la acción colectiva en el salón.

“Los alumnos no suelen participar en proyectos en beneficio de su comunidad y tampoco se utilizan métodos que incentivan el desarrollo y la práctica de habilidades ciudadanas”.²⁰

Es casi hasta el año 2000 que se empezó a apreciar, entre algunos profesionales de la educación, un aumento en el interés por proponer y lograr formas de socialización política democrática a partir de la escuela.

“...se pretende valorar la diferenciación de sujetos e intentar encontrar en la heterogeneidad, generadores de una comunidad enriquecida y frecuentemente innovadora que acepta el reto de vivir positivamente la incertidumbre de la vida democrática.”²¹

Estos propósitos se enfrentaron con fuertes resistencias por parte de la lógica de operación del proceso educativo en el que *siguen privando modelos, esquemas y recursos que todavía lo atan a un pasado que no se ha podido reemplazar...*²²

Al final del milenio anterior las escuelas no eran del todo asumidas, en sí mismas, como precondition de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes políticas.

Aún quedaba lejos el modelo de escuela que se constituyera en un agente de integración e inculcación de valores y normas del grupo, que propiciara, sobretodo, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos.

A pesar de los cambios curriculares y del creciente interés que se empezó a despertar por la educación para la democracia hacia fines del siglo pasado, era difícil esperar que de la escuela emanaran las transformaciones hacia una cultura política democrática.

²⁰ Suzán Reed, Eric. *Op.Cit.* Pág. 62.

²¹ Smith-Martins, Marcia, Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Revista Perfiles Educativos*, CESU-UNAM, volumen XII, número 87, 2000, p. 92

²² Elizondo Huerta, Aurora, “Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa”, en: Todd, Luis Eugenio y Arredondo (coordinadores), Vicente, *La Educación que México necesita. Visión de expertos*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Monterrey, México, 2006, p. 87

“La magnitud del sistema educativo y la necesidad de transformar prácticas fuertemente arraigadas, permiten afirmar que sería poco realista suponer que las reformas del sistema educativo puedan transformar de súbito las condiciones que generan los problemas más significativos...”²³

Prueba de ello son los datos que arrojan los análisis de Encuestas Nacionales de de Cultura Política Democrática realizadas entre 2001 y 2005. En diversos estudios que analizan estos datos, se destaca la ausencia de relación entre el nivel de escolarización y los rasgos que caracterizan a una cultura política democrática. al no encontrar diferencias significativas entre los distintos niveles de escolaridad, ya que el impacto formativo de la primaria no se ve aumentado significativamente en los niveles educativos posteriores (Conde, 2002).

Lo anterior obedece al hecho de que, a pesar de los cambios curriculares, el sistema educativo no ha evolucionado a la misma velocidad de las demandas de la sociedad. Esto no es exclusivo de México. En muchos países los sistemas educativos ofrecen claras muestras de procesos de agotamiento de los paradigmas educativos modernos.

En América Latina el desarrollo desigual de las sociedades y la precariedad de los Estados modernos atraviesan las disfunciones o insuficiencias en el cumplimiento de la meta más importante de la educación moderna: Construir espacios públicos abarcativos del conjunto de la población que sean productores de ciudadanos (Puigros, 1995).

A lo anterior habría que sumar la apatía política que genera un creciente desdén por el cumplimiento de la ley junto a descrédito de los “valores” y las normas existentes.

“Para los parias de la modernidad, la formación cívica y ética que ofrece la escuela a sus hijos- en el caso de que estos asistan a la escuela- resulta un sin sentido. ¿En qué pueden hacer radicar su ciudadanía estos hombres y mujeres expoliados y pauperizados? No hay Estado-nación que les ancle.”²⁴

²³ Elizondo, 2006, *Op. Cit*, p. 86

²⁴ Yurén Camarena, Teresa, “Eticidad y contingencia en la formación ciudadana” en : *Revista Metapolítica*, volumen II, mayo-junio, 2007, p. 48

2. 3 La acción social y la construcción de ciudadanía

La asimilación de la cultura política²⁵ transita por una doble vía: la que proviene de los espacios educativos formales, que pese a su incidencia, queda bastante limitada y aquella que se adquiere a través de los más variados cauces de socialización.

Los rasgos que van conformando la cultura política se construyen tanto al interior de la vida privada como de la pública. Así, la participación en comicios, la militancia en partidos, la actividad en movimientos sociales, la incorporación a amplias corrientes cívicas van dejando su impronta en valoraciones y prácticas que marcan la mirada sobre lo público.

“La educación como transmisión de conocimientos y de valores repercute en la cultura política, aunque las graves deficiencias de la educación repercuten en las fallas para la apropiación escolarizada de una cultura cívica; ésta se adquiere mas bien extraescolarmente, en la vida cotidiana.”²⁶

La dimensión pedagógica no se reduce al ámbito estrictamente escolar. En México, como en otros países de América Latina, se han ensayado espacios extraescolares de educación alternativa que se han gestado en el marco de movimientos sociales y de luchas que han dejado grandes enseñanzas. Es a partir de ellas que se han ido construyendo significados, marcos valorativos, sobre hechos y coyunturas que se han ido transmitiendo y reformulando.

La cultura política dominante en México se ha visto siempre, aunque con variantes de intensidad, retada por elementos de la cultura política alternativa.

²⁵ La cultura, en tanto conjunto de símbolos, normas, creencias, mitos, ideales y prácticas, otorga consistencia a la sociedad en la medida en que en ella se condensan herencias, imágenes compartidas y experiencias colectivas que le posibilitan a sus integrantes un sentido de pertenencia y con ello algunos rasgos fundamentales de su identidad.

La política, por ser el espacio donde se adoptan las decisiones en torno a las formas, tiempos, cantidades y modalidades de distribución de los bienes, se constituye en el ámbito relativo a la organización del poder.

La cultura política se constituye, entonces, a partir de los valores, concepciones y prácticas como elementos que configuran la percepción subjetiva que tiene una población respecto del poder.

²⁶ Alonso, Jorge, (Coordinador) Cultura Política y Educación Cívica, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, Miguel Angel Porrúa, México, 1993, p. 10.

Si bien la nuestra ha sido considerada durante mucho tiempo una sociedad autoritaria, ello no niega el papel de la lucha que no pocos sectores han emprendido, desde hace más de cincuenta años, por democratizar las formas de ejercicio del poder.

Estas luchas, aunque no hayan logrado permear a la sociedad en su totalidad, han dejado su impronta en la idea de democracia entendida como un campo utópico de organización de imaginarios sociales que se posicionan frente a los hábitos del autoritarismo.

Ya desde el reclamo ciudadano del “sufragio efectivo, no reelección” de 1910, que culminó con el derrocamiento de una dictadura, muchos mexicanos aprendieron el valor que para la democracia representaban las elecciones libres, Alonso (1998).

Después de la revolución, los derechos ciudadanos y populares tardaron en pasar a la conciencia de la población. Han sido numerosas las luchas sociales que han debido recorrerse para pasar de la proclamación de esos derechos a su a su cabal ejercicio pues, en realidad, la escuela pública no propició la formación de ciudadanos. En el mejor de los casos se ocupó de informarles acerca de sus derechos en un contexto que promovió, sobretudo, la fidelidad a los gobiernos posrevolucionarios.

“El aprendizaje de la ciudadanía fue corriendo por cuenta de la oposición que tenía influencia en sectores minoritarios. Los partidos opositores, más que disputar el poder, cumplieron, un nada desdeñable, papel educador.”²⁷

Ya desde los años cuarenta la izquierda mexicana, aunque no hablara de ciudadanía, al exigir una mejor situación para el pueblo, para las clases trabajadoras y las grandes masas, hizo circular la denuncia en contra de un Estado antidemocrático y empezó a demandar democracia electoral, incluyendo en ella el derecho de las mujeres al voto. Fue en esos años que el naciente Partido Acción Nacional (PAN) amplió *la conciencia de una organización ciudadana que enseñaba a actuar como ciudadanos*²⁸

²⁷ Alonso, Jorge, La educación en la emergencia de la sociedad civil, en: Latapí, Pablo, Un Siglo de Educación en México, FCE, 1998, p. 153.

²⁸ *Ibidem*. Cabe señalar que a mediados de los años setenta el PAN entró en una grave crisis que interrumpió sus aspiraciones de construcción de ciudadanía.

Los primeros promotores de una ciudadanía democrática efectiva, no abstracta, fueron todos aquellos actores que enarbolaron las banderas de la oposición a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Empezando por las luchas en contra de los fraudes electorales a las que se les sumaron las batallas por la independencia sindical y en contra del corporativismo y el clientelismo político. De manera sistemática el partido del Estado se ocupó de sancionar, incluso con violencia, a los disidentes y ello, señala Alonso (1998, p. 155) representó *una gran enseñanza práctica*.

Las exigencias ciudadanas de los 70s, gestadas a partir de la lucha estudiantil de 1968, se centraron en los derechos democráticos que desembocaron, hacia 1977, en una Reforma Política que demandó de sus promotores un esfuerzo de convivencia al interior de la pluralidad.

Durand (1997) sostiene que la educación política se ha ido aprendiendo por el contacto con las luchas sociales y políticas que se han hecho cargo de la educación cívica de amplios sectores de la población para crear una específica cultura ciudadana.²⁹

Durante los años 80s la crisis económica activó nuevos movimientos sociales que lograron atrincherarse en frentes y coordinadoras. Tal fue el caso de las luchas de la organización independiente de maestros (CNTE) que logró repercutir en la enseñanza de la democracia para muchos alumnos (Street, 1992).

Algunos de estos movimientos empezaron a tomar en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integraban, como una primera forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales. El despliegue de poder, capacidad que operó a través de la acción de estos colectivos, los puso en condiciones de reconstruir saberes destruidos por el neoliberalismo (Dávalos, 2002). Fue en ese contexto que el llamado sector informal de la educación desplegó, entre los sectores

²⁹ Durand, V. M., "Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural", *Revista Mexicana de Sociología*, enero-marzo de 1997, pp.19-35

marginados, un fuerte impulso para la alfabetización concientizadora inspirada en los trabajos de Paulo Freire. Al tiempo que aprendían a leer, los pobladores de zonas marginadas aprendían también a organizarse y a desarrollar mejores instrumentos para la lucha popular.

El efecto educativo que generó la participación en movimientos sociales (incluso en aquellos que no se propusieron educar) se nutrió de la apertura del espectro de posibilidades de incidencia a partir de la lucha por el reconocimiento de nuevos derechos. A este efecto no explícito, se sumaron los esfuerzos de algunas organizaciones populares que se conformaron en verdaderas escuelas para la organización participativa y para la construcción de una identidad ciudadana fortalecida por las muchas formas de resistencia civil que se desplegaron en las siguientes décadas.³⁰

Entre ellas destacan los empeños educativos explícitos por parte de organizaciones urbanas, en el Distrito Federal y en Guadalajara donde lo educativo fue puesto al servicio de la organización de la clase social para su liberación. Así, el sentido último de la intervención educativa quedó sometido al propósito de generar fuerza social.

Hacia la década de los 90, el autoritarismo prevaleciente en muchas organizaciones populares se fue debilitando en la medida en que se fue reconociendo la necesidad de llevar la democracia al interior mismo de la organización³¹.

Pese a que en muchas organizaciones populares prevalecían culturas políticas antidemocráticas, se empezó a generar una corriente de ruptura con el pasado corporativista y autoritario en virtud de las experiencias vividas por muchas de estas organizaciones en su involucramiento como: observadores en procesos electorales, defensores del voto, participantes en procesos de vigilancia y fiscalización de los gobernantes; en plebiscitos y consultas públicas independientes sobre temas de interés generalizado como la paz en Chiapas o la condena a la política económica del gobierno. A través de estas prácticas

³⁰ Este aspecto se desarrolla con mas amplitud en el capítulo 6 que se ocupa de la historia de la organización estudiada a partir de los referentes brindados por las informantes.

³¹ Durand (1997), *OP. Cit.*, p. 21

ciudadanas se fue construyendo un consenso hacia la afirmación de *la ciudadanía como factor activo y con conciencia de obligaciones y derechos*. A partir de entonces en muchas de ellas fue creciendo la conciencia de que la democracia se construye desde abajo (Alonso y Ramírez, 1997).

En ese contexto surgieron organismos ciudadanos que propugnaron avances democráticos y plantearon cada vez mayores exigencias a los gobernantes.

Así, hacia 1991 se crearon los primeros organismos plurales en defensa de los derechos ciudadanos. Desde entonces se han multiplicado por el país las agrupaciones nacionales y locales que, en la defensa de la democratización, han realizado un permanente ejercicio de imaginación y creación de nuevas formas de participación y expresión ciudadana.

Tanto las organizaciones populares como los organismos ciudadanos fueron aprendiendo la importancia de construir consensos y con ello se fue fraguando una cultura política más crítica y más constructiva frente a la persistencia de las imposiciones que, cada vez encuentran más obstáculos para su justificación.

Todavía al interior de estos organismos ciudadanos continúa vigente el reclamo o la exigencia de una vida democrática interna que sea congruente con las demandas que impulsa. Para Alonso y Ramírez Sáiz (1996) la vida democrática interna es más difícil que la lucha por la democracia electoral pues la democracia, como forma de vida, ha de practicarse cotidianamente y en todos los aspectos de la vida organizacional. De ahí que en algunas organizaciones ciudadanas la modalidad organizativa sea la de asamblea, la coordinación nacional, la dirección colectiva y las comisiones de vigilancia que velan por asegurar el carácter plural de estos organismos. Ello, por supuesto, demanda de estructuras flexibles y horizontales como se podrá observar, con más detalle, en el capítulo que aborda las formas de operación de la organización que ocupa la atención de este trabajo.

Este esfuerzo de vigilancia por hacer prevalecer formas de relación signadas por los valores democráticos, generó un efecto educativo en sus miembros que pudo potenciar la eficacia de sus intervenciones para la conformación de una cultura política democrática.

Ramírez Saiz (1994) sostiene que, en la medida en que se fue aceptando una noción más activa y sustancial de la ciudadanía, se fue ejerciendo una labor

pedagógica que operó a través del proceso de introyección de valores y prácticas congruentes con los postulados de la cultura política democrática mediante su participación en asambleas sesiones de estudio y capacitación,

“La democracia se va aceptando como una autoafirmación de los de abajo. Se escudriña y se exige cada vez más a los gobernantes. Se encuentran otras formas de asociarse y luchar. La misma defensa del medio ambiente, del hábitat, se va planteando como una condición altamente democrática en contra de los abusos de poderes irresponsables. Los organismos de base se van convirtiendo en escuelas de ciudadanía.”³²

Muchos núcleos ciudadanos se formaron, no sólo como efecto de su participación en los movimientos sino también como resultado de los esfuerzos educativos explícitos e intencionales de organismos de la sociedad civil que se dieron a la tarea de realizar diagnósticos de cultura política, de organizar seminarios y foros de análisis de la realidad nacional; de impartir cursos y talleres, así como de elaborar y difundir materiales didácticos de educación cívica.³³

Se produjo así un fortalecimiento de redes y asociaciones autónomas de la sociedad civil que a la fecha hacen educación ciudadana (Vargas 2000). Muchos de estos esfuerzos se han centrado en la educación para la participación y la organización como ejes de la acción social.

Un claro ejemplo de estos esfuerzos por educar a una ciudadanía mas activa ha sido realizado por Alianza Cívica (A. C.), un movimiento ciudadano creado en 1994 como resultado de la confluencia de siete organizaciones nacionales que contaban ya con amplia experiencia en el campo de la educación para la democracia. Desde su fundación a la fecha A. C. ha llevado a cabo campañas y talleres de educación cívica que han contribuido organizar procesos de observación electoral, a dar voz a la ciudadanía mediante consultas y

³² Alonso, Jorge, La democracia de los de abajo en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM, México, 1997, p. 26

³³ La Academia Mexicana de Derechos Humanos pudo reunir y poner a prueba nuevas metodologías de trabajo para la formación ciudadana entre sectores representativos de la sociedad civil. Cfr: Academia Mexicana de Derechos Humanos, México, “Fortalecimiento de la Educación Cívica en México”. Memoria de trabajo 2000-2003, México, s/f.

referéndum, a elaborar materiales, talleres y a ofrecer a los ciudadanos, propuestas concretas de acción y formas de involucramiento.

Así lo testimonia un texto de Hermosillo (1995) que analiza el trabajo de educación ciudadana que A. C. desplegó en los 90s.

“La característica central de su intencionalidad educativa es su articulación inmediata (sin mediaciones) con la práctica social colectiva. Se concibe a estos procesos de formación como medios para preparar y proyectar el desarrollo de acciones colectivas organizadas [...] Su intencionalidad política (no partidaria) es [...] la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales populares con capacidad de propuesta y protagonismo social,[...]y la priorización de la agenda para la transición a la democracia.”³⁴

Es así que, desde esta noción de participación social, asumida como una dimensión de la acción social, estos organismos se plantean la búsqueda de nuevas formas de análisis del papel de la población en el camino del ejercicio político y democrático con la finalidad de trascender e incidir en la construcción de una sociedad con identidad colectiva y arraigo social (Chávez ,2003)

“Para la red de ONGs (CEAAL), la participación se significa como *democracia*, es decir, la participación plena de los sujetos en la construcción de un proyecto histórico, en la defensa de sus derechos y en la defensa de la soberanía nacional.”³⁵

Desde esta perspectiva el empeño educativo de estas organizaciones reposa en la apuesta por una ciudadanía deliberativa que, más allá del mero reconocimiento legal de su existencia por parte del Estado, aspira a la construcción de una democracia “dialógica”, generadora de formas de intercambios sociales capaces de reconstruir las solidaridades y una ciudadanía que está nucleada en torno a un espíritu libertario y liberador con

³⁴ Gómez Hermosillo, 1995, p.107, 10,111, citado por Alonso (1997), Op. Cit, p. 41

³⁵ Buenfil Burgos, Rosa Nidia, En los márgenes de la educación. México a finales del milenio, Cuadernos reconstrucción conceptual en educación, Seminario de Análisis del discurso educativo, Plaza y Valdes, México, 2000, p. 141.

capacidad para sujetar socialmente al Estado y las fuerzas que desencadena (Alonso, 2002).³⁶

Es en atención a este tipo de experiencias educativas que se han desplegado por parte de las organizaciones civiles, que Cortina (1997) señala a la sociedad civil como la mejor escuela de civilidad pues en sus grupos, generados libre y espontáneamente, *las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, ya que el ámbito político les está en realidad vedado*³⁷

En este breve recuento de esfuerzos educativos emprendidos tanto por los movimientos sociales urbanos como por organizaciones de la sociedad civil, es posible detectar que, desde finales de los 90s, se produce un claro giro de la educación para la liberación y emancipación de la clase dominada, hacia la educación para la democracia con el propósito de construir, a partir de la deliberación y la acción pública, una noción de bien común, que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, permita constituir una comunidad política.

Es por este papel central que las organizaciones de la sociedad civil que impulsan procesos democratizadores, asignan a la participación, que su noción de ciudadanía puede quedar, sin ánimo de dejarla ahí encasillada, más cercana al modelo del nuevo republicanismo que demanda de los ciudadanos una disposición hacia el compromiso y la acción al servicio del bien público.

A lo largo de este capítulo se ha podido observar cómo en México, la formación del ciudadano ha transitado, en casi 200 años, del interés por su fortalecimiento moral y el reconocimiento de sus deberes y derechos, al fortalecimiento de su identidad nacional mediante la veneración a los símbolos patrios y la sacralización de algunas fechas clave de la historia nacional, dejando al ciudadano desvinculado de la esfera del espacio público como exclusivo campo de acción de la clase política. Durante los últimos 20 años la educación del ciudadano ha dado un importante giro que enfatiza la enseñanza de los derechos humanos y, a últimas fechas, la educación para la democracia y la

³⁶ Cfr: Alonso, Jorge, Democracia amenazada, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, 2002, p. 28.

³⁷ Cortina (1997), *Op. Cit.* pp. 36-37.

construcción de una ciudadanía activa. Se ha transitado así, de una concepción formal y restringida de ciudadanía que se sostenía en una identidad nacional rígida a una donde los ciudadanos son reconocidos como sujetos autónomos, políticos y de derechos que participan en contextos de identidades flexibles, abiertas y no confrontadas.

Este pasaje de una educación ciudadana centrada en el fortalecimiento del Estado nación al *empoderamiento*³⁸ ciudadano que permite a éste asumirse como sujeto de derecho y sentirse interpelado por la dimensión de lo público, es en parte producto del agotamiento del Estado-nación así como de la emergencia de los nuevos movimientos sociales y el consecuente fortalecimiento de la sociedad civil democratizadora que apuesta por la acción pública como la vía para la construcción del bien común.

Dada la importancia que adquiere en este contexto la idea sociedad civil, es que el siguiente capítulo se ocupa de desentrañar los muchos significados que se le han atribuido a esta noción para poder situar la especificidad de los rasgos que caracterizan a las organizaciones que se empeñan en la tarea de democratizar tanto la vida pública como la privada.

³⁸ Este es un término usado con mucha frecuencia entre los integrantes de las organizaciones de la sociedad civil que promueven la democracia como forma de vida. En este contexto, el vocablo refiere a la dimensión subjetiva del ciudadano que le permite reconocerse como poseedor de derechos y actuar en consecuencia para ejercerlos desde una posición de fuerza.

Capítulo 3

Las organizaciones de la sociedad civil: un acercamiento a su conceptualización y a su proceso de constitución

Resulta ineludible hacer un breve rastreo de la noción de sociedad civil a fin de situar histórica y teóricamente la emergencia de las redes organizaciones civiles de la cuales forma parte el caso que nos ocupa en esta investigación. Por ello este capítulo inicia con un esbozo de los antecedentes de la noción de Sociedad Civil para desembocar en un intento de acercamiento a su redefinición contemporánea, así como un recuento de las tradiciones intelectuales y los referentes históricos que dan marco a la acción de las organizaciones de la sociedad civil, tanto en el plano internacional como en el de América Latina y México.

En la última parte se abordan algunas de las condiciones que dieron origen al llamado despertar de la sociedad civil a finales de siglo pasado en México, para esbozar después algunos de sus rasgos constitutivos e identitarios más significativos.

3. 1 Algunos antecedentes de la noción de Sociedad Civil

A lo largo de la trayectoria de esta oscura, compleja y cambiante noción podemos encontrarla definida, casi siempre, en términos de aquello que se le opone: Así, en Aristóteles la encontramos referida a la asociación política (ámbito público) como distinta de la organización comunitaria familiar (ámbito privado). En la Edad media el contraste se establece entre sociedad civil como expresión del poder monárquico y sociedad religiosa o poder eclesiástico. De hecho esa separación representa el punto de partida de la secularización de la vida política.

Hacia los inicios de la modernidad aparece como la antítesis de la llamada *sociedad natural* pues la sociedad civil es el resultado de los consensos logrados entre individuos para sustentar las normas que posibilitan la existencia de un orden social (Serrano, 2001, p. 58).

Esta noción fue empleada por Hobbes y Rousseau para distinguir la *societas naturales* en la que los hombres habrían vivido sólo guiados por sus pasiones,

por sus necesidades y la sociedad dirigida por tanto por las leyes como por un cuerpo político donde libertad y razón deberían coexistir, es decir, - la *societas civilis* que se funda en la concepción de contrato social.

“Los primeros autores modernos que utilizaron el término sociedad civil procurando un principio propio para la idea de sociedad, fueron Montesquieu, Paine y Ferguson. (Keane, 1988) ” ¹

La tendencia secularizadora de este término se expresa con más claridad hacia finales del siglo XVII y principios del XVIII en donde aparece, no tanto como antirreligiosidad y ateísmo, sino como interés por lo auténticamente humano en el contexto de la transición de la sociedad aristocrática a la comercial.

Esta dualidad sociedad civil- Estado se encuentra incluso en Kant y en Locke. Para este último la sociedad civil, en un primer momento, está constituida por los ciudadanos que son los que crean el Estado y en un segundo momento requieren de una coexistencia autónoma con respecto a éste para mantener su estabilidad, de modo que la legitimidad del poder estatal radique en la garantía de la esfera social en la que los ciudadanos ejercen su libertad (Serrano, 2001, p. 61)

Esta tesis representa el punto donde se articula la idea de sociedad civil con la teoría de la democracia pues en ella se asume que los ciudadanos muestran su facultad para autogobernarse ya que poseen, por si mismos, la capacidad para establecer el nivel normativo del orden social, sin la intervención del Estado.

Es Alexis de Toqueville quien recupera de Rousseau la idea romántica de “pueblo” como una fuerza para el bien común dispuesta a hacer valer la voluntad democrática contra una pequeña y malvada autocracia.

La emergencia de este aspecto de la sociedad civil como espacio de acción social donde es posible expresar preferencias, especificar derechos y estabilizar procesos reflexivos, aparece vinculada al proceso de individuación en occidente ya que...

¹ Citado por: Vieira, Liszt, “Ciudadanía y Control Social” Traducido del portugués por Carlos Sánchez unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN000170.pdf . p. 8. Consultado el 15 de abril de 2007.

“Este individuo surgido de la modernidad puede separar conscientemente los distintos ámbitos de acción en los que participa, diferenciando su papel como productor económico, como creyente religioso, como parte de una familia o miembro de asociaciones voluntarias”²

Cabe señalar que esta idea de la sociedad civil es una construcción de occidente que surge primero en Inglaterra y Francia para después pasar a Alemania y a Italia, una vez que se han consolidado ahí los Estados nacionales.

El primer autor moderno que confiere centralidad a la idea de sociedad civil es Hegel quien, además de entenderla como una esfera separada del Estado, la refiere como una forma intermedia entre este último y la familia, pues se encuentra asociada al sistema de necesidades y las formas de organización donde se crea un sistema de derechos que garantiza la autonomía del individuo que, al liberarse de los tradicionales lazos familiares, adquiere una identidad propia. Sociedad civil, para Hegel, implica simultáneamente determinaciones individualistas y la búsqueda de un principio ético que jamás podría venir del mercado, pero sí de las corporaciones. (Vieira, 2007, p. 9)

Para Marx la sociedad civil aparece asociada a la sociedad burguesa y, en su crítica a Hegel, trató de delimitar el sentido de esta noción al mercado, donde queda ubicada en la esfera privada como parte de la infraestructura, constituida por las relaciones económicas y como el lugar donde se dirimían los conflictos de intereses privados (Alonso, 1996, p. 11)

Ya en los inicios del siglo XX, Gramsci critica en Hegel la reducción de la idea de sociedad civil a la defensa de una esfera dominada por el derecho de propiedad. A Marx le cuestiona la reducción economicista de la idea de sociedad civil para plantear que ésta es de alguna forma Estado, pues aparece como el campo de la elaboración y difusión de las ideologías, donde se construye, se produce, se regenera, el reconocimiento sobre el rumbo económico y político de la sociedad (Reygadas, 1998, p. 117)

² Gellner, 1995 citado por Olvera, Alberto, J., Los Modos de la recuperación contemporánea de la idea de Sociedad Civil en: Olvera, Alberto, J., La Sociedad Civil. De la Teoría a la Realidad, El Colegio de México. México, 2001, p. 42.

Cabe Recordar que Gramsci se pronunció en numerosas ocasiones en contra del dogmatismo, incluyendo el de izquierda, desacralizando así el pensamiento marxista y liberándolo del esquematismo.

Para él el socialismo debía ser el autogobierno de las masas y no una dictadura “para el pueblo”, es decir, una nueva sociedad que intenta condensar una nueva moral.

“El arribo al poder ya no puede consistir en un ataque frontal a los aparatos de Estado, sino que será el resultado de una larga *guerra de posición*, la cual incluye la gradual ocupación de todas las posiciones que el Estado tiene en las instituciones sociales”³

El norte de su acción, señala Calello (2001), fue la reconstrucción de la organización política promotora de una reorganización de las relaciones humanas sobre la base del respeto a la dignidad. Fue esta dimensión del trabajo de Gramsci que inspiró en sus inicios a muchos de los primeros impulsores de organizaciones de la sociedad civil en la década de los 80s, para emprender otras formas de hacer frente a las violaciones a los derechos humanos, así como para plantear la demanda de nuevos derechos.

Para entender el peso del pensamiento de Gramsci en esta reconfiguración de la noción de sociedad civil es preciso destacar, aunque de manera muy breve, algunos aportes significativos de su noción de Estado y hegemonía.

Partiendo de una redefinición de las relaciones entre estructura y superestructura; entre sociedad y política; entre crisis económica y crisis social, la teoría de la hegemonía de Gramsci, está ligada a su concepción del Estado capitalista que controla no sólo mediante la fuerza sino también mediante el consentimiento.

Al superar un sentido estrecho de Estado plantea una distinción entre la 'sociedad política', que es la arena de las instituciones políticas del control legal

³ Soria Víctor, “Importancia de la teoría gramsciana del Estado para el estudio de la regulación económica y política del capitalismo actual”, en : Martinelli , José María (compilador) La actualidad de Gramsci: Poder, Democracia y Mundo Moderno, UAM Iztapalapa, , México, 1995, p. 114

constitucional, y la 'sociedad civil', que se ve comúnmente como una esfera 'privada' o 'no-estatal', y que incluye a la economía. La primera es el ámbito de fuerza y la segunda el de consentimiento, pero ambas forman parte del Estado.

“Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”⁴

En el mismo sentido plantea que Estado significa, en especial, la dirección conciente de las grandes multitudes nacionales y para ello hace falta un ‘contacto’ sentimental e ideológico con tales multitudes, y en cierta medida, simpatía y comprensión de sus necesidades y exigencias.

“la separación tajante [entre estado y sociedad civil] es rechazada por esta visión gramsciana que coloca la imbricación entre ambas esferas, que sólo se rompe transitoriamente en momentos de crisis orgánicas para reestablecerse posteriormente, a no ser cuando se pueda lograr revolucionariamente una plena emancipación de lo estrictamente estatal”.⁵

Este Estado, que, comúnmente se le reduce a la idea de aparato de gobierno como el conjunto de instituciones públicas encargadas de dictar leyes y hacerlas cumplir es, entonces, la síntesis de un sistema hegemónico como articulación entre sociedad civil y política y esta última no sólo como la acción corporativa. Esta es la base para su teoría de la revolución entendida como guerra de posiciones para la consolidación de un nuevo sistema hegemónico.

La noción gramsciana de hegemonía⁶ se refiere...

“... al liderazgo político, intelectual y moral de un grupo social sobre la sociedad entera como contenido ético del Estado”⁷

⁴ Gramsci, Antonio, *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*, Juan Pablos Editor, México, 1975, p. 17.

⁵ Alonso, Jorge, “La sociedad civil en la óptica gramsciana”, *Sociedad Civil. Análisis y Debate*, num. 1, otoño, 1996, p. 18.

⁶ El término hegemonía deriva del griego *eghesthai*, que significa "conducir", "ser guía", "ser jefe"; o tal vez del verbo *eghemoneno*, que significa "guiar", "preceder", "conducir", y del cual deriva "estar al frente", "comandar", "gobernar.

www.gramsci.org.ar/12/gruppi_heg_en_gramsci.htm. Consultada el 9 de septiembre de 2008.

Esta hegemonía, entendida como capacidad de dirección, de conquistar alianzas y de proporcionar una base social al Estado proletario, opera y se realiza principalmente en la sociedad civil por vía de la articulación de los intereses de la clase fundamental y los de las clases aliadas para formar una voluntad colectiva, es decir, un sujeto político unificado.

A su vez, las prácticas tendientes a la acción hegemónica, van constituyendo a la sociedad civil que es un espacio donde se dirimen las relaciones de fuerza y no un derivado de la dominación económica de clase. Es en la sociedad civil donde la hegemonía se constituye y no sólo donde se expresa

La hegemonía no puede ser exclusivamente definida como configuración ideológica, implica una dimensión organizacional que demanda el desarrollo de instituciones o aparatos con una práctica estructurada a partir de una lucha ideológica, cultural y política. Por ello esta lucha por la hegemonía debe involucrar todos los niveles de la sociedad: la base económica, la superestructura política y la superestructura espiritual.

Gramsci fue así el primer autor que planteó la noción de sociedad civil como lugar de organización de la cultura que demanda una comprensión multifacética de las sociedades modernas como interacción de estructuras legales, asociaciones civiles e instituciones de comunicación. La sociedad civil es el lugar de conquista de la hegemonía, aunque su papel es relativizado por la tarea de transformación de la infraestructura. Se trata de un nivel intermedio de socialización entre los grupos primarios como la familia y las normas racionalizadas del Estado.

En el ámbito de las ciencias sociales la noción de sociedad civil dejó de ser objeto de atención durante varias décadas, ya que desde los inicios del siglo XX y hasta poco después de su segunda mitad, se creyó que la ampliación del Estado era la vía para llegar a controlar los problemas sociales.

⁷ Gramsci, Antonio, Cuadernos de la cárcel, Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de V. Guerratana, ERA, México, 1984, Tomo 3, cuaderno 6, p. 28,

Ante las traumáticas experiencias del totalitarismo, aunadas a los sustantivos cambios políticos, sociales y económicos que se empezaron a operar a nivel mundial hacia el último tercio del siglo pasado, esta esperanza depositada en el Estado, empezó a ver debilitado su sustento hasta el punto en que difícilmente hoy se le puede considerar como el centro donde confluyen todas las relaciones de poder como ese *Leviatan* que se posiciona por encima de la sociedad para imponer sus condiciones.

Las sociedades actuales, constituidas en torno al Estado-Nación han sido rebasadas en sus capacidades y se ven sometidas a exigencias mundiales a través de una economía globalizada que nos enfrenta a la paradoja de una fuerte dispersión de poderes sociales y políticos por un lado y, a una altísima concentración del poder económico, por el otro.

Hace tiempo que los Estados-nación dejaron de controlar las relaciones entre capital y trabajo para dar paso a otras instancias, generalmente anónimas y de carácter transnacional, sobre las cuales no hay controles societales ni gubernamentales. Para Habermas, (2000) estos fenómenos integran una *constelación postnacional* que empieza a tomar fuerza a partir de los cambios posteriores a la caída del muro de Berlín. Es en ese período que se inicia la disputa por la sociedad civil como el espacio en el que se gestan fenómenos y procesos nuevos de lucha por la hegemonía.

Antes de abordar las vicisitudes y complejidades de esta noción en su versión contemporánea, es preciso señalar que hay dos posiciones teóricas para establecer sus características y elementos constitutivos.

Estas dos posiciones guardan en si imaginarios que, según San Juan (2001), se despliegan en una especie de campo de batalla de intereses y proyectos en contienda.

“El imaginario de la emergencia de la sociedad civil y de la transición a la democracia es en realidad un campo de batalla. La sociedad civil y la democracia son conceptos y mitos entrecruzados por intereses y proyectos en contienda, unos marcados por la pulsión de transformar para conservar el poder, otros por el imperativo de transformar

para no ser expulsados, participar de éste e incluso orientarlo [...] estamos frente al ocaso de ciertas formas de orden social y político.”⁸

Para la posición liberal, el mercado surge de un largo proceso de desarrollo de las relaciones entre los individuos en su actividad productiva y por ello representa un orden previo al Estado. La instancia fundamental de este orden es la sociedad civil que hace frente a los obstáculos que impone el Estado para lograr un equilibrio entre los factores de producción y una mediación entre el interés particular y el general. Esta posición se sostiene en la creencia de un “orden espontáneo” que regula la oferta y la demanda y en virtud de la cual se genera una constante sospecha contra toda forma de actividad política que afecte al mercado, de ahí que al Estado se le perciba como “un mal necesario” que ha de garantizar la estabilidad del orden.

La posición republicana, en cambio, sostiene que el núcleo de la sociedad civil está constituido por el conjunto de asociaciones autónomas de los ciudadanos quienes, mediante su participación en los asuntos públicos, pueden evitar el peligro de disolución del orden social que plantean las luchas internas y la ambición de los poderosos.

En este contexto, la sociedad civil, conformada como conjunto de “cuerpos intermedios” tiene como función la acción política para construir los medios y mecanismos institucionales que permitan regular el conflicto y la asimetría de las relaciones sociales, así como superar el abismo entre intereses particulares y generales (Serrano, 2001, pp. 63-65)

Desde esta segunda perspectiva de sociedad civil, se puede hablar de una recuperación de esta noción a lo largo de los últimos 25 años, por parte de una gran variedad de movimientos sociales e intelectuales contemporáneos cuyos orígenes se encuentran en un grupo de pensadores a los que se les llama posmarxistas. Fueron diversos filósofos y teóricos políticos los que trataron de retornar a los orígenes filosóficos de las ideas marxistas en búsqueda de categorías que permitieran aprehender la dimensión cultural de los procesos sociales, la cual había sido virtualmente borrada del campo de preocupaciones del marxismo ortodoxo debido a la hegemonía de un estructuralismo y un

⁸ San Juan, Carlos “Tendencias de la sociedad civil en México: La puja por el poder y la sociedad de fin de siglo, en: Olvera, 2001, Op. Cit. p. 165

economicismo doctrinario que impidió dar cuenta de la emergencia de los nuevos actores sociales en el marco de las actuales organizaciones de la sociedad civil.

3. 2 Un intento de redefinición contemporánea

“...cuando muere una utopía debe crearse otra, porque no podemos vivir
sin el lúcido deseo de una pradera de violetas”

Juan Gelman

El reciente uso “inflacionario” del término sociedad civil en los debates políticos ha pretendido ocupar el vacío que deja la muerte del Estado como “dios terrenal” que ocupa, sin embargo, todavía un importante lugar simbólico.

El uso constante de términos como *ambivalencia*, *paradojas*, *ambigüedad* asociados a la idea de sociedad civil responde al intento fallido de explicar estas nuevas formas de acción colectiva a partir de los dualismos de las teorías políticas tradicionales. Por ello resulta estéril pretender situarla del lado del ámbito público o del privado o como parte dependiente o independiente del poder político.

El inicio de la llamada crisis del Estado de bienestar, con su consecuente pérdida de centralidad, en los años setenta condujo a:

“...una nueva atención teórica al problema de los límites estructurales del capitalismo contemporáneo y a la necesidad de buscar nuevas formas de libertad y participación democrática en un mundo que parecía estar condenado a ser dominado por una red de pactos neocorporativos”⁹.

⁹ Olvera (2001) *Op. Cit.* , p. 30

Los teóricos de los nuevos movimientos sociales¹⁰ como Melucci, Touraine, McCarthy Claus Orffe, Castoriadis, Lefort, Bobbio y Habermas, siguiendo la concepción de Estado, inspirada en el pensamiento gramsciano, se vincularon con un movimiento de crítica al marxismo estructural en la búsqueda de salidas al abismo en que se encontraba el pensamiento socialista. Ante un Estado benefactor en crisis develaron una democracia formal que daba muestras de pérdida de eficacia, representatividad y funcionalidad como uno de los efectos de la desideologización de los partidos; de la personalización de la política, la convencionalización de competencia electoral y la generalización de prácticas y convenios neocorporativos. Con ello lograron racionalizar una nueva búsqueda de espacios de participación, más allá de los ámbitos de la democracia formal en el mundo desarrollado.

Pero esta no fue la única crítica que detonó la crisis del Estado benefactor. Fue también en este contexto que surgieron las demandas neoconservadoras que después dieron lugar al neoliberalismo que, al analizar los límites estructurales a la expansión de Estado de bienestar, subrayaron el debilitamiento de la ética de la responsabilidad, la ampliación del clientelismo y el exceso de demandas políticas sobre el Estado por parte de todos los actores sociales. El efecto inmediato de este tipo de discurso desembocó en una desmedida revaloración del mercado como medio de distribución de recursos y como supuesto mecanismo eficiente para la atención a los problemas sociales, descargando al Estado de la responsabilidad de la reproducción de la sociedad.

Frente a esta posición neoconservadora se despliega la crítica de los nuevos movimientos sociales que denuncian a un Estado que se ha olvidado de dimensiones completas de la vida social como las relaciones de género, la actividad destructora de la naturaleza y el permanente riesgo de la guerra como el trasfondo que posibilita el desarrollo de la industria armamentista. Así, al

¹⁰ Los llamados nuevos movimientos sociales - movimientos ecológicos, feministas, de minorías, de consumidores, etc. - se organizaron de forma autónoma, fuera de los partidos políticos y de su forma piramidal, burocrática y profesional de acción política. Se trata de "movimientos democratizantes, autolimitados que procuran proteger y expandir espacios para el ejercicio de la libertad.

negativa y positiva, y recrear formas igualitarias de solidaridad sin perjudicar la auto-regulación económica" (ver Cohen y Arato, 1992). citado por Vieira, Liszt, "Ciudadanía y Control Social", Op. Cit p. 16

feminismo, al ecologismo y al pacifismo se suman nuevas demandas de democratización de aquellas sociedades que ya se consideraban a si mismas democráticas. A partir de ello se abre la necesidad de redefinir las redes de solidaridad social, de cambiar la noción misma de progreso y acabar con la guerra como fundamento de la política.

Pese a los diferentes matices que muestran las diversas autointerpretaciones de la sociedad civil contemporánea, es posible encontrar algunos elementos comunes que parten de la aceptación de la imposibilidad de cambiar de raíz la lógica del sistema económico, lo que no significa que por ello se retrotraigan a una versión liberaldemocrática o republicana clásica de la sociedad, sino a la búsqueda de nuevas soluciones y alternativas, Olvera (2002, p. 39). Desde esta perspectiva, el Estado, al dejar de representar el monopolio de la política, abandona su papel neutral para ser reconocido como un sistema que posee su propia lógica y como una instancia más de la transformación social cuyo *locus* queda en la sociedad misma.

Las líneas de pensamiento contemporáneo respecto a la noción de sociedad civil ofrecen grandes posibilidades para constituir un eje posrevolucionario de las nuevas formas de análisis de los procesos de democratización de las sociedades contemporáneas que, si bien manifiestan una ruptura con el marxismo occidental, pueden ser leídas también como una continuidad, en tanto que no abandonan sus aspiraciones de igualdad y de justicia. Esta ruptura se expresa, sobretudo en la aceptación de la inevitabilidad del Estado y del mercado que obliga a renunciar a la lucha por la toma del primero y la abolición del segundo. Es en virtud de esta renuncia que se califica a la estrategia democratizadora de la sociedad civil, como autolimitada, pues lejos de soñar con cambios estructurales definitivos y radicales como la toma del poder, se plantea la posibilidad de lograr, a largo plazo, la compatibilidad entre la lógica del mercado y la de las necesidades y estructuras del sistema político, así como las necesidades de reproducción sociocultural.

Olvera (2001, p. 20) sostiene que esta tercera esfera de la sociedad, llamada sociedad civil, aspira a una democratización a través del control del Estado y del mercado mediante el fortalecimiento de la organización de los actores sociales.

Aunque se hable de ella como un conjunto de “cuerpos intermedios”, en realidad, dice Serrano (2001, pp. 57-58), la sociedad civil no ocupa un espacio predeterminado. No se trata de un “lugar” central, ni superior del orden social, se trata de un ámbito caracterizado por un dinamismo permanente que con frecuencia desdibuja y redibuja sus contornos en función de las relaciones de tensión que se generan entre los subsistemas sociales; se trata, en fin, del ámbito de la mediación entre esos subsistemas, que vincula sus extremos y participa de la especificidad de cada uno de ellos.

En un intento de caracterización se habla de dos componentes de esta esfera. Por un lado está lo que Waltzer (1992) denomina como “escenario de escenarios” en el que se despliega un conjunto de instituciones que, al defender y definir los derechos individuales, políticos y sociales, propician tanto su libre asociación como la defensa frente a la acción estratégica del poder y del mercado. Es por esta vía que también fortalecen la viabilidad de la intervención ciudadana en la operación del sistema. Por otro lado se encuentran los movimientos sociales que, además de vigilar la aplicación de los derechos ya reconocidos, plantean, de manera permanente, nuevos principios, valores y demandas sociales.

De esta forma la sociedad civil cuenta con una estructura de derechos de los estados de bienestar contemporáneos que definen su elemento institucional o instituido y un elemento activo o instituyente constituido por los movimientos sociales, Arato, (1990)

Por ello no se puede decir que las acciones de la sociedad civil se desarrollan al margen de la normatividad y sus debates para transformarlos de manera radical, ya que en realidad, lo que se propone es precisamente incidir, de manera directa en esos debates

Cabe señalar que la renuncia a la utopía revolucionaria en aras de una reforma radical por la vía de la participación y la incidencia, no es suficiente para hacer frente a los muchos aspectos no resueltos de esta nueva conceptualización como son las relaciones entre sociedad civil y economía de mercado o entre sociedad civil y sociedad política.

Como sea, esta aspiración a una reforma radical es la que dota de sentido a los múltiples esfuerzos para hacer frente a la probada capacidad del neoliberalismo para destruir las formas de solidaridad social. De ahí que buena

parte de las energías de este sector se concentren más bien en la transformación cultural para la construcción de la democracia como una forma de vida.

“Centran su atención en el surgimiento y construcción de nuevas formas de relaciones sociales, colocando en un primer plano cuestiones vinculadas a la reanimación de la identidad individual y colectiva (con sus correlatos organizativos de descentralización y autoorganización).”¹¹

3.3 Para pensar la acción de las organizaciones de la sociedad civil

Para hacer inteligible la enorme diversidad de propósitos y formas de intervención de las organizaciones de la sociedad civil, es preciso tener en cuenta sus distintas herencias históricas y teóricas.

Canto Chac (2005, 2006) sostiene que hoy es difícil ubicar la práctica y el sentido de la acción de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) utilizando sólo algunas tradiciones teóricas, ya que en la actualidad, cuando hablamos de estas organizaciones hay que tener en cuenta tres vertientes histórico-contemporáneas que actúan simultáneamente para alimentar tanto su identidad, como su práctica. Cada una de estas vertientes postula los polos que marcan el sentido de su acción:

Europa del Este (La sociedad civil contra el Estado)

Norteamérica y Europa del Oeste (La sociedad civil contra la exclusión)

América Latina (La sociedad civil contra el autoritarismo y la desigualdad).

En Europa del Este Lezek Kolakowski, inició una profunda crítica al marxismo al igual que Michnik y Vajda, teóricos del movimiento Solidaridad en Polonia.

En los años 80 fue la oposición polaca al régimen de tipo soviético la que más claramente mostró la idea de autoorganización de la sociedad ante la imposibilidad de democratizar o destruir pacíficamente al Estado autoritario. En esta transformación “desde abajo”, se apostó por la democratización y autonomización de la sociedad desde una concepción que abandonó la idea de revolución a favor de una noción de reforma radical.

¹¹ Arcidiácono, Pliar, “Reconstrucción de las identidades y Resurgimiento de lo Político: La Alternativa de los Nuevos Movimientos Sociales”, en :, Reigadas, María Cristina y Cullen, Carlos, *Globalización y Nuevas Ciudadanías*, Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2003, p. 137

Las perspectivas que parten fundamentalmente de la experiencia de Europa Oriental se sostienen en una concepción de sociedad civil que se crea...

“...por medio de formas de autoconstitución y automovilización. Se institucionaliza y generaliza mediante las leyes, y especialmente los derechos objetivos que estabilizan la diferenciación social, [Sus acciones se dan]... en torno a una noción de movimientos democratizadores autolimitados que procuran extender y proteger espacios tanto para la libertad negativa como para la libertad positiva y volver a crear la formas igualitarias de solidaridad sin obstaculizar la autorregulación económica”¹²

La tradición de sociedad civil que se gesta en Europa del Oeste y en Norte América, se definió fundamentalmente en contra de la exclusión de sectores como minorías étnicas, religiosas, sexuales, así como las minorías de estratos socio-económicos menos favorecidos y por ende, excluidos. La conceptualización que más se acerca a esta tradición puede expresarse en la siguiente cita:

“...sociedad civil puede considerarse como un agregado de instituciones cuyos miembros participan en un conjunto de actividades no estatales –producción económica y cultural, vida doméstica y asociaciones de ayuda mutua-, y que aquí preservan y transforman su identidad ejerciendo toda clase de presiones o controles sobre las instituciones del Estado [...] sociedad civil y Estado deben de convertirse en condición de una democratización recíproca [...] La sociedad civil debería convertirse en una espina clavada permanentemente en el flanco del poder político”¹³

Para acercarse a la vertiente latinoamericana de las OSC es preciso reconocer que en sociedades con mercados de trabajo informales, culturalmente heterogéneas y con niveles de inestabilidad política elevados, resulta imposible asumir la conceptualización de la sociedad civil que proviene de las sociedades socialmente integradas, con relativamente altos niveles de homogeneidad sociocultural y con instituciones políticas consolidadas (Olvera, 2001, pp. 10 y 17)

.

¹² Cohen y Arato 2001, *Op. Cit.* pp. 8 y 36

¹³ Keane, John, *Democracia y Sociedad Civil*, Alianza Editorial, Madrid, 1992, pp. 33-35.

Por ello hace falta matizar las aproximaciones teóricas del concepto de Sociedad Civil gestadas en los países centrales para adaptarlas y naturalizarlas a las condiciones particulares de los países latinoamericanos en los que coexisten instituciones de la democracia representativa moderna con formas de dependencia personal y colectiva en las relaciones sociales, condición ésta que da como resultado diversas formas corporativas y clientelares de integración y dominación políticas.

El modelo corporativo de provisión y bienestar imperante en América Latina se sostuvo hasta los años 70s, gracias al rápido proceso de sustitución de importaciones y a un período de movilidad social por vía de la migración de campo a la ciudad y de los propios esfuerzos informales de los migrantes que, apoyados en sus lazos de parentesco y de comunidad, lograron una alta movilidad ocupacional ascendente en la región. Ello propició que los estados latinoamericanos, en diferentes grados, fueran abandonando la provisión de seguridad social en manos de la familia y la comunidad, aún a pesar de las disrupciones sociales que acompañaron los procesos de urbanización e industrialización (Bayón *et al*, 1998, p. 103).

Hacia los inicios de los años ochenta se produjo un agotamiento de esta pauta de desarrollo que dio lugar a procesos de ajuste estructural que transformaron radicalmente las condiciones del mercado laboral y la capacidad de Estado que, al enfrentar importantes problemas presupuestarios, restringió de manera severa el gasto social.

Entre las consecuencias de esta erosión del modelo de integración social en América Latina, destaca la pérdida de importancia de la clase obrera formal ante el incremento sustancial de la clase trabajadora informal.

Aunado a lo anterior, el derrumbe del comunismo, el avance de la democracia representativa en el mundo, conocida como la “tercera ola de la democracia” y la profundización de un nuevo ciclo de globalización del capitalismo, condujo al abandono de la utopía revolucionaria en las filas de la izquierda latinoamericana así como a una revaloración crítica de la democracia representativa entre la mayoría de los actores sociales y políticos.

Por otra parte, los procesos democratizadores de las últimas décadas colocaron la lucha por los derechos de la ciudadanía en un lugar prioritario que se ha sumado a la influencia de los nuevos movimientos sociales en la región.

Así, las demandas por los derechos individuales, sociales y por las garantías para acceder a los mismos, han dejado atrás el discurso de la lucha por la dictadura del proletariado y han socavado las tradicionales relaciones clientelares de cooptación que caracterizaron las relaciones entre el Estado y las sociedades latinoamericanas.

A los ecos de la “revolución de terciopelo” checoslovaca, al “nosotros somos el pueblo” escuchado en Leipzig, se sumó el sordo rumor del cambio político latinoamericano en el contexto de una formidable integración económica mundial y una redistribución geoestratégica del mundo que empezó a socavar las ya frágiles soberanías defensivas de los estados no democráticos (San Juan, 2001, p. 165)

Este escenario alimentó el imaginario de grandes sectores latinoamericanos para alentar una capacidad organizativa que fortaleció la idea de que la sociedad civil podía jugar un papel protagónico en las transformaciones sociales. Por ello esta aspiración es recuperada, desde finales del siglo XX, por teóricos latinoamericanos que analizaron los diversos procesos de transición a la democracia como Lechner, Cardoso, O’donnell y Schmitter.

A pesar de que no se puede hablar de un cuerpo teórico propio para América Latina, todos ellos compartieron la aspiración de reconstruir la vida pública a partir de la autonomía de la sociedad respecto al Estado y el sistema económico rescatando algunas dimensiones clásicas del liberalismo democrático como la noción de Derechos, de asociacionismo voluntario, de la comunicación y la discusión pública.

Se puede decir que en América Latina, la sociedad civil tiene una connotación que va más allá de las dos tradiciones anteriores al representar la posibilidad de constituir una identidad antiautoritaria, un eje de reorientación estratégica de la izquierda que se enfrenta a la desigualdad y a un escenario de defensa de la comunidad tradicional y de la sociedad ante la desintegración del tejido social causado por la modernización.

A diferencia de las experiencias en Europa Oriental o en Europa Occidental, la sociedad civil latinoamericana, en sus orígenes, se construye no sólo en torno

a la idea de democracia sino también a la de un desarrollo que antepone criterios de igualdad como principal valor de la sociedad. Para lograrlo, se plantea la necesidad de conformar una amplia coalición de fuerza social pensada para la construcción de otro bloque-histórico.

“...la aportación de Gramsci al asunto, está totalmente presente, cuestión que ha sido soslayada en los últimos años, pero que me parece que es lo que pone la nota distintiva al concepto de la experiencia Latinoamericana con respecto a las experiencias que se han dado en otros países.”¹⁴

La obra de Gramsci representó para muchos dirigentes latinoamericanos un estímulo útil, un instrumento crítico y permeable para la acción política pues queda abierta a cada historia nacional al ofrecer conceptos para una teoría y una práctica política *que busca expresarse en “lenguas particulares”*¹⁵

No es por azar, dice Portantiero (1981), que esta apertura haya influido sobre la primera posibilidad de aplicación creadora del marxismo que vivió Latinoamérica¹⁶

La aspiración de una parte importante de la izquierda latinoamericana de construir un nuevo bloque histórico se sostuvo en la idea de que éste se arma a partir de una realidad que no está sólo constituida por un sistema económico, sino que se expresa en *una articulación cultural compleja* que parte del llamado “buen sentido” de las masas y que *tiene por terreno su historia como pueblo nación* (Portantiero, 1981, p. 73).

El bloque histórico revolucionario se crea cuando las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación; entre dirigentes y dirigidos; entre gobernantes y gobernados, son dadas por una adhesión orgánica en la cual el sentimiento-pasión deviene comprensión y por lo tanto saber: Sólo entonces la relación es de representación; sólo entonces se realiza la vida de conjunto, la única que es

¹⁴ Canto Chac, Manuel, ponencia presentada en el encuentro “Diálogo con las Organizaciones de la sociedad Civil (OSC) sobre ciudadanía y cultura política democrática”, Facultad de Filosofía y Letras 16, 23 y 30 de octubre de 2006,

¹⁵ Portantiero, Juan Carlos, Los usos de Gramsci, Folios Ediciones, México, 1981, p. 72.

¹⁶ El caso más emblemático de la influencia de Gramsci en Latinoamérica se puede observar en el pensamiento de José Carlos Mariátegui

fuerza social y expresión de un nuevo campo ideológico que determina una reforma de la conciencia y nuevos métodos de conocimiento pues la revolución para Gramsci es entendida, y lo repite continuamente, como reforma intelectual y moral (Portantiero, 1981, p. 65).

De ahí que la influencia de este pensador en muchos intelectuales de izquierda y dirigentes de América Latina de los años 70s y 80, hace que la atención se centre , ya no en la lucha frontal con el Estado para la toma del poder, por la vía armada, sino que se desplaza a la toma de posiciones en los modos de vida y concepciones del mundo, que desemboca en la atención a la búsqueda de la democratización de esferas privadas de la vida social, es decir, la construcción de la democracia como forma de vida y no sólo para la elección de los órganos de gobierno. Ello permite dar un claro lugar a las demandas planteadas por los nuevos movimientos sociales, en particular los que se refieren a lucha por la equidad de género y la atención a los derechos de la infancia.

Desde esta tradición gramsciana, recuperada por distintas formas de organización en Latinoamérica, Reygadas (1998, p. 117) sostiene que la hegemonía se construye a partir de intereses sociales y perspectivas históricas ligadas a las clases sociales y profundamente vinculadas con los intereses generales cotidianos de la sociedad, a través de organismos privados, mediante un convencimiento no genérico, ni vago, sino organizado, en búsqueda de una representación que exige su inclusión en un sistema político, *preso del demonio de la centralización y la exclusión*, como señala San Juan (2001, 161) al abordar el caso de México. Por ello, pese a sus grandes limitaciones, las heterogéneas y múltiples formas organizativas en la región, han mostrado que pueden jugar un papel significativo de transformación de la agenda democrática. (Bayón *et al*, p. 105).

3. 4 La sociedad civil en México: Un breve recuento de la génesis de sus prácticas diferenciadas

Hablar hoy de sociedad civil en México, significa aludir a un complejo conjunto de organizaciones plurales y heterogéneas por lo que difícilmente se pueden establecer rasgos comunes que permitan caracterizar sus prácticas y menos aún el sentido de ellas.

En principio y como punto de partida común, se puede acudir a la descriptiva definición que Brito (1997 y 2003b) hace de la sociedad civil como

“el conjunto de ciudadanos organizados como tales para actuar en el campo de lo público, en busca del bien común, sin ánimo de lucro personal, sin buscar el poder político ni la adhesión institucional a un partido.”¹⁷

Si bien todas las organizaciones civiles entran dentro de esta definición, ella no permite comprender el significado de su quehacer, de ahí la necesidad de remitirse al origen diferenciado de dos grandes bloques de organizaciones. Por ello, junto con Reygadas (1998, p. 4, 6) se asume la necesidad de recurrir a la noción de génesis social como el conjunto de fuerzas, vicisitudes, encargos, demandas, condiciones sociales que en un período determinado, dan lugar a nuevas prácticas y organizaciones sociales.

En la actual sociedad mexicana es posible encontrar dos tipos de prácticas no estatales de organizaciones que se ocupan del análisis y el enfrentamiento de la pobreza: La práctica asistencial y la que se interesa por promover el desarrollo social.

“La asistencia y la promoción son instituciones que se refieren a vínculos complejos de relaciones transversales o implicacionales entre sujetos de la sociedad civil y de la sociedad política. Estos vínculos se concretan en diferentes imaginarios”¹⁸

Estos imaginarios suponen, a su vez, distintos posicionamientos respecto a las formas de entender las causas de la pobreza, de ahí que no compartan el

¹⁷ Citado por Latapí, Pablo, “La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación”, Artículo para *Perfiles Educativos* (UNAM, CESU) Colaboraciones Libres, Vol. IV, Especial, Septiembre 2004, p. 7.

¹⁸ Reygadas Robles Gil, Rafael, *Abriendo Veredas. Iniciativas Públicas y Sociales de las Redes de las Organizaciones Civiles.*, Convergencia de Organismos civiles por la Democracia, México, 1998, p. 9.

sentido de la misión y el proyecto que delimitan sus objetivos, sus prioridades, sus estrategias, así como el tipo de destinatarios de sus programas.

Se expone a continuación un breve recuento de los factores que en México dieron lugar a cada una de estas prácticas.

3. 4. 1 Las prácticas asistenciales

La noción de asistencia está referida al acto público de servir, favorecer, ayudar, así como a cuidar y procurar la curación de los enfermos. Ello supone, por parte de quien realiza este tipo de actos, una implicación activa, íntima para socorrer a quien se reconoce como necesitado, o para hacer que se reconozca como tal.

Para analizar la asistencia en México, Gonzáles Navarro (1985) plantea cuatro períodos:

El originario que transcurre en la época prehispánica; el que corresponde a la idea de filantropía con un imaginario caritativo durante la Colonia hasta bien entrada la Reforma; el que emerge en el contexto de la separación e independencia entre la Iglesia y el Estado. Por último, el período, ya secularizado, de la asistencia laica y científica que va de la revolución a la fecha y que constituye el punto de partida de la beneficencia moderna.

Reygadas (1998, p. 10) afirma que, desde 1982, se puede hablar de un quinto período al referirse a la práctica actual de la asistencia en México que se articula al modelo neoliberal de la sociedad y de cultura.

La asistencia social, como forma de reciprocidad y solidaridad social en las culturas mesoamericanas, formaba parte de todo un sistema social global que tendía a satisfacer las necesidades colectivas. Por su parte, al Estado le correspondía la obligación de velar para que no hubiera carencias individuales y para que cada miembro de la comunidad realizara una actividad en provecho de la colectividad.

Un claro ejemplo de las relaciones de solidaridad y ayuda mutua imperantes en los pueblos del Valle de Anáhuac se puede encontrar en la noción de *tequio* o *faina* como trabajo de responsabilidad moral que realizan los habitantes del *calpulli* para atender alguna necesidad del proceso productivo de la comunidad. Una vez que estos pueblos del Valle de Anáhuac fueron sojuzgados por el poder de la corona española, se articularon diversas prácticas de persistencia y

reinención de las distintas formas de solidaridad y vínculos comunitarios, como una expresión de la fuerte resistencia de las comunidades indígenas frente a la conquista cultural que incluyó el impulso de formas caritativas europeas a través de establecimientos, que además de encargarse de la caridad y la beneficencia, operaron como centros de refugio espiritual y evangelización.

En esta lógica dual de los conquistadores se contribuía, por un lado, al incremento del número de pobres y por el otro, se ayudaba a algunos a sobrevivir, no tanto por amor a dios o al prójimo, como señala Menéndez Pidal (1985), sino por alcanzar un reconocimiento para la otra vida.

Durante los tres primeros siglos de la colonia en la Nueva España coexistieron las tradiciones comunitarias indígenas con las costumbres heredadas del régimen católico español de modo que la forma de asistencia social de la iglesia a los pobres,

“...estuvo signada por la lógica de la autoridad tradicional, donde las iniciativas de protección provinieron de reminiscencias de un sistema de fidelidades que era también portador de un conjunto de vínculos y solidaridades comunitarias de origen castellano, conformando así una “economía moral” o “garantías de subsistencia” de dádivas y de protección a cambio de lealtad y servicios”¹⁹

Ya durante el período de secularización (1810-1920) de la asistencia, la caridad empieza a desarrollarse de forma especializada y profesionalizada como función pública que aislaba tanto a los sujetos beneficiados de sus comunidades de pertenencia como a la asistencia misma de las causas sociales que la hacían necesaria.

Con las Leyes de Reforma se sientan las bases para instaurar nuevos imaginarios: el del ciudadano y el del propietario individual. Ello representaba una radical novedad en una sociedad que, hasta entonces estaba más bien familiarizada con actores colectivos.

¹⁹ Reygadas (1998), *Op. Cit.* p. 14.

El liberalismo decimonónico intentó dar a la asistencia social un perfil estatal que la desprendiera de las funciones eclesiásticas y, si bien hubo un cambio en el discurso que permitió hablar de obligaciones y compromisos de Estado, los hábitos asistenciales sufrieron pocas modificaciones pues el Estado liberal, al carecer de experiencia y de estructura material, no pudo llenar el vacío dejado por el clero.

El imaginario de este período, queda claramente marcado por el lenguaje mismo:

“Mujeres perdidas, abandonadas [...] mendigos ambulantes, niños huérfanos y abandonados, delincuentes juveniles, ladrones irredentos, enfermos incurables, *la chusma harapienta*, dependientes del alcohol y la marihuana, son los destinatarios de los establecimientos y proyectos”²⁰

Después del movimiento armado de 1910, con sus aspiraciones de igualdad y justicia, se presentaron nuevos cambios discursivos en los que la asistencia pasó a ser considerada como derecho social que expresó el nuevo pacto celebrado entre las clases y los grupos que se enfrentaron durante el mencionado movimiento.

La nueva concepción asistencial que emerge con la revolución se sostuvo en un nuevo fundamento filosófico que comprometía a la promoción del desarrollo integral de los desprotegidos para hacer de ellos factores útiles a la sociedad²¹

Entre 1934 y 1981, período conocido como desarrollo estabilizador, el estado de bienestar incrementó la cobertura, la extensión territorial y sectorial de la asistencia y la seguridad social a diversos grupos, pero ya en 1982 el gasto público destinado a esos fines, empezó a sufrir una continua y drástica reducción. Ello dio lugar a un incremento considerable de instituciones de asistencia privada (IAP's) que, junto con antiguas congregaciones religiosas y fundaciones filantrópicas, realizan esfuerzos por cubrir una parte de la

²⁰ Valdés, L. (comp. del vol 2, Asistencia Social) en Soberón, Jorge, Jesús Kumate y José Laguna. (comps). La Salud en México, 1988, Desarrollo Institucional-Asistencia Social- Biblioteca de la Salud, t.III, vol 2, Secretaría de Salud-Instituto Nacional de Salud Pública-Fondo de Cultura Económica, México, 1988, citado por Casanova Cardiel, Patricia. El Frente “Psi” en México. Notas sobre la asistencia, universidad y sociedad II (mimeo), México, 1995p. 8, citado a su vez por Reygadas Robles Gil, Rafael, *Op. Cit.* p. 19.

²¹ Reygadas (1998), *Op. cit.* p. 20.

demanda social de asistencia que las políticas gubernamentales dejaron en el abandono, una vez que el Estado mexicano comenzó a renunciar a buena parte de las responsabilidades del pacto social revolucionario.

Las actuales prácticas asistenciales pueden ser definidas sobretodo en función de su carácter supletorio pues sólo cobran sentido mientras los asistidos no se encuentren en condiciones puedan solventar por si mismos sus necesidades. Hay una clara ausencia de estrategias y dispositivos que desemboquen en una política operativa que permita hacer frente a las causas de la demanda de asistencia y a las necesidades de capacitación para que los destinatarios de estas prácticas puedan abandonar su condición de asistidos.

La asistencia aborda así sólo las consecuencias de las políticas neoliberales que ocasionan el continuo incremento de la pobreza; organiza sus establecimientos y decide sus propias reglas y modos de operación sin contar, en la mayoría de los casos, con la participación de sus asistidos a quienes niega así, la imposibilidad de constituirse como verdaderos sujetos sociales, constructores de su propia historia.

Es por todo lo anterior que, en los hechos, estas prácticas, al conservar y actualizar el viejo imaginario social colonial, contribuyen a la reproducción general de la sociedad actual.

3. 4. 2 Las prácticas de promoción del desarrollo

El traslado de las funciones asistenciales del Estado a la sociedad en su conjunto a partir de la crisis iniciada en 1982, no sólo dio lugar al incremento del número de pobres ²²que a su vez, dio sustento al incremento de las prácticas asistenciales privadas. También fue en este marco, y como efecto de la crítica a las formas asistenciales, que fue surgiendo otra corriente de intervención social que, si bien se alimentó de algunas practicas del período

²² Si en 1990 había 10 millones de pobres, en 1996 había 17 millones y ya para el 2007 este número se incrementó a 48.9 millones.
<http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/?sesion=2007/03/27/1&documento=61>. Consultada el 2 de mayo de 2008.

colonial²³, de las ideas libertarias de la revolución francesa y del liberalismo decimonónico²⁴, su génesis social más próxima puede situarse en el período posterior a la revolución mexicana.

Se mencionan aquí sólo algunos antecedentes que, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, permiten dar cuenta de la emergencia de formas de acción social distintas a las de las prácticas asistenciales.

Vinculados a grupos de profesionistas universitarios y a la iglesia católica, nacieron los primeros organismos civiles autogestivos posrevolucionarios.

Al calor de las luchas estudiantiles por la autonomía universitaria en los años 30s, las instituciones de educación superior logran escapar al control corporativo centralizado que se consolida durante el sexenio de Lázaro Cárdenas. Lo mismo sucedió con un sector de la Iglesia Católica que, a través de su Acción Católica, empieza a impulsar otros dispositivos de intervención marcados por una progresiva autonomía laical.

De hecho, el pionero de la educación para la participación social y la democracia fue el Secretariado Social Mexicano (SSM) fundado en 1923, el cual, como era de esperarse, fue clausurado durante la guerra cristera para resurgir en 1941. Hacia 1944, siguiendo el modelo de la Acción Católica de Bélgica, el SSM empezó a desarrollar y a extender organizaciones sociales independientes, tanto del gobierno como de la jerarquía católica. Es en torno al SSM que surge un importante núcleo de promotores sociales que logran concretar e impulsar sus principios al llevarlos a los movimientos sociales, campesinos y obreros.

Hacia finales de los cincuenta se empieza a gestar la demanda por formas sociales y organizativas alternas por parte de importantes sectores de la sociedad mexicana que decidieron hacer frente al autoritarismo del Estado al

²³ El trato igualitario y desde saberes especializados que Vasco de Quiroga, Toribio de Benavente y Bartolomé de las Casas realizaron con los indígenas, prefiguran la noción contemporánea de las prácticas actuales de promoción del desarrollo.

²⁴ El reconocimiento de los derechos de los pobres se anuncia ya desde 1847 con Ponciano Arriaga.

Hacia finales del siglo XIX es posible observar prácticas y construcciones colectivas, formas organizativas de socorro mutuo y de lucha entre las organizaciones campesinas y sindicales influenciadas por las tradiciones de lucha autogestiva y de ideas libertaria procedentes de Europa que marcaron el pensamiento y la acción del movimiento anarquista encabezado por Flores Magón. Cfr: Reygadas (1998).

plantear la autonomía de sus organizaciones civiles y de los sindicatos con respecto al partido en el poder.

Para Reygadas (1998, p. 32) fue la lucha del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros la que operó como catalizador de la imaginación que dio impulso a otras organizaciones para luchar por la democracia sindical: maestros, médicos, telegrafistas y estudiantes levantaron sus banderas por la democracia interna. Fue este el aporte que los primeros movimientos de los sesentas ofrecieron al proceso de constitución de lo que hoy conocemos como sociedad civil democrática.

Si bien el concepto y la práctica actual de la promoción son relativamente recientes, es posible encontrar algunos antecedentes del uso técnico del término promoción en los años sesentas y setentas.

En el contexto del surgimiento de la Alianza para el Progreso, la promoción se entiende como el acto de plantear y desarrollar propuestas técnicas que se operan a través de sujetos promotores. Desde esta concepción, se pretende que los destinatarios de la promoción se adapten a las propuestas de desarrollo sin contemplar ni su cotidianeidad, ni su poder de decisión. Es el tiempo de los llamados proyectos del desarrollismo emprendidos por organismos multilaterales como una respuesta preventiva al temido avance de los movimientos armados de liberación en América Latina que.

“...buscaban involucrar a los pueblos y comunidades en la solución a algunas graves consecuencias del subdesarrollo, con el fin de aislar y debilitar el imaginario y las propuestas de cambio despertadas por la revolución cubana”.²⁵

Pero también es el tiempo en el que los documentos del Concilio Vaticano II, de la II Conferencia Episcopal Latinoamericana y de la encíclica *Populorum progressio* apuestan por el desarrollo como la única vía para la paz. Es en este contexto que la noción de promoción es rescatada de su visión técnica por la práctica social latinoamericana a partir de fuentes liberales, social - cristianas y marxistas que permitieron expresar un imaginario distinto al asistencial que dio lugar a prácticas de reconocimiento de los derechos mas elementales como el

²⁵ Ibid. p. 55

de pensar y actuar de manera independiente a partir de decisiones autónomas más horizontales. De ahí que en este contexto la idea de promoción se asuma como

“...el quehacer de los educadores sociales frente a los sectores populares, campesinos, indígenas, de trabajadores, mujeres, jóvenes, y otros, con el fin de que las relaciones entabladas entre ambos los conduzcan a transformarse mutuamente en sujetos activos de sus propios procesos, de su propia historia...”²⁶

Bajo esta perspectiva, que nació entre grupos vinculados a los sectores populares y a los movimientos sociales, se pretende la construcción de vínculos que generen algo más que respuestas a las demandas vividas. Se aspira también al desarrollo de una capacidad teórica y metodológica que permita a los sujetos gestar sus propios proyectos signados por un sentido de justicia y a partir de una perspectiva que aborde las causas profundas de su situación de exclusión.

Se empieza a hablar entonces no sólo del derecho del pueblo al desarrollo económico o técnico, sino al desarrollo integral bajo el aliento de una imaginación comunitaria que se sintió capaz de convocar la articulación de organizaciones provenientes de los más variados sectores de la sociedad para tomar decisiones autónomas en beneficio del bien común. Es entonces que la noción de redes de las organizaciones civiles para el desarrollo (ocpd's) se empieza a prefigurar para ir esbozando su propio perfil identitario en el marco de los distintos movimientos sociales que marcaron las siguientes cuatro décadas en la sociedad mexicana como el movimiento de los ferrocarrileros en 1958, el estudiantil en 1968, la emergencia de múltiples organizaciones de damnificados en 1985 y el movimiento por el respeto al voto en 1988.

La intención de este apretado recuento de procesos que constituyen los antecedentes mediatos de las prácticas actuales de la sociedad civil, obedece a la necesidad de distinguir con claridad los orígenes y sentidos, casi excluyentes, de las prácticas asistenciales y las de promoción del desarrollo social: Para los primeros, el objetivo fundamental se centra en la atención de

²⁶ *Ibid.* pp.24 y 25

las necesidades de los asistidos desde la visión de los agentes asistenciales y sin tocar las verdaderas causas de la pobreza. Para los segundos, además de realizar acciones tendientes a la promoción de un desarrollo integral participativo, pretende acompañar

“... la generación de iniciativas sociales de políticas públicas que contrapesen la lógica implacable de la ganancia y del libre mercado”²⁷

Pese a estas diferencias abismales, hoy, los efectos brutales de las políticas neoliberales, con su consecuente incremento de pobreza y desempleo, han propiciado la generación de un área de intersección y de campos de trabajo compartidos entre estas dos formas de acción social que recientemente han buscado formas para articularse en torno a los esfuerzos para la aprobación de la Ley de Fomento a las Actividades de Bienestar y Desarrollo Social. Pero los restringidos espacios de imbricación de estas dos prácticas no alcanzan para salvar las diferencias a la hora de pensar en los esfuerzos para construir una ciudadanía activa desde proyectos de intervención educativa. Definitivamente este impulso corresponde a las prácticas impulsadas por las organizaciones civiles que promueven el desarrollo social integral y la democracia como forma de vida, partiendo de una posición frente a la situación social que se alimenta de

“...una conciencia histórica y ética [...] no se trata de un simple subsidio a las carencias populares [...] sino de poner en movimiento los procesos requeridos de transformación, y los sujetos que en ella deben participar”.²⁸

3. 5 El ocaso del siglo XX: Escenario del fortalecimiento de la Sociedad Civil democrática

Una buena parte de las transiciones a la democracia se han dado al interior de procesos más bien prolongados y negociados, en el mejor de los casos, ya que lo habitual es que, una vez derrocado el régimen autoritario, se sostenga un

²⁷ Ibid p. 25

²⁸ Barquera, Humberto. “Dos tipos de promotor y de promoción” cita de la revista *Christus*, s/f, s/n pp 40-42, Citado por Reygadas *Op. Cit*, p. 25

prolongado control desde arriba por los autoritarios en turno. La cara que complementa esta situación es el cúmulo de estímulos y presiones que provienen de la sociedad civil para concluir el proceso de transición mediante la reestructuración del espacio público y la movilización de toda clase de grupos independientes y movimientos populares.²⁹

Pero, más allá de ser definida por su autonomía con respecto al Estado, ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan al conjunto de las ocpd's que conforma esa parte del sociedad civil que se propone desarrollar y consolidar la democracia como una forma de ser y estar en el mundo?

En primer lugar se trata de un espacio de la vida social organizada con fines públicos, voluntariamente autogenerada, y limitada por un orden legal que a su vez la protege y asegura su autonomía y libertad de acción. Cuando estos actores se ven obligados a actuar en un contexto en el que el Estado actúa de manera ilegal, entonces pueden sobrevivir gracias a que operan de acuerdo a algún conjunto de reglas compartidas como el respeto al pluralismo, la no violencia, la imparcialidad pues ello es justamente lo que asegura su dimensión civil.

Estos organismos, aunque privados, actúan con una lógica "pública" que se proyecta en las dimensiones política y económica de la sociedad. Su acción opera en el ámbito de una esfera que persigue objetivos sociales articulando en la práctica un espacio público no estatal, no mercantil, no partidista y no corporativo; un escenario de negociación entre las instituciones políticas y las demandas colectivas; un sistema de "compuertas" entre el Estado y la sociedad que levanta la bandera de la ética, de la ciudadanía, de la democracia y de la búsqueda de un nuevo patrón de desarrollo que no produzca la exclusión y la degradación ambiental (Vieira, 1998, p. 16)

Este sector democratizador de la sociedad civil se encuentra conformado por un amplio conjunto de organizaciones formales e informales que promueven transformaciones en diversos ámbitos:

Económico (Asociaciones y redes productivas y comerciales)

Cultural (Defensa de derechos colectivos, valores, creencias y símbolos)

Informativos y Educativos (Divulgación de ideas, información, noticias)

²⁹ Diamond, Larry, *Journal of Democracy*, vol 5, núm. 3, Julio |1994, pp 4-17, publicado en español por la *Revista Metapolítica*, vol. 1, núm. 2, pp. 185-198

De interés (Defensa del funcionamiento común o de los bienes materiales de sus miembros que pueden ser veteranos, profesionistas, pensionados, etc.)

De desarrollo (Mejora de infraestructura y calidad de vida de las comunidades)

De orientación específica (protección del ambiente, derechos de la mujer, de los niños, del consumidor, etc.)

Cívicos (Desarrollo de formas no partidistas que promueven el mejoramiento y la democratización del sistema político mediante el monitoreo de los Derechos Humanos, la educación del voto, la movilización y la lucha contra la corrupción)

Cabe recordar que la democracia no es sólo un régimen político con partidos y elecciones libres, es sobre todo una forma de existencia social abierta que permite la creación de nuevos derechos. Por eso la acción colectiva de estas organizaciones se ha empeñado en la construcción de una identidad política centrada en la democratización de las relaciones sociales fuera del campo político, pues no basta con

“...presionar al Estado para reivindicar derechos, sino de modernizar la propia sociedad civil, transformando las estructuras tradicionales de dominación, exclusión y desigualdad que, fuera del aparato del Estado, se encuentran enraizadas en las instituciones, normas, valores e identidades colectivas, basadas en preconceptos de raza, clase y género.”³⁰

Para Diamond (1994) este sector de la sociedad civil conforma una especie de “mercado ideológico” que incluye tanto a los medios alternos de comunicación como a todas las instituciones que constituyen el amplio campo de la cultura autónoma (Universidades, editoriales, teatros, etc.) que operan como “*tanques*” de pensamiento.

Al actuar con autonomía de la esfera económica, estatal y política constituye una cuarta arena de acción social que se propone, entre otras funciones:

- Monitorear y restringir el ejercicio del poder de los Estados democráticos o de democratizar a los autoritarios.

³⁰ Vieira (1998) *Op. Cit.*, p. 23.

- Promover entre los ciudadanos una percepción de sus obligaciones y derechos con lo que suplen la tarea de estimular la participación política que originalmente corresponde a los partidos.
- Desarrollar atributos democráticos como la tolerancia, la moderación y la voluntad de compromiso.
- Crear canales distintos a los de los partidos políticos para articular, agregar y representar intereses y así promover el acceso al poder de los grupos tradicionalmente excluidos
- Democratizar el ejercicio de los poderes locales
- Generar un amplio rango de intereses que de lugar a que personas con intereses y opiniones políticas diversas se asocien y al estimular a tolerancia a la diferencia, logren mitigar las polaridades del conflicto político.

Estas organizaciones desarrollan su potencial en el cumplimiento de sus funciones democratizadoras en la medida en que abandonen los intereses maximalistas. Por eso renuncian a la conquista del Estado y actúan dentro las reglas de la ley y la autoridad para no perder su lugar de intermediación.

Para poder contribuir a la estabilidad, predictibilidad y gobernabilidad de un régimen democrático, luchan también por alcanzar un nivel de institucionalización, pues en la medida en que los intereses se encuentren organizados, habrá mejores condiciones para la negociación y el crecimiento de redes asociativas que no forman clientelas políticas, *sino adherentes libres y fluidos a conjuntos orgánicos porosos*³¹.

3. 6 Las redes de las ocpd's en México

Pese a las adversas condiciones que ofrece la vida social y política en México, o quizás precisamente a causa de ello, esta cuarta arena de la acción social se vio enriquecida y fortalecida hacia las dos últimas décadas del siglo pasado.

³¹ Gordillo, Gustavo, www.jornada.unam.mx/2006/06/17/023a1eco.php. Consultada el 17 de junio de 2006.

En 1979 la nueva élite política que toma al Estado posrevolucionario y le cambia su contenido asciende a un espacio estratégico desde donde define progresivamente una política de modernización que deja atrás la idea de una economía cerrada y una soberanía defensiva, por otra de economía abierta y de soberanía “flexible”, es decir, dispuesta a seguir los lineamientos del Banco Mundial, del FMI y del TLC. Para ello el Estado mexicano fue fracturando uno a uno sus pactos y alianzas con las fuerzas sociales (San Juan, 2001, p. 67) que antes le dieron sustento para abrir con ello la última fase de descomposición del partido en el poder.

Desde los inicios de los años ochenta el modelo de crecimiento se caracterizó por el adelgazamiento del Estado nacional, el severo control de la retribución a los trabajadores a través de estrictos topes salariales; la disminución drástica de servicios públicos y la transferencia al exterior de los excedentes económicos. Todo ello fue gradualmente arrojando un grave saldo de deuda creciente, de desempleo y hambre, con el consecuente incremento de la polarización entre las clases sociales. La crisis que todo ello generó a partir de 1981 conformó el escenario de emergencia de nuevas organizaciones civiles de desarrollo social (ocpd’s) que, sumadas a las que ya existían, se empiezan a articular en redes a fin de lograr mayor impacto y optimización de sus escasos recursos a través de su esfuerzos de incidencia en políticas sociales de carácter público.

Así surgieron alrededor de 24 redes de ocpd’s temáticas estatales o nacionales entre 1983 y 1996 para hacer frente al profundo deterioro económico y político mediante la búsqueda de respuestas eficaces a las demandas sociales, el reconocimiento de las causas de la pobreza y la presión para la transformación democrática del país. No exentas de debates, escisiones, desprendimientos y conflictos internos, estas redes generaron proyectos

“...construidos al calor del pluralismo y de la imaginación creadora, dejando de lado formas aisladas y localistas de intervención en la sociedad y, por lo mismo, rebasando a antiguos actores que hasta ese período habían hegemonizado las representaciones nacionales e internacionales de las ocpd’s”.³²

³² Reygadas (1998), *Op. Cit.* p. 52

Los rasgos de estas redes de ocpd's coinciden con la caracterización que Shmelkes (1997, p.116) hace de la mayoría de las OSC latinoamericanas: Hacen de los excluidos de los beneficios del desarrollo su principal referente. Adoptan una actitud de lucha por su inclusión en un contexto de emergencia marcado por el conflicto que es enfrentado por medios pacíficos y proyectos que, en su mayoría, poseen un carácter "anticipatorio" que intenta demostrar que hay soluciones viables.

En un intento por caracterizar la identidad de estos nuevos sujetos sociales, Charry y Calvillo, (2000, pp. 10-12) destacan que estos actores cuentan con un alto grado de autonomía, de capacidad propositiva y crítica respecto a la sociedad y por ello es que pueden plantearse, como horizonte de deseo, la idea de que es posible impulsar cambios mediante la participación activa, en todos los órdenes de la vida social. Esta autonomía que las caracteriza les permite definirse, actuar, gobernarse y en general decidir sobre sí mismas y su acción.

Este aspecto, si bien es un logro de su acción como sujetos sociales y les posibilita a ser realmente sujetos de su propia historia, también les acarrea problemas, particularmente a aquellas organizaciones que trabajan en torno a demandas o acciones que en el espacio de lo público lindan con la acción del poder político.

Su acción no está exenta de formas de verticalismo, machismo, autoritarismo e intolerancia pues, a fin de cuentas forman parte de una sociedad en la que prevalece la tendencia al individualismo, a la competencia, a los discursos y acciones excluyentes propias de la lógica del mercado y, pese a su autonomía, las decisiones que toman, *no siempre responden al interés público y al espíritu no lucrativo que las define* (Charry y Calvillo, 2000).

Frente a este riesgo muchas ocpds se ocupan del "aprendizaje" de sus actores para construir la indispensable congruencia entre sus propósitos y sus formas de ser, de funcionar y de relacionarse entre ellos y con los sujetos beneficiados. De ahí que operen como una "*gran escuela libre*" para la

democracia, al ofrecer condiciones de funcionamiento que propicien entre sus integrantes la socialización de formas de relación signadas por el pluralismo, la cooperación y la capacidad de negociación.

Los actores de estas organizaciones empiezan a reconocerse a si mismos y a interactuar con base en principios y valores como la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación, la aceptación y valoración de la diversidad social. Esto ocurre de manera más enfática en aquellas organizaciones que se ocupan de la defensa de los derechos humanos en general y en particular de las que hacen de las mujeres, los niños o los indígenas su objeto de atención en tanto que estos sujetos son *portadores de un orden moral político diferente*.

“...las Organizaciones Civiles han hechos suyos los nuevos valores que demanda la sociedad en términos de la vigencia plena de la democracia, del estado de derecho y de los derechos ciudadanos lo cual plantea una alteridad de valores frente a si mismos y frente al orden social e institucional. Esto es, la práctica de la democracia se reivindica hacia adentro pero también hacia el Estado y la sociedad.”³³

Así, poseedoras de autoconciencia y vocación de servicio, crean alianzas, promueven la solidaridad y fortalecen el capital social y la confianza.

Son ciudadanos, dice Latapí, (2004 p. 8), que no actúan con la lógica de sus intereses privados (propios del mercado), ni con la de las públicas (del Estado), sino con la del *homo civicus* que construye sus propuestas a partir de un sentido ético, asumido como praxis, como actitud de responsabilidad social, no individual, como una construcción social que involucra a la persona con algún tipo de relación. Se trata de una actitud de coherencia entre la palabra y la acción, Girardo, (2003, p. 107).

En el México de finales del siglo XX algunas de estas redes logran articular sus esfuerzos en torno a temas específicos como: niños, alimentación, medio ambiente, políticas, sociales, paz, género, derechos humanos, defensa de la identidad, elecciones limpias y creíbles o en torno movimientos en regiones o estados de la república. Su crecimiento ha permitido incluso definir un marco jurídico que propicie su desarrollo y expansión.

³³ Charry, y Calvillo (2000), *Op. Cit.*, p 12.

Con el objetivo de garantizar la corresponsabilidad entre el gobierno federal y las organizaciones de la sociedad civil, se constituyó en 1990, la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia³⁴, que, junto con el Foro de Apoyo Mutuo (FAM)³⁵, redactó varios proyectos de Ley de Fomento a las Actividades de la Sociedad Civil, hasta que logró su aprobación en 2004, después de 14 años de luchas. Hoy estas ocpd's cuentan con un Consejo Técnico Consultivo que es un órgano ciudadano mayoritario para incidir en la política que el gobierno federal tiene en relación a las organizaciones civiles.

El reconocimiento legal; el acceso a recursos, apoyos y capacitación, así como el respeto a la toma de decisiones de su ámbito interno, constituyen algunos de los derechos reconocidos en La Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil (LFFAROSC). También ahí, entre las obligaciones para las OSC, se establece que deben tener fines sociales; renunciar a actividades lucrativas y de proselitismo partidista; constituirse legalmente, inscribirse en un registro y rendir informes de manera periódica. Algunos de sus apoyos económicos provienen de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) o a través de proyectos de coinversión social de INDESOL.

En México las redes de las ocpd's que ya trabajan en, al menos 23 estados, se reúnen periódicamente para compartir sus visiones sobre la situación nacional y establecer estrategias para la construcción de ciudadanía y promoción de la democracia través de *programas mínimos de amplia convergencia*³⁶ que resultan del intercambio de experiencias, necesidades proyectos y utopías que se articulan en torno a la defensa de los derechos humanos integrales.

Autonomía, heterogeneidad, diversidad y pluralismo marcan el hecho de que las ocpd's, más que definidas por su función, pueden ser comprendidas como estructuras que tienden a estados de creciente tamaño, complejidad y

³⁴ Con la participación de 150 representantes de 120 ocpd's.

³⁵ "...es el nombre que se ha dado el grupo de ong's y organizaciones sociales populares que con espíritu abierto y con disposición de interacción y de mutualidad solidaria, se proponen ciertas metas sociales conjuntas concertadas". Foro de Apoyo Mutuo. Tríptico, México, 1993.

³⁶ Concha, Miguel, ponencia para el encuentro "Diálogos con las organizaciones de la sociedad civil (OSC) sobre ciudadanía y cultura política democrática. F F y L , UNAM, 16, 23, 30 de octubre de 2006.

dinamismo, esto es, a niveles más elevados de organización y a una más estrecha interacción con el medio.

En contra del autoritarismo y la violación a los derechos humanos, estos sujetos sociales se articulan en razón de procesos de diferenciación con integración al conformar una unidad en la diversidad

“...refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que les es propia y que tiende a ser contrastante y excluyente respecto a otras identidades.”³⁷

3. 7 Las demandas y el horizonte utópico de una sociedad ciudadanizada.

“Por utopía entendemos aquellas expresiones globalizantes, de aplicación general, que denoten tendencia e intencionalidad de cambio social”³⁸

Frente a un poder público que ha dado muestras claras de agotamiento por su creciente distancia de la mayoría absoluta de la sociedad. Frente a una acción estatal carente de legitimidad, que, ajena al interés público y la responsabilidad política, se encuentra dominada por un sector financiero que busca riqueza sin producción, los ciudadanos han dejado de reconocerse en las instituciones que, por definición, fueron creadas por ellos.

A la fragilidad de los partidos, del sistema electoral, del Legislativo, hay que sumar la hipertrofia de la autoridad personal del Presidente, la inercia en la prestación de servicios, la ausencia de canales para la expresión de derechos como expresiones de la omisión del Estado en la atención de necesidades fundamentales mediante políticas sociales efectivas.

En las últimas décadas el desarrollo económico, en lugar de reducir las desigualdades sociales, las intensificó. Con ello redujo las zonas “civilizadas” del contrato social frente al incremento de las zonas “salvajes” de exclusión social donde el Estado muestra su rostro fascista.

³⁷ Charry y Calvillo (2000), *Op. Cit.*, p. 6

³⁸ Reygadas (1998), *Op. Cit.* p. 25

La sociedad mexicana atraviesa hoy por una delicada fase de riesgo que se juega entre las tentaciones de retorno al autoritarismo y los profundos cambios institucionales necesarios para la profundización de la democracia.

“Vivimos en una pugna de trascendencia histórica: por una lado muchas fuerzas intentan instalar de manera sólida y durable el orden de exclusión y por otro una diversidad de voces y de esfuerzos pretenden avanzar hacia una democracia incluyente con responsabilidad social”³⁹

La demanda de estas voces es por la reivindicación de una solidaridad y una igualdad que debe ser practicada en relación con la diferencia y no sólo entre iguales, en especial cuando esta diferencia inferioriza. Por eso su empeño en la defensa por transformar los derechos declarados formalmente en derechos reales. En los últimos 20 años estos derechos han sido reconocidos por los nuevos modelos de economía y de organización política, pero lo han hecho de una manera parcial y sin el reconocimiento de la interdependencia que guardan entre ellos. Esta concepción fragmentada de los derechos ha propiciado el desdén por los derechos económicos, sociales, culturales, políticos y aquellos vinculados a la igualdad de género, a la diversidad sexual y a la no discriminación. Frente a ello, grupos de indígenas, campesinos, mujeres, clases medias, empresarios medianos y pequeños, así como académicos y algunos segmentos de intelectuales, han desplegado esfuerzos en defensa de los derechos humanos integrados a fin de evitar la reversión de los ya conquistados y constituir nuevos derechos ante nuevas situaciones.

“De su caminar, de de su imaginación creadora y de las nuevas prácticas sociales inventadas frente al autoritarismo, la miseria y la guerra empezaron a surgir también nuevos imaginarios: el ciudadano, los pueblos, los indios, la mujer, la sustentabilidad, la paz.”⁴⁰

El imaginario de esta ciudadanía remite a la idea de sujetos activos que, mediante su participación, suministren el *élan vital* para la creación de una nueva institucionalidad política y ocupen un lugar central en la búsqueda de

³⁹ Concha (2006) *Op.Cit.*

⁴⁰ Reygadas, *Op. Cit.* p. 116

nuevos paradigmas que superen las limitaciones del Estado tecnocrático y liberal, (Vieira, 2007, p. 20)

Esta aspiración de ciudadanía activa de la sociedad es uno de los efectos más palpables de la reactivación y consolidación de la sociedad civil que, como espacio amplio, diverso y en expansión, inaugura un horizonte de posibilidades, para la acción social y política.

“La lucha por los derechos humanos se ha convertido en el detonador más relevante de la acción de los nuevos sujetos sociales y a la vez en el eje articulador de la mayoría de ellos.”⁴¹

El fundamento de esta ciudadanía, señala Canto (2006), ha de ser, entonces, la defensa de los derechos humanos integrales pues, además de las instituciones públicas que construyan los consensos en torno de la centralidad de estos derechos, hace falta un sujeto social que exija su reconocimiento para que sean justiciables, pues si bien estos se detentan de manera individual, su constitución y ejercicio es de naturaleza colectiva.

Es desde esta perspectiva que las redes de ocpd's aspiran a una radicalización de la democracia, a un nuevo pacto social y una reforma profunda del estado ya que

“...los derechos humanos integrales, requieren, no de un estado liberal mínimo sino de su ampliación hacia un estado social, laico, democrático y de derecho, ocupado y preocupado por garantizar bienes sustantivos para la convivencia democrática, legitimidad del régimen político clara y transparente, bienestar económico, seguridad social, ejercicio de derechos y plena expresión de la diversidad social.”⁴²

La demanda es que desaparezcan los poderes invisibles con instituciones políticas elitistas u oligárquicas y con decisiones secretas; las corporaciones y los grupos de interés, que puedan distorsionar los resultados democráticos, Cansino y Ortiz (Metapolítica, p. 218); Que sean eliminadas las “comunidades

⁴¹ Charry y Calvillo, 2000, OP. Cit, p. 10

⁴² Miguel Concha, 2006, Op. Cit.

estatales” que sellan pactos arbitrarios y discrecionales para poder construir autonomías de interdependencias reguladas y ello requiere de un Estado responsable, de un régimen de representación que de lugar a la opción por alternativas; de un mercado regulado por los derechos sociales y una sociedad fuerte en sus capacidades autogestionarias *que rehaga el espacio público con el imperativo ético de la responsabilidad del poder y la justicia social* (Olvera, 2001, p. 193)

Es en nombre de este imperativo ético que algunas ocpd’s se empeñan hoy por construir dispositivos de construcción de una ciudadanía capaz de reconocerse como sujeto de derechos y de actuar para defenderlos.

A fin de acercarnos a la naturaleza del quehacer de este tipo de organizaciones, en el siguiente capítulo se abordan los propósitos y actividades de una de ellas.

Capítulo 4

ACUDE A. C. Los propósitos y empeños de una organización civil que educa para la ciudadanía

En este capítulo se pretende hacer una semblanza del sentido y el quehacer de la organización por la que se ha optado para acercarse a las asociaciones civiles que se ocupan de educar para la ciudadanía.

Cabe mencionar que esta organización fue elegida como resultado de un proceso de exploración entre diversas organizaciones que están interesadas en fortalecer una cultura democrática, sin embargo para muchas de ellas esa tarea no constituye su objetivo sustancial ya sea porque el centro de atención está puesto en la observación electoral o porque sus propósitos se centran en la construcción de vínculos comunitarios que brinden formas de hacer frente a delincuencia. De entre las organizaciones exploradas ACUDE es la que plantea de manera más explícita su interés por generar propuestas educativas que promuevan formas de convivencia democrática.

En la primera sección se explica el significado del nombre, los propósitos y los servicios que ofrece esta organización.

El siguiente apartado se ocupa del programa central con el que ACUDE da inicio a sus actividades. Por ello se exponen ahí los objetivos, principios metodológicos y pedagógicos que lo sustentan para después dar cuenta del contexto sociopolítico de su emergencia así como las razones por las que elige un enfoque territorial para trabajar en una de las delegaciones del Distrito Federal.

Si bien esta organización desarrolla otros proyectos que se describen de manera sucinta, la atención se centra en el programa inicial pues ahí se condensan con más claridad los propósitos y las estrategias de trabajo que caracterizan a esta organización.

El último apartado pretende dar a conocer, de manera muy resumida, las acciones que la organización ha llevado a cabo en los asentamientos elegidos para desarrollar su propuesta de educación para la participación.

Una parte sustancial de la elaboración de este capítulo se realizó a partir del análisis y sistematización de documentos que fueron proporcionados por la misma organización lo cuales fueron complementados con entrevistas a los integrantes del equipo de trabajo.

4.1 ACUDE A. C.

Es el nombre con el que se conoce a la asociación civil, Hacia una Cultura Democrática, con sede en México y que, sin fines de lucro, reúne a un grupo de profesionales con diversos tipos de experiencias en el campo de la educación empeñados en “...*demostrar que vale la pena invertir en la democracia*”¹

Esta organización se plantea como misión:

“Contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, en la que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar plenamente sus capacidades, en especial los grupos vulnerables.

Entendemos por grupos vulnerables los siguientes: población en situación de riesgo, pobreza, exclusión, marginación, desigualdad por género o cualquier tipo de discriminación.”²

La palabra ACUDE, mas que responder a las siglas del nombre de la organización, alude a la intención de convocar a distintos sectores de la sociedad para involucrarse en el esfuerzo de fortalecer la participación ciudadana mediante proyectos de intervención educativa que permitan la generación de estrategias y materiales de trabajo que orienten la promoción de la democracia como estilo de vida.

Así, mediante un juego de letras se produce un palíndromo³ para hacer un llamado a educar: ACUDE-EDUCA.

Si bien esta organización tiene su sede en el Distrito Federal, también atiende proyectos en diversos estados de la república.

Sus proyectos educativos están orientados al fortalecimiento de una cultura democrática y participativa, tanto en espacios formales como no formales.

En ellos trabaja alrededor de una diversidad de aspectos vinculados con calidad educativa, indicadores de desarrollo, modelos de intervención comunitaria y derechos humanos.

Además de realizar proyectos educativos se propone incidir en políticas públicas relacionadas con la infancia y la juventud, así como con los adultos

¹ ACUDE Página Web

http://www.ACUDE.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=46.

Consultada el 2 de agosto de 2006

² Ibidem

³ Palabra o frase que se lee igual de izquierda a derecha, que de derecha a izquierda.

involucrados en ellas. De ahí que sus esfuerzos involucren también una gran diversidad de actores: organizaciones civiles, públicas, instituciones académicas, autoridades delegacionales, y federales.

Para este grupo de profesionistas la relación con otras organizaciones está considerada en términos de alianza pues buscan establecer vínculos con

“todas aquellas fundaciones, instituciones y organizaciones que promuevan un trabajo horizontal, dialógico, participativo, y busquen mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas en general, y de los niños y niñas en particular”⁴.

Entre sus aliados fundamentales están:

Fundaciones Internacionales: Ford, Novib, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Instancias de gobierno: Programa de Coinversión del Gobierno del Distrito Federal, Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), Instituto de la Mujer (INMUJER), Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Federal Electoral (IFE), Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), Delegación Tlalpan en la Ciudad de México.

Instituciones académicas: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Panamericana.

Organizaciones civiles: Servicios a la Juventud., Centro Antonio de Montesinos. Alianza Cívica.

4. 2 Los propósitos de ACUDE

Esta organización se dio a conocer por primera vez en mayo de 2001 en un evento organizado en la Universidad Nacional Autónoma de Xochimilco (UAM) que convocó a autoridades del Instituto Federal Electoral, a maestros y estudiantes de universidades públicas como la UNAM, UAM y UPN para proponerles que:

“juntos: la sociedad civil organizada, los gobiernos locales, las universidades, todos impulsemos un Programa de Educación para la Participación que se lleve a cabo en múltiples espacios de la Delegación Tlalpan, y que esté orientado a los diferentes

⁴ Ibidem

grupos sociales; niños(as), jóvenes, padres de familia, maestros, trabajadoras(es), y que tenga por objetivo dotar a los habitantes de la Delegación Tlalpan, de las competencias necesarias para participar en la toma de decisiones de los asuntos que les afectan”⁵

Después de 5 años de trabajo ininterrumpido, evaluado y sistematizado, esta organización se ha desarrollado y hoy es posible encontrar sus datos básicos en, al menos 5 listas de organizaciones civiles en la red. Actualmente cuenta ya con su propia página su página web y ahí expone sus objetivos:

- Promover el desarrollo integral de las personas y favorecer la convivencia colectiva basada en valores democráticos.
- Promover la educación ciudadana en la familia y en la comunidad. Fortalecer la participación ciudadana y la corresponsabilidad social.
- Impulsar el desarrollo pleno de las capacidades humanas.
- Fortalecer a las instituciones relacionadas con el cuidado y la educación de los niños y las niñas para lograr su pleno desarrollo.
- Contribuir al empoderamiento de niños, niñas, jóvenes y mujeres.
- Incidir en las políticas públicas relacionadas con la educación.⁶

4. 3 Los servicios que ofrece ACUDE

A partir de su experiencia de trabajo con niños, niñas, jóvenes y adultos, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, ACUDE ha logrado sistematizar recursos para *“para desarrollar capacidades y para establecer relaciones sociales sanas y propositivas”*⁷ mediante los siguientes talleres:

1. En diálogo con las niñas y niños sobre los temas que les preocupan.

Con base en la técnica de grupos de discusión (focales) se crean espacios para que niñas, niños, jóvenes o adultos reflexionen sobre los problemas que más les preocupan y expresen de qué manera les afectan y qué se puede hacer para solucionarlos. Está dirigido a: niños y niñas entre 6 y 13 años, jóvenes y adultos.

⁵ Diapositivas del Evento de presentación de ACUDE, ACUDE, 2001

⁶ Página Web de ACUDE

⁷ Ibidem

2. Aprendiendo a escuchar la voz de niños, niñas y jóvenes.

Dirigido a promotores sociales, maestros y padres de familia. Se propone impulsar un espacio de aprendizaje para las personas interesadas en promover la escucha de niñas y niños en el que adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan desarrollar esta labor. Al mismo tiempo, se plantea diseñar estrategias para promover la inclusión de las necesidades y las propuestas expresadas por niñas, niños y jóvenes.

3. Promoción de la participación

Mediante un método vivencial, se proponen que las niñas, niños y/o adolescentes de entre 10 y 14 años de edad, descubran la importancia de expresar su opinión y participar en la solución de los problemas que les afectan, además de reconocen la consulta como mecanismo de participación.

4. Identidad y pertenencia

Con el propósito de recuperar y fortalecer el sentido de identidad y de pertenencia del territorio en el que habitan, se trabaja a partir de la percepción y recuerdo que tienen los participantes acerca del proceso de construcción de su colonia o barrio para narrar su historia y, a partir de ella, elaborar una publicación para difundirla y compartirla con niñas, niños y jóvenes de la comunidad.

5. Aprendiendo a convivir en mi comunidad

Para fortalecer relaciones de buen trato que se contrapongan a la violencia, se crea un espacio que permita a niños y niñas, adolescentes y adultos la reflexión acerca de lo que significa el buen trato y las características que debe cumplir un lugar seguro. Los participantes aprenden reglas básicas de convivencia, relaciones positivas (no violentas) que favorezcan la autoestima, el diálogo y la solución adecuada del conflicto.

6. Promoviendo la capacidad de diálogo en las niñas y niños

Este taller ofrece a los adultos que trabajan con niñas, niños y jóvenes los elementos conceptuales y prácticos para promover las competencias

necesarias para el diálogo. Incluye también el análisis y discusión de indicadores que les permiten auto-evaluar su desempeño en la coordinación de un grupo e identificar aspectos en los que pueden mejorar.

7. Resolución de conflictos

Aporta a maestros padres de familia y promotores sociales, un conjunto de conceptos y habilidades relacionados con la capacidad de enfrentar los conflictos y resolverlos de forma no violenta, mediante la reflexión sobre los comportamientos que favorecen la formación de actitudes y valores que inciden en la construcción de la democracia como estilo de vida.

8. Explorando las expectativas y necesidades de los y las adolescentes

Diseñado para jóvenes entre 15 y 19 años, las actividades de este taller se proponen ofrecer condiciones para la toma de conciencia sobre algunos aspectos de su personalidad y su entorno, por medio del intercambio y análisis sobre sus experiencias personales. A partir de ello, se reflexiona sobre sus expectativas y demandas.

9.- Cómo promover los valores de la democracia desde el ambiente familiar

Dirigido a padres de familia y educadores con la intención de involucrarlos en un proceso de reflexión y de aporte de información que les permita analizar las cualidades humanas que quieren promover en sus hijos y alumnos, así como en el tipo de sociedad en el que quieren vivir. A partir de esta reflexión, se definen los valores que quieren promover y se identifican maneras cotidianas de favorecerlos. Al final del curso, padres y maestros cuentan con elementos que les ayudarán a crear un ambiente propicio para la adquisición y ejercicio de los valores de la democracia: libertad, igualdad, justicia, legalidad, equidad y solidaridad.

10. Vivamos mejor

Se propone el desarrollo del autoconocimiento y la autoestima de las mujeres mediante ejercicios vivenciales y la reflexión colectiva de quiénes son y cuáles son los procesos que han definido esa identidad.

11. Adolescencia

Diseñado para maestros y público interesado en la temática, se plantea el análisis del potencial de los y las adolescentes, su desarrollo, sus valores, los riesgos que corren, sus expresiones para fortalecerlos y crecer juntos.

.

4. 4 Publicaciones de ACUDE

Muchos de los materiales con los que esta asociación civil realiza sus proyectos de intervención educativa han sido elaborados por sus integrantes a partir de los aprendizajes proporcionados por sus experiencias comunitarias.

Entre sus publicaciones más significativas destacan:

1. Boletines ACUDE: Se trata de una publicación periódica elaborada con el propósito de dar a conocer de las actividades, logros y retos relacionados con los proyectos de ACUDE. En ellos se describen los avances y dificultades que van encontrando en el desarrollo de sus proyectos. Hay también un apartado donde los miembros del equipo exponen sus puntos de vista sobre el trabajo realizado y otro que se ocupa de ofrecer a los interesados en la educación para la democracia, reseñas de libros y materiales didácticos.

2. "En diálogo con las niñas y los niños". Ese folleto constituye el reporte de un proceso de consulta y diálogo, en el cual se invita al lector a reflexionar, a formular propuestas y a dialogar consigo mismo, con la gente cercana y de su confianza. Fue realizado para que las niñas y los niños del país conozcan algo de lo que piensan y proponen algunos niños menores de 12 años, para que padres de familia, maestros, gobernantes y representantes del país vean el punto de vista de los menores de 12 años, acerca del medio ambiente, la violencia y la drogadicción.

3. "Foro de Jóvenes Tlalpenses" Este material presentado en forma de comic, es el resultado de las mesas de trabajo sobre salud, empleo, educación, recreación y cultura, participación y vida cotidiana que se llevaron a cabo en octubre de 2001 en el Foro de Jóvenes Tlalpenses "¡Que se escuchen nuestras voces!". En este espacio los y las jóvenes que participaron expresaron sus

preocupaciones y propuestas para solucionar la problemática que cotidianamente enfrentan.

4. "Qué pensamos los chavos y chavas" Se trata de una historieta elaborada a partir de los contenidos de las boletas de la Consulta Infantil y Juvenil 2000 coordinada por el IFE y de grupos de discusión con adolescentes de Tlalpan, llevados a cabo por ACUDE en 2001. Con este material se busca que los y las jóvenes que lo lean, se cuestionen sobre los diversos temas que se trataron en la consulta, como lo son las drogas, el sexo, y la violencia.

4. 5 Una Comunidad que aprende y participa

Es el nombre del programa con el que ACUDE inició sus actividades en 2001⁸ y a partir del cual se han gestado las propuestas, talleres y materiales con los que esta organización se propone impulsar la cultura democrática.

En su objetivo general este programa se propone contribuir a la educación ciudadana de niños, niñas y jóvenes mediante un proceso formativo de la comunidad que fortalezca el tejido social mediante la capacitación de promotores comunitarios que desarrollen competencias y abran espacios para la participación responsable en la solución de los problemas compartidos; que coloquen en el centro la voz y las preocupaciones de niños y niñas para mejorar sus condiciones de vida al involucrar en acciones colectivas a diversos actores sociales.

Dentro de su horizonte de aspiraciones se plantean el desarrollo de esfuerzos conjuntos para crear condiciones que propicien:

⁸ Hacia el 2002 ACUDE inicia un nuevo programa que se llama "La democracia como estilo de vida" a través de cual se propone apoyar a la familia en la promoción de la convivencia en el hogar, conforme a los valores de la democracia. Se trata de una investigación con padres de familia de 5 estados para establecer los insumos que permitan fomentar, en niños menores de 12 años, los valores del respeto a la dignidad de las personas, la aceptación y celebración de las diferencias, la colaboración y la solidaridad. Este proyecto inició como un trabajo conjunto con el Instituto Federal Electoral, pero no pudo ser concluido debido a los cambios de Consejeros Electorales en 2004.

- “Que las personas que participen en el proyecto adquieran las competencias necesarias para el análisis, discusión y búsqueda de soluciones democráticas, así como los acuerdos para la acción.
- Que en la intervención educativa participen actores sociales relevantes para la comunidad; por ejemplo, gobierno, organizaciones civiles, empresarios, iglesia y otros, a fin de favorecer la permanencia de las acciones educativas, una vez que el proyecto haya concluido.”⁹

A partir de lo anterior se proponen, al final de la experiencia, contar con un modelo de intervención territorial de educación para la promoción de la participación ciudadana que sea reconocido como una herramienta de trabajo para aquellos actores involucrados en las tareas de la educación para la democracia.

Entre los elementos centrales de este programa se destacan:

1. La inclusión de la voz de los niños y niñas en el diagnóstico de los problemas que afectan su comunidad
2. La participación de los mismos en la identificación de soluciones y el desarrollo de actividades para mejorar su entorno
3. La articulación con diversos programas y servicios que existen en la comunidad y que están relacionados con la problemática identificada, para respaldar las acciones promovidas por los niños y niñas de la comunidad.

4. 6 La perspectiva metodológica y los puntos de partida

Esta propuesta de intervención educativa se orienta bajo los lineamientos de una metodología participativa, cualitativa e integradora que retoma los principios de la investigación-acción en los que se observan y generan procesos y no hechos aislados. Asumen así que, más que trabajar en torno a objetos de investigación, lo hacen con sujetos que colaboran en el proceso de producir conocimiento a partir de las acciones que emprenden para después devolver los resultados a la comunidad.

⁹ *Ibidem*

“Entendemos por investigación-acción una forma de investigar en la que el conocimiento práctico es el comienzo, la base y la meta del proceso de concientización, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción. Así, se busca no sólo la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.”¹⁰

De esta forma ACUDE hace explícita su intención no sólo de realizar intervenciones educativas tendientes a promover la cultura democrática, sino también de producir conocimientos que instrumenten a otros actores interesados en esta tarea.

Entienden la producción de conocimiento como parte de un proceso de construcción colectiva en relación constante con el medio donde operan el programa pues requieren de contactos permanentes e interactivos con la cotidianeidad de los miembros de la comunidad para después acudir a espacios de reflexión que les permita asimilar lo experimentado. En estos espacios, los integrantes de ACUDE exponen lo que les resulta interesante y significativo pues consideran que

“Necesitamos poner fuera de nosotros lo aprendido y tomar conciencia de lo que sabemos para hacerlo propio y reconocer su utilidad”¹¹

De esta forma van de la acción a la reflexión que, a su vez, conduce a nuevas orientaciones de la acción. A esta forma de operación le llaman Aprendizaje por Operaciones Sucesivas donde el diálogo y el debate constituyen sus principales herramientas.

Se exponen a continuación algunos de los conceptos, supuestos y convicciones que alientan este esfuerzo¹²:

Educar en y para la democracia como un estilo de vida

¹⁰ Documento “Una Comunidad que aprende y participa”, ACUDE, Julio 2006 p. 3

¹¹ Página Web

¹² Los conceptos, principios y convicciones fueron tomados de entrevistas a miembros de ACUDE y diversos documentos internos, en especial el documento “Una Comunidad que aprende y participa” (2006) *Op. Cit*

Para esta organización la democracia es, hasta el momento, el sistema político que puede garantizar los derechos, la libertad, la seguridad y una forma de coexistencia digna. Por ello sostienen su confianza en que bajo este sistema que se pueden crear las condiciones propicias para el desarrollo integral de las personas y el único en que el sujeto puede participar, de manera libre y autónoma, en las decisiones que afectan su destino. Reconocen que la democracia, como todos los órdenes sociales, no es un orden natural, sino un orden construido y, por lo tanto, susceptible de ser transformado por los miembros de la sociedad ya que no existe un modelo democrático único y definitivo, sino que cada sociedad establece su propio modelo.

Los niños y niñas son sujeto sociales con derecho a opinar y a participar en la transformación de su entorno

La participación es un elemento central de la cultura democrática y ACUDE sostiene que es necesario hacer cambios en el sistema educativo y modificar la manera de relacionarnos con el otro para convivir conforme a los valores de la democracia: el respeto a la persona, la participación para el bien común, el respeto a las reglas y leyes, la veracidad y la solidaridad.

la Convención de los Derechos Humanos de la Infancia representa para ACUDE un punto de partida pues en ella se reconoce la dignidad humana de los niños y las niñas y su derecho a participar. Gracias a la Convención, ahora se considera al niño como sujeto social y no sólo como objeto de cuidado y protección. Esto implica, por un lado, la aceptación de su capacidad (acorde al nivel de desarrollo) para expresar su opinión e involucrarse en la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan y, por otro, la necesidad de promover en las y los niños el auto-reconocimiento como sujetos de derecho, no sólo como futuros ciudadanos, sino en el momento actual y en su entorno cotidiano.

Son escasas las oportunidades de participación para los niños y los jóvenes de la comunidad

Los niños requieren de oportunidades para participar en acciones colectivas donde puedan adquirir las competencias necesarias que los involucren de

manera activa y autónoma en procesos colectivos para mejorar la calidad de vida de su comunidad.

En nuestra cultura los niños conviven en un clima de relaciones marcadas por el autoritarismo. La familia y la escuela ofrecen en general pocos espacios para la promoción de la corresponsabilidad, la participación y la formación para la convivencia democrática.

Es preciso hacer de la participación un hecho y para ello hacen falta resignificar los ámbitos comunitarios en los que naturalmente se reúnan para intercambiar identificar problemas, opiniones, construir propuestas y llevar a cabo acciones que, en la medida de sus posibilidades, contribuyan a mejorar su entorno. Estos espacios pueden ser: centros comunitarios, deportivos, canchas de juegos, parques, etcétera.

Uno de los espacios privilegiados de formación para la participación es la escuela de la comunidad, por ello hace falta que ahí los niños tengan la oportunidad de expresar su opinión y de contribuir a la solución de los problemas que les afectan. Que vean a sus padres colaborar en la escuela y en la comunidad, que sepan que en su escuela existen mecanismos e instancias formales de participación que los toman en cuenta a ellos y a sus padres.

Los adultos y los jóvenes que se hacen cargo de los niños requieren de apoyo para que puedan propiciar ambientes más democráticos de participación

Sin contar con la emisión del voto en las elecciones periódicas nacionales y locales, son pocas las experiencias que los adultos poseen en la participación. Además del escaso tiempo dedicado a la convivencia con los niños, en nuestra cultura los adultos no fuimos socializados en el seno de ambientes democráticos, ni nos formamos en escuelas que pusieran en el centro el respeto o a los derechos de los niños. Por ello, los adultos deberían vivir procesos de reflexión y de aprendizaje sobre las actitudes y las habilidades de la participación y la democracia, de este modo, podrían ofrecer a niños y niñas las condiciones para aprender y ejercitar su derecho a participar

El desarrollo humano como acomodación progresiva

El programa Una Comunidad que aprende y participa se sostiene en la propuesta ecologista desarrollada por Urie Bronfenbrenner (1979). En ella plantea que el desarrollo humano se despliega en el contexto de un microsistema, un mesosistema y un exosistema donde opera una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que él vive. Este enfoque concibe a la persona en desarrollo como una entidad creciente, dinámica, que se va adentrando progresivamente al medio en el que vive, a la vez que lo va transformando. A su vez se concibe el medio ambiente como un entorno cambiante y cambiante que influye sobre la persona. Se habla entonces de un proceso de acomodación mutua, en una interacción bidireccional que se da entre el ambiente y la persona. Por ello la promoción de la participación infantil en acciones concretas que mejoran sus condiciones de vida y a las que contribuyen los adultos y las autoridades de su localidad, es una estrategia que puede propiciar la transformación de la cultura democrática no sólo del niño sino también la de su comunidad.

En virtud de que el niño recibe la influencia de diversos sistemas sociales a lo largo de su desarrollo es preciso que en, la intervención educativa, se contemple la incidencia en la diversidad de ámbitos y actores que de una o de otra manera marcan el desarrollo del niño: comunidad, familia, escuela, organizaciones sociales, autoridades locales, así como programas y políticas públicas relativas a la infancia.

El bienestar de los niños y las niñas de una comunidad es un propósito movilizador de la participación

A lo largo de sus experiencias en desarrollo comunitario, los miembros de ACUDE han detectado que los miembros de una comunidad están dispuestos a participar y organizarse, cuando hay una necesidad sentida a la cual quieren dar solución.

Cuando se trata del bienestar de los niños y las niñas hay una mayor disposición a colaborar, incluso en poblaciones en las que otros temas pudieran tener diferencias que les impidieran la acción conjunta.

Por ello reconocen que es posible promover, simultáneamente, el ejercicio del derecho a participar de niños y niñas en la transformación de su entorno, y la participación del resto de la comunidad, alrededor de los problemas señalados por los niños y las niñas de la comunidad.

Para ellos esta combinación genera sinergias, porque al mismo tiempo que los niños aprenden a participar de manera directa, aprenden también a ver participar a los adultos.

4. 7 Principios pedagógicos¹³

1. El proyecto asume que cualquier acción educativa debe superar el carácter de *reflejo* de la sociedad para convertirse en *proyecto* de transformación. La idea es que la democracia se convierta en un proyecto de identidad ética socialmente compartido en el que lo que constituya al sujeto sea el ejercicio de la formación racional de voluntades.
2. El *ser democrático* no es un estatus otorgado, sino una práctica inacabada y en permanente transformación, por eso, la democracia no puede imponer al sujeto un “deber ser”, pero sí establecer condiciones para poner en juego el ejercicio de las prácticas y la posibilidad de una elección de carácter reflexivo frente a las diversas alternativas.
3. *A participar se aprende participando*. El sujeto se constituye en relación con otros sujetos, es decir, en el seno de procesos interactivos. La persona aprende a ser individuo y a ser parte de un colectivo en su interacción cotidiana, en la familia y en la escuela, en el grupo de amigos, en el trabajo y en su comunidad.
4. *La formación en y para la democracia* es un esfuerzo centrado en tender puentes entre las representaciones sociales existentes con los conceptos y procedimientos institucionales para la democracia, a fin de hacer dialogar la cultura ciudadana real con la cultura ciudadana deseable.

¹³ Resumen del Documento Base de ACUDE, 2001

5. *La noción de competencia* pretende atender a la necesidad de desarrollo de un desempeño real que se logra en cuatro ámbitos: "saber hacer", "saber decir", "saber convivir" y "saber actuar". Entendemos por competencia el conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida (Lavin 1990). La noción de competencia social deber ser enriquecida con la inclusión y énfasis no sólo en el comportamiento, sino también las actitudes y en lo conceptual y/o cognitivo.
6. Las condiciones que se requieren para la institucionalización del actuar democrático son tres derechos relacionados entre sí: a) Desarrollo integral de los individuos y del grupo (*empowerment*); b) derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente y; c) derecho a participar.
7. Toda intervención educativa y, en particular, la que forma los modos de relación con los otros debe: a) dar prioridad al concepto de sí mismo como clave de un aprendizaje eficaz; b) considerar como contextos vitales para el aprendizaje las experiencias internas, intuitivas, emocionales y espirituales y; c) estimular la reflexión divergente y la conjetura como parte del proceso natural del aprendizaje creativo.
8. El enfoque de esta intervención educativa se basa en el principio de acción-reflexión, es decir, dotará a los participantes de herramientas cognitivas y prácticas que promuevan el desarrollo de competencias cívicas y desaten procesos en los cuales los sujetos analicen su propia realidad y encuentren alternativas de participación.

4. 8 El entorno sociopolítico nacional en el que surge la propuesta

Cuando ACUDE da a conocer, por primera vez, sus propósitos en mayo del 2001, manifiesta su aspiración a una sociedad con un sistema de gobierno y un estilo de vida acorde a los valores de la democracia donde el principal reto es la construcción de ciudadanía bajo la convicción de que

“Estamos convencidos de que México está ante la posibilidad real de transitar hacia la democracia, pero que aún hay un largo camino por recorrer¹⁴ “

En diversos documentos¹⁵ que dan cuenta del trabajo realizado a lo largo de este programa de intervención educativa esta organización reconoce el papel jugado por algunas condiciones sociopolíticas que fueron favorables para su surgimiento.

En el año 2000, después de 71 años del PRI en el poder y como resultado de largas luchas, se da la alternancia democrática del poder. Vicente Fox Quesada, proveniente del opositor Partido Acción Nacional (PAN) abanderaría dicho cambio; sin embargo, la alternancia no es su mérito. A ello hay que sumar la serie de cambios en la legislación electoral, las rigurosas técnicas de control de la votación y, en especial, el despertar de una ciudadanía que no se había asumido plenamente como tal.

Durante el largo período en que gobernó el Partido de la Revolución Institucional (PRI) los derechos sociales fueron condicionados por el aparato corporativo oficial y los derechos civiles y políticos estuvieron minimizados. A lo largo de los años '70 y '80 se profundizan los cuestionamientos a la incapacidad del PRI por satisfacer las demandas sociales, se reorganizan las clases populares y se gestaron nuevos discursos que buscaron la ampliación de los derechos ciudadanos, al tiempo, se inició el desmoronamiento del modelo corporativo estatal y el poder público es percibido por una parte de la ciudadanía como el responsable de la inestabilidad de las clases medias y del autoritarismo.

Como antecedente de algunas de las condiciones favorables para el surgimiento de ACUDE señalan al proceso electoral de 1988 como un

¹⁴ Documento de presentación de ACUDE, 2001

¹⁵ Documento de presentación de “Una Comunidad que aprende y participa” ACUDE, 2006

detonante que activó a la población del país: todos los grupos de izquierda se unieron en un frente opositor y postularon a Cuauhtémoc Cárdenas como candidato único –a raíz de este movimiento nacerá el actual Partido de la Revolución Democrática (PRD). Las expectativas de un cambio democrático se vieron frustradas, sin embargo, la semilla estaba plantada, por lo que el candidato del partido oficial –Partido Revolucionario Institucional (PRI)- Carlos Salinas de Gortari asume la presidencia en medio de una fuerte crisis de legitimidad. Los sexenios posteriores, incluso el actual, han estado hilvanados por políticas económicas de corte neoliberal, a las que las organizaciones han respondido con nuevos lenguajes (a la cultura autoritaria y a sus viejos conceptos –corporativismo, clientelismo, verticalidad- se contraponen conceptos alternativos como diálogo, respeto a los derechos humanos, ciudadanía activa, transparencia, etc.) y nuevos ámbitos de atención: derechos humanos, elecciones, medio ambiente, género y democracia.

En 1997 se da un fuerte quiebre electoral que permite, por primera vez, que los habitantes de la Ciudad de México asuman sus derechos ciudadanos y voten por su Jefe de Gobierno. En elecciones limpias y masivas gana el candidato de izquierda del PRD: Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano.

Hacia el año 2000 se conjugan así varios factores para el triunfo de Vicente Fox: al neoliberalismo de Salinas y Zedillo, y a la caída del muro de Berlín, la izquierda mexicana reacciona con propuestas populistas y conservadoras: oposición a la apertura de la economía, defensa de los derechos sociales y reivindicación del papel del Estado en la economía. Paradójicamente, la idea de cambio se vuelve bandera de la derecha, pues la izquierda aparece anquilosada, defensora del pasado, sin propuestas de futuro.

Es en este contexto contradictorio, de pujante lucha, de autoritarismos heredados, de una transición democrática que parece no avanzar, sino más bien haberse estancado, que surge la propuesta de ACUDE.

Por otra parte, el gobierno de la Ciudad de México expresa su voluntad política de ciudadanizar¹⁶ la vida política. Ello representa tanto una oportunidad como desafío en una óptica en la que priva la agudización de la desconfianza, la intensificación del sentimiento de ineficacia política y la insatisfacción ante el cambio institucional federal.

4. 9 ¿Por qué un enfoque territorial?

En distintos documentos de ACUDE se hace explícita la intención de desarrollar el programa Una Comunidad que Aprende y Participa con un enfoque territorial y esto, lejos de ser gratuito, responde a la concepción de ciudadanía participativa que pretender promover.

Jordi Borja (2002)¹⁷ sostiene que para asumir o construir la propia ciudadanía hace falta una cierta calidad del espacio público pues éste, cumple funciones urbanísticas, socio-culturales y políticas. El ámbito del barrio, es a la vez el lugar de vida social y de relación entre elementos construidos, con sus poblaciones y actividades. Es el lugar de la convivencia y de la tolerancia, pero también del conflicto y de la diferencia. Tanto o más que la familia y la escuela es el lugar de aprendizaje de la vida social, del descubrimiento de otros, del sentido de la vida. Resulta indispensable vivir la dialéctica local-global para no ser marginal y poder asumir, a la vez las identidades de la proximidad y de las relaciones virtuales para estar en condiciones de ejercer la ciudadanía, de interpretar el mundo para no perderse

“El territorio, la ciudad, son también el espacio que contiene el tiempo, el lugar del patrimonio natural y cultural.

El conocimiento del patrimonio, o patrimonios, del paisaje, de la arquitectura, de la historia, de las fiestas y de los movimientos sociales, de las poblaciones y actividades

¹⁶ Se habla de ciudadanización en términos de asunción de derechos y obligaciones para participar en la vida pública de la Ciudad, para ser partícipes de su construcción y acción.

¹⁷ Borja, Jordi, Ciudadanía y territorio. Una perspectiva también iniciática, Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 22 (Feb. 2002). Caracas.

http://www.ub.edu.ar/revistas_digitales/Arquitectura/Numero1/divulgacion/Ciudadania_y_globalizacion_Jordi_Borja.pdf, consultado el 22 de enero de 2006

sucesivas... forma parte del proceso de adquisición de la ciudadanía, de la construcción de las identidades personales y colectivas.”¹⁸

Para ACUDE el territorio es el espacio de la participación para la resolución de los problemas comunes, por eso la experiencia local tiene sentido en si misma, pero además representa la posibilidad de generar aprendizajes para compartir con otros interesados en el tema, es decir que ofrece condiciones para la construcción de modelo de intervención educativa

Las experiencias concretas y exitosas de participación infantil pueden ser un aporte a los programas y políticas locales, ofreciendo metodologías probadas que se pueden incorporar en su quehacer institucional. Así, el enfoque territorial permite a esta organización cumplir con el objetivo de incidir en las políticas públicas, en este caso en las locales, mediante el trabajo conjunto entre las organizaciones sociales y las autoridades. Este esfuerzo de sinergias puede ayudar a la incidencia, siempre y cuando se tengan claros cuáles son los elementos centrales que se quieren incorporar.

Las acciones comunitarias que involucran a las autoridades locales, académicos, funcionarios de las instituciones relacionadas con la educación y la infancia y líderes de la comunidad, pueden ser una manera natural de incidencia en los programas y una fuente de enriquecimiento para la experiencia local.

Con base en estas ideas se desarrolló la experiencia de promoción de la participación con un enfoque territorial, centrada en las necesidades identificadas por los niños y las niñas de la comunidad, en la que se crean espacios comunitarios de participación en los que niños y niñas, jóvenes, adultos ejercitan su derecho a participar y dominan las competencias necesarias para la acción colectiva orientada a la transformación de su entorno.

“...lo que acá estamos tratando de hacer, es mas como un cambio cultural cotidiano y ese sentido, si tu no trabajas con los papas, con los niños, con los maestros y nada mas trabajas con un niño, si la escuela no tiene un poquito de

¹⁸ Ibidem

cambio, de apertura a escuchar la voz de los niños, tu no puedes trabajar solita con los niños y decirles, tu tienes derecho a expresar tu opinión”¹⁹.

Esta idea de incluir a los demás miembros de la comunidad tiene el propósito de promover el desarrollo infantil y potenciarlo a partir del trabajo con los diferentes ámbitos que tienen que ver con el niño. Se trata así de producir una sinergia entre el trabajo realizado en las plazas públicas, en la escuela y con las autoridades.

4. 10 ¿Por qué Tlalpan?

Para comprender los motivos de llevaron a ACUDE a optar por este territorio hay que reconocer algunos factores tanto políticos como sociales y culturales A la coyuntura nacional y de la Ciudad de México imperante en el año 2000, se sumó la posibilidad local que representó el arribo, de un militante de izquierda a la Jefatura Delegacional en Tlalpan, quien en su plataforma de trabajo se propuso impulsar el “poder ciudadano”. En términos de programas su propuesta se tradujo en acciones muy concretas tales como: “De cara a los comités vecinales”, “Informe de los 100 primeros días de gobierno”, “Hacia un presupuesto participativo”, etc. cuyo sello fue la incorporación activa de la población y la defensa de los derechos integrales en la definición de acciones de gobierno.

“Un factor muy importante para elegir Tlalpan fue que teníamos gente conocida en la delegación y no en cualquier lado, en Participación, en Desarrollo Social y la otra es que estaba el delegado, el antropólogo López y Rivas y su enfoque era participación, era el eje, eran derechos económicos y sociales..., era como mas a fin...había, mas empatía en una delegación así, que en una que delegación que no tuviera este enfoque.”²⁰

Tlalpan se ubica al suroeste de la Ciudad de México, con sus casi 600 mil habitantes representa –por sus características geográficas- el pulmón más

¹⁹ Entrevista con la fundadora 14 de noviembre de 2006

²⁰ *Ibidem*

importante de la Ciudad, así como una de las demarcaciones con una gran variedad poblacional (Tlalpan se divide en 5 zonas administrativas que responden, entre otros, a criterios socioculturales; cabe mencionar que una de sus peculiaridades es contar entre sus habitantes con gente perteneciente a 8 pueblos originarios), lo cual se traduce en reto para responder a necesidades humanas muy distintas y en una gran riqueza por la diversidad que representa. La zona se caracteriza por fuertes contrastes, pues en ella se ubican tanto áreas residenciales de clase media-alta, intelectuales, académicos, etc. como colonias con fuertes carencias en servicios e infraestructura.

A esta diversidad de comunidades que ofrece la delegación Tlalpan, ACUDE añade la cercanía ideológica y metodológica que se tenía con el equipo de la dirección de participación ciudadana, lo cual permitía entablar un diálogo con lenguajes comunes –a este respecto hay que señalar que, en 1997, con la asunción de un partido de izquierda al mando de la capital, varios líderes de organizaciones civiles se incorporaron al gobierno local - y, finalmente, otro factor importante fue y es que la oficina de ACUDE está en la Delegación de Tlalpan, y por ello se asumen como parte integrante de la comunidad de habitantes de la delegación.

Hay además razones prácticas adicionales para que ACUDE haya optado por esta delegación para iniciar sus trabajos.

“...la oficina esta acá, entonces nosotros pensamos: Es un trabajo mal pagado, donde te tengas que ir a Iztapalapa, no da. Era importante contar con la cercanía con la comunidad pues así tienes la posibilidad de movilización a la comunidad, regresar a comer o estar en la tarde...”²¹

El proyecto “Una comunidad que aprende y participa” inicia sus actividades de diagnóstico y sensibilización en la Unidad Habitacional Narciso Mendoza de Villa Coapa y San Juan Tepeximilpa.²² Hacia el tercer año los esfuerzos se enfocan de manera especial en la comunidad de San Juan Tepeximilpa, perteneciente a la zona 1 en la parte oeste de la Delegación Tlalpan.

²¹ *Ibidem*

²² En Tepeximilpa se trabajó con cinco grupos: dos de niños y niñas, uno de jóvenes, otro de madres y padres de familia y uno de adultos mayores

Esta zona se caracteriza por fuertes contrastes, pues en ella se ubican tanto áreas residenciales de clase media-alta, intelectuales, académicos, etc. como colonias con fuertes carencias en servicios e infraestructura, tal es el caso de San Juan Tepeximilpa.

El grado de marginalidad de esta colonia es muy alto. La Coordinación de Comunicación Social de la Delegación Tlalpan reporta problemas de adicciones y violencia. El 50% de las calles no están pavimentadas, el 35% de las calles y domicilios no cuentan con drenaje, lo que provoca problemas de higiene e inundaciones en época de lluvias. Hay deficiencias de alumbrado, el agua se distribuye por tandeo y existen pocos espacios públicos de uso colectivo: dos iglesias y dos campos deportivos. No cuenta con centros de salud federal, mientras que el centro de salud del gobierno del Distrito Federal realiza jornadas de salud esporádicamente.

Existen únicamente dos escuelas en la unidad territorial, una privada con maternal, pre-primaria y primaria en el turno matutino y otra pública, la primaria Sóstenes N. Chapa Nieto, con turnos matutino y vespertino a la que asisten la mayoría de los niños y las niñas de la comunidad.

4. 11 Desarrollo de la propuesta

Para desarrollar el proyecto de intervención educativa “Una Comunidad que Aprende y Participa”, ACUDE se planteó las siguientes líneas estratégicas:

- Establecimiento de alianzas con diversos sectores y actores de la Delegación Tlalpan y fuera de ella, aprovechando su experiencia en la comunidad.
- Incorporación de las actividades del proyecto en los espacios educativos y de promoción de la cultura –formales y no formales– que ya existen.
- Fortalecimiento de los espacios de participación existentes y creación de otros nuevos.
- Campaña permanente de difusión de las actividades programadas, así como de los avances y resultados del proyecto.
- Monitoreo, evaluación y sistematización de la experiencia.
- Integración de un grupo de multiplicadores que dé seguimiento al proceso, a sus objetivos, metas y acciones.

El proceso de desarrollo de esta propuesta fue pensado en tres fases o etapas cuyos nombres pretenden expresar las intenciones o énfasis que la organización marcó para cada una:

1ª Fase “Preparando el terreno”. Comprende el proceso de construcción de las bases conceptuales y metodológicas de la propuesta, de las alianzas con autoridades e instituciones, la realización del diagnóstico de la comunidad a partir de la mirada de las y los niños y niñas que habitan en ella, así como el inicio de la formación de promotores comunitarios.

2ª Fase “Esparciendo la Semilla” incluye las actividades de difusión de resultados del diagnóstico, sensibilización y motivación a la población para la acción, a favor de las niñas y los niños de la Delegación Tlalpan. Se continúa con el proceso de promotores comunitarios y elaboración de materiales de apoyo. Se promueven espacios públicos para la participación

3ª Fase “Cultivando la parcela”, enfocada hacia la promoción de la participación en una comunidad: San Juan Tepeximilpa. Se consolida la estrategia de intervención mediante la capacitación para la acción organizada de integrantes de la comunidad y se inicia el proceso de fortalecimiento de las capacidades de escuela para el fomento de la participación de las y los niños de la comunidad. Se continúan elaborando materiales y formando promotores comunitarios.

Como se podrá observar la idea fue comenzar con un proceso de cobertura amplia para después, gradualmente, concentrar los esfuerzos en la comunidad que ofrezca mejores condiciones para el trabajo de intervención.

Lo que sigue a continuación es un apretado resumen que pretende describir las actividades más significativas que ACUDE ha realizado a lo largo de más de 5 años en el marco de su programa “Una comunidad que Aprende y participa”

Algunos aspectos de la complejidad de procesos, instituciones y actores involucrados, así como las dificultades, tensiones y desafíos que este empeño ha implicado serán abordados en otros capítulos.

Debido a que la participación de los niños y niñas es el eje central de la propuesta, como punto de partida se crearon diferentes mecanismos para que ellos expresaran su punto de vista sobre los problemas que existen en su comunidad y detectaran aquellos que consideran que les afectan de manera directa.

El diagnóstico de la comunidad desde la mirada de los niños y niñas

Se inició un proceso de investigación sobre información existente acerca de la opinión de los niños que diera pistas para profundizar sobre temáticas específicas. Para ello ACUDE recurrió al uso de un instrumento de participación ciudadana conocido como Consulta que consiste en un ejercicio ordenado de expresión de percepciones el cual, adaptado a niños y jóvenes, lo convierte en un acto cívico en sí mismo, en adición a los beneficios que deben resultar de conocer y atender los problemas específicos que ellos manifiestan. Para esta organización los dispositivos de consulta permiten despertar la conciencia de niños y jóvenes de que son parte de una comunidad y que tienen un papel importante que jugar en ella; también ayuda a que los adultos reconozcan la importancia, no sólo de respetar los derechos que tienen los niños y jóvenes, sino que también ellos mismos son sujetos de derechos individuales y cívicos.

“La Consulta modela un mecanismo de conocimiento de los problemas sociales que nos afectan, vistos desde la perspectiva de los niños y jóvenes. En este sentido, es un espejo que refleja problemas que a todos nos afectan.”²³

En el año 2000, el Instituto Federal Electoral organizó una Consulta Infantil y Juvenil,²⁴ en la que participaron cerca de cuatro millones de niños y niñas de toda la República. ACUDE realizó el análisis de una muestra de las boletas de los 26, 843 niños de Tlalpan que participaron en esta Consulta para conocer su opinión sobre diferentes temáticas. Algunos aspectos explorados fueron: su

²³ Documento “*Algunas consideraciones sobre la relevancia de la consulta infantil y juvenil 2003*”, ACUDE, 2003p. 1

²⁴ La fundadora de ACUDE fue parte del Comité Técnico para la elaboración de las boletas de las consultas en 2000 y 2003

percepción sobre el respeto y el cariño que se les brinda, sobre la oportunidad que tienen de participar en la toma de decisiones, la equidad en el trato a las mujeres y los hombres, la violencia y el abuso de la autoridad, el maltrato en la familia, en la escuela y en la comunidad (Nateras, *et al*, 2001) (Nateras, *et al*, 2004).

En este diagnóstico inicial los principales problemas detectados por los niños y las niñas de Tlalpan que participaron en la consulta fueron: drogadicción, violencia, cuidado del medio ambiente y sexualidad.

Para profundizar sobre estos temas e identificar otros, se realizaron 13 grupos de discusión mixtos en 5 primarias y 2 secundarias de Tlalpan. En estos grupos 86 niños y 84 niñas entre 6 y 15 años expresaron la visión desde la cual definen esos problemas, cómo los ubican en su espacio vital más inmediato, cómo identifican a los sujetos que participan y qué soluciones plantean para resolverlos (Nateras, *et al*, 2004, 247-255).

De esta manera, además de crear espacios para niños y niñas, en donde ellos reflexionan sobre los problemas que les preocupan y sus posibles soluciones, se obtuvo la información para integrar un diagnóstico de la comunidad tlalpense desde su mirada.

Los grupos de discusión se integraron de la siguiente manera: los grupos de 6 a 9 años cubrían de primero a tercero de primaria, los de 9 a 12 años de cuarto a sexto y los de 12 a 15 de primero a tercero de secundaria. Se trabajó con ellos una sesión con una duración promedio de 1:45 a 2:45 horas, se daban a conocer los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2000 y a partir de ellos se establecieron los temas que más les interesaban. La información recabada se sistematizó y ordenó por temática, grupo de edad, descripción del problema, actores, implicación de los participantes y posibles soluciones; posteriormente se hizo un análisis de la misma.

De acuerdo con los grupos de edad los niños y las niñas de 6 a 9 años señalaron el medio ambiente (48.1%) y la violencia (40.7%) como los temas más urgentes de resolver y los adultos como los principales actores: “las

personas no barren su calle” (niña, 6 años) o “los mayores no deberían fumar cerca de los niños porque nos enferman” (niña, 9 años), también manifiestan que: “tengo miedo de los ladrones que pasan por mi casa” (niño, 8 años) o “en mi casa se robaron un carro” (niño, 6 años).

En cuanto al grupo que va de los 9 a los 12 años expresaron que la drogadicción (67.7%) y la violencia (17.3%) son sus mayores preocupaciones. Respecto a la drogadicción identificaron tres dimensiones: conocimiento de las drogas, drogadicción y violencia, y drogadicción y salud. Algunos de sus comentarios fueron: “se drogan con el thinner y al alcohol” (niña, 9 años), “pueden matar a un familiar” (niña, 11 años) o “los niños son drogadictos porque se sienten solos y no sienten ningún apoyo” (niño, 11 años). En lo relativo a la violencia la remiten a los ámbitos familiar, escolar y comunitario, así como a actos concretos como robar, matar, raptar, violación y maltrato.

El grupo de jóvenes entre 12 y 15 años mencionó la drogadicción (57.8%) y la sexualidad (30%) como los asuntos que más les interesan. Los adolescentes mostraron conocimiento y experiencia sobre las drogas, sus causas y sus consecuencias: “primero la gente llega a hacerse tu amigo y son ellos los que te introducen en las drogas: te dicen ‘tómame esta bebida’ y para quedar bien te la tomas y después se te hace un adicción y ya te cobran y ahora tienes que pagar” (niño, 14 años), “yo creo que son los padres los que te inducen porque te dicen que tú eres la oveja negra de la familia y los hermanos son lo mejor y siempre te están comparando” (niña, 15 años).

La sexualidad fue ubicada como un problema que tienen los padres para hablar con ellos y expresaron la necesidad de tener mayor información: “porque los padres de los padres no dejaban que se expresaran, por eso nos educaron así” (niño, 12 años), “en varios lados te dan información, pero la opinión de los padres es importante porque eso nos da confianza, porque si leemos la información nos preguntamos si será cierto, si es bueno o malo” (niña, 15 años).

Difusión de los resultados y sensibilización a la comunidad

“La difusión y análisis en colectivo de los resultados de la Consulta estimula la creación de conciencia colectiva de los problemas comunitarios, y ayuda a construir agendas específicas de atención a dichos problemas.”²⁵

Una vez identificados los problemas que preocupan a los niños y niñas de la comunidad, el paso siguiente fue dar a conocer a la población en general cuáles son sus inquietudes y cuáles sus propuestas. Para lograrlo se realizaron las siguientes actividades: una exposición itinerante en la que se mostraron los resultados del diagnóstico, los dibujos y algunos testimonios de los niños y niñas. Se organizaron ferias populares en las plazas públicas en las que además de dar a conocer los resultados, se desarrollaron talleres con metodologías lúdicas: unos sobre derechos de los niños y otros sobre las problemáticas de la comunidad y las posibles soluciones.

Otra manera de regresar la información a los participantes y divulgarla a grupos más amplios fue la elaboración de folletos dirigidos a los niños y jóvenes en los que, además de informar sobre los problemas discutidos, se incluían preguntas, juegos y dinámicas para favorecer la reflexión sobre los temas señalados. Estos se distribuyeron en escuelas, en centros comunitarios y en las ferias que se desarrollaron en las plazas públicas; de hecho, se armó un taller para maestros de primaria para darles a conocer el material y diseñar con ellos las actividades que se podrían realizar utilizando los folletos.

Se llevaron a cabo talleres de sensibilización dirigidos a las directoras de los centros comunitarios, en los que se reflexionaba sobre su propia infancia, la importancia de escuchar a los niños y niñas, y las preocupaciones de los niños de la comunidad. En estos talleres se empezó a dar forma a una campaña de difusión.

Se seleccionaron los dos temas que fueron más mencionados por los niños y niñas: la violencia en la familia, en la escuela y en comunidad y la inseguridad en la colonia, y se organizó una campaña: “Los niños de Tlalpan queremos espacios seguros y buen trato”.

²⁵ Documento “*Algunas consideraciones sobre la relevancia de la consulta infantil y juvenil 2003*”, *Op. Cit* p.2

En lugares públicos a los que concurren cotidianamente los habitantes de la Delegación –escuelas, centros comunitarios, plazas públicas, etc.- se colocaron mantas, carteles con el lema de la campaña, se repartieron volantes invitando a escuchar a los niños y las niñas y dípticos en los que se ofrecían diversas opciones para contribuir al bienestar de la infancia de su localidad.

Como parte de la campaña, y con el fin de contribuir a la construcción de un imaginario colectivo de lo que es el buen trato y la seguridad, se realizaron talleres con niños, jóvenes y adultos en los que ellos reflexionaron sobre los lugares donde se sienten bien tratados y seguros, identificaron las características de esas condiciones y trato, para luego pasar a la construcción de su propia definición de lo que significa tener "buen trato" y "lugares seguros".

Promoción de espacios públicos de participación en los que niños, jóvenes y adultos aprenden a participar

Como complemento a la sensibilización de la comunidad se integraron grupos de niños, jóvenes, madres de familia y adultos mayores, en espacios públicos y en las escuelas, con el doble fin de organizarse para la acción a favor de la comunidad y de vivir un proceso de aprendizaje de las competencias requeridas para la participación.

En el proceso se promovieron algunas reglas básicas del debate, así como orientaciones para la acción colectiva:

- Que los participantes elaboren las reglas de convivencia y compartan la responsabilidad de su cumplimiento.
- Levantar la mano para expresar su punto de vista,
- Escuchar activamente a los demás.
- Investigar sobre el tema que les preocupa, pensar en acciones que ellos puedan hacer para contribuir a solucionar.
- Pensar en quiénes pueden apoyar.
- Hacer un plan, dividir las tareas, dar seguimiento.

- Evaluar los resultados y dar a conocer a la comunidad lo que realizaron.

De manera paralela a las actividades anteriormente descritas, se fue construyendo una guía pedagógica para orientar este tipo de procesos en otros territorios. Este material fue publicado bajo el nombre “Entrometiéndonos en lo que sí nos importa” y ahí se señalan los momentos del proceso, los conceptos fundamentales que entran en juego y las actitudes que se quieren promover.

Como resultado del trabajo de estos grupos se desarrollaron acciones sencillas realizadas por niños, jóvenes, madres de familia y personas de la tercera edad, por ejemplo:

- Un grupo de niñas identificó el problema de los perros callejeros como algo que les afecta de modo que decidieron realizar una encuesta con sus vecinos sobre los hábitos de cuidado de las mascotas y difundieron los resultados mediante un boletín que ellas mismas elaboraron y repartieron en la comunidad.
- Unos jóvenes decidieron armar un taller de diseño para hacer graffiti y se les apoyó con un maestro de dibujo, investigaron sobre el graffiti, hicieron uno en un espacio autorizado por la Delegación y expusieron sus dibujos en un evento en la cancha de fútbol rápido al que asistieron autoridades de la Delegación y vecinos de la comunidad.
- Otro grupo de niños, se reunió un día a la semana, durante dos años en la cancha de fútbol rápido y con el apoyo de un promotor, organizaron diversas actividades, decidían qué iban a hacer, hacían el plan del día, dividieron tareas, evaluaron sus resultados y al fin del año mostraron a la comunidad, incluidas las autoridades locales, sus logros.
- También se organizó un taller de danza azteca, promovido por una madre de familia, en el que participan niños, jóvenes y adultos. Esta actividad se lleva a cabo una vez a la semana desde hace cuatro años.
- Un grupo de personas de la tercera edad decidió realizar una investigación en la comunidad para conocer qué hacen los niños y

jóvenes de la comunidad en su tiempo libre, dónde se juntan, qué les preocupa, hicieron entrevistas y observación y como resultado diseñaron un folleto informativo para padres y un directorio de servicios de apoyo para niños, jóvenes y familias de la comunidad.

Fortalecer las capacidades de la escuela de la comunidad para que fomente en los niños y las niñas la participación

El trabajo sostenido de ACUDE en espacios abiertos de la comunidad durante 3 años, abrió el camino para poder empezar a trabajar, en enero de 2004, un proceso de promoción de la participación en la escuela Primaria ubicada en la zona.

La inquietud nació porque el 70% de los niños y las niñas de la colonia asisten a ella y porque la organización, desde un principio reconoció la relevancia del espacio escolar para la formación de valores para la convivencia democrática.

Vale la pena aclarar, señala ACUDE,

“... que esta escuela es pública, tradicional, con una estructura totalmente vertical, en la que la directora es la única que toma decisiones. Los maestros, con gloriosas excepciones, no están motivados y el ambiente de trabajo es tenso y de desánimo. La participación de los padres muy escasa y orientada básicamente a contribuir a la limpieza de algunas áreas del edificio. El ideario de la escuela consiste en una serie de indicaciones dirigidas a los niños y niñas para su buen comportamiento y el respeto a los adultos. A pesar de estas características, se nos abrieron las puertas, en parte, porque ya nos conocían por las actividades que habíamos realizado en la comunidad en el proceso de diagnóstico y de difusión”.²⁶

Para que la participación de la organización en la escuela fuera “legal”, se solicitó a autoridades y maestros que se integraran al Consejo Escolar de Participación Social, que es el mecanismo que permite la participación de miembros de la comunidad. Al respecto ACUDE señala que

²⁶ Linares, M. E. y Vélez, H. “Las niñas y niños como agentes de cambio social”, ACUDE, México, 2006, p. 13

“Esta es una instancia que nació básicamente muerta y que sirve solamente para cumplir un requisito burocrático.”²⁷

La relación de confianza con las autoridades y maestros se fue construyendo de manera gradual apoyando el desarrollo de algunas de las actividades del proyecto escolar 2004-2005, por ejemplo, el Festival de lectura, promoción de la lectura y la escritura y la formación de docentes en temas relacionados con la autoestima. La intención de los miembros de ACUDE era evitar, a toda costa, que su presencia no implicara, de inicio, ninguna actividad extra, sino por el contrario, que fuera un apoyo a lo que ya tenían pensado realizar. De esta forma ACUDE fue tendiendo puentes con actores y servicios en la comunidad, al principio haciéndose cargo y más tarde acompañando a los maestros y padres de familia.

Conforme fueron logrando la aceptación de su contribución a la vida escolar, fueron sugiriendo otras actividades como la realización de una consulta al interior de la escuela para conocer las preocupaciones de los niños y las niñas, explorando tres ámbitos: escuela, comunidad y hogar.

“Para nuestra sorpresa la directora nos solicitó que también realizáramos una consulta a padres de familia, para conocer sus preocupaciones en torno a la educación de sus hijos. Nunca supimos cuál fue la motivación para esta solicitud, porque la relación de la directora y los padres de familia era bastante mala y la consulta podía sacar a flote su descontento. Supimos después que la directora quería dejar la escuela y estaba buscando su cambio.”²⁸

Una vez sistematizada la información que resultó de las consultas, se presentaron los resultados en la asamblea de la escuela. Las inquietudes que manifestaron tanto los niños y las niñas como padres de familia fueron una base importante para el diagnóstico que sirvió de base para el diseño de las actividades del proyecto escolar del nuevo ciclo.

“En un ambiente básicamente autoritario como el de esta escuela, y el de muchas escuelas en México, el preguntarle a los niños su opinión sobre la familia, la escuela y

²⁷ *Ibidem*,

²⁸ Linares y Vélez (2006) *Op. Cit* p. 17

la comunidad, no es una práctica frecuente, en este sentido podríamos decir que hubo un avance. Las opiniones recabadas fueron tomadas en cuenta en el momento de elaborar el proyecto escolar. En el plan de acción de la asociación de padres de familia y en el del consejo escolar de participación, se incluyeron acciones que daban respuesta a las preocupaciones planteadas por los niños y niñas.”²⁹

Como resultado de esta experiencia se elaboró una guía para llevar a cabo una consulta, y difundir sus resultados, que podría ser útil a otras escuelas y otros contextos.

Realización de dos campañas a partir de las preocupaciones expresadas por niños y niñas en la consulta

Los niños y niñas escogieron dos temas de los explorados en la consulta, el problema de la basura en la escuela y el de los perros callejeros (se estima que en promedio hay tres perros en cada casa).

Los niños formaron comisiones para cada uno de estos temas, decidiendo quienes querían participar. Con el apoyo de un promotor diseñaron dos campañas. “Escuela Limpia y Gato Limpio”, este doble nombre es como resolvieron la diferencia de opinión entre dos grupos; y la campaña “No más líos de perros”.

La metodología que se siguió para trabajar ambos temas fue: investigar las problemáticas, buscar instancias gubernamentales que coadyuvaran a la solución de ellas como la elaboración de periódicos murales y de volantes informativos.

“La sola incorporación de los niños en la solución de los problemas ya resultaba extraño para los maestros y padres de familia, cuestionaban el que tomaran tiempo de la escuela para realizar este tipo de actividades y que los mismos niños y niñas tomaran las decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo poco a poco se fue aceptando el proceso y algunos padres de familia empezaron a colaborar en otras actividades paralelas a las de los niños.”³⁰

²⁹ Linares y Vélez (2006) *Op. Cit* p. 18

³⁰ *Ibidem*

Además de lograr la incorporación de la voz de los niños en el proyecto escolar, ACUDE dejó instalado, de manera permanente, el programa de separación de basura, manejo de residuos sólidos y reciclaje, en este último también participan los padres de familia lo cual representa una fuente de ingresos para la escuela.

Por su parte, los padres de familia tramitaron con las autoridades de la delegación, la donación de contenedores de basura y el cambio de ruta del camión de basura para que llegue a la escuela el que recibe la basura separada.

Apoyo y asesoría para la participación de los niños de la escuela en el Parlamento Infantil 2004

La organización intervino en el proceso de selección de los niños/as que representarían a la escuela en el Parlamento Infantil promovido por el IFE (34 niños y niñas). Los niños eligieron a su representante y a dos suplentes. El propósito fue acompañar el proceso, al promover la reflexión de los niños sobre qué es el Parlamento Infantil y la importancia de elegir a alguien que represente la voz de los niños de esta escuela. Se coadyuvó a detectar los principales problemas en su comunidad, escuela y colonia (los perros callejeros, los borrachos en la calle, la violencia en la familia y el abuso sexual) y el niño parlamentario redactó su discurso con base en ellos.

“A pesar de los avances, observamos cómo el proceso implica “un estira y afloja”; en momentos se avanza en la aceptación de la participación de los niños y niñas y los padres de familia, pero conforme se van asumiendo responsabilidades y tomando decisiones, la reacción de la directora es retomar las riendas, desconocer acuerdos y bloquear algunas de las propuestas.”³¹

Hacia el 2005 se iniciaron las gestiones para emprender un proceso similar en la escuela del turno vespertino, con otra directora y otro grupo de maestras. Por un evento muy desafortunado, la publicación en un periódico de los resultados de la consulta de los niños y niñas que asisten por la tarde, entregados por

³¹ *Ibidem*

error, por uno de los donantes que apoyan el proyecto, ACUDE estuvo en riesgo de perder todo el camino avanzado, afortunadamente se aclararon las cosas y retomaron el trabajo, sin embargo se quedó un recelo y desconfianza que ha sido difícil de remontar.

Fortalecimiento de las instancias de participación social en la escuela primaria

Conforme la organización fue conociendo los mecanismos de participación que se establecen en la Ley General de Educación, se hizo evidente que éstos pueden representar una posibilidad real de participación social en la educación y un espacio en el que los niños y niñas pueden hacer oír su voz.

Actualmente estos mecanismos, señala ACUDE, existen sólo en el papel y forman parte de una cultura de simulación que hace mucho daño a la institución. Generalmente lo que sucede es que por instrucciones superiores se forma la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social, pero estos nunca se reúnen ni intervienen en decisión alguna.

“ Esto debido a varios factores mencionamos algunos: a) las autoridades no están convencidas de las bondades de una gestión democrática en la escuela, de hecho prefieren mantener lejos de la toma de decisiones a los maestros, a los niños, padres de familia y los miembros de la comunidad.; b) los maestros fueron educados con métodos pocos democráticos y temen perder el “control del grupo” se facilitan la participación; los padres de familia tienen poco tiempo disponible para colaborar con la escuela, literalmente están en la sobrevivencia, y las pocas veces que han participado han sido por lo general, en actividades poco significativas. Además hay un desconocimiento total acerca de los mecanismos de participación que existen y la manera en que funcionan”.³²

ACUDE considera que parte de la responsabilidad de la escuela es la creación de espacios democráticos en los que los diversos miembros de la comunidad participen y contribuyan al mejorar la vida escolar en un ambiente en el que los niños y niñas aprendan, en la interacción cotidiana, que la participación es importante y que su aporte es significativo y valorado por los demás.

³² Linares y Vélez (2006), *Op. Cit* p. 19

Por ello, en su intento de fortalecer a la Asociación de Padres de Familia y al Consejo Escolar de Participación Social, promovieron entre sus miembros el análisis de sus funciones y les brindaron la asesoría para que aprendieron a llevar a cabo una reunión, hacer un plan de trabajo, tener mecanismos de seguimiento y evaluación y rendir cuentas a la comunidad educativa.

“La intención ha sido eliminar una cultura de simulación en relación con la participación de quienes integran estas instancias y, por otra, promover un proceso de articulación corresponsable entre maestros, directores, alumnos, padres de familia y diversos sectores sociales para alcanzar los objetivos educativos.”³³

Sistematización de la experiencia

A lo largo de este proceso, que a la fecha lleva cinco años y que se encuentra en su momento de acompañamiento y seguimiento, se fueron construyendo las metodologías, diseñando los materiales e identificando los elementos claves de la propuesta.

ACUDE cuenta ya con la sistematización de los cinco años de la experiencia y se trabaja en la elaboración de la propuesta y de un paquete de materiales, que sean un aporte a los grupos interesados en contribuir a una cultura de convivencia democrática en la que se reconozca a los niños y jóvenes como sujetos sociales.

³³ *Ibidem*

4. 12 Algunas reflexiones sobre la intervención educativa de ACUDE en la comunidad

Las muchas facetas del trabajo que ACUDE realiza para promover una forma de vida signada por los valores de la democracia son dignas de un análisis pormenorizado de cada una de ellas y si bien esta pretensión excede los propósitos de esta investigación, cabe destacar al menos, algunas consideraciones alrededor del trabajo de intervención educativa que esta organización llevó a cabo en las comunidades de la delegación Tlalpan.

A partir de lo planteado en este capítulo acerca del trabajo que ACUDE realiza para desarrollar y promover una ciudadanía activa y democrática, es posible establecer algunos rasgos que permiten caracterizar tanto el modelo de ciudadanía al que esta organización aspira como los rasgos pedagógicos más significativos de su propuesta educativa.

Si el modelo republicano de ciudadanía, tal como fue señalado en el capítulo 1, asigna a la participación, a la deliberación y a la corresponsabilidad un papel central para la construcción de una ciudadanía activa y, si el propósito central de ACUDE es educar para la convivencia democrática, fortaleciendo la participación en los asuntos comunes y la corresponsabilidad social, entonces esta organización promueve una ciudadanía más cercana al republicanismo que al liberalismo o al comunitarismo duro que niega la diferencia.

Sin negar el valor de la autonomía del individuo, ACUDE sostiene el reconocimiento de una noción de bien común que se construye, no a partir de principios de bien preestablecidos por la tradición o las creencias, sino en el curso de la deliberación que se despliega a partir de la voluntad común de constituir una comunidad política, sin que ello implique la aspiración ni al autogobierno, ni a una adhesión a las versiones más radicales de un republicanismo emparentado con posturas socialistas o anticapitalistas³⁴.

³⁴ Cfr: Ovejero (2004), *Op. Cit.*, p. 52

Lejos de proponerse una estrategia de confrontación con el Estado, esta organización desarrolla estrategias para incidir en la acción estatal de modo que ésta incluya las necesidades y propuestas de la ciudadanía y, en particular las necesidades, demandas y propuestas formuladas por los niños y las niñas que, en su condición de *preciudadanos*, son *sujetos de la democracia*³⁵

Para esta organización la infancia constituye el principal objeto de atención de sus empeños educativos pues asumen que en el desarrollo de las capacidades ciudadanas están implicados largos procesos socializadores en los que se encuentra involucrada la comunidad como un todo y en especial los padres y los maestros.

La infancia hoy para la ciudadanía de mañana, dice Cullen (2004), no es otra cosa que el itinerario que va desde *el no tener la palabra*³⁶ *al poder tomarla* y es precisamente este itinerario el que define las responsabilidades educativas que no pueden quedar en manos de los procesos socializadores espontáneos. ACUDE reconoce por ello también la necesidad de orientar y asistir a los agentes socializadores.

“... la persona aprende a ser individuo y a ser parte de un colectivo en su interacción cotidiana, en la familia y en la escuela, en el grupo de amigos, en el trabajo y en su comunidad, pero resulta que esos espacios de socialización son, actualmente y en su gran mayoría, instituciones autoritarias en las que no se fomenta, en la convivencia cotidiana, las actitudes y las prácticas acordes con los valores de la democracia, ... parece necesario apoyar a los agentes educativos formales y no formales...para que

³⁵ La noción de precidadanía aparece ya en diversos textos sobre educación para la democracia como es el caso de Conde (2003), IFE (2004), Elizondo, Rodríguez y Fernández (2002).

García y Micc (1997) proponen desarrollar una Teoría del Preciudadano que se oponga a la idea de excluir de la normatividad democrática a los niños, sostenida en el principio de que ellos no pueden juzgar adecuadamente su propio bien e interés. El riesgo de asumir a ciegas este principio supone, entonces, que sólo hasta la mayoría de edad se está en condiciones de juzgar el bien sin haber pasado antes por experiencias que pongan en juego el desarrollo de esa capacidad de juicio. “La noción de precidadanía está afincada en el derecho categórico que todos tienen a gobernar y participar dentro del sistema democrático, como natural reconocimiento de su dignidad humana. Considerar al niño de esta manera significa profundizar los grados de inclusividad del sistema democrático, abriendo un amplio espacio de consolidación de las convicciones ciudadanas con antelación a su reconocimiento jurídico” García, Gonzalo y Micco, Sergio, “Hacia una Teoría del Preciudadano”, en : Pizarro, Crisóstomo y Palma, Eduardo (Editores), Niñez y Democracia, Editorial Ariel, Colombia, 1997, pp. 265-266.

³⁶ “Infancia, en su sentido etimológico, es justamente, ahí-no-palabra...” Cullen, Carlos, Perfiles ético-políticos de la educación, editorial Paidós SAICF, Argentina, 2004, p. 101.

desde sus espacios naturales promuevan la adquisición de actitudes y comportamientos que favorezcan un estilo de convivencia que sea plural, inclusiva y solidaria... apoyar a los padres de familia para que desde sus hogares formen ciudadanos activos, críticos, interesados y capaces de transformar su entorno...a los maestros para que promuevan estos comportamientos en el aula y en la institución”³⁷.

En los documentos donde esta organización explica, fundamenta y justifica el sentido de su acción educativa, es posible encontrar con frecuencia referentes categoriales que están más bien anclados en el campo de la psicología y, en particular de la psicología educativa y del desarrollo infantil. Tal es el caso de las variadas menciones de los documentos de la organización al trabajo de Brofenbrenner (1979) quien plantea que el desarrollo humano se despliega en el contexto de un microsistema, un mesosistema, un exosistema y un macrosistema donde opera una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que él vive.

Es en virtud de esta perspectiva ecológica del desarrollo infantil que ACUDE no se dirige al niño como un individuo aislado, sino que primero trata de inscribirse en espacios comunitarios, como es el caso de los parques, en tanto que éstos constituyen territorios compartidos que sirven de punto de encuentro y de partida, para arribar a los espacios familiares y después a la escuela. De lo que se trata es de posicionar la intervención desde los ámbitos de pertenencia y convivencia de los niños.

En términos generales la forma de intervención, lejos de partir de un deber ser, empieza por recoger el sentir de los niños, sus inquietudes y las cosas que les preocupan para después abrir el espacio para la formulación de un quehacer con la aspiración de que se constituya en un espacio de transformación de su saber y de sus formas de ser, así, mutuamente determinados. En ese sentido es que el trabajo de ACUDE marca una gran distancia con respecto a las propuestas de educación en valores que se sostienen en la inculcación.

Al asumir una perspectiva ecologista de desarrollo que presta atención a los diferentes niveles que constituyen el “ambiente ecológico” en que las personas crecen y se hacen miembros activos de su grupo social, ACUDE aspira a

³⁷ ACUDE, Documento Interno No. 2 , mayo de 2001

extender sus propósitos de educar para la ciudadanía activa al resto de la comunidad partiendo del supuesto de que el bienestar de los niños y las niñas de una comunidad constituyen un propósito movilizador de la participación.

Para promover la participación infantil ACUDE se ha apoyado, sobretodo, en los trabajos que Roger Hart (1997) ha publicado acerca de los conceptos, procesos y métodos para implicar auténticamente a los niños en la investigación, la planificación, el diseño, la gestión y la supervisión de entorno³⁸ El entorno físico, señala Hart, es más comprensible para los niños que muchos otros problemas sociales, por ello constituye el terreno ideal para la práctica de la participación infantil. De ahí que esta organización trabaje con un enfoque territorial para que los niños piensen y actúen localmente para desarrollar su conciencia de lo global.

“Sólo mediante la acción directa los niños podrán desarrollar un verdadero aprecio por la democracia y un sentido real de su propia de su propia competencia y responsabilidad de colaborar”³⁹

Para ACUDE esta acción directa de los niños sólo es posible si se parte de su propio interés.

Si bien este principio fue reconocido, desde el último decenio del siglo XIX en Europa y Estados Unidos por los protagonistas de las “nuevas escuelas” y la educación activa como Freinet y Dewey⁴⁰, no llegó a expresarse como una práctica generalizada entre los espacios educativos públicos que usualmente aspiraron a la homogeneización, particularmente en los períodos en que el nacionalismo constituyó el tema fundamental de la educación del ciudadano.

³⁸ Cfr: Hart, Roger, La participación de los niños en el desarrollo sostenible, UNICEF, P.A. U. Education, , Barcelona 1997.

³⁹ Hart (1997), *Op. Cit*, p. 3

⁴⁰ Al respecto Dewey sostiene que “...el valor de reconocer el lugar dinámico del interés en un desarrollo educativo es el que lo lleva a considerar a los niños individualmente en su capacidades, necesidades y preferencias específicas...Organizar la educación de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva, es lo que mas se necesita hacer para mejorar las condiciones sociales existentes.”. Dewey, John, Democracia y Educación, Ediciones Morata, Madrid, 2004, p. 122

Estas nuevas escuelas, que nacieron y se desarrollaron como experimentos aislados y como una voz de protesta en contra de la sociedad industrial y tecnológica, pusieron en el centro el reconocimiento de las necesidades y capacidades del niño; la acción como lo que precede al conocimiento y el aprendizaje como un proceso que parte de la relación con el ambiente y no con el saber codificado y sistemático, Cambi (2005). En franca oposición al autoritarismo de la pedagogía y la escuela tradicionales, se plantearon una educación para la libertad por medio de la libertad y sostuvieron que el aprendizaje debía estar vinculado al interés del niño y alentado por la premisa de sus necesidades emotivas, prácticas y cognitivas. Grandes maestros del activismo como Decroly sostuvieron que la función social de la educación consistía en integrar al niño a su medio social y otorgarle las herramientas necesarias para solucionar sus necesidades básicas. Según Decroly, la atención que el muchacho presta a los fenómenos de la realidad natural y social es activada por el interés que es producto de las necesidades fundamentales del hombre. De ahí la importancia de crear condiciones, mediante los centros de interés, para promover la participación activa que vehiculiza aquello que realmente le importa al estudiante.⁴¹

Estas experiencias educativas que aspiraron a la creación de una escuela organizada "a la medida" del niño, respetando su naturaleza, sus necesidades y su capacidad de elección, se alimentaron, en su mayoría, de una ideología democrática y progresista. Inspiradas en los ideales de participación activa de los ciudadanos en la vida social y política, vivieron el inicio de su declive durante las grandes crisis económicas de los 30s y la segunda guerra mundial.

Fue hasta 1989, a partir de la firma de la Convención sobre los derechos del Niño, que se fortaleció la idea del niño y de la niña como *sujetos intelectualmente independientes, capaces y merecedores de su derecho a la participación* (Hart, 1997, p 11), prueba de ello son los muchos ejercicios de

⁴¹ El principio que asigna un lugar central al interés del niño ha tenido un uso muy difundido en el diseño de planes de estudio en México, desde la década de los 70s. Pese a ello, a la fecha este principio no ha logrado una clara cristalización en las prácticas educativas.

participación infantil que se han impulsado hace ya más de 15 años en varios países de América Latina⁴²

Esta mirada del niño como persona, como sujeto de derechos y con una historia y una voz propias, está ya muy lejos de aquella en la que el niño aparece enteramente nimbado de símbolos que el adulto le adjudica. Al respecto Doltó (1991) destaca que:

“El niño sigue prisionero de todos los símbolos que se le asignan, y el adulto centra en él todos sus sueños y ve en él una edad de oro perdida...No es seguro que verdaderamente se defienda al niño como persona...El Niño mayúsculo no existe más que la Mujer con M mayúscula. Ambos son entidades abstractas que ocultan a los individuos.”⁴³

En el mejor de los casos, al niño se le asume como alguien inscrito en un proceso de formación. Se le prepara para un después y por eso se le conjuga en futuro. ACUDE, en cambio parte de una concepción de infancia en donde el niño es asumido en su “aquí y ahora”, es decir, en una situación y en un presente de los que el niño puede dar cuenta y pronunciarse al respecto, no como un juego o un simple ejercicio preparatorio, sino como una experiencia con consecuencias reales para el niño, para sus padres, para la comunidad e incluso, para las autoridades delegacionales.

A fin de materializar este propósito de dar voz a los niños, ACUDE empieza por hacer un diagnóstico de los asuntos que interesan, inquietan y/o preocupan a los niños. Esta primera fase de indagación se diseña de acuerdo con la metodología y los instrumentos utilizados en las Consultas infantiles impulsadas por el IFE. La puesta en operación de este dispositivo cumple, desde mi perspectiva, al menos tres funciones:

1. Detectar los temas cercanos al interés de los niños para conocer su situación, la de su comunidad y así orientar acciones futuras.

⁴² Cfr: Elizondo, Rodríguez y Fernández 2002, Op. Cit, pp 64- 76

⁴³ Doltó, Françoise, La Causa de los niños, Paidós, 1991, México, pp 41 y 42

2. Abrir un primer espacio público para que los niños empiecen a formular, primero sus demandas individuales para después, una vez que logren construir esa inteligencia de la representatividad de la que habla Arendt⁴⁴, pasar al reconocimiento de sus metas, proyectos y compromisos de participación en la resolución colectiva de esas demandas.

3. Contar con elementos para difundir al resto de la comunidad los asuntos que interesan y preocupan a los niños para sensibilizar e involucrar la participación de padres, maestros y demás miembros de la comunidad que se deseen participar mediante el uso de recursos lúdicos y de expresión creativa como exposiciones de dibujos, obras de teatro y canciones elaboradas por los mismos niños.

Bajo el principio de la metodología de investigación- acción en la que ACUDE se apoya, este diagnóstico, es el primer insumo con el que cuenta para reflexionar y orientar el siguiente paso de su intervención educativa pues no existen ni planes de estudio, ni contenidos preestablecidos para enseñar a los niños su derecho a participar en una sociedad democrática. Es a partir de lo que los niños van señalando y demandando en la formulación de sus proyectos que ACUDE elige materiales, cursos, talleres y gestiona vínculos con la Delegación o con otras organizaciones para que apoyen el desarrollo de los proyectos que los niños se disponen a operar. Por ejemplo: Si en el proceso de diagnóstico aparece con fuerza la percepción de violencia intrafamiliar, entonces se programan talleres de resolución no violenta de conflictos que van dirigidos a los padres; si a los niños les preocupa no contar con áreas verdes y espacios seguros para jugar, se les pone en contacto con las instancias pertinentes de la Delegación y con organizaciones que trabajan el cuidado ambiental de modo que, además de recibir respuesta de la autoridad, se

⁴⁴ Para Arendt el espacio público es el que se interpone entre nosotros y nos une. Es el lugar de lo común, para aparecer y construir identidades colectivas que son reconocidas en virtud de la acción que implica tomar una iniciativa, un comienzo en el que terminan participando una pluralidad de sujetos. Esta pluralidad implica un doble carácter de igualdad y distinción y reclama entendimiento mutuo y discurso para construir "... una inteligencia o pensamiento extensivo o "representativo" cuya función es facilitar contemplar los asuntos comunes desde el mayor número de puntos de vista" Bárcena, Fernando, El Oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política, Paidós, 1992, Barcelona, p. 212.

instrumente a los niños con los elementos que les permitirán hacer un seguimiento corresponsable del estado de sus áreas verdes.

No hace falta darles una clase teórica de la palabra democracia, porque es algo que los niños experimentan en el transcurso de reuniones en las que reflexionan, debaten y llegan a acuerdos acerca de lo que hay que hacer para atender a alguna necesidad ya formulada por ellos mismos. Basta con señalarles claramente algunas reglas básicas para el diálogo y la construcción de acuerdos para que sean ellos los que establezcan sus propias reglas de convivencia, que siguen sin mayor dificultad, pues no hay castigos, ni amenazas de bajas calificaciones o notas acusatorias para los padres. Es el grupo el que termina por autorregularse en el contexto construcción de procesos de participación asistida. Tampoco hace falta que busquen en el diccionario el significado de la palabra colaboración o la de corresponsabilidad porque es algo que experimentan en el curso de desarrollo de su proyectos compartidos. Es ahí que aprenden que el bien común es, como diría Pettit: *“Un bien que nadie puede obtener para sí, sino en la medida en que lo obtengan también los otros, tal vez todos los otros”*⁴⁵.

Aprendizaje vivencial, centrado en la propia experiencia compartida como fuente de conocimiento de si mismo, de los otros y de las posibilidades que ofrece el entorno para materializar los propios deseos.

Saberse parte de algo que trasciende los estrechos límites del núcleo familiar; ampliar los horizontes de la vida cotidiana en ese estar y trabajar junto a otros en algo que les concierne, que anima y sostiene su acción sin necesidad de miradas vigilantes del cumplimiento de la obligación, ni de evaluaciones, certificaciones o diplomas que acrediten su empeño.

No hace falta que los niños se involucren en los grandes temas de la agenda nacional como los fraudes electorales o la privatización del petróleo, para que aprendan a ser parte de la construcción de una sociedad democrática. La organización despliega condiciones de acompañamiento para que los niños logren ejercer su derecho a participar en asuntos que son de interés público y que están a su alcance. Tal es el caso, por ejemplo, de proyectos que

⁴⁵ . Pettit, Philp, (1999), *Op. Cit.* p. 335

expresaron sus demandas de espacios seguros, de buen trato, de calles libres de las heces fecales de los perros, entre otros.

“Con los grupos de niños(as), jóvenes y adultos, se mantienen reuniones semanales en las que, con el apoyo de la coordinadora, los participantes conversan sobre problemas relacionados con la inseguridad y la violencia, que fueron los que señalaron como más preocupantes. Analizan las causas, retoman un elemento del problema que ellos piensan pueden abordar, y diseñan una actividad que contribuya a su solución y beneficie a su comunidad. En el transcurso del proceso, el coordinador orienta al grupo para que establezca sus propias reglas de convivencia como asegurar que todos los integrantes tengan la oportunidad de expresar su punto de vista, escuchar de manera respetuosa, y trabajar en equipo buscando la colaboración”⁴⁶

Además de aprender a dialogar, a construir acuerdos y a comprometerse con la acción colectiva, es probable que los niños, al experimentar la posibilidad de hacer pública su propia voz, aprendan también a desarrollar cierta resistencia a las muchas formas de instrumentalización que sobre ellos ejerce el mundo de los adultos para abonar fines que no tienen que ver con ellos, pues los niños, al participar en asuntos formulados a partir de su propio interés, aprenden a reconocer como valioso y legítimo aquello que demandan de manera colectiva a ese mundo de los adultos. Aprenden, a fin de cuentas, que lo público es algo más que aquello por lo que no hay que pagar, aprenden que lo público, como nos recuerda Cullen (2003), es el espacio para la *alegría* entendida como la potencia de actuar de todos⁴⁷.

“*A participar se aprende participando*” dice ACUDE, a sabiendas o no⁴⁸ del profundo análisis que Dewey realizó acerca del papel central y el sentido vital de la experiencia que conecta el hacer activo con el pensar que permite *instituir*

⁴⁶ Boletín ACUDE/EDUCA, no. 4 y 5 enero/junio2003, p. 4

⁴⁷ Cullen, Carlos (2003) “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”, en: Feldeber, Myriam, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, p.36

⁴⁸ En algunas de las reuniones trabajo de esta organización, pude registrar varias menciones a los trabajos de Dewey respecto a la educación para la democracia que hizo uno de los fundadores, sin embargo no aparece mención alguna al respecto en sus documentos internos.

*de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hechos y sus consecuencias*⁴⁹

Los niños de ACUDE no sólo actúan, reflexionan sobre lo que han hecho en sesiones de evaluación donde deliberan para aprender de los errores y del reconocimiento de los límites para mejorar las fases siguientes de sus proyectos. Aprenden así a mirarse a sí mismos, a pensarse a plantear y a hacerse cargo de preguntas que provienen de su propia acción y no sólo de la exterioridad de la mirada del maestro que espera la respuesta correcta, la que aparece legitimada en el libro de texto. De esta forma los niños aprenden a ser ciudadanos en el contexto de *una participación que pasa por la responsabilidad frente al mundo concreto que les rodea*⁵⁰

En este lugar central que ACUDE asigna a la acción habría que reconocer la diferencia con la educación tradicional que promueve la repetición desde un enfoque pedagógico configurador del *homo faber*⁵¹ que se caracteriza por ser violenta y manipuladora, pues en sus relaciones instrumentalizadoras siempre pretende encontrar el carácter utilitario de todo. Este tipo de educación cancela el lugar para la deliberación, para la elección a partir de las preferencias personales y, al no apoyarse en la experiencia como algo central, sino en la memorización de datos, resulta ser más que educación, instrucción.

La estrategia de ACUDE, al poner el acento en la acción para la educación, supera la razón instrumental para devolver un lugar al sujeto de la acción pues ésta sólo tiene sentido por el *quien* que la actúa, la narra y con ello configura una identidad a partir de la cual se revela a través de una acción libre, que preserva lo mejor de su mundo y lo transforma en una lógica de cuidado de sí y del otro que, sólo es posible, como señala Victoria Camps (1993), en el

⁴⁹ Dewey (2004) *Op. Cit.* p. 133.

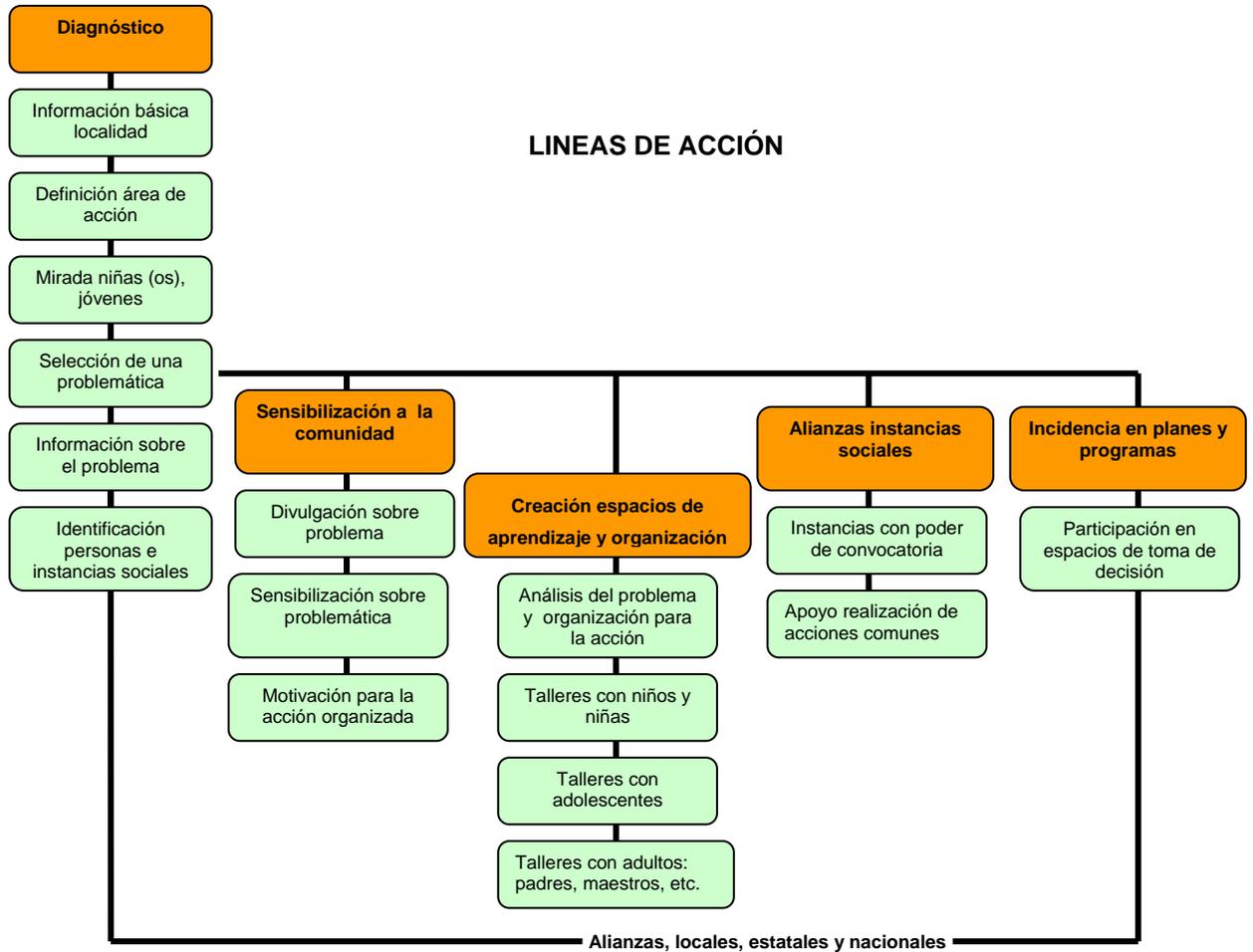
⁵⁰ Caruso, Arlés, Reflexiones acerca de la Educación Ciudadana: Una mirada desde América Latina, Revista Decisio, Educación Ciudadana, No. 17, Mayo – Agosto 2007, CREFAL, México, p. 5 <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab1-5.php#inicio>

⁵¹ La noción de homo faber es de H. Arendt y es recuperada por Bárcena en: Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles, La Educación como Acontecimiento Ético, Barcelona, Paidós, Barcelona, 2000.

reconocimiento de una dialéctica inevitable entre la identidad personal y las identidades colectivas.

En general se puede observar que la estrategia que orienta todo el quehacer educativo de esta organización se sostiene en el hecho de que parte de campos de problematización que son significativos para los niños y que ofrecen condiciones de abarcabilidad para que sean ellos los que formulen, tanto la demanda compartida, como las propuestas para orientar una acción colectiva que le haga frente a esa demanda. Esta perspectiva de trabajo es compartida por muchas de las prácticas de la educación popular. La opción por referentes conceptuales de la psicología como por las formas de trabajo de la educación popular no son gratuitas en esta organización, pues responden a una historia personal y colectiva, como se podrá observar, tanto en el capítulo dedicado a las condiciones y procesos que hicieron posible la emergencia de la organización, como en el que se ocupa del peso de la vida personal en la conformación de estas prácticas.

Mucho habría que decir sobre la forma en que esta organización se asume como puente de múltiples entradas y salidas para instrumentar a los niños y a la comunidad de las herramientas para desarrollar sus capacidades de participación mediante las siguientes líneas de acción.



El esquema anterior despliega, de manera muy resumida, las líneas de intervención de ACUDE. Se ha incluido aquí tan sólo para mostrar el nivel de complejidad de una tarea que demanda, además de creatividad y capacidad de respuesta, una enorme plasticidad que sólo es posible cuando los integrantes hacen suyos los fines de la organización. Para acercarse a la forma en que ACUDE opera sus propósitos, a su estilo de trabajo y de gestión, es que se elaboró el siguiente capítulo.

Capítulo 5

¿Cómo funciona ACUDE? Sus formas de organización y operación

¿Con quiénes se articula esta organización para operar sus proyectos?, ¿Cuáles son sus estrategias centrales?, ¿Qué clase de estructura, de estilo de dirección y de trabajo le permite sostenerse durante 5 años sin interrupciones, haciendo frente a proyectos que demandan una gran plasticidad y creatividad? Esta es la clase de preguntas que dan lugar al presente capítulo que se propone abordar la forma de operación de ACUDE.

Al igual que en el capítulo anterior son los documentos, las entrevistas y las notas de diario de campo, las fuentes principales que permiten acercarse, tanto a la comprensión de su diversos ámbitos de incidencia, como a las fuentes y tensiones que imponen sus mecanismos de financiamiento.

5.1 Una estructura organizativa compleja

Martinell (1999) sostiene que el modelo de una organización burocrática y su organigrama es, generalmente, piramidal o directo, lo cual implica muchas dificultades para el trabajo transversal, de cooperación y coordinación, especialmente cuando la organización se involucra en procesos de diversificación de tareas.

Muy lejos se encuentra ACUDE de ser considerada una organización burocrática, por ello requiere de una mirada que atienda más bien a un paradigma de complejidad. Al respecto Etkin y Schvartsein (1989) sostienen que:

“Cuando se piensa a partir de la complejidad, se rescata la proliferación de variedad como una característica del sistema, que surge como resultado de la interacción de las partes entre si y con otros sistemas de su medio ambiente”¹

¹ Etkin, J. y Leonardo Schvarstein (1989), *Identidad de las Organizaciones*, Paidós, Buenos Aires, p. 82

Desde su surgimiento esta organización expuso su intención de buscar la acción conjunta de diversos actores bajo los principios de inclusión y pluralidad.

Un claro ejemplo de ello se expresa en la diversidad de instituciones involucradas desde sus primeros meses de operación

- Gobierno del Distrito Federal. Delegación Tlalpan, Subdirección de Participación Ciudadana para contar con la autorización y apoyo para iniciar actividades en la comunidad
- Instituto Federal Electoral. Su apoyo representó un punto de partida importante pues ofreció información sobre los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2000, materiales y posibles programas a incorporar en los espacios de la Delegación.
- Universidades. Se establece contacto con personas claves en las universidades relacionados con docencia e investigación tanto en infancia como en socialización política, democracia. UAM-X, UAM-I. UPN, UNAM.
- Asociaciones Civiles. Se establecen alianzas en función de acciones concretas: Grupo de jóvenes de SERAJ² para trabajar en la organización del Foro de Jóvenes Talpenses, INCIDE³, para el diseño de la estrategia de comunicación educativa, difusión y visibilidad del Proyecto.
- Organizaciones locales Comités Vecinales, Sociedad de Padres de Familia, Scouts de México.
- Instituto Electoral del D.F. Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica para contar con la colaboración del programa Ludoteca Cívica (LUCY) en la comunidad.
- Museo Legislativo. Para promover la asistencia de las y los niños de la comunidad a las actividades de educación ciudadana que el museo organiza.

² Servicios a la Juventud A. C.

³ Incidencia Civil en Educación A. C.

Las instituciones arriba enlistadas corresponden sólo a la fase de inicio del programa llamado Una Comunidad que Aprende y Participa. En las siguientes fases de su operación ACUDE añade a esta lista nuevas alianzas y articulaciones institucionales.

A lo anterior hay que sumar las relaciones que ACUDE debe establecer con organismos nacionales e internacionales para contar con financiamiento, tema que será abordado en un apartado específico.

Esta complejidad de articulaciones devela, en primer lugar, la existencia de un fuerte capital social⁴, dada la gran cantidad de contactos que demanda la intención de buscar y articular alianzas. Por otro lado, expresa la condición de ACUDE como un sistema blando,⁵ en virtud de la variedad y riqueza de enlaces, sus componentes y determinaciones recíprocas, así como el hecho de desplegar dinámicamente su variedad en el tiempo.

Etkin y Schvartsein (1989) señalan que en las organizaciones complejas se presentan acoples y relaciones de la unidad con el entorno donde despliegan su capacidad para generar, en forma continuada, sus propios elementos constitutivos, aquellos que las mantienen en funcionamiento. En ACUDE estos elementos no fueron definidos de una vez y para siempre.

Para dar cuenta de la lógica organizacional de ACUDE y siguiendo una metáfora del campo de las ciencias biológicas, se puede decir que resulta imposible definirla en términos anatómicos, más bien hace falta recurrir a su fisiología, a la lógica de un proceso en construcción. Esta metáfora es abiertamente asumida por los miembros de ACUDE quienes se declaran como integrantes de un cuerpo vivo que nace, crece, madura, y hasta se reproduce:

“Nacimos en mayo del 2001”⁶

⁴ Se alude aquí a la dimensión de capital social referida a la capacidad o liderazgo específico de un grupo o conglomerado social para aprovechar los valores y recursos favorables al desarrollo mediante activos sociales y flujo de beneficios www.unimet.edu.ve/capital-social/capital-social.html - 43k -consultado 10 diciembre de 2006

⁵ Por oposición a los sistemas duros que imperan en el paradigma de la simplicidad, ver: ⁵ Etkin, J. y Leonardo Schvarstein op. cit 1989, p. 84

⁶ Boletín 1 enero-marzo 2002, p. 1

“Si hacemos la analogía del nacimiento y desarrollo de la asociación con el de una persona, diríamos que Acude es una niña deseada, y que para su desarrollo pleno ha contado con el afecto y apoyo de una familia muy amplia integrada por soci@s colaborador@s y amig@s.”⁷

Una organización no se hace ni se construye, sino transcurre a través de generar un proceso, unas fases, señala Martinelli (1999 *Op .Cit.* p. 6). Desde esta perspectiva es mas fácil de entender que la estructura de ACUDE no sea estable y que haya ido sufriendo ajustes a lo largo de su desarrollo, como efecto de los altos niveles de flexibilidad que le han demandado en diversos momentos: las prioridades y requerimientos, los recursos humanos y financieros, así como las articulaciones y alianzas con diversos tipos de instituciones en cada fase de su construcción y operación.

A fin de ilustrar esta plasticidad en su estructura se describen algunos cambios en función de tres momentos de su desarrollo: inicio, los primeros trabajos en la comunidad, fase de consolidación.

5. 2 Tres momentos del desarrollo de la organización

El inicio

Para conformar la estructura inicial de ACUDE su fundadora convoca durante el segundo semestre del año 2000 a un pequeño grupo de colaboradores, miembros en otras organizaciones civiles, con los que ya había trabajado en otros proyectos. Este grupo de 4 personas constituye, por así decirlo, un núcleo inicial que empieza a movilizar sus recursos para establecer contactos en otras organizaciones civiles, universidades y organismos gubernamentales con la idea de ir constituyendo grupos de apoyo que van surgiendo de las necesidades:

Grupo de investigadores Se trata de un grupo de apoyo conformado por universitarios (investigadores y docentes) relacionados con la temática de infancia y de educación para la democracia, algunos de ellos ligados con la experiencia de la Consulta Infantil y Juvenil. Con estos últimos en particular se trabajaron los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2000 en la delegación

⁷ Boletín No. 4 y 5 enero/junio 2003, p. 2

Tlalpan para acercarse al significado de esos resultados para los niños de esa demarcación mediante su participación en grupos focales y foros. A partir de la relación con este grupo académico de apoyo se han promovido convenios con instituciones de educación superior que permiten contar con el apoyo de estudiantes de servicio social⁸.

Consejo Consultivo Su tarea consistió en construir las bases para la elaboración del modelo de intervención: sus principios, enfoque, metodología y pedagogía, así como dar seguimiento a las acciones, buscando la congruencia, consistencia y consecuencia en las acciones y los principios, Al mismo tiempo que apoyaron a sistematización de la experiencia, para integrar las lecciones aprendidas a la propuesta original. Algunos de sus miembros también estuvieron a cargo de la elaboración de algunos de los materiales didácticos. En estos dos grupos están incluidos los responsables o el enlace de la Delegación, y un representante de la Dirección de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral (IFE)

Grupo de multiplicadores Conformado por quince profesionales de la educación con experiencia en trabajo comunitario que se reunían una vez al mes para: Analizar los referentes teóricos ofrecidos por el Consejo Consultivo, reflexionar sobre las acciones realizadas y elaborar herramientas para iniciar el trabajo de intervención en la comunidad⁹

Los primeros trabajos en la comunidad

En el 2002¹⁰ se publican los primeros boletines para dar a conocer las actividades realizadas en las dos comunidades donde ACUDE inicia su trabajo de intervención educativa. En estos espacios de difusión es posible detectar

⁸ Las Universidades que han colaborado en ese sentido son Universidad Autónoma Metropolitana Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Panamericana.

⁹ El papel de este grupo en particular fue muy relevante y por ello más adelante se le dedica un apartado especial.

¹⁰ Boletín No.1. Marzo- abril 2002

algunos cambios en la estructura organizativa que para el 2002 está conformada por:

Un equipo de trabajo Compuesto por la Coordinadora General y una Coordinadora Operativa. Ambas se ocupan de las acciones de sistematización de la experiencia y de la gestión de fondos.

Coordinación operativa Da seguimiento y apoyo a los encargados de la acción local en su trabajo de campo; mantiene comunicación permanente con los Coordinadores de Participación Ciudadana y Desarrollo Social de la Delegación Tlalpan y hace contacto con instituciones públicas y privadas que pueden colaborar en el programa

Responsables de Acción Local: Dos personas encargadas del trabajo de intervención en cada una de las comunidades donde se realiza el trabajo con niñas, niños, jóvenes y padres de familia.

Una o dos personas del equipo operativo se encargan también de los aspectos logísticos y administrativos.

Además del equipo operativo, se mantiene el grupo de multiplicadores

Fase de consolidación

Hacia el 2006 ACUDE se encuentra ya en franca fase de consolidación y diversificación de proyectos: Ha culminado procesos de investigación; ha logrado desarrollar y sistematizar una estrategia de intervención; ha elaborado, probado y publicado materiales de trabajo que pone a disposición de los interesados en trabajar formación ciudadana en otros espacios. Para este año la organización se encuentra en proceso de crear condiciones para que, al salir de la comunidad, ésta pueda sostener por si misma algunos de los programas de acción colectiva iniciados en 2001.

Hacia el segundo semestre de 2006 se firma la segunda acta constitutiva de ACUDE con una nueva estructura organizativa compuesta por:

Asamblea de Socios

Coordinadora General

Coordinación del Área Educación para la Democracia

Coordinación del Área Desarrollo Temprano¹¹

¹¹ Hacia finales de 2002 ACUDE empieza a abrir un nuevo proyecto denominado "Investigación sobre la calidad educativa en centros preescolares" en colaboración con la Dirección General de Investigación

Se sostiene el personal de apoyo administrativo y desaparece el espacio del grupo de multiplicadores para dar inicio a un seminario de discusión teórica y metodológica al que asisten algunos miembros de la Asamblea de Socios con el propósito de discutir nociones centrales del proyecto y elaborar artículos sobre Infancia y Educación para la Democracia.

En la siguiente tabla se pueden observar algunos de los cambios de estructura de ACUDE que ponen en evidencia su alto grado de maleabilidad para atender tanto a la creciente complejidad de sus tareas, como a los ajustes que los efectos de sus propias acciones le imponen a lo largo de sus 5 años de existencia.

2001	2002	2006
Grupos de investigadores	Un equipo de trabajo	Asamblea de Socios
Consejo Consultivo	Compuesto por la Coordinadora General y una Coordinadora Operativa	Coordinadora General
Grupo de multiplicadores	Responsables de Acción Local	Coordinación del Área Educación para la Democracia
		Coordinación del Área Desarrollo Temprano

5. 3 El espacio “Grupo de Multiplicadores”: Cerebro del Proyecto

El elemento constitutivo más estable en la organización de ACUDE durante sus primero 5 años fue el llamado Grupo de Multiplicadores. El nombre responde a la intención original de:

Educativa de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elaborar y someter a prueba en campo, una definición operacional de la calidad educativa que puede servir para dar seguimiento a programas preescolares.

“...formar gente que pudiera multiplicar la experiencia en otros lados, pero lo que pasó fue otra cosa. Ellos construyeron la estrategia”¹²

Desde el inicio del proyecto se invitó a un grupo de profesionales interesados en el campo de la formación ciudadana para crear un espacio de aprendizaje en el que, a partir del proyecto, se profundizaran diversos aspectos vinculados con el tema de la participación infantil y juvenil y se formara a sus integrantes en el manejo de las herramientas necesarias para promover diversas formas de involucramiento en el bien común, de modo que, al final del proyecto, pudieran transferir esas experiencias en otros espacios. Todo ello con el propósito de *“prepararnos para lanzarnos, en el futuro, a una escala mayor”¹³*

Con el tiempo este grupo adquirió una gran relevancia pues *“...ellos fueron los que construyeron el proyecto. Muchas de las cosas que en un principio hacía el Consejo Asesor pasaron a ser tareas de los multiplicadores”¹⁴*

En mayo del 2001, si bien se contaba con algunos documentos que servían de base y orientación del trabajo, la propuesta como tal no existía.

“...se fue construyendo conforme se presentaban las oportunidades en la comunidad, dependiendo de lo que los niños iban marcando y de lo que descubríamos en nuestro grupo de referencia “los multiplicadores”¹⁵

Este grupo de 20 personas estuvo integrado por el equipo a cargo del proyecto y un grupo de profesionales que laboraban en centros de investigación; pedagogos a cargo de proyectos con niños y jóvenes; promotoras educativas comunitarias; personal de la Delegación Tlalpan; alumnos de psicología en servicio social y representantes del Instituto Federal Electoral.

¹² Entrevista realizada por el Dr. Bradley Levison a la Coordinadora General de ACUDE el 12 de junio de 2006, p. 22

¹³ Documento de presentación de “Una Comunidad que aprende y participa”, 1a versión, ACUDE, México, 2006 p. 30

¹⁴ Entrevista Levinson Op. cit

¹⁵ Ibidem

Cabe aquí destacar la diversidad de perfiles de formación de los integrantes pues ahí se incluían tanto personas con estudios de posgrado como personas con estudios de secundaria que adicionalmente habían transitado por procesos de no formales de educación.

Durante casi 4 años los integrantes del espacio de multiplicadores se reunieron una vez al mes para: trabajar el sentido y las modalidades del trabajo de ACUDE, analizar los pasos siguientes, elaborar materiales, evaluar las acciones, sistematizar lo ya realizado y participar en diversos tipos de talleres como: Manejo de conflictos, Estrategias para el diálogo, Cultura de no violencia, Planeación y Evaluación de Indicadores.

El grupo llegó a conformarse como un espacio siempre abierto, de participación voluntaria. En un principio se dio una dosis considerable de incertidumbre, pero conforme se fue avanzando, sus integrantes percibieron que, teniendo claros los lineamientos o supuestos básicos, y contando con el espacio fijo para la planeación y la reflexión sobre lo realizado, el proceso resultó ser muy creativo y ofreció una flexibilidad que no habría sido posible si se hubiera partido de un modelo de intervención preconcebido y cerrado.

El conocimiento que se generó en este espacio fue considerado como patrimonio de todos, de modo que su aplicación directa apuntalara no sólo el trabajo del proyecto, sino que incidiera en el espacio de trabajo de cada uno de los participantes.

Al respecto ACUDE, en uno de sus informes declara que:

“En este proceso aprendimos que la construcción colectiva del conocimiento tiene una riqueza enorme, que el aprendizaje significativo mantiene la motivación; que los procesos formativos no necesariamente tienen que darse en las instituciones académicas, y que en este tipo de procesos “no formales”, es más fácil lograr el diálogo entre la teoría y la práctica.”¹⁶

¹⁶, Linares, María Eugenia, Vélez, Haydeé “Las niñas y niños como agentes de cambio social”, Reporte de Campo, ACUDE, México, Agosto 2006

Fue precisamente este diálogo entre teoría y práctica el que marcó la tónica fundamental del trabajo de este grupo pues quienes se ocupaban de la intervención directa en campo recibían el aporte de los llamados “externos” quienes, a su vez se enriquecían con las reflexiones derivadas del trabajo en la comunidad. Los primeros llevaban al grupo una “*demanda*” que ahí se “*cocinaba*” con los diversos ingredientes que aportaban los segundos.

“Me ha parecido muy útil, es la devolución que siempre se obtiene de los compañeros porque se está viviendo algo en la práctica, se tiene una visión, se comparte y uno llega a trabajar pensando en otras líneas de acción y se lleva esa reflexión a los lugares donde trabaja. Por supuesto hay diferentes formas de ver un hecho y se llegan a cosas muy interesantes. Yo no lo hubiera hecho de la misma manera sin la participación de los demás, no soy el mismo.”¹⁷

Más allá de los aprendizajes que el grupo brindó a sus integrantes en términos de conceptos y habilidades para promover las prácticas de formación ciudadana, su permanencia en este espacio les abrió la posibilidad de encontrarse consigo mismos a través del encuentro con los otros.

Gracias a este “*acompañamiento y reflexión para no sentirnos solos*”¹⁸, se involucraron en una interlocución sobre diversos aspectos de la práctica ciudadana con la que no contaban ni en sus propios centros de trabajo, ni en las colonias donde habitan.

Fue así como este grupo, una vez consolidado, llegó a convertirse “*...en parte del cerebro y una extensión de los brazos del proyecto*”¹⁹, que fue preservado como una instancia de creación, de formación y de reflexión sobre la acción que ...

“...si bien no es fácil porque la acción demanda permanentemente la atención del equipo a cargo del proyecto, el tiempo que se invierte en estos espacios, paga con

¹⁷ Becerra Pozos, Laura y Mata García Eugenia, Memoria de Evaluación de ACUDE, ACUDE, 2003 p.8

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ Linares y Vélez (2006) *Op. cit* p. 22

creces en términos de formación del personal, de calidad del trabajo y de ambiente de trabajo.”²⁰

5. 4 Algunos rasgos de la forma de operación de ACUDE

La descripción acerca de la movilidad de la estructura de esta organización representa un claro indicador de su forma de operación por aproximaciones sucesivas para diseñar sus estrategias de intervención.

El punto de partida, aun antes de dar a conocer la existencia de ACUDE, fue, el establecimiento del estado de la práctica y del conocimiento sobre la participación Infantil mediante un trabajo de sistematización tanto de las experiencias previas de sus integrantes en este campo, como de experiencia de otras organizaciones civiles²¹

“El proyecto se diseña como un proceso de investigación- acción, en el que se busca un diálogo entre el saber aportado por la ciencia y el generado a partir de la práctica”²²

Posterior al análisis de los estados del arte sobre la práctica y el conocimiento acerca de la participación infantil, la reflexión les permite generar los primeros ejes que marcan el sentido y la acción del trabajo de intervención. Las primeras experiencias comunitarias dan lugar al espacio de reflexión conocido como “Grupo de Multiplicadores” que fue ya descrito en el apartado anterior y que es el que alimenta tanto el proceso de formación como el de sistematización de los avances los retos y las dificultades que van enfrentando en el camino. Este esfuerzo de sistematización que se refleja con claridad en la forma de elaborar sus boletines, es el que les permite elaborar materiales de trabajo y plasmar la experiencia en un modelo comunicable para difundirlo a otros actores interesados en la formación ciudadana.

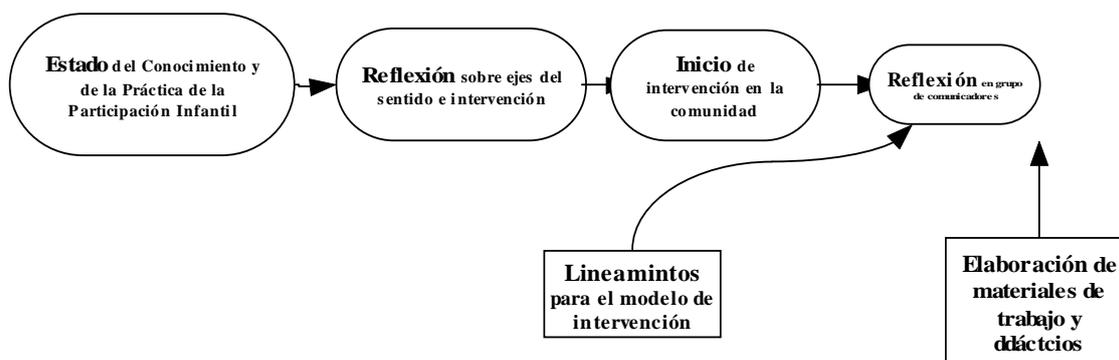
²⁰ *Ibidem*

²¹ Ver: Linares Pontón, María Eugenia, “Del dicho al hecho hay menos trecho. Estado de la Práctica 2”, CEE REDUC, México, 1992 y Corona Caraveo, Yolanda y Morfín Stopeen, María, “Diálogo de Saberes sobre la participación Infantil”, UAM, COMEXANI, UNICEF Ayuda Acción México, México, 2001

²² Boletín ACUDE No. 1 enero-marzo 2002 p. 6

La intención de poner en circulación estos saberes construidos representa para ACUDE la posibilidad tanto de incidir en las políticas públicas como de fortalecer la institucionalización de su quehacer.

En el siguiente esquema se muestra el trayecto de diseño del programa Una Comunidad que Aprende y Participa de acuerdo al principio de investigación-acción sostenido por ACUDE.



5. 5 La constante vigilancia en busca de sentido y congruencia

Uno de los mecanismos que esta organización privilegia en sus estrategias de diseño y operación de propuestas educativas es la evaluación permanente que asegura la vigilancia y el control de los recursos y de los proyectos.

Al respecto Reygadas (1998, p. 25) que:

“La promoción no se refiere sólo ni primordialmente al discurso, sino a una praxis que implica reflexiones y acciones articuladas, de cara a problemas concretos; se refiere a la congruencia entre la palabra, los estilos de trabajo y los métodos propuestos para enfrentar conjuntamente los retos externos”

Además del trabajo de reflexión sobre la acción que el Grupo de Multiplicadores realizó de manera sostenida durante casi cuatro años, los miembros de ACUDE llevan a cabo reuniones periódicas donde se analiza y se valora hasta qué punto las actividades realizadas en el período representan un aporte para la consecución de los fines de la organización. Para ello se elaboran reportes anuales sobre los avances de los proyectos y el uso de los recursos financieros que se publica en su página web, así como informes

periódicos y detallados a las fuentes de financiamiento sobre el manejo de las cuentas y el desarrollo de las actividades.

En principio lo anterior pudiera ser leído como un trámite ineludible para una organización que debe presentar informes a sus agencias de financiamiento. En realidad se trata de algo más que hacer cuentas claras. Basta con observar algunas minutas de estas reuniones para darse cuenta de que todo es sometido a un cuestionamiento riguroso, sin importar el riesgo de incertidumbre que ello pueda generar. Se trata, a fin de cuentas, de evitar a toda costa la autocomplacencia que les impediría aprender de sus errores y hacer los ajustes necesarios para reorientar el rumbo de las acciones en las siguientes etapas.

“¿Y esto para qué?” es una de las preguntas más recurrentes en las reuniones de ACUDE²³. Es una especie de principio operativo que evita el anquilosamiento o la rutinización del trabajo que terminaría por cancelar su principal expectativa: construir otra cultura de convivencia.

Es posible encontrar testimonios de las constantes evaluaciones en los boletines, los informes, las minutas, los documentos de sistematización y hasta en las presentaciones que hacen de su quehacer en diversos foros académicos. Por si esto no fuera suficiente, en el año 2002, ACUDE solicita a consultoras profesionales con experiencia en el acompañamiento y evaluación de proyectos, para que realicen una evaluación externa que empiece por tratar de entender el proyecto a partir de los documentos elaborados por el equipo. Estas consultoras escuchan la visión de los diferentes participantes para identificar los logros y las dificultades desde una perspectiva objetiva y crítica del camino recorrido que les impida caer en uno de los peores temores de los integrantes de esta organización: La simulación y la incongruencia.

“Investigadora: ¿Por qué la vigilancia continua sobre la congruencia?”

Coordinadora: Porque impulsamos una contracultura, una forma distinta de ser, de estar con los otros y al ser contracultura nos obliga a demostrar congruencia entre lo que decimos y lo que hacemos.²⁴

²³ Notas de diario de campo 12 de febrero de 2005 p. 3

²⁴ Entrevista complementaria realizada a la Coordinadora General de ACUDE el 1º de septiembre de 2006

Para ACUDE la transparencia significa no solamente el manejo claro de sus fondos²⁵, sino el uso adecuado de los recursos materiales y humanos como un modo de actuación en el que se busca la coherencia entre los principios que dan sustento a sus proyectos y las acciones que llevan a cabo.

En 2005 la organización convoca a un Foro de difusión de logros y evaluación al que se convoca a académicos, representantes de organizaciones civiles, autoridades gubernamentales de la Delegación Tlalpan y a representantes de la SEP con el propósito de someter a prueba la propuesta de intervención educativa frente a colegas involucrados en el tema de participación ciudadana y explorar así la pertinencia del aporte que podría significar esta experiencia para los programas educativos de la Delegación y del DF.

“Contar con una evaluación externa a la mitad del proceso y no sólo al final, es algo que aporta elementos muy importantes para la identificación de: inconsistencias entre principios y acciones, así como la tensión entre los propósitos, la necesidad de corrección del rumbo, la confirmación de ejes conductores y el, fortalecimiento de acciones.”²⁶

Además de la vigilancia sobre la congruencia, estas evaluaciones internas y externas permiten ir formulando, en cada cierre de etapa, lo que ellos llaman “*las lecciones aprendidas*” como el insumo sustancial para sistematizar el proceso a partir de las estrategias, materiales y actividades que han demostrado mayor eficacia y que por ello pueden ser incluidas en la construcción de un modelo de intervención.

“Entendemos por sistematización la interpretación crítica de nuestra experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, nos permita descubrir o hacer explícita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (...) Mediante la sistematización intentamos desarrollar un pensamiento propio, dejando hablar a la

²⁵ En la página WEB de ACUDE es posible encontrar un detallado informe financiero que se actualiza periódicamente.

²⁶ Linares y Vélez *Op. cit* p. 23

experiencia, dejándonos influir por lo que efectivamente ocurre y hacerlo dialogar con la teoría. ”²⁷

Es por ello que la sistematización no es un proceso que se deje para el final de la experiencia, es un ejercicio permanente y sustancial para el desarrollo del proyecto que se realiza a través del registro de las actividades en la comunidad, de la elaboración de minutas de cada reunión para construir lo que ellos llaman “*la memoria del proyecto*”

En estos procesos de mirada a su propio quehacer, llama la atención el hecho de que asuman las dificultades, no como límites o incapacidades, sino que son traducidas en sus textos como retos y desafíos que marcan el sentido y el horizonte de aspiraciones de la siguiente fase.

5. 6 La Democracia: Una aspiración que marca el clima de trabajo

El esfuerzo sostenido de vigilancia y ajustes obliga a mantener también una buena dosis de cuidado sobre las relaciones al interior del equipo de trabajo pues, si la aspiración fundamental de ACUDE es impulsar una forma distinta de estar con los otros que apunte a la democracia como estilo de vida, entonces ello debe incluir un estilo de trabajo y de relaciones interpersonales congruentes con esta aspiración.

Es posible encontrar expresiones de los efectos de esta intención en los diversos testimonios de sus miembros que pueden ser calificadas como significaciones imaginarias Castoriadis (1989)²⁸ compartidas que sostienen el sentido de su permanencia en el grupo.

“Esta comunidad se caracteriza por su interés profesional en la educación, pero sobre todo porque comparte una utopía: la construcción de una sociedad en la que se

²⁷ Documento “Proceso de sistematización en el 2003”, ACUDE.,

²⁸ Las significaciones imaginarias para Castoriadis son “... *como el cemento invisible que mantiene conglomerada esta mezcla de real, racional y simbólica que constituye toda sociedad; y como el principio que elige y uniforma los restos y los pedazos que serán admitidos en él* Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets editores, Barcelona, 1989.

respeten los derechos humanos, y en la que sus miembros convivan de una manera democrática”²⁹.

“Yo soy Laura Wong Partida, estoy en ACUDE porque me interesa construir una sociedad en la que todas las personas podamos tener las condiciones para desarrollarnos plenamente. Creo que una de esas condiciones está relacionada con la manera en que entendemos nuestro derecho a ser actores sociales, es decir, a ser personas con capacidad de estar atentas, entender lo que sucede, tomar decisiones sobre nuestra vida en sociedad y valorar la convivencia con las otras personas”³⁰.

“Hace ya más de un año que iniciamos este espacio de encuentro, cuando nos sumamos al proyecto de ACUDE y nos cobijamos en un mismo sueño (...) ACUDE ha representado un lugar de reencuentro con gente con la que a veces es difícil coincidir, también para hacer nuevos amigos y amigas (...) Por otro lado, ACUDE –y las reuniones con los multiplicadores- son un espacio privilegiado de reflexión y aprendizaje en el que se ponen en práctica el diálogo, la escucha, el intercambio de ideas y de afectos. Ese es otro rasgo de nuestro “círculo”, el afecto y las relaciones solidarias, cálidas entre quienes ahí participamos. Finalmente, hay que decir que el proyecto “Una comunidad que aprende y participa” ha forjado dos comunidades –o más- que aprenden y participan con entusiasmo: una, la de las calles y colonias de Tlalpan y, otra, la de los multiplicadores, compañeros y compañeras, que desde nuestra trinchera buscamos aportar, modificar, enriquecer y soñar un mundo mejor”³¹

“...en lo personal veo una riqueza impresionante al reconocer las cosas que he aprendido...el papel que tengo es de esta apertura y calidad humana que caracteriza a Maru y a Consuelo, podemos estar en desacuerdo pero es muy amoroso, muy humano, que no se da en todos los lugares”³²

²⁹ Boletín No 2 Mayo- julio 2002 p. 3

³⁰ Boletín No. 3 Noviembre 2002 p. 2

³¹ Boletín No. 2 Op. cit. p. 8. Carta enviada por Haydé Vélez representante de la coordinación de Participación Ciudadana de la Delegación Tlalpan que, meses después se incorpora como miembro permanente de la organización..

³² Becerra , Laura y Mata, Eugenia 2003 *Op.cit* p. 15

Estos testimonios, más que una expresión del gusto por estar en el grupo, representan un esfuerzo por poner en práctica algunos de los principios que orientan el proyecto y permiten detectar hasta qué punto se hace explícito el fuerte peso de la dimensión afectiva que esta organización imprime en su estilo de trabajo. Ello también se enfatiza, de forma explícita, en el documento que sirvió de base conceptual y pedagógica al inicio de la constitución de ACUDE.

Además de estas consideraciones generales en torno a la construcción de las relaciones interpersonales signadas por el respeto a los derechos humanos y a los valores de la democracia, es preciso dar lugar a una dimensión que tradicionalmente ha sido soslayada: se trata de la dimensión afectiva y al respecto nos apoyamos en el planteamiento de Restrepo (2000, p.19-69) de quien a continuación reproducimos algunas citas:

"...la ternura es un paradigma de convivencia que debe ser ganado en el terreno de lo amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando palmo a palmo, territorios en que dominan desde hace siglos los valores de la venganza, el sometimiento y la conquista(...) Toda interacción con la vida que nos rodea pasa por su destrucción, como si lo único que pudiéramos apropiarnos de los otros fuera su cadáver(...) es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje, ni dejar de pensar en la aventura pedagógica como una búsqueda afectiva de figuras de conocimiento, compromiso pasional que busca afanoso hundir su huella en la rejilla intelectual. Lo que queda, al final de un período de formación académica, no es sólo un conjunto de conocimientos sino también y de manera muy especial, un conjunto de hábitos, de escrúpulos morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de reglamentación cognitiva sobre el educando (...) padecemos de un analfabetismo afectivo que dificulta comprender las raíces de nuestro sufrimiento".³³

Este dar lugar, de manera conciente e intencionada, al papel que juega en la tarea del grupo la dimensión afectiva, la ayuda mutua y el compañerismo, nos remite a la evocación de lo que Makaraneko (1977) señalaba como una de las condiciones ineludibles para que el grupo puedan llegar a constituirse como un

³³ Estrategia de intervención pedagógica. Documento Base, ACUDE, México, 2001 p. 47

colectivo que, en su fase más alta de desarrollo, no sólo manifiesta la unidad de ideas y de voluntad, sino que además, cada persona siente la responsabilidad sobre si misma y sobre los demás integrantes³⁴

“Me llamo María Teresa Rodríguez Mondragón soy licenciada en pedagogía. Inicé mi trabajo en ACUDE en julio de 2003...Mis actividades principales están enfocadas a aspectos operativos, logísticos y administrativos; entre los aprendizajes más significativos obtenidos en esta asociación, cuya ardua labor es promover la democracia en la vida diaria de las personas, es saber que vale la pena luchar por las convicciones a pesar de los obstáculos que se presentan en el camino. Este aprendizaje ha estado acompañado de un grato sabor de calidez, calidad y del firme compromiso de cada miembro que conforma el equipo de trabajo, a él agradezco el haberme compartido sus experiencias³⁵.

“Mi nombre es Laura Elizabeth Paredes Ramírez soy pasante de I a licenciatura de Pedagogía. Inicé a colaborar en Acude en octubre de 2004 (...) Uno de los aprendizajes más relevantes que he tenido durante este tiempo ha sido la fuerza, el compromiso y la pasión de la sociedad civil, en particular de Acude (p u e s mi experiencia había de sido en el campo gubernamental) Además de la metodología y el fundamento teórico innovador y creativo que utiliza. El clima de respeto, calidez y solidaridad que privan en el equipo son una muestra de lo que se predica”³⁶.

“El ser testigo del trabajo que se realiza aquí es motivante porque es el espacio que muchos añoramos, tan diverso y plural (...) aquí compartimos las experiencias no se vive como competencia.”³⁷

Otro de los aspectos que Makarenko planteó para que el grupo llegue a conformarse como un colectivo es el que se refiere al estilo de dirección.

Al respecto Kusmin (1972) señala que en los colectivos altamente desarrollados, las relaciones mutuas expresan una combinación racional y

³⁴ Casales, Julios César, Psicología Social Materialista Dialéctica, Managua, 1982

³⁵ Boletín No. 7 Junio 2005, p. 2

³⁶ Boletín No. 8 enero 2006, p. 2

³⁷ Documento de evaluación externa pp 8 y 9

armónica de la estructura oficial con la cordialidad e intimidad de las relaciones interpersonales (no oficiales)³⁸

Esta exigencia demanda, necesariamente, algo más que un estilo de liderazgo democrático a la manera de Kurt Lewin, donde una persona se encarga de dirigir a las demás tomando en consideración sus puntos de vista. Hace falta, además, de una coordinadora democrática, una dirección colectiva que comprometa a todos los miembros en la toma de decisiones. De ahí que el equipo de ACUDE dedique tanto tiempo y energía en debatir el sentido y las estrategias de operación para la consecución de sus metas.

Esta exigencia de congruencia del estilo de relación interpersonal con los rasgos de la democracia plantea un fuerte desafío al sistema de autoridad de una organización que exige altos niveles de compromiso con el proyecto. En ese sentido Tarrés (2001) señala, en un estudio sobre organizaciones civiles femeninas, que

“La mayoría, en el largo plazo, opta por una autoridad de tipo personal, ejercida por una o más figuras legítimas para el grupo por su trayectoria en el movimiento (...) Si bien estas figuras desempeñan un papel central durante algún tiempo, la observación muestra que tienden a permanecer en sus cargos por períodos mayores a los reglamentarios, y que cuando se establece una rotación, su tendencia es a delegar la autoridad en personas de confianza, cercanas. Así la autoridad sigue atada a las figuras que le dieron origen, probablemente porque son legítimas, capaces de dirigir la identidad grupal...”³⁹

Este es precisamente el caso de ACUDE, pues su fundadora se ha desempeñado como coordinadora general durante los seis años de existencia de la organización, a pesar de sus muchos intentos de delegar el trabajo de dirección a través de la creación de nuevas figuras de conducción como la de Coordinadora Operativa.

³⁸ Kusmin, E .S. “Fundamentos de la Psicología Social” Trade. U. L. V., 1972

³⁹ Tarrés Barraza, María Luisa, “Las Organizaciones del Movimiento de Mujeres en la Reforma Política” en: Olvera, Alberto J. La sociedad Civil: De la teoría a la realidad, El Colegio de México Centro de Estudios Sociológico, México, 2001 362 p. 229

A pesar del decisivo papel que han jugado los rasgos personales de la coordinadora, en el colectivo se insiste en dedicar esfuerzos que enfatizan la igualdad en la toma de decisiones.

Los motivos que pueden ayudar a entender la respuesta a este tipo de desafíos, propios de una organización que aspira a ser democrática, será objeto de análisis de otro capítulo que aborda tanto el período preinstitucional como las trayectorias personales y laborales del núcleo inicial que da origen a esta agrupación.

Con la finalidad de documentar la forma en que opera esta dinámica de conducción colectiva en ACUDE, se expone a continuación uno de los puntos de tensión interna que ha enfrentado el colectivo como producto de las diferencias de perspectiva que aluden a la definición del sentido del proyecto.

¿La construcción de un modelo o el desarrollo de la comunidad?

Desde un inicio ACUDE anunció su propósito de construir un modelo de intervención educativa para promover la democracia como estilo de vida.

También durante las primeras reuniones de discusión del equipo se expresaron, algunas resistencias al uso del término modelo por la carga de rigidez implícita en esta noción y porque, aunque se logre una estrategia de probada eficiencia, siempre tendrá de que sufrir fuertes cambios en el momento de su operación en otros espacios comunitarios.

“...la idea era que llegara a elaborarse, a diseñarse una especie de modelo. Esto lo discutíamos mucho pues algunos pensaban que podía ser algo demasiado acartonado como lo que así se debe hacer, pero decíamos que no necesariamente, pues más bien es como algo que se ha hecho, que puede generar conocimiento y que puede serle útil a otros”⁴⁰.

⁴⁰ Entrevista con la fundadora 15 de junio de 2006

Cuando una de las integrantes pasó a ser Coordinadora Operativa para asegurar-dada su experiencia en trabajo con comunidades- las articulaciones necesarias con diversos actores de la comunidad, las diferencias se hicieron más fuertes. Ello se expresa con claridad tanto en los relatos de vida como en los diversos documentos de evaluación y sistematización.

“Una situación que surgió fue la tensión en el propósito del proyecto: era propuesta de desarrollo comunitario o bien una investigación-acción cuyo objetivo era diseñar un modelo de intervención educativa para la participación.”⁴¹

A fin de ofrecer un contexto que permita situar estos dos enfoques, habría que señalar que esta diferencia no era más que la expresión de las diferentes trayectorias de vida de las integrantes⁴² que protagonizaron esta fase de tensión:

Quien sostenía el enfoque del modelo de intervención educativa venía de una larga experiencia con organismos internacionales y como asesora de organizaciones civiles en distintos países de América Latina que la habilitaba para sistematizar lo mejor de cada experiencia comunitaria para después transferirlo a nuevos escenarios. Por su parte, la Coordinadora Operativa, al defender como prioritario el desarrollo de la comunidad, se sentía más que nada, comprometida con el desarrollo de la comunidad en la que ACUDE realizaba en ese momento su trabajo, pues provenía de una prolongada e intensa participación en organizaciones urbano populares que se inscribían en un movimiento social y se involucraban en procesos de educación popular para fortalecer las capacidades organizativas que permitieran, no sólo mejorar las condiciones de vida de las madres y los niños de colonias marginadas, sino también fortalecer un movimiento social.

Por momentos la diferencia no parecía muy clara pues, a fin de cuentas, era posible impulsar el desarrollo de la comunidad y, a partir de ese proceso generar líneas de trabajo para orientar la acción educativa en otras comunidades. El problema estaba en qué era lo prioritario pues en ello se jugaba el tipo de posicionamiento respecto a la comunidad: Impulsar su

⁴¹ ACUDE, Documento Primera versión de sistematización del Programa “Una Comunidad que aprende y participa” p. 26

⁴² Este aspecto se abordará con más precisión en los capítulo 6 y 7

desarrollo implicaba, tal vez, quedarse más tiempo y abarcar aspectos de la vida comunitaria que aún no estaban contemplado por la organización, en cambio, priorizar la experiencia como referente para el trabajo en otros espacios suponía orientar los esfuerzos en construir conocimiento, en reconocer cuáles eran los saberes y estrategias educativas transferibles mediante un esfuerzo de sistematización de la experiencia con la comunidad.

“... entonces si me di cuenta, que si había como dos paradigmas distintos. Yo no sé cómo construyes un modelo educativo, sino se construye con unos actores, si los actores no deciden, o sea, ¿cómo? o sí nos metemos o no nos metemos, o nada más vamos a probar instrumentos.”⁴³

Esta diferencia no se resolvió en una sola reunión. Fue necesario que se avanzara en el trabajo con la comunidad para contar con elementos para el debate así como para generar mecanismos de interacción que resolvieran el conflicto sin provocar una ruptura o una imposición.⁴⁴

“Me costó realmente trabajo, pues yo le decía a M: “Pues, yo creo que no podemos llegar nada más a la comunidad a probar instrumentos, yo creo que tenemos que desarrollarlos en la comunidad y quieras o no, es un compromiso con la comunidad”...M decía: “Pues no, no estamos para promover organización, sino que estamos para construir un modelo educativo”. Así como que, (se ríe y guarda silencio un rato mientras mira a lo lejos) Como que a mi me hacia chiras pelas todo eso, pero pues el modelo educativo se construye, construyendo organización ¿no?, o sea, va como muy de la par. Y yo creo que nos fuimos como, como alimentando, o sea, al principio nos costó yo creo que también a M y a mi como que, entonces, de repente mi posición, era bueno a ver ya dime: “A ver qué quieres”. A ver si yo entiendo (se ríe). Y yo creo que

⁴³ Entrevista a informante 3F45- 13-03-06/2 p. 48

⁴⁴ Cabe señalar que, de acuerdo a lo reportado por una de las informantes, esta diferencia de perspectivas fue uno de los factores que desencadenó la crisis y ruptura de la organización anterior- COMEXANI- que al verse envuelta en una crisis presupuestal, empezó a visibilizar signos de desgaste como el debilitamiento del compromiso y la salida de muchos integrantes. El grupo que después conformó ACUDE mantuvo, pese a esta crisis, una cohesión de la que se ocupa el capítulo 7 al abordar los factores subjetivos que sostuvieron la capacidad organizativa.

más bien se fue dando esto de, de interactuar y construir juntas un modelo o una propuesta metodológica.”⁴⁵

Fue en el transcurso del trabajo compartido como se fue esclareciendo, a fuerza de prudencia y escucha, algo que al principio no estaba muy claro ni para la misma fundadora, ni para la coordinadora operativa. Ante la imposibilidad de definirse por una sola posición se optó por dejar avanzar el proceso de intervención para que se entramara un espacio de resolución a partir de lo construido.

“...ni una ni otra, sino que nos fuimos conviviendo. Al principio como que ni nos tocábamos mucho y nos dejábamos como avanzar ¿no? Porque además, pues no estaban las cosas tan claras, ni para M, ni tampoco totalmente para mi, o sea, que era como un terreno que estábamos tratando de articular y enlazar, entonces, creo que hubo como muchísima apertura y también así como tolerancia, respeto y todo, que pudimos y logramos hacer esta articulación, porque ninguna de las dos dijo: “Bueno pues así y ya, este es mi rollo y ahí te ves”. No, como que hubo toda esa flexibilidad y además como un gran cariño, de una amistad tremenda de una amistad ¿no? que la verdad eso siempre está bien presente. Yo creo que ni M renunció, ni yo renuncié a lo que queríamos y a lo que visualizábamos, sino que fuimos tejiendo ¿no?, tejiendo la experiencia”⁴⁶.

Fue así, tejiendo las distintas posiciones a la luz de la práctica como se logró, finalmente, resolver una diferencia que duró casi un año pero sin enfrentamientos directos en aras de hacer prevalecer una posición sobre otra. La decisión del grupo como un todo fue, a fin de cuentas, la que terminó de gestionar la diferencia. En una larga sesión de análisis de los resultados de la evaluación externa el colectivo optó por la posición de construir un modelo sin que ello significara desconocer el compromiso de incidir en la comunidad para su desarrollo.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Op. Cit. p. 49

Al acercarse a la naturaleza del funcionamiento de ACUDE es posible observar que sus integrantes se ven implicados en un triple proceso de consolidación que demanda esfuerzos para constituir un equipo de trabajo estable y sólido, para insertarse en la comunidad así como para lograr el reconocimiento, la articulación y el apoyo con diversas instituciones, tanto gubernamentales como de educación superior y de un sector de la sociedad civil. Esto queda aún más claro cuando se observan los mecanismos de articulación de la incidencia y la búsqueda de fondos para el financiamiento.

5. 8 Los esfuerzos de ACUDE por la incidencia

En el capítulo anterior se mencionó, entre los propósitos de ACUDE, la incidencia en las políticas públicas⁴⁷ relacionadas con la educación.

En la actualidad este término se considera como

“...una poderosa noción de construcción de ciudadanía activa y de participación democrática, que a su vez involucra los esfuerzos coordinados de las personas e instituciones para cambiar las políticas públicas, prácticas, ideas y valores que perpetúan la desigualdad y la exclusión.”⁴⁸.

Jenkins (1995)⁴⁹ identifica esta noción con todos aquellos intentos de influir sobre las decisiones de las elites institucionales en función de intereses colectivos o de grupos sub representados. Esta interpretación supone, en primer lugar, la construcción e incorporación en la agenda, de un problema público para después diseñar, formular, implementar, evaluar y controlar una política que atienda a ese problema.

Es, a partir de este proceso, que se pretende fortalecer la capacidad de los ciudadanos como sujetos que toman decisiones para construir instituciones

⁴⁷ La noción de políticas públicas se refiere a las leyes, programas, incluyendo su ejecución y su cumplimiento. En el caso de ACUDE se refiere en general a aquellas políticas vinculadas al desarrollo integral de la infancia y, en particular a las que aluden a su formación como ciudadanos.

⁴⁸ Memoria del encuentro “Las organizaciones de la sociedad civil y la incidencia en las políticas públicas educativas en América Latina” www.fundes.org.ar p. 9 , consultado el 8 de febrero de 2007

⁴⁹ Jenkins J. (1995) Nonprofit organizations and policy advocacy en *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Walter Powell, Yale University Press, New Haven.

más responsables y equitativas. Este tipo de incidencia demanda el involucramiento de actores sociales, es decir de

“...todos aquellos grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos, ya sea con respecto a sus propios intereses o para apoyar las intervenciones de otros actores sociales.”⁵⁰

Es en este mismo sentido que esta organización asume su propósito de incidencia pues reconoce a la infancia como un sector que prácticamente carece de representación en las instituciones públicas⁵¹ y por ello se propone la acción de incidencia no sólo a través de sus relaciones con organismos gubernamentales, locales y federales, sino también a través de su inserción en redes más amplias de acción social.

En ese sentido se ha detectado que ACUDE asume la misma posición que sostienen muchas otras organizaciones civiles en América Latina que dedican sus esfuerzos para incidir en la educación de la región.

“Una de las posibilidades que tenemos para que la incidencia se produzca en la práctica es movilizar recursos sociales, educativos, políticos, culturales y económicos, en función de promover la inclusión social de adolescentes y jóvenes con menos oportunidades”⁵²

Así, el propósito último del trabajo de incidencia es la promoción del cambio social mediante la transformación las políticas públicas, la rendición de cuentas y la generación de propuestas que generen sensibilización, corresponsabilidad, involucramiento e interacción con otros agentes.

En esta forma de construir los mecanismos de incidencia juega un papel importante la noción de Comunidades de Aprendizaje como parte de su soporte conceptual y estratégico que, partiendo de lo local como eje el aprendizaje desde una visión integral y sistémica de lo educativo, demanda la concertación

⁵⁰ Memoria...*Ibidem*

⁵¹ Los motivos de la opción de esta organización por defender los derechos de este sector serán expuestos en otros capítulo

⁵² ⁵² Memoria del encuentro “Las organizaciones de la sociedad civil y la incidencia en las políticas públicas educativas en América Latina” (2007) *Op. Cit.* p. 19.

y la construcción de alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro como a nivel macro a fin de ejercer su influencia tanto en el nivel de la comunidad local, como en los niveles intermedios y en los de las instancias donde el Estado define las políticas centrales.

La incidencia local

Esta organización ha definido su estrategia de posicionamiento como actor social al enfatizar su ámbito de incidencia tanto en el nivel social (cultural) como en el subjetivo con la intención de modificar tanto las miradas sobre la valoración de la infancia en relación a la construcción de ciudadanía como las actitudes individuales de los actores involucrados en el desarrollo de este sector. De ahí que haya concentrado sus esfuerzos en construir espacios de concertación articulaciones entre distintos actores y sectores.

Un claro ejemplo de ello son los espacios (foros, reuniones, campañas) a través de cuales ACUDE ha convocado a diversos actores para incidir en los planes y programas de la localidad para que en ello se incluyan las demandas formuladas por las y los niños de Tlalpan.

“Al mismo tiempo que se desarrollan las otras actividades, en estrecha relación con las autoridades de la localidad, con las organizaciones civiles y sociales, y líderes de la comunidad, se van identificando los espacios de toma de decisiones, por ejemplo, Comisión de Presupuesto Participativo, Consejo de Desarrollo Social de la Comunidad, con la intención de promover la participación de la comunidad en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas que afectan a las niñas y niños de la comunidad.”⁵³

Las alianzas con las instancias locales han sido producto del trabajo de diagnóstico inicial en la comunidad para identificar quiénes cuentan con la

⁵³ Documento “Propuesta de intervención educativa para la promoción de la participación”, ACUDE, 2003, p. 14

capacidad de convocatoria para realizar acciones a favor de ésta, tal es el caso de la escuela primaria o secundaria y de los Centros Comunitarios.

Una vez seleccionada la instancia, se elige una iniciativa, digamos el proyecto escolar, para, además de trabajar en la capacitación de maestros, niños y padres, convocar la colaboración de universidades y autoridades locales para generar un proceso participativo alrededor del tema del proyecto escolar.

Uno de los efectos más significativos de este trabajo de incidencia en la escuela fue el haber logrado incluir algunas de demandas y propuestas de los niños en el proyecto escolar. Para ello fue necesario incidir de, manera más específica, en la forma de operación de las instancias de participación escolar como Asociación de Padres de Familia (APF) y los Consejos de Participación Social (CEPS) a fin de definir reglas, normas claras para que los organismos escolares encargados de la participación social puedan incluir la voz de los niños, así como para establecer, mecanismos y límites que puedan evitar manipulaciones y/o la intromisión de intereses ajenos a los propósitos de la escuela. Si bien el establecimiento de Los CEPS representan la posibilidad de abrir el espacio escolar a los aportes que pueda brindar la comunidad de referencia para potenciar la tarea educativa, ya sea mediante el involucramiento del trabajo de organizaciones civiles o de los mismos padres de familia, ello implica el reconocimiento del riesgo de que se filtren intereses ajenos a la institución escolar. Esta ha sido una preocupación que ACUDE ha manifestado en diversas ocasiones y frente a ello su propuesta es la del fortalecimiento interno de la comunidad escolar para cerrar filas a todo tipo de intromisión ajena a los propósitos establecidos por el sistema educativo nacional.

Entre otras de las formas de incidencia que realiza ACUDE a nivel de la Delegación, está la realización de talleres de capacitación a los promotores de los 16 Centros Comunitarios de la Delegación Tlalpan para que ellos puedan realizar campañas de difusión y sensibilización sobre las problemáticas que afectan a los niños, niñas y jóvenes de esta demarcación.

También la organización ha participado en la discusión sobre la concepción de desarrollo social y corresponsabilidad en reuniones con enlaces delegacionales y el Gobierno del Distrito Federal.

Toda la experiencia que ACUDE ha podido sistematizar hasta ahora, como efecto de su trabajo en las comunidades, fue formulada en un documento con propuestas para mejorar la calidad de vida de niños y jóvenes que fue entregado a las áreas de Desarrollo Social y Enlace Territorial.

Incidir más allá de lo local

“El propósito de incidir en políticas públicas es una característica de ACUDE que al articularse con otros pretende metas más amplias, más allá de lo local”⁵⁴

Con la finalidad de impulsar la inclusión del tema de la participación infantil en la agenda sobre educación, esta organización ha sostenido la interlocución con organismos como El Instituto Federal Electoral y con instancias de gobierno federal como el Espacio de Coordinación Nacional. ACUDE ha mantenido ante el IFE una presencia importante en la definición de algunos programas dirigidos a niñas, niños y jóvenes a través de su participación en el Consejo de Expertos sobre la Estrategia de Educación Cívica.

“Hay que dedicar tiempo para las relaciones con instituciones que tienen intereses comunes porque desde ahí se puede influir en la manera de hacer las cosas y permite contribuir al mismo objetivo, pero con mayor cobertura. Ese es el caso de la relación que establecimos con el Instituto Federal Electoral.”⁵⁵

Al asociarse con organizaciones con las que ACUDE comparte un mismo punto de partida y una visión común sobre lo que debe ser transformado y sobre el cómo debe hacerse, fortalece la formación de redes de la Sociedad Civil que buscan la promoción de procesos de cambio social pues al poner en circulación un discurso común, logran más peso político que aquellos trabajan por cuenta propia en la soledad de sus demandas particulares.

Este tipo de alianzas para trabajar en relación con otros les ofrece, además, la ventaja de poder intercambiar experiencias y conocimientos así como de optimizar el acceso a recursos humanos y materiales.

⁵⁴ Notas Diario de campo. Seminario interno de ACUDE, 17 de enero 2007

⁵⁵ Documento 1a versión de sistematización, ACUDE, 2003 p. 51

En un análisis de las formas de incidencia de las organizaciones civiles Charry y Calvillo (2000) han detectado que hay algunas organizaciones, como las que trabajan en torno a los derechos, con una tendencia mayor a agruparse en redes para evitar la atomización que debilita su acción y su presencia.

“La multiplicidad de acciones puntuales, diversas y desconectadas implicaría una mayor incomunicación y fragmentación social, que descarta la posibilidad de la formación de actores sociales afianzados que sean cuestionadores del sistema de acción global.”⁵⁶

Para ampliar su ámbito de incidencia esta organización se vale también de su activa participación como miembro de otras asociaciones como:

- Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social, INCIDE SOCIAL, A. C.

Se trata de una organización que se propone contribuir al desarrollo social del país y aportar su experiencia profesional para generar conocimientos y proyectos tendientes a establecer un paradigma de política social que asegure una mejor calidad de vida, reduzca las inequidades, alcance la justicia social y reconstruya el tejido social, en el marco de los derechos humanos.

- Incidencia Civil en la Educación, ICE A. C.

Es una organización promovida por Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) que se propone ejercer un juicio crítico, independiente y fundado sobre la política educativa del país.⁵⁷ Cabe destacar que ACUDE ha sido una de las organizaciones promotoras de la creación de la sección del Distrito Federal de esta organización y para ello organizó el Primer Encuentro de Incidencia Civil en Educación – Distrito Federal: “El rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil en Educación” en enero de 2007

⁵⁶ Charry, Cara Inéx, Calvillo, Miriam, “Organizaciones civiles: nuevos sujetos sociales” Razón y Palabra. Primera Revista electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Mayo-julio 2000 p.11 www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n18/18charrcalvil.htm consultada el 14 de octubre de 2006

⁵⁷ En este organismo colaboran miembros de instituciones como la UPN y de otras organizaciones civiles como, El Observatorio Ciudadano de la Educación A. C., la Fundación Rostros y Voces A. C.

con el objeto de identificar la situación de la educación en esta ciudad, conformar un grupo de incidencia en políticas públicas educativas y definir mínimas líneas de acción conjunta.

- Fundación Rostros y Voces FDS A. C.

Es una institución de la Sociedad Civil conformada por un grupo de líderes sociales vinculados a procesos de trabajo comunitario, de afirmación de los derechos humanos y de participación ciudadana, que desde 1996 se propone trabajar por una sociedad donde se puedan articular la Justicia, la Equidad y la Democracia, mediante la movilización de recursos a favor del desarrollo social, la promoción de las causas sociales en la opinión pública y la participación ciudadana.⁵⁸

La participación en redes que forman parte de confederaciones internacionales potencia tanto el trabajo de ACUDE como su propio desarrollo pues ello le permite entrar en contacto con una enorme cantidad y diversidad de propuestas y miradas de distintas partes del mundo sobre el trabajo de promoción de la participación infantil en la construcción de la ciudadanía.

Con la finalidad de atender a sus necesidades de fortalecimiento institucional, esta organización también se inscribe en redes de organismos civiles como Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, creada desde 1990 para articular a organismos civiles, redes e iniciativas sociales en el ámbito del desarrollo integral; para fortalecerse como actores sociales y populares en su capacidad para exigir y ejercer los derechos humanos; para incrementar su capacidad de propuesta en iniciativas de desarrollo social y de incidencia en políticas públicas referidas a los derechos humanos. Esta red busca también fortalecer la capacidad dinamizadora de los organismos civiles en los procesos de desarrollo regional sustentable, desde la lógica de articulación y alianzas, así como potenciar los procesos de fortalecimiento institucional que le reditúen

⁵⁸ Esta fundación es miembro de la Fundación Internacional de la Juventud y de OXFAM, una confederación de 13 organizaciones que trabajan en conjunto con 3000 organizaciones locales en más de 100 países, para encontrar soluciones definitivas a la pobreza, el sufrimiento y la injusticia.

a los organismos civiles visibilidad, acceso a los medios de comunicación y un marco jurídico favorable para su trabajo y para su relación con gobiernos.

Desde la perspectiva de los sujetos sociales, Charry y Calvillo (2000), señalan que este tipo de actores generan

“...estructuras que tienden a estados de creciente tamaño, complejidad y dinamismo, esto es, a niveles más elevados de organización y una más estrecha interacción con el medio.”⁵⁹

Es a través de su inserción en los trabajos de este tipo de redes que esta organización se propone incidir no sólo en el ámbito de la educación, sino que se suma también a los esfuerzos para promover una cultura de paz basada en la resolución pacífica de los conflictos, en la justicia y la equidad. Prueba de ello son las muchas declaraciones, desplegados y cartas en las que es posible encontrar la firma de ACUDE como una vía para mostrar su adhesión a los actos de protesta frente a las injusticias e inequidades cometidas por tanto por el Estado mexicano como por los gobiernos de otros países.

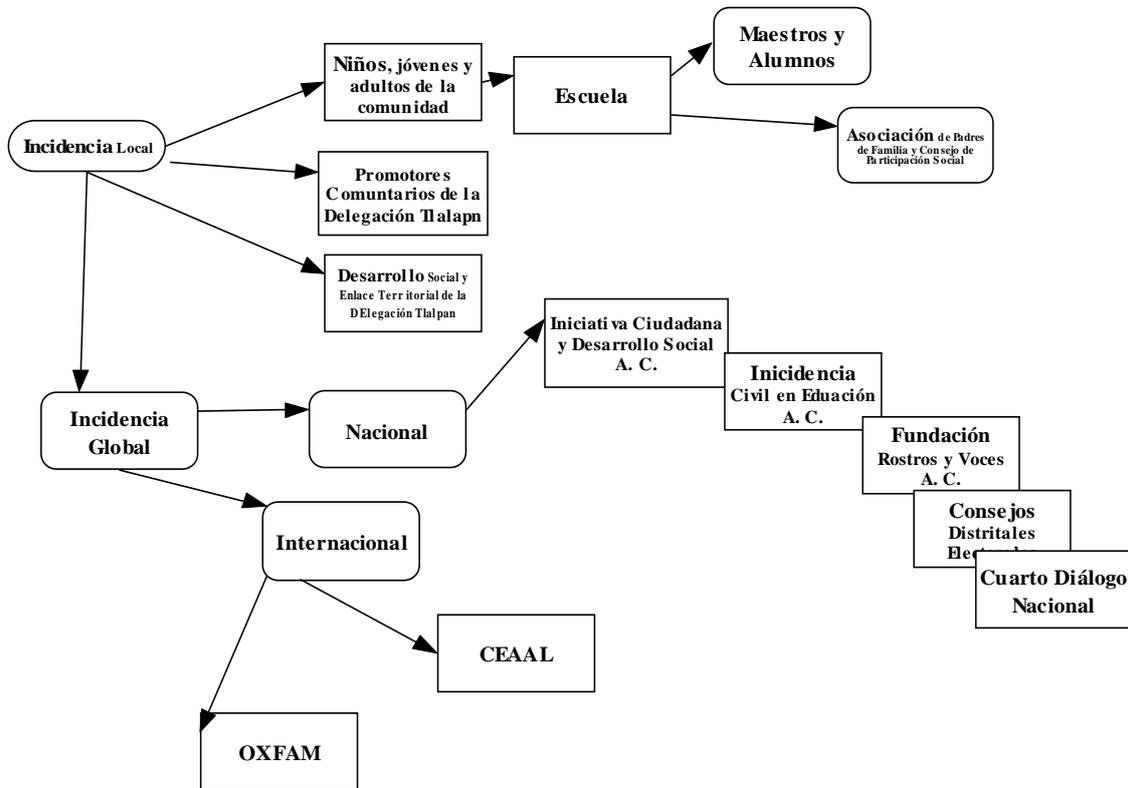
Destaca en este tipo de acciones la participación de dos miembros de ACUDE en los Consejos Electorales Distritales para las elecciones que se llevaron a cabo en julio de 2006. En el transcurso de este controvertido proceso destacó la participación de esta organización para denunciar irregularidades e inconsistencias que afectaron la legitimidad de los resultados.

También esta organización ha participado activamente en el Cuarto Diálogo Nacional del 3 de febrero del 2007 que dio origen al Pacto Nacional por la Soberanía Popular y la Vigencia de la Constitución. El diálogo reunió a 600 organizaciones indígenas, campesinas, obreras, sociales y políticas de todo el país para conformar un plan de lucha que incluyó, entre otras estrategias, un paro nacional.

El siguiente esquema representa tan sólo un ejemplo de la forma en que ACUDE concibe sus ámbitos de incidencia. Cabe aclarar que tanto el número

⁵⁹ Charry y Calvillo (2000) *Op. Cit.* p. 6

como el tipo de organizaciones que aquí se incluyen, puede sufrir modificaciones en el tiempo.



5. 8 Puentes para la incidencia, no para la disidencia

Como se puede observar en el esquema anterior, el trabajo de esta organización parte de lo local para, contar con una plataforma desde donde pueda insertarse en redes mas amplias que a su vez se inscriben en el trabajo de organismos internacionales que le permitan ejercer su incidencia en lo global bajo una particular concepción que ellos mismos definen como *alterativa*, por oposición a lo alternativo, pues consideran que quienes pretenden construir opciones alternas lo único que logran es una estéril confrontación en la que se soslayan los esfuerzos y recursos ya existentes. Con esta perspectiva de lo *alterativo* se pretende ejercer una influencia sobre las prácticas reales para modificarlas, potenciarlas, mejorarlas y asegurar su eficacia en beneficio de los intereses sociales.

“Lo alternativo tiene que ver con aquellas prácticas en las que el gobierno hace una cosa y nosotros otra [...] se trata, sobretudo de no hacerle la chamba haciendo cosas muy distintas a la que ya hace el gobierno. Por eso se recupera la idea de lo alternativo pero para alterar, pues más que disidencia, la idea es de incidencia sobre los programas que ya realiza el gobierno...”⁶⁰

“...por eso incidir, en nuestro caso no significa, necesariamente, a promover cambios a las leyes, sino de de echar a andar lo que ya existe y no está funcionando”.⁶¹

Esta posición, que representa una fuerte apuesta por las instituciones, la legalidad y la democracia sustancial y participativa, permite ofrecer salidas al entrapamiento que supone el quedarse en la mera cultura de la queja y en la pura demanda que es propia de las relaciones que las organizaciones civiles, de corte asistencialista, establecen con el Estado autoritario y paternalista.

Al asumir un lugar de corresponsabilidad las demandas que se generan en la base, se constituyen en el primer momento para formular propuestas que contemplen posibilidades reales de ejecución con base en la ley, la normatividad y los programas de gobierno ya aprobados y presupuestados, de modo que la responsabilidad de llevarlas a buen término recaen, no sólo en las instancias de gobierno, sino también en los agentes que formulan la propuesta. En ello juegan un papel importante los ejercicios de seguimiento, monitoreo y rendición de cuentas.

5. 9 El financiamiento

Para el desempeño de sus actividades, ACUDE cuenta con recursos que provienen:

“...del Programa de Coinversión GDF – Novib, del Programa de Capacitación para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil y la Participación Social de Indesol, así como de la Delegación Tlalpan, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad

⁶⁰ Entrevista a informante 1F61-17-01-06/5 pp. 140-148

⁶¹ Entrevista de Bradley Levinson, *Op. Cit*, p. 27

Pedagógica Nacional, UNICEF, Fundación Ford, INMUJER y Programa Escuelas de Calidad.⁶²

En la búsqueda de su sustentabilidad económica esta organización hace explícita la intención de aliarse con diversas instituciones que se involucren de manera corresponsable en el desarrollo de los proyectos. Así, los procesos de obtención de recursos no responden sólo a la mera necesidad de contar con ellos, sino que atiende a una estrategia de articulación de la acción conjunta de diversos actores bajo los principios de inclusión y pluralidad como una forma de expresar, en los hechos, la necesidad de expandir hacia otros sectores los esfuerzos por construir una cultura de la democracia desde un enfoque territorial y con una clara intención de incidir en sus valores y su forma de operación. De ahí que ACUDE haya insistido, desde un principio y de manera prioritaria, en la obtención de fondos provenientes del gobierno del Distrito Federal y de las autoridades delegacionales.

“Bradley Levinson: Esto siempre me pareció muy interesante porque es ir más allá del financiamiento, es darle finamente un sentido político a la naturaleza del financiamiento ¿no? porque es para obtener dinero, pero obtenerlo de cierta manera logrando ciertos compromisos con miras a la incidencia no solamente a, a contar con fondos, o sea, a mi esto siempre me parece muy importante de que los dineros estuvieran pensados dentro de una concepción política ¿no? que por lo general es al revés.”⁶³

Es preciso recordar que el nacimiento de ACUDE se da en el contexto de una coyuntura política favorable a los programas de desarrollo social con un enfoque participativo. De ahí que haya recurrido al apoyo del Programa de Coinversión Social del Gobierno del Distrito Federal. Este programa nació durante la gestión del primer gobierno electo democráticamente en la Ciudad de México para el periodo 1997-2000 y está orientado a vincular los esfuerzos

⁶² Página Web de ACUDE

⁶³ Entrevista con Bradley Levinson Op. Cit. p. 17.

Levinson es un sociólogo canadiense especialista en investigar experiencias de educación para la democracia en América Latina que solicitó una entrevista a la fundadora de ACUDE para analizar el caso de México.

del Gobierno del Distrito Federal, las Organizaciones de la Sociedad Civil y la Cooperación Internacional, con la finalidad de contribuir al proceso de construcción de política pública en materia social en el Distrito Federal.

“El Gobierno de la Ciudad de México reconoce el papel y las aportaciones realizadas desde varios años atrás, por las Organizaciones de la Sociedad Civil en la promoción del desarrollo local y comunitario, así como en el fomento a la participación y organización democrática. Es en este contexto que el Gobierno del Distrito Federal apoya proyectos propuestos, diseñados y aplicados por Organizaciones Civiles, para llevar a cabo acciones en beneficio de la población que vive en condiciones de extrema pobreza, desventaja o vulnerabilidad social.”⁶⁴

Si bien esta organización ha priorizado la búsqueda de fondos locales, también ha contado con apoyo logístico de gobierno federal a través del Instituto Nacional de Desarrollo Social, un órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo que busca:

“...vincular, fortalecer y construir alianzas con OSC, gobiernos locales e instituciones académicas para dar sustento a la política social, a través de la coinversión, asesorías, capacitación e investigación que promuevan la participación comunitaria y la corresponsabilidad ciudadana para el desarrollo integral y equitativo de la sociedad mexicana.”⁶⁵

Con la intención de buscar formas de incidencia internacional, ACUDE ha recurrido al apoyo que ofrecen organismos internacionales. Tal es el caso de Novib y la Fundación Ford.

Novib se fundó en 1956 bajo el nombre de Organización Holandesa para la Cooperación Internacional al Desarrollo. Este organismo apoya proyectos que se llevan a cabo con la colaboración de la población local, por ejemplo en materia de salud, desarrollo rural, educación, construcción de viviendas y la creación de pequeñas empresas. Novib escucha las ideas de las organizaciones locales y les ayuda a intercambiar sus experiencias al respecto.

⁶⁴ http://www.equidad.df.gob.mx/coinversion/seminario_coinversion.html. Consulta 3 de noviembre de 2006

⁶⁵ http://www.indesol.gob.mx/1_indesol/mision.shtml. Consulta 3 de noviembre de 2006

De esta forma se amplía el uso de aquellos métodos que hayan tenido éxito. Desde 1994 Novib pertenece a Oxfam Internacional, una confederación de 13 organizaciones que trabajan en conjunto con 3000 organizaciones locales en más de 100 países, para encontrar soluciones definitivas a la pobreza, el sufrimiento y la injusticia.⁶⁶

La Fundación Ford es una entidad filantrópica privada fundada en 1936 con el propósito de actuar localmente en el Estado de Michigan. En 1950 extendió su campo de acción nacional e internacionalmente. En un principio sus fondos provenían de la Ford Motor Company hasta que se desligó de la Compañía. El propósito de la fundación es fortalecer los valores democráticos, reducir la pobreza y la injusticia, promover la cooperación internacional, avanzar en los logros humanos⁶⁷

5. 10 Algunas de las tensiones que enfrenta la organización

Las fuentes de financiamiento se eligen de entre un espectro de posibilidades que se detectan a partir de las convocatorias. En ellas se analiza la pertinencia de su campo de incidencia con los temas que la organización trabaja, así como los requisitos que la agencia financiadora impone para aprobar el apoyo. Una vez que se opta por una agencia entonces la propuesta de la organización se incorpora para que sea sometida a un proceso de licitación.

En el caso de los organismos internacionales es necesario detectar antes cuál es la orientación política que en ese momento está imperando

“...siempre hay como dos fuerzas en los organismos y de repente vence una fuerza mas asistencial o con una orientación mas hacia la derecha y entonces si cambia la política de la organización, pero es fácil darse cuenta, por que no es algo que sucede de repente, si no que sabes que hay dos grupos que están peleando y que lograron salvar tal cosa, pero la otra no, hasta que ves el tipo de orientación ya no es como era antes y entonces ya tomas la decisión (...)

⁶⁶ <http://www.oxfam.org/es/about/>

⁶⁷ <http://www.unesco.org.uy/st-policy/st-coop/pdf/u120.pdf>

*las organizaciones civiles te dicen: “Con esa mejor no te metas, si dan dinero, pero luego tienen unas exigencias que no convienen”*⁶⁸

El esfuerzo por vincularse con instancias gubernamentales para abrir espacios de incidencia ha significado para la organización una fuente constante de tensiones que producen efectos tanto en la operación de sus proyectos como en el ánimo de los miembros del equipo.

Uno de los principales factores de incertidumbre es el que se refiere a la entrega de recursos financieros que opera, como diría Pettit (2004, p. 331), bajo un férreo *control correoso* de las instancias de financiamiento.

El mecanismo de entrega de recursos, al operar por períodos, se desfasa de la lógica y la dinámica del trabajo con la comunidad. Los recursos, digamos, para el 2006, llegan hasta noviembre de ese año y mientras tanto la organización se sostiene con recursos personales pues no puede tener a su personal administrativo sin salario, especialmente durante el tiempo transcurrido entre un período de convocatoria y otro. .

*“Tu no puedes ir y hacer sensibilización en la comunidad, trabajar con grupos y decir: “se me acabo el financiamiento, si consigo vengo dentro de seis meses”, porque en seis meses pierdes lo poco que hayas podido hacer”*⁶⁹.

Por otra parte, los tiempos de la delegación están mas marcados por los tiempos políticos que por la lógica del devenir de la vida comunitaria. La coordinación y el enlace se dificultan aún más por las demandas de las autoridades delegacionales que a veces requieren de la realización de eventos vistosos que no coinciden con los del proyecto y que, en ocasiones, significan una distracción en el proceso de los grupos o una sobrecarga para el equipo de trabajo. Todo ello obliga a la organización a hacer ajustes permanentes en su plan de actividades con un alto costo de incertidumbre.

Además del desfase en los ritmos de operación, ACUDE debe enfrentar los efectos del cambio de autoridades como en el caso del relevo forzado del Jefe

⁶⁸ Entrevista con fundadora 12 diciembre de 2006

⁶⁹ Entrevista a fundadora 12 de diciembre de 2006, *Op. Cit* p. 8

Delegacional ⁷⁰ con lo cual tuvo que enfrentar tanto los consabidos ajustes político-administrativos como el desconcierto y desmoralización del equipo delegacional.

“En el caso de las instancias gubernamentales, la relación dura sólo el tiempo que permanece el funcionario en su puesto y, en el mejor de los casos, hay que reconstruirla periódicamente”⁷¹

A pesar de haber consolidado su presencia en Tlalpan y de haber logrado el reconocimiento de las autoridades locales, cada vez que éstas cambian la organización ha tenido que realizar nuevos esfuerzos para convencerlas de los beneficios de su proyecto con el riesgo de que pudieran llegar a hacer modificaciones severas o trastocuen su sentido original.

Si bien la organización cuenta con colaboradores voluntarios, prestadores de servicio social y personas que tiene fuentes de ingreso por su trabajo en otras instituciones, los miembros de ACUDE deben enfrentar, de manera cotidiana, el peso de la incertidumbre frente al riesgo de su desaparición.

“...pero la otra parte es mi propio desarrollo, hacerme cargo de mi. Tengo necesidades en todos sentidos, incluso económicas, ahí es donde está mi ruido. Estoy preocupada por lo que va a seguir” (multiplicador)⁷²

“...la falta de financiamiento causa mucho stress, porque tu tienes un equipo de trabajo y en algunas ocasiones no llegan los fondos y no hay salarios. Es muy contradictorio con los derechos de los trabajadores, te quita el sueño.

Te dijeron que iban a llegar los fondos y no llegan, tienes que pagar a 4, 5 o 6 gentes su salario y tu quedarte sin salario, porque si tu te pagas tu salario te lo estas prestando tu misma, entonces para que te haces guaje, te quedas sin

⁷⁰ Carlos Imaz Gispert pide licencia en 2003 debido a que es sometido a un proceso de indagación para determinar si [usó recursos de procedencia ilícita](#). Fue sustituido por Eliseo Moyao Morales.

⁷¹ Linares y Vélez, Haydeé (2006), *Op. Cit.* p. 23

⁷² Documento de evaluación externa, *Op. Cit* p. 21

*salario, pero además pones de tu dinero para pagarle a los otros. Esa parte para mi ha sido muy estresante...*⁷³

Estos testimonios dan cuenta de una de las más frecuentes fuentes de tensión entre los integrantes de ACUDE que no cuentan con otra fuente de ingresos. Ello se traduce, en ocasiones, en la pérdida de valiosos recursos humanos que, a pesar de haber pasado ya por un proceso de capacitación y formación, terminan por abandonar la organización ante las ofertas de trabajo que reciben de otras instituciones. Si bien estas pérdidas, en cierto modo, se atenúan un poco gracias al permanente proceso de sistematización que AUDE realiza de sus formas de intervención educativa para poder transferir a los nuevos miembros las formas de operación de la organización, ello no cancela la incertidumbre que genera la inestabilidad de ingresos con el consecuente sentimiento de fragilidad institucional.

El propósito de ACUDE de incidir en la construcción y/o restauración del tejido social a través de su programa “una Comunidad que Aprende y Participa”, ha demandado complejos esfuerzos de articulación de vínculos tanto entre los actores de distintos niveles de decisión como al interior de la comunidad y de la escuela para colocar a los niños como el eje central de atención.

A la presión que supone este empeño habría que sumar a las dificultades que despliega la naturaleza del financiamiento así como las exigencias de responder, de manera puntual, tanto a su propia planificación como a las instituciones y organizaciones que brindan algún tipo de apoyo al desarrollo del proyecto.

Todo ello involucra al equipo de trabajo una compleja relación entre lo voluntario y espontáneo; entre la creatividad y la disciplina que impone el compromiso de sostener la congruencia y la revisión permanente de sentido de su quehacer.

Los rasgos del estilo de trabajo de esta organización que han sido delineados a lo largo de este capítulo no fueron definidos a priori y por decreto, pueden más bien ser leídos como indicios de una historia organizacional, conformada, por supuesto, por las más variadas historias personales.

⁷³ Entrevista a la fundadora 2006, *Op. Cit* p. 22

“¿Dónde aprendieron a ser maestras así?”⁷⁴

Esta pregunta fue planteada por los niños a una integrante de ACUDE durante la fase de intervención en la escuela, una vez que las demandas de los alumnos fueron traducidas en programas de mejoramiento de la vida escolar.

Este trabajo de investigación se apropia de la pregunta de los niños para abrir ejes de búsqueda que permitan acercarse a las líneas de acción y de pensamiento que hicieron posible la creación de una organización como esta. Se intenta así un acercamiento al origen de su pensamiento utópico, de sus referentes y sus estrategias. De ello se ocupan los siguientes capítulos.

⁷⁴ Entrevista a informante 3F45-1/11/2006.compl., p. 2

Capítulo 6

ACUDE: la historia de una organización que se teje con la historia social

Una organización de esta naturaleza no nace de la noche a la mañana, ni es resultado del capricho o de la ocurrencia de alguno de sus integrantes. Se trata de un largo proceso que empieza a germinarse desde mucho tiempo atrás, por eso en este capítulo se intenta reconocer las claves, los acontecimientos, las líneas de pensamiento y de acción que fueron poco a poco abonando el terreno para la emergencia de un grupo que, como este, se propone transformar la cultura política y hacer de la democracia una forma de vida.

La historia de ACUDE es, sin duda, una entre muchas otras historias de las ocpd's que se vieron marcadas por los acontecimientos de la historia social de México durante la segunda mitad del siglo pasado.

Lo que aquí se expone no es la suma de las seis historias de vida recuperadas, es más bien, un entramado contextualizado que da como resultado una historia: la del colectivo llamado ACUDE, que a su vez refleja también la de un importante número de instituciones y colectividades que, de una u otra manera, aportaron sus propios hilos para la conformación de esta organización.

Cabe recordar que el primer insumo para armar esta narración fueron los propios relatos de la historia de vida de cada informante. Fueron ellos los que, a la petición de "Cuéntame tu vida", ofrecieron como respuesta las fechas de referencia y de inserción de cada informante en distintas formas de la acción social emprendida por las ocpd's. Las trayectorias narradas en los relatos de vida señalan los hitos, las rupturas y las utopías compartidas por esta y muchas otras organizaciones de la sociedad civil que trataron de hacer frente al prolongado proceso de descomposición que se viene gestando en el Estado mexicano desde hace ya varias décadas. Es por ello que en este capítulo la narración se va trenzando con la reconstrucción del contexto histórico que dio lugar a los imaginarios que marcaron el sentido de las formas de acción social de las ocp'ds.

A fin de contar con un instrumento de sistematización que hiciera inteligible las diferencias, los aspectos compartidos y las articulaciones entre las diversas

historias, se procedió a elaborar, a partir de la historia de cada informante, una especie de genograma que diera cuenta de los acontecimientos vitales, los trayectos formativos, laborales y de inscripción en las distintas organizaciones civiles para poder contar con un mapa que permitiera dibujar las redes de inserción y de participación social a lo largo de sus vidas¹. Gracias a ello, en un segundo momento, se pudieron situar fechas y acontecimientos sociales significativos que brindaran el contexto y el significado de los relatos.

No se trata aquí de privilegiar la idea de un metarelato como sistema de interpretación sistematizado y totalizante, tan criticada por Lyotard (1989)². Se aspira más bien a narrar las condiciones que hicieron posible la emergencia de una organización que se propone educar para la democratización de las formas de vida y ello fue posible gracias a los insumos que ofrecieron los análisis de cada historia pues cada sujeto se pronuncia en su relato de vida, desde su singularidad, respecto a las distintas formas en que se sintieron interpelados por los acontecimientos sociales. De ahí que se haya optado por ofrecer, primero, el marco de cada acontecimiento social que aparece como significativo en los relatos particulares, para después inscribir, en algunos de ellos, la voz de los informantes.

Ya en el siguiente capítulo se privilegiará con más fuerza la singularidad de las trayectorias personales a fin de contar con algunas líneas de esclarecimiento de los mecanismos que logran articular su vida personal con la historia social.

Una primera parte de este capítulo se ocupa de lo que puede llamarse el marco preinstitucional, es decir, las condiciones sociales, las prácticas y las aspiraciones que sirvieron de sustento, de marco, de eco para que, décadas más tarde, ACUDE pudiera formular sus propósitos y su forma de trabajo.

En la segunda parte se explican las condiciones que hicieron posible el encuentro y la organización de los informantes en torno a un objetivo común que fue posible operar gracias a la experiencia adquirida en otras organizaciones.

¹ Estos mapas o esquemas de redes que dan cuenta de la trayectoria vital de cada informante pueden consultarse en el anexo

² Lyotard, Juan Francois, La Condición postmoderna, Editorial Cátedra, Madrid, 1989.

A partir de lo mencionado en el capítulo anterior se puede reconocer a ACUDE como parte de una red de redes de OSC; como integrante de una gran de una colectividad que se constituye en el transcurso de la organización de sus prácticas y a través del proceso de elaboración de su identidad.

Por ello no basta con enunciar o explicar sus funciones y sus acciones para dar cuenta de lo que representan como colectivo, hace falta identificar los momentos del proceso en virtud del cual los integrantes se fueron conformando a si mismos como agentes, ya que en su actuar consciente y deliberado participan no uno sino varios sentidos pues la acción misma define a los actores como un proceso en continua formación y transformación.

No es posible entender las condiciones que dan cuenta de la emergencia de ACUDE a partir de una clara línea de continuidad que pueda ser identificada en aras de un encontrar una especie de proceso evolutivo de las formas de acción colectiva. Hay que recordar que cuando se habla de organizaciones de la sociedad civil que surgen hacia finales del siglo pasado, estamos frente al derrumbe de principios teleológicos y del paradigma de las determinaciones que presupone la monocausalidad de los fenómenos y la consecuente reducción de la dinámica histórica a una sola dirección.

6. 1 El eco de algunas fechas en la memoria colectiva

Los relatos de los seis informantes conforman un compuesto que remiten a una gran diversidad de referentes, sin embargo es posible encontrar la mención compartida de algunas fechas que operan como ecos, es decir como

“...formas o mediaciones a través de las cuales la imaginación colectiva, aludiendo y reviviendo el pasado, se expresa en el presente, de cara al futuro”³

En los movimientos sociales contemporáneos es posible encontrar fragmentos de experiencia y de memoria que se convierten en elementos activadores de acción colectiva pues producen interpelaciones⁴ que constantemente proponen modelos de identificación.

³ Reygadas (1998), *Op. Cit*, p 92)

⁴ “La interpelación es la práctica mediante la cual un sujeto es invitado a constituirse como parte de un discurso; propone modelos de identidad a los sujetos que las aceptarán o

Ese es el sentido que se puede atribuir al siguiente fragmento de la historia de vida de una de las informantes que sin haber participado en un movimiento social, lo reconoce y lo incluye como parte de aquello que marca sus posicionamientos respecto a lo público:

“...no se si lo platique, pero el 68’ fue... Tenía yo como once años, estoy todavía en primaria, creo que quinto, sexto de primaria y empiezan a aparecer por todas las paredes que dicen: “Marcha a la plaza de las Tres Culturas”.[...] Cuando yo me entero, cuando empiezo a escuchar que la matanza...que desaparecidos, yo no entiendo mucho, pero si entro en una cólera espantosa... me queda mucho la imagen de ir con veladoras. Ellos no llevaban armas, ¿por qué los mataron?, no eran revoltosos, estaban pidiendo derechos, ¿por qué los mataron? (se queda un rato en silencio y llora mientras aprieta con fuerza la taza de café).

“...lo viví con mucho coraje, con mucha impotencia [...] de alguna manera estuve presente. Yo no entendía, por qué había tanto dolor en mi y por qué tanto enojo, pues ahora lo entiendo [...] estas cosas me fueron formando y pensando en la injusticia que se vivía, pensando en la desigualdad que estaba presente y siempre renegando y diciendo: ¡No quiero eso, no quiero eso!...”⁵

Las huellas del pasado que persisten en los fenómenos contemporáneos son algo más que simples legados históricos o vestigios sobre los que se construyen nuevos desarrollos. En realidad constituyen parte de la base sobre la que se configuran nuevas pautas de acción colectiva *donde coexisten y se combinan elementos históricos y culturales*, Melucci, (2002, p. 117)

rechazarán, pero que impactarán en las formas en que se conciben como agentes actuantes en los espacios sociales.” Padierna, Jiménez, María del Pilar, “Procesos educativos en los movimientos sociales. Interpelación e identificación”, Ponencia presentada en el Foro de doctorandos de octubre de 2006, F.F. y L. UNAM.

⁵ Entrevista a informante 5F50/15-05-06/2

A pesar de que los informantes se encuentran y trabajan juntos hasta la década de los 90s, en sus relatos aparecen dos fechas clave que operan como referentes de identificación del origen de la organización: 1968 y 1985, 1988.⁶

“Investigadora:... Por lo que he leído en sus documentos, parece que este trabajo empieza a gestarse a partir del fraude del 88, de la organización de...

Fundadora: ¡No, desde el 85, con el terremoto, desde el 68, si te vas más atrás!”⁷

Para los estudiosos de las OSC estas fechas aparecen como constitutivas del llamado despertar de la sociedad civil mexicana hacia finales del siglo anterior. Los acontecimientos de esos años están presentes en muchas de las vidas de los integrantes de las redes a las que esta organización pertenece y, aunque sus miembros no hayan participado de manera directa, el referente es suyo, porque es de todos pues es parte del acervo de la memoria colectiva de las ocpd's.

1968

El “68” es mencionado por varios autores como el antecedente fundamental de las luchas de la sociedad civil en contra del autoritarismo y de la impunidad en México: Barba (1990), Reygadas (1998), Latapí (2004), Canto (2006), entre muchos otros.

En 1968 se levanta en la ciudad de México una gran protesta estudiantil contra el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Desde julio de ese año la policía empieza a golpear con saña y en sus centros de estudios, a los estudiantes que resisten con autobuses y autos quemados. Después que el ejército ataca con basukas la preparatoria de San Ildefonso, detiene a cientos de estudiantes. Se habla de muertos y heridos...

⁶ La mención a estas fechas aparecen de manera espontánea en el curso de varios relatos.

⁷ Transcripción de entrevista de Bradley Levison a miembros de ACUDE realizada el 8 de junio de 2006 en las oficinas de ACUDE.

“En los días siguientes, surge un movimiento extraordinario al que otorga legitimidad la marcha del primero de agosto que preside el rector de la UNAM Javier Barros Sierra, la personalidad más significativa del 68. El 7 de agosto se integra el Consejo Nacional de Huelga con representantes de todas las instituciones de enseñanza superior, que vivifica a la ciudad de México y produce de inmediato zonas de libre expresión.”⁸

El eje de la movilización es el antiautoritarismo y la exigencia de diálogo. Se demanda castigo a los culpables de la represión. Durante los meses siguientes las multitudes recorren la ciudad. Los estudiantes logran convocar el apoyo de grupos vecinales y de jóvenes profesionistas pese a la inmensa campaña de calumnias del gobierno, apoyado por los empresarios, la derecha y el alto clero.

“Después de la matanza del 2 de octubre, sobreviene la programación del olvido, y esta vez las técnicas de siempre, fallan. Ya para 1973 se inicia la respuesta desesperada de la guerrilla, y por primera vez en casi cuarenta años, no se disipan las consecuencias de la represión y la memoria permanece...desde ese momento las vanguardias de la sociedad exigen el fin de autoritarismo.”⁹

El 2 de octubre se constituye así en una especie de espectro que a lo largo de los siguientes 40 años clama porque la verdad salga a la luz y se haga justicia. En realidad este movimiento no fue más que la manifestación masiva espontánea contra la política represiva que se venía dando desde décadas atrás. Desde ese momento se da inicio al proceso en virtud del cual se recompone la búsqueda de representación fuera de los canales oficiales.¹⁰

Es aquí donde el concepto de sociedad civil se empieza a usar en la búsqueda de explicaciones para lo que había sucedido. Ello da lugar a prácticas sociales nuevas que no se generan ya desde los núcleos del sistema, sino desde sus periferias. Se involucran nuevos actores sociales en los importantes cambios

⁸ Monsivais, Carlos, “No sin nosotros. Los días del terremoto 1985-2005” coedición Era/Lom/Trilce/Txalaparta, México, 2005, p. 14

⁹ *Ibid*

¹⁰ Alvarez, Alejandro Ponencia en: *Reflexiones sobre el movimiento de 1968* en Casa Lam 9 de octubre de 2006

en la vida cotidiana del país que encontraron en el “68” un catalizador de sus búsquedas y estrategias de autonomía.

“Fuimos esa generación de quiebre, de transición, de grandes rupturas. El movimiento estudiantil y todo lo que ello significó en la gestación de un cambio generacional ampliamente documentado, también ha marcado mi vida.”¹¹

La resonancia del movimiento alcanzó a otras comunidades de universitarios, a obreros, campesinos, sectores urbano populares, trabajadores universitarios, organizaciones clandestinas, grupos de cristianos comprometidos y organizaciones políticas que se atreven a cuestionar las formas corporativas de control y reproducción de la sociedad mexicana a partir de un *imaginario alternativo*¹² desde donde fue posible empezar a soñar con un futuro diferente. Reygadas (1998 p. 278),

Antes de los sesentas los gobernados eran obligados a la sujeción por el paternalismo autoritario. Era impensable “hacer política” fuera de los cauces institucionales. A ello se sumaba una enorme ausencia de identidades y de instancias sociales desde donde poder formular demandas al Estado. No existían los ámbitos de concurrencia de la sociedad civil.

A partir del “68” se producen las condiciones para articular significaciones sociales antes inexistentes y un proceso creciente de politización de lo cotidiano.

“...fue la propia sociedad civil la que, en un proceso de autoresignificación que, sin proponérselo, convirtió en político un movimiento que no contaba con un proyecto político y quizá justamente por eso pudo conseguir un cambio de orientación que devino en un alegato social por la democracia”¹³

¹¹ Schmelkes del Valle, Silvia Irene, en: Vidales Delgado y Maggi Yañez (Coordinadores), *Educación. Presencia de Mujer*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Nuevo León, México, 2006, p. 265.

¹² Esta noción aparece en Gilabert como el rasgo más característico del mundo simbólico del México del 68, Reygadas, Op. Cit, p. 279

¹³ Gilabert, César. *El Hábito de la Utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, Instituto Mora-Porrúa, 1993, p158

A partir de entonces fue posible ubicar un opositor, construir un marco de demandas que operaron como vehículo de comunicación sobre la base de un lenguaje común.

Es este el espíritu antiautoritario del que ACUDE se apropia en el transcurso de su relación con los actores de otras ocpd's que estuvieron implicados en este y en los movimientos que surgieron después, en los 70s.

A pesar de que ninguno de los informantes estuvo involucrado en estos movimientos, algunos de ellos, al hacer suyo su significado simbólico, quedarán sometidos al influjo de su resonancia, en especial hacia la década de los 80s, al entrar en contacto y participar en los grupos marcados por la forma de trabajo de cristianos comprometidos con la justicia social en el país.

1985

. "A las 7 horas con veinte minutos se sacudió la tierra como nunca antes había yo sentido. Me disponía a salir al centro de la ciudad para acudir a una cita cuando el sismo empezó. Nunca sentí tanto miedo por mi ciudad como en esos momentos. Imaginé cuantiosos daños, muertos y heridos pero no los que por desgracia había. Salí de los alrededores de la CU donde vivo hace 20 años y me dirigí a la Calzada de Tlalpan. Topé con los primeros edificios caídos. Una escuela y dos hoteles en el crucero de Tlalpan y Miguel Ángel de Quevedo. Poco a poco tomé conciencia de que el sismo había sido el más grande de la historia de México".¹⁴

*Hubo un terremoto natural y luego uno político*¹⁵. Los sismos ocurren en medio de una crisis económica y social que se vio agravada por la incapacidad de las autoridades gubernamentales para hacer frente al desastre.

"...aquel día escuchamos las voces más profundas de la ciudad fracturada que nos mostró lo que sus paredes ocultaban: formas desconocidas de miseria, injusticia, corrupciones, explotación, esclavitud."¹⁶

¹⁴ Castillo, Heberto, *Revista Proceso*, no 465, Sep 28, 1985.
<http://www.proceso.com.mx/impresoanterior.html?num=465>

¹⁵ Título de un testimonio recopilado por Serna, Leslie, *¡Aquí nos Quedaremos...! Testimonios de la Coordinadora Única de Damnificados*, Universidad Iberoamericana, México, 1995

¹⁶ Castillo (1985), *Op. Cit*, p.9

La respuesta de los ciudadanos no se hizo esperar. Fueron cientos de miles los que de inmediato se involucraron en las tareas de ayuda a los supervivientes,

“...se agolpaban alrededor de las estructuras caídas para retirar toneladas de escombros y sacar a los que estaban enterrados con vida o no; trabajadores, miles de estudiantes y empresarios buscaron por su cuenta los medios para paliar la situación de temor y desesperanza ante la magnitud del impacto.”¹⁷

En pocas horas un inesperado movimiento de la población urbana de la ciudad de México puso en marcha la capacidad organizativa de cientos de jóvenes de los viejos barrios del centro para hacer frente al desastre de forma innovadora y solidaria.

El gobierno federal calculó en ese entonces que más de un millón de personas conformaron voluntaria y de manera espontánea un gran cuerpo de rescate que trabajó día y noche. Las acciones permitieron atender 280 frentes, rescatar vivas a 4 mil 96 personas, trasladar a 14 mil 268 heridos, dar atención médica a 38 mil 605 personas.¹⁸

Quedan así exhibidas las luces y las sombras de la realidad social mexicana de 1985. La ciudadanía se organiza y actúa. Al rebasar al gobierno en esta situación límite, toma conciencia de su fuerza y de sus derechos; inventa formas autogestivas de participación que de nuevo abren elementos imaginarios para pensar de otra manera al país, al gobierno, a los modos de ser y de convivir con los otros. Esto, que fue uno de los muchos efectos de haber podido tomar y gestionar la ciudad, anticipó *otros futuros fuertemente disruptores de los cánones vigentes* (Reygadas, 1998).

Las ocpd's que ya existían se posicionaron mayoritariamente del lado de la población y se vieron obligadas a coordinarse entre sí para responder a la escala que la situación exigía. Ello dio lugar a un inesperado proceso de articulación y conformación de redes entre las ocpd's y entre éstas y las organizaciones populares de damnificados.

¹⁷Jara, Nora Patricia, *Nuevas formas de organización ciudadana*, La Jornada, Lunes 19 de septiembre de 2005.

¹⁸ Datos tomados de: *Ibidem*

Estos procesos de articulación lograron gestar fuertes lazos entre miembros de diversos sectores de la sociedad que difícilmente habían tenido la oportunidad de encontrarse, de mirarse cara a cara en el contexto de una tarea común. Este conjunto heterogéneo de ciudadanos librados a sus propias fuerzas, sin canales de representación y participación efectiva, instituyeron territorios de habitación, de convivencia y trabajo, que operaron como espacios de resistencia y solidaridad a largo plazo. Los vínculos que ahí se gestaron apuntalaron los cimientos de un nuevo pacto capaz de imprimir significado a sus actos.

Amplios sectores de la clase media capitalina que ya se habían visto afectados en lo económico, recibieron una fuerte sacudida por los acontecimientos y se sumaron a la avalancha organizativa y solidaria de quienes ya estaban acostumbrados al trabajo organizado y a la ayuda mutua. Ello, en cierta forma, explica la condición policlacista de muchas ocpd's.

“Esa realidad -que para muchos fue descubrimiento y para otros significó la imposibilidad de seguir aislados, sin culpa, en el privilegio- nos enseñó también que éramos miembros de una sociedad desamparada, desigual, vulnerable”.¹⁹

La sociedad civil, dice Poniatowska (2004), demostró que sabía amar no sólo a las víctimas, también a su ciudad, que golpeada hasta la médula, pedía a gritos que la lavaran, la curaran, la arroparan.

Es esta idea de ciudad amada, perdida y resignificada la que aparece en el testimonio de una las informantes que, sin verse afectada en lo material, se asume como parte de este proceso de reconocimiento del dolor de esos otros que antes le eran ajenos:

“...en mi colonia no pasó nada [...] nos convocan por parte de la SEP para formarnos para trabajar en grupos de catársis. Entonces empiezas a escuchar a la gente y dices: ¡Caray, yo no perdí nada! Entonces cuando empiezas a ver qué cosas había antes y que ya no están, entonces si perdí ¿no? [...] ¡Todos perdimos mucho!. No te das cuenta de un momento a otro, te vas dando cuenta

¹⁹ Serna, OP. Cit. p. 9

a medida que va pasando el tiempo y más cuando trabajamos con los grupos [...] perdí el ver a esta gente de una manera diferente, a esa gente que perdió algo [...] el sólo hecho de ver que había gente que no tenía que estar en esa situación, que aunque yo no estoy en esa situación, me toca directamente en el momento que yo me relaciono con ellos; [...] era como perder la ciudad ¿no? Pero perder también a la gente de la ciudad y no perderla físicamente, pero perderla como era antes ¿no? Porque... pero también, por otro lado, el recuperar a la ciudad..., el recuperar el sentido de solidaridad de la gente. El recuperar a la ciudad, perderla en un sentido pero recuperarla en otro [...] yo creo que te desarrolla sensibilidad, te desarrolla una mirada diferente a las cosas... Quizás no solamente el dolor de la pérdida, si no también el vislumbrar posibilidades de soluciones colectivas [...] esa parte también fue muy, muy importante en mi vida, así como que yo lo ubico como básico [...] si algo me dio esperanza fue ver las respuestas de los Topos, chavos que no tenían ningún entrenamiento ¡Ahí fue un detonador muy importante!, los jóvenes cómo se organizaron, cómo respondieron!... eran chavos banda, ¡Los chavos banda tuvieron una reacción inmediata muy importante para atender a la emergencia eso! fue para mi decir: “¡Carajo aquí hay algo!”²⁰

El fragmento anterior que refiere a un perder donde también se gana algo, arroja luces acerca de uno de los mecanismos de inserción en la acción colectiva como instrumento generador de esperanza frente a la vivencia de la pérdida.

Cabe recordar que para 1985 la organización de la que se ocupa este estudio no existía, ni sus integrantes se conocían. Cada una vivió su propio “85” desde lugares y formas muy diversas. Lo que aquí se pretende es mostrar un poco el papel que fueron jugando estas fechas en la construcción de un modo de entender la organización para la participación en asuntos colectivos; un modo de gestionar la angustia y el dolor por los otros que termina traducándose en la búsqueda de formas más eficaces de intervención para reparar, para prevenir,

²⁰ Entrevista a informante 02F47-07-02-06/2 p p 68-70. Esta informante se incorpora poco después al trabajo que el Centro Juvenil de Promoción Integral A. C. (CEJUV) realizaba con adolescentes en zonas marginadas.

para potenciar capacidades y superar incluso las propias limitaciones, producto de la parálisis que generó la presencia masiva de la muerte.

“Me toca el terremoto estando en UNICEF [...] y entonces me citó la jefa, la representante y me dijo.” Empieza a explorar qué se está haciendo en el área de apoyo psicológico y mañana nos vemos aquí y me traes una propuesta de qué hacer”. Me fui a la Facultad de Psicología. Me dijeron: “Si quieres anótate, aquí hay una lista, se están haciendo brigadas para la morgue, para cuando llegan las personas a buscar a su gente que haya psicólogos que los estén apoyando en...” no se qué, y yo dije: “Si saben contar, no cuenten conmigo, me van a tener que atender a mi a los tres minutos”, o sea, incapaz, ¡incapaz! [...] Me fui a UNICEF y junto con la representante empezamos a idear: “Hay que buscar la manera de que el apoyo psicológico sea más amplio, y dure más tiempo, que no sea nada más la cosa de hacer contacto en el momento de que la persona está en crisis y luego dejarla” y entonces me dediqué, pero en cuerpo y alma, por un tiempo bastante largo, a organizar grupos que ya estuvieran haciendo apoyo psicológico, que pudieran capacitar a otros y ellos dedicarse a dar seguimiento y a coordinar varios grupos de manera que esto permitiera un servicio de más amplitud, calidad y con seguimiento. En ese tiempo estaba una amiga de mi jefa, una yugoslava también, Dita Reigenver [...] ella me enseñó mucho a hacer un plan, a hacer una ruta crítica, y entonces fuimos armando, de una manera muy sistemática, en esa incertidumbre y en ese caos y trabajábamos durísimo, encantadas de la vida de estar haciendo algo que sirviera...”²¹

La experiencia, la mirada que cada informante recoge de su vivencia del “85” constituyen una parte importante de lo que mas tarde aportarán al trabajo en ACUDE. Tal es el caso de la voluntad de articular esfuerzos entre distintos actores para potenciar la eficacia de la acción, tal y como fue señalado en el capítulo anterior.

Si, al igual que el “68”, el “85” fue también un parteaguas, pero no de manera absoluta pues como bien señaló Gilly (1985): ninguna catástrofe natural es

²¹ Entrevista a informante 01F61-28-09-05/1, pp 11-13

capaz de transformar por si sola el pensamiento y la lógica de las fuerzas políticas y sociales. Los sismos fueron un catalizador que puso en evidencia tanto las limitaciones, las crisis, las carencias como los puntos fuertes de la capacidad de reacción frente a la emergencia.

No es que los terremotos hayan provocado un *boom* de organizaciones civiles como muchos creen, más bien cobraron mayor visibilidad y se puso en evidencia la capacidad de asociación de la sociedad mexicana, Ballinas (2005)

Si bien surgieron muchas organizaciones para atender el problema inmediato de vivienda, el germen ya estaba gestándose desde los movimientos de los 50, de los 60s, de los 70s. Más de la mitad de las OSC ya existían desde antes de los sismos.

"Lo que sucedió en el 85 es que un grupo de ciudadanos afectados o preocupados por el interés público, los damnificados, se aliaron para resolver su problema inmediato; una vez que lo lograron, medianamente, porque no se resolvió de fondo el problema habitacional, quedó la experiencia organizativa, buscaron nuevas opciones. Unos transforman sus organizaciones, otros desaparecen y también surgen muchas, cientos, miles de organizaciones".²²

A partir de la experiencia obtenida se buscaron nuevas formas de participación social por parte de organismos independientes que no estuvieran controlados por el gobierno. Fue así que se crearon organizaciones de mujeres, de educación, de vivienda, de menores y de ecología, entre otras, con la participación de gente progresista de la Iglesia católica y personas vinculadas a la academia.

1988

Durante los tres años siguientes a los sismos se fue acumulando el deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores sociales. Por su parte, el gobierno se dedicó a impulsar un proyecto de país profundamente antipopular y

²² Ballinas, Víctor, Relativo, el *boom* de ONG a partir de 85: investigadores, La Jornada, Lunes, 19 de septiembre de 2005

antinacional que demandaba una reconversión a fondo: Se cargaría a los trabajadores con el peso de los ajustes económicos y se favorecería solamente a algunos sectores del capital productivo y de manera especial al especulativo. Por ello en 1988 la esperanza de millones de personas sin partido se aglutinó en torno al Movimiento Popular Cardenista que logró atribuir al voto un carácter casi de *arma de defensa personal*²³.

Había una visión mesiánica de las masas en torno a la figura de un Cuahutémoc Cárdenas que ofrecía un discurso unitario y dentro de la constitucionalidad. Su capacidad de convocatoria radicaba más que nada en su condición de signo capaz de evocar la posibilidad de un cambio pues era, a su vez, portador de otro signo: el viejo cardenismo de los años 30.

El mayúsculo fraude del 6 de julio de 1988 fue como otro terremoto que hizo añicos la profecía del cambio. Para las ocpd's fue otro detonante de su capacidad de acompañamiento. Esta vez en torno a los procesos de educación ciudadana para el voto libre y la defensa del resultado electoral.

Hacia 1991, al calor del movimiento navista y del Frente Cívico Potosino, nace el Movimiento ciudadano por la Democracia como respuesta de nuevo tipo a la política de fraude electoral. Este proceso culminó en 1994 con la articulación de diversos movimientos en una amplia organización de observadores ciudadanos de las elecciones federales: la Alianza Cívica/Observación 94 que después centró sus actividades en conocer y dar voz a la opinión ciudadana, en vigilar a los funcionarios y en educar cívicamente a la población para el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Es sin duda por el peso que estos acontecimientos tienen en la conformación de las actuales prácticas de las ocpd's que ACUDE reconoce en las movilizaciones del 88 su antecedente político y social inmediato, tal y como lo registran en la sección de presentación de su página Web.

²³ Monsivais, Carlos, *No sin nosotros. Los días del terremoto 1985-2005*, coedición Era/Lom/Trilce/Txalaparta, México, 2005, p. 32

“El proceso de transición que inició en 1988 -y que se vivió con especial fuerza durante los comicios de 2000- permitió no sólo que se llegara a elecciones limpias, sino que se construyera con paso más decidido y franco una nueva cultura democrática. En este marco nació ACUDE, con la idea de aportar ideas y herramientas que promuevan una ciudadanía activa: una que no se limite a votar, sino que participe en su comunidad, haga propuestas y coadyuve a cambios de beneficio y acción colectiva”

Esta referencia de ACUDE a los acontecimientos del 88 en un documento de difusión de sus propósitos, no es gratuita: Varias de las informantes jugaron, en los 90s, un papel significativo en los esfuerzos que varias organizaciones emprendieron para la defensa del voto.

Hasta aquí es posible observar cómo todas las prácticas sociales desplegadas entre 1968 y 1994 fueron portadoras de componentes utópicos que permitieron a sus actores impulsar acciones innovadoras y constituir un patrimonio de la memoria, de la conciencia y de la imaginación colectiva. De esta memoria abrevaron los integrantes de ACUDE a través de su relación y participación en experiencias de educación popular, así como de su participación en redes de organizaciones como la de Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.²⁴

6. 2 Las primeras huellas del camino: El encuentro

En 1992 se inicia una investigación para conocer, de manera simultánea, las prácticas de crianza en diversos países de América Latina. Este trabajo fue realizado a solicitud del Consejo Episcopal latinoamericano (CEPAL) quien asignó a prestigiosos investigadores la tarea hacerse cargo del proyecto en cada país, como punto de partida para profundizar su trabajo pastoral infantil.

²⁴ La Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia nace en agosto de 1990 como iniciativa de diversos organismos civiles interesados en abrir un espacio de reflexión y análisis sobre los cambios nacionales e internacionales y, en particular, para darle respuesta a la política gubernamental en materia fiscal, en el marco de la reestructuración de la sociedad civil mexicana y de la recomposición del sistema de partidos políticos.

En México el Centro de Estudios Educativos²⁵ se ocupó de ofrecer la cobertura y el soporte institucional. El encargado de coordinar el proyecto fue uno de los actuales integrantes de ACUDE²⁶.

Otra integrante,²⁷ que ya trabajaba en el CEE como resultado de su experiencia en Comunidades Eclesiales de Base, fue incorporada como asistente a ese proyecto y ella cuenta que su trabajo en ese proyecto era indagar el tipo de prácticas que realizaban distintas congregaciones religiosas en el Distrito Federal en su trabajo pastoral con niños.

El siguiente fragmento que alude a su forma de apropiarse de la tarea representa un testimonio del peso que se le asigna a la dimensión afectiva que después será parte de la forma de trabajo de ACUDE.

“...a mí me gustaba mucho el trabajo que hacían porque era como un poco las comunidades de base, pero con niños. Entonces era más que un catecismo que es como lo que encuentras normalmente, pues esta otra onda de reunirse con los niños: jugaban y después se sentaban, leían un poco y platicaban de lo que les decía aquello que les habían leído, era buenísimo [...] Me gustó mucho el nombre que se le puso, en el informe, a la sección en la que yo trabajé: “Pautas y prácticas de crianza o el amor es la prioridad”²⁸

Por distintos motivos los informantes fueron confluyendo en el CEE, que en ese entonces todavía estaba dirigido por Pablo Latapí²⁹. En especial uno de ellos, el coordinador del proyecto de Prácticas de Crianza en México, había ya compartido otros espacios de trabajos con Latapí en varios países de América Latina y además de una entrañable amistad, sostenían una gran afinidad.

²⁵ El Centro de Estudios Educativos nació en 1963 como la primera institución que en México se ocupó de hacer investigación educativa. Fue fundada por el entonces sacerdote jesuita Pablo Latapí. El CEE es parte de la Red de Formación en Educación a Nivel Latinoamericano (REDUC)

²⁶ Informante 06

²⁷ Informante 04

²⁸ Entrevista a informante 4F36-06-04-06/2, p. 54

²⁹ El Doctor Pablo Latapí Sarre, fundador del Centro de Estudios Educativos, es considerado como el pionero de la investigación educativa en México, como introductor de la reflexión crítica sobre este campo en los espacios académicos y como forjador de grupos de educadores en todo el país, a partir de su vasta experiencia en el campo de la alfabetización de adultos campesinos.

Por otra parte, ya desde 1998 el CEE había cedido un espacio físico para la creación de la Asociación Mexicana de Naciones Unidas A. C. (AMNU) con el propósito de impulsar proyectos de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) mediante estrategias como la formación de maestros en la educación en valores, particularmente aquellos vinculados con la paz y derechos humanos.

La hipótesis fundamental de este proyecto consistía en que el educador debía primero experimentar en si mismo los procesos de esclarecimiento y transformación de su valores, antes de intentar ayudar a sus educandos a experimentarlos³⁰.

AMNU contaba entre sus socios fundadores a Silvia Shmelkes³¹, a Miguel Sarre³² y a José Sotelo. Este último invitó a una informante que había trabajado en UNICEF y contaba con mucha experiencia de asesoría a ONGs dedicadas al trabajo con niños a nivel internacional. Ella se hizo cargo de un proyecto internacional vinculado a las redes de REDUC, con sede en Chile que incluía a México y consistía en recuperar las lecciones aprendidas en experiencias educativas en la región. Para México ella escogió el tema del trabajo con familia que realizan tanto instancias de gobierno como las llamadas ONGs. La idea era reunir a representantes de esas instancias de diversos países latinoamericanos para conversar tanto acerca de las experiencias exitosas, como de los errores de los que había que aprender.

Esta estrategia, construida gracias a la interlocución con figuras de reconocido prestigio en el campo de la investigación educativa, más tarde llegará a ser parte de los recursos que ACUDE despliega para diseñar sus formas de intervención educativa.

³⁰ Cfr: Alba, María de los Ángeles, Manual para la aplicación del Programa de Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel Preescolar, AMNU-ILCE, México, 1999. Es a partir de este proyecto que se diseña el conocido Programa de Educación para la Paz de Aguascalientes. De ahí salen también destacados promotores de Derechos Humanos que posteriormente se ocuparán de diseñar programas de formación ciudadana como Silvia Conde.

³¹ Doctora en Sociología de la Educación, fue directora académica del Centro de Estudios Educativos de 1984 a 1994 y Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Pionera en la realización de estudios empíricos en el campo de la educación de adultos.

³² El Mtro. Miguel Sarre es abogado y fue Tercer Visitador General de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y Secretario Técnico del Consejo de la misma. Antes se desempeñó como Procurador de Protección Ciudadana del Estado de Aguascalientes (primer *ombudsman* en la vida pública de México).

“...era cómo una doble tarea: sistematizar la metodología y sistematizar el conocimiento de los diferentes grupos que habían trabajado con familia desde la Secretaria de Salud, de la SEP, de Organizaciones Civiles. Organicé grupos en diferentes Estados. Esas habilidades que había adquirido en UNICEF, de pronto eran desplegadas sin un respaldo institucional, yo, diseñando e inventando... fue bien recibida mi metodología y mi propuesta. A mi ese trabajo me dio mucha, mucha seguridad y me hizo ser parte de alguna manera del CEE, que es un centro que yo considero de mucho prestigio, sin ser parte del CEE, o sea, que era un proyecto que llegaba al CEE y que el CEE conseguían una persona que se hiciera cargo, sin ser personal del CEE. Para mí fue muy importante la libertad que Silvia me dio para hacer mi trabajo o sea, ese es un rasgo que me ha tocado en dos o tres ocasiones con Silvia Shmelkes. No tiene ninguna necesidad, a pesar de su conocimiento tan amplio que tiene, no tiene ninguna necesidad de enseñarte, de decirte, guiarte de. Más bien te dice: “Te puedo ayudar si quieres, me dices lo que estas haciendo” [...] Y te enriquece muchísimo, pero de principio te deja que hagas cosas que tú piensas que están bien. Entonces ese fue el caso y te digo que en el grupo también había esa mentalidad de crear metodología [...]. Fue una experiencia grata [...] me sentí muy bien.”³³

Este espacio de indagación puso a nuestra informante en condición de convocar a miembros de ocpd's que en México habían realizado trabajos de formación para padres en zonas marginadas y así fue que entró en la escena del CEE nuestra tercera informante, que en ese entonces era la directora de una ocpd llamada ENLACE, Comunicación y Capacitación, A. C., un centro de formación con enfoque comunitario rural y urbano que, entre otros muchos proyectos, impulsó la creación de una red de mujeres con experiencia en educación infantil popular en comunidades marginadas. A partir de esta red se diseñaron estrategias metodológicas y materiales para que los padres pudieran operar sus propias estancias infantiles comunitarias como los principales actores de proyecto educativo de sus hijos³⁴.

³³ Entrevista a informante1F61-28-09-05/1 Op. Cit, p. 4

³⁴ Cfr: Alarcón, Jorge, Abiega, Lola, Zarco, Margarita y Schugurensky, Daniel, *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*, CEE, Nezahualpilli, Rãda Barnen, México, 1991.

Esta informante convocó a otras integrantes de proyectos similares en distintas partes de la república para que expusieran y compartieran su mirada y su experiencia³⁵.

Fue así como se logró conformar un primer colectivo que para muchas representó un interesante y satisfactorio espacio de interlocución y reflexión que logró culminar exitosamente el llamado proyecto de “Lecciones Aprendidas”³⁶. Por ello una buena parte del equipo, al culminar el trabajo que inicialmente las convocó, se negó a abandonar las posibilidades de encuentro y de formación que brindaba este espacio.

“No queremos dejarlo aquí, hagamos algo juntas [...] nos sentamos a pensar qué teníamos en común y por dónde podríamos entrarle y decidimos que el paraguas de derechos de la infancia podría ser lo que nos uniera, entonces fundamos COMEXANI”³⁷

El trabajo de esta organización está referido en algunos ensayos y trabajos de tesis.

“...en 1991, un conjunto de organizaciones sociales y civiles de promoción que habían compartido experiencias de Centros populares de Desarrollo Infantil, de lucha por los derechos de los niños, de trabajo con niños de la calle, buscando la profesionalización de su labor y un mayor impacto público, se conformaron como *Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A. C. (COMEXANI)*, al que rápidamente se fueron sumando grupos de diversos estados, logrando acciones concertadas e informes con peso internacional de trascendencia que le llevaron a ganar el respeto de la sociedad y del mismo gobierno”³⁸

³⁵ Entre ellas está la informante 06

³⁶ El informe de este proyecto fue publicado como: Linares, Pontón María Eugenia, *Del hecho al dicho hay menos trecho. ¿Qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños?*, REDUC-CEE, México, 1992.

³⁷ Entrevista a informante 1F61-28-09-05/1, p. 15

³⁸ Reygadas (1998) *Op. Cit*, p. 47

El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez

COMEXANI empezó sus actividades de promoción y defensa de los derechos de la infancia siendo exactamente eso, un colectivo sin nombre oficial y con una dirección colegiada, que se planteó la misión de promover una cultura de respeto a los Derechos de los Niños y las Niñas. Para ello contó con el apoyo financiero de la fundación Pueblito³⁹.

Las primeras actividades realizadas por COMEXANI fueron unas “Jornadas Populares para la Asistencia a los Derechos de los Niños” que incluían juegos y espacios alternativos con espectáculos de calidad, con una sesión de reflexión sobre sus derechos y un Foro para discutir la situación de los niños en México.

Una vez que el grupo se dio a conocer con un nombre formal, se optó por conservar el término colectivo porque sus integrantes decidieron que esta empresa requería del esfuerzo organizado de muchos. Su aspiración era extender esta tarea por todo el territorio nacional y articular alianzas en Latinoamérica y en el resto del mundo.

“...es de *Apoyo*, porque pensamos que los niños y jóvenes, como sujetos sociales, son protagonistas y es de la *Niñez* porque este esfuerzo se funda y se construye a partir de la esperanza.”⁴⁰

En relativamente poco tiempo, COMEXANI alcanzó reconocimiento y prestigio mediante la divulgación de los llamados informes *sombra*⁴¹ sobre la situación de la infancia en México.

Estos informes, conformados por cifras y datos duros, sin manipulación cosmética acerca de las condiciones de salud, educación, cultura y participación de los niños y las niñas, fueron presentados en el contexto de las

³⁹ Esta fundación apoya, desde 1974, proyectos que benefician a niños de América Latina a través del fortalecimiento de sus comunidades y brindando atención a necesidades básicas de salud y educación. Los programas de Pueblito cuentan con el apoyo financiero del Gobierno de Canadá a través de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI).

⁴⁰ Cfr: COMEXANI, IV Informe sobre los Derechos y la Situación de la Infancia en México 1994-1997, COMEXANI, 1998

⁴¹ Este es el nombre con el que se conoce, en el medio de las OSC, a los informes paralelos a los que oficialmente presentan los gobiernos ante organismos internacionales como la ONU.

reuniones periódicas que se llevan a cabo en Naciones Unidas para analizar los avances de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada en 1989 y ratificada por el gobierno de México en 1990 como un instrumento legal de vigencia internacional.

Para COMEXANI estos informes representaron un instrumento útil para la divulgación de información. Su elaboración implicó un proceso de sensibilización, de reflexión conjunta y movilización para la acción coordinada. Tal es el caso del gran número de Encuentros para el Diálogo sobre temas relacionados con los derechos y la situación de la infancia en México que fueron organizados por este colectivo en 1997 con la colaboración de más de cuarenta y cinco organizaciones y el aporte de cerca de noventa personas entre investigadores profesionales que ofrecen atención directa a menores y jóvenes, promotores comunitarios, funcionarios de gobierno y representantes de organismos internacionales.

Para que un sentido se convierta en “social”, debe darse en la interacción y como forma intersubjetiva, señala Retamozo (2006, p. 14).

Esto fue muy claro al interior de las relaciones en COMEXANI a través de los muchos esfuerzos de instersubjetivación que, de manera conciente y deliberada fueron promovidos por sus integrantes. De ello da cuenta la forma en que evocan el recuerdo de sus prácticas al interior de la organización: Cada uno habla de si mismo, pero muchas veces se refieren a los otros como partícipes de su propia acción, en especial cuando, en diversos momentos de su relato, destacan el valor de la heterogeneidad de experiencias que confluyeron en el grupo del grupo pues gracias a ello pudieron complementarse y formarse a partir de sus diferencias

“...todas veníamos de las áreas de educación. A nadie se le ocurrió que fuera una asesoría legal para niños en situaciones difíciles o cosas así, sino fue ¿Cómo educar para el aprendizaje de los derechos de los niños? la divulgación y el respeto, y ahí fue donde nos metimos y lo fuimos diseñando grupalmente real, fue real [...]. Yo sentía que lo que podía aportar al grupo era una mirada hacia arriba, un segundo nivel, porque yo venia de UNICEF, con una mirada, no del barrio o de la colonia, ni del preescolar de esa colonia, sino de la

infancia y de coordinar esfuerzos y de hacer incidencia a nivel internacional, y ese podía ser mi aporte”⁴².

“...yo sentía que M...[01] estaba mas lista para concretar, cosas, y nosotros como para idear, como para soñar, como para proponer, pero a nosotros nos faltaba la concreción de las cosas [...] ahí hicimos una buena complementariedad de capacidades.”⁴³

Esta organización contaba con un Comité Promotor integrado por las asociaciones, organizaciones y personas que contribuían de manera regular en la planeación y ejecución de las tareas.

Entre las organizaciones que lo integraban destacan:

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU).

El Centro Juvenil Promoción Integral (CEJUV).

El Centro de Documentación Comexani-Ceflor / Centro Florencia Quesnel (CEFLOR).

La organización Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C. (ENLACE).

La asociación Investigación y Educación Popular Autogestiva, A.C. (IEPAAC).

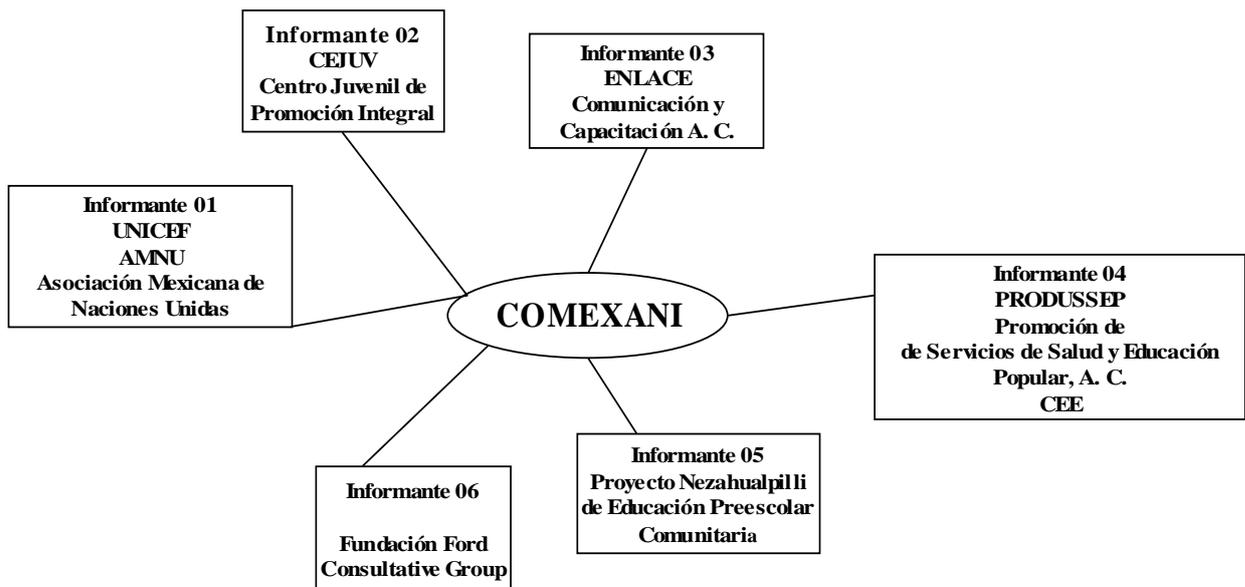
Si bien el trabajo de COMEXANI contaba con su propia fuente de financiamiento, cada una de las informantes tenía su propio trabajo en otra organización y el colectivo era el espacio para la tarea común. Ello permitía hacer una transferencia de experiencias y relaciones a partir de las ocpd's en la que cada una había participado de aquellas de las que todavía formaba parte.

El siguiente esquema intenta ilustrar un ejemplo del rico entramado de referencias a partir del cual cada informante realizó su aporte al trabajo en COMEXANI⁴⁴.

⁴² Entrevista a informante 1F61-28-09-05/1, Op. Cit. p. 8

⁴³ Entrevista a informante 3F45-28-2-06/1, p. 16

⁴⁴ Cabe aclarar que este colectivo llegó a estar conformado por casi una treintena de integrantes que a su vez participaban en otras ocpd's.



Esta primera organización, antecedente de ACUDE, operó así como un crisol donde se potenciaron las capacidades de sus integrantes al articular habilidades de planificación, organización y sistematización provenientes de los estilos de trabajo de organismos internacionales con las experiencias en trabajo comunitario propias de las ocpd's, en particular las que se ocupan del trabajo educativo con padres y niños en zonas marginadas.

Al tiempo que desarrollaban sus tareas en defensa de los derechos de los niños, los miembros de COMEXANI abrieron espacios para su propia formación a través de su participación en talleres, grupos de reflexión, intercambio y discusión. Ello les permitió desarrollar una especie de acervo de pensamiento, de destrezas y perspectivas de trabajo compartidas.

Entre estas líneas de pensamiento, las que destacan con más claridad en los relatos, pueden ser identificadas, en lo general, con elementos sustanciales de la educación popular y de la teología de la liberación sin que ello implique a todos como portadores de una identidad confesional.

6. 3 La Teología de la Liberación y la Educación Popular

Es el nombre con el que se conoce a una interpretación de la fe cristiana a través del sufrimiento, la lucha y la esperanza de los pobres que da lugar tanto a la crítica de las sociedades en las que se justifica la desigualdad, como a las prácticas de la iglesia que soslayan los efectos de la exclusión.

“...en la religiosidad latinoamericana tradicional, Jesús es casi mudo, en realidad casi siempre se le presenta como muerto en la cruz. Quizás el hecho de que su sociedad los crucifica y los mantiene mudos hace que el latinoamericano común se identifique con ese Cristo.⁴⁵”

Los teólogos de esta línea de interpretación de las sagradas escrituras proponen que los pobres aprendan a leerlas

“...en una forma que afirmen su dignidad y su valía, así como su derecho a luchar juntos por una vida más decorosa”⁴⁶

Como expresión de un movimiento mundial a favor de la emancipación humana, la Teología de la Liberación en América Latina se fortalece en el contexto de emergencia de los movimientos armados que surgieron a raíz del triunfo de la revolución cubana en países como Venezuela, Guatemala y Perú, entre otros. Frente a ello se empiezan a unir miembros de la Iglesia con partidos demócrata cristianos y agencias de ayuda exterior.

La interpretación que propone la Teología de la Liberación se sostiene en la idea de que de que, en el Antiguo Testamento, dios educa a su pueblo y

“... actúa dentro de la historia y pide a los suyos actuar dentro de la historia, a diferencia de los otros dioses que son dioses de la naturaleza[...] Evangelizar no es solamente anunciar el Evangelio sino hacer que sea la Buena Nueva que a uno lo libera en las circunstancias concretas en que vive . El Evangelio significa una sanación de toda la persona humana. Liberación de los prejuicios religiosos y de las barreras

⁴⁵ Berryman, Phillip, Teología de la Liberación, Siglo XXI, México, 1989, p. 10

⁴⁶ *Ibid.*

sociales. Trae una renovación de toda la cultura y una crítica radical del orden social. Lleva a una madurez de juicio y de las relaciones con los demás”⁴⁷

Si en el siglo XIX la iglesia condenó la idea misma de la democracia, hacia la segunda mitad del siglo XX, al calor del Concilio Vaticano II, la Iglesia empezó a considerar al “progreso” humano como evidencia de la labor de dios en la historia humana.

En América Latina los sacerdotes comprometidos con los pobres empezaron a hablar abiertamente de la necesidad de la revolución como el único medio efectivo de *hacer realidad el amor a todos*. Esta frase del sacerdote colombiano Camilo Torres, muerto en combate en las luchas guerrilleras de los sesentas, sirvió de inspiración para los miles de cristianos, sacerdotes y religiosas que se incorporaran al cuestionamiento de la enseñanza en las escuelas privadas y se inclinaron por el trabajo pastoral con los pobres.

Cabe destacar que no sólo los dirigentes de los movimientos sociales latinoamericanos abrevaron del pensamiento de Gramsci, como se señaló en el capítulo 3, también importantes teólogos de la liberación fueron receptivos a su influjo. Tal es el caso, por ejemplo, de Hugo Assman, Leonardo y Clodovis Boff en Brasil, de Enrique Dussell en Argentina, de Porfirio Miranda en México, de Otto Maduro en Venezuela y de Gustavo Gutiérrez en Perú, éste último considerado como el “padre de la teología de la liberación.

Al asumir muchos de los conceptos gramscianos, que sobrepasan el marco de lo estrictamente religioso, reflexionan sobre la praxis de grupos cristianos politizados, radicalizados y comprometidos en la acción revolucionaria, López (1995).

“La teología de la liberación, afirma Boff se da hoy a la tarea de construir una “Nueva Ética Internacional” y de crear un “Bloque Social Histórico de los Oprimidos”⁴⁸

Para Gramsci la idea de la construcción de un nuevo Estado ético se *vincula a una dialéctica intelectuales-masa y no a una “evangelización” unidireccional*

⁴⁷ La Biblia Latinoamericana., Sociedad Bíblica Católica Internacional, España, 1995, pp 18-44

⁴⁸ López Oliva, Enrique, “Gramsci y la cuestión religiosa: la crítica gramsciana y los teólogos de la liberación” en: Martinelli (1995), *Op. Cit.*, p. 75

de la masa por los portadores de la "conciencia" (Portantiero, 1981, Op. Cit, p. 71).

Una de las funciones más importantes del desarrollo de esta dimensión ética del Estado es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral para crear y mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por ende de convivencia y de relaciones individuales) que demanda la desaparición de ciertas costumbres y actitudes y la difusión de otras. En ello juegan un papel central la mediación, tanto de la actividad política como de la educación propiamente dicha, pues la hegemonía implica un tipo de pedagogía capaz de desarrollar la *conciencia* como momento esencial, como una fuerza política fundamental.

Es a partir de este papel central que Gramsci atribuye al trabajo sobre la conciencia de las masas, que plantea la necesidad de reconstruir el discurso pedagógico a partir de una concepción de relación pedagógica que se funda sobre la base de tres términos: hombre, maestro, ambiente.

El hombre, como síntesis histórica, perennemente renovadora de la dialéctica social, es el "centro de anudamiento" del complejo de relaciones, pero este proceso renovador no opera de forma aislada en cada individuo sino a través de la conciencia de una visión y un compromiso común. Gramsci rechaza por ello la idea de un mejoramiento ético individual pues el proceso de formación y desarrollo presupone una actividad dirigida al exterior, o sea, al ambiente y los otros hombres, una actividad que, a fin de cuentas devela la condición política de todo ser humano.

En una relación pedagógica de acción recíproca el maestro no puede ser concebido como una entidad ya dada, que no se modifica y que no procede en relación al alumno. La consideración gramsciana del ambiente es sustantiva pues el clima cultural en el que el niño se desenvuelve marca para el maestro el sentido y los límites de su actividad educativa.

“...esta consideración del ambiente del alumno se traduce en el esfuerzo de considerar la lección como un esfuerzo de investigación de los problemas del alumno de los cuales es necesario partir.”⁴⁹

Y es precisamente de ahí que parte el trabajo que ACUDE realiza en la comunidad y en la escuela. La visión y las necesidades sentidas por lo niños juegan un papel central para desarrollar la intervención educativa tal y como se señaló en el capítulo 4. Claro está que este punto de partida no es exclusivo de esta organización pues es una práctica generalizada entre muchas otras que hacen trabajo comunitario.⁵⁰

Las comunidades eclesiales de base

En agosto de 1968 130 obispos, en nombre de 600 en América Latina, se reunieron para analizar el horizonte de realización del mensaje del Concilio Vaticano II en la región. En esta reunión los obispos denunciaron la violencia institucionalizada como una situación de pecado y, en su exigencia de cambios *rápidos, vigorosos, urgentes y profundamente* renovadores, describieron a la educación como el único medio que permitía al pueblo *convertirse en actor de su propio proceso*.

Los documentos emanados de la reunión de Medellín, señala Berryman (1989), se constituyeron en una especie de Carta Magna para los sacerdotes, hermanas y activistas laicos que se empeñaron en transformar de raíz su trabajo pastoral.

⁴⁹ Bróccoli, Angel, Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía, Editorial Nueva Imagen, México, 1977, p. 171.

⁵⁰ Este papel del educador que dialoga con la cultura popular aparece ya con toda claridad en Freire y en los posteriores desarrollos de la práctica de la Educación popular en América latina. Sin embargo en ninguno de los relatos de los informantes, ni siquiera en los últimos textos publicados por académicos que han impulsado el trabajo de las organizaciones civiles aparece esta referencia directa al pensamiento pedagógico de Gramsci. Tal vez esta omisión obedece al hecho de que el referente de la educación popular resulte más cercano y ahí ya se sintetizan algunas de las conceptualizaciones gramscianas que se conjugan con otras propuestas pedagógicas más novedosas como las derivadas del constructivismo. Como sea, valdría la pena rastrear el peso de la relación dialéctica entre hombre, ambiente y maestro que se realiza al interior de la acción política para develar con más detalle la influencia gramsciana en las intervenciones educativas de algunas organizaciones de la sociedad civil.

En ese proceso no pocos cristianos empezaron a incorporar conceptos marxistas para analizar la sociedad en aras de su transformación.

“Evangelizar es *dar conciencia a los pobres* del reino de este mundo. ¿Qué es el pecado? Tiene nombre de Capital, pero hay que saber bien qué es y no sabemos. Debemos hacer muchas comunidades de Base y estudiar el tema. Y sabiendo que el nombre del pecado es el Capital y la manera concreta es el plusvalor, evangelizar es luchar contra el pecado, para organizar a un pueblo y que devenga en sujeto, para que sea Sujeto de la Historia y de esta manera hacer un proceso de *liberación* para una sociedad más justa [...]”⁵¹

En México, ya desde los inicios de los años 70s podemos encontrar a una izquierda católica abanderada por figuras como la de Sergio Méndez Arceo, obispo de Cuernavaca y hacia los noventas la de Samuel Ruiz, obispo de San Cristóbal de las Casas.

A partir de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizada en Puebla en 1979, este sector de la Iglesia que, al declarar explícitamente su opción preferencial por los pobres, se manifiesta por la defensa de sus intereses, por la preservación de sus recursos naturales, por el establecimiento de una nueva cooperación internacional, por la creación de un nuevo orden internacional, basado en la solidaridad y la justicia; por la eliminación de políticas neomalthusianas⁵²; por la participación en las decisiones que se toman a nivel mundial; por el cumplimiento de la hipoteca social a nivel internacional y por la integración de nuestros países.⁵³

⁵¹ Dussel, Enrique, *El pueblo como Sujeto*”, ponencia presentada en el III Encuentro Nacional del Movimiento de Cristianos Comprometidos con las Luchas Populares realizado en la ciudad de Querétaro, Qro., en mayo de 1989

⁵² Los neomalthusianos consideran que es imposible industrializar a los países poco desarrollados y que, por lo tanto, es inútil prestarles ayuda económica. Entienden que sólo es posible fomentar el progreso económico regulando el incremento de la población, y que los cuidados para mejorar los servicios médicos son contraproducentes.

⁵³ Concha, Miguel. *La opción preferencial por los Pobres. Diez años después de Puebla*”, Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional del Movimiento de Cristianos Comprometidos con las Luchas Populares realizado en la ciudad de Querétaro, Qro., en mayo de 1989

Bajo este espíritu, hacia 1989, operaban en México entre ocho mil y nueve mil Comunidades Eclesiales de Base⁵⁴ en 43 distintas diócesis de la república. Cada una de estas comunidades estaba integrada por 12 personas que difundían una nueva idea de dios dislocada de la imagen tradicional. De la idea del dios creador, providente, ocioso, intocable en su movilidad se pasó a la del dios personal, envuelto en la historia; del dios padre poderoso, legitimador del orden vigente, al dios misericordioso y liberador del pueblo, Monsivais, (, p. 19)⁵⁵

Una informante narra en el siguiente párrafo, cómo en su adolescencia, cursada en los años 80, descubre, gracias a su participación en una CEB, un enfoque distinto al de la iglesia tradicional que marcará buena parte de su quehacer profesional y organizativo.

“...estaba asociado a la idea que el reino de los cielos está en el cielo, cuando te mueras. Entonces, de acuerdo a la ideología de la iglesia más tradicional, todo lo que sufras en este momento, incluido la pobreza, la injusticia, la enfermedad, no importa porque en el reino de los cielos, cuando te mueras, te puedes ir con diosito y te va a premiar por eso, o sea, estas sufriendo pero vas a recibir un premio. Lo que se planteó en ese momento fue que el reino de dios hay que construirlo aquí, o sea, la formación de un ciudadano, de un sujeto para la vida en la tierra, para la libertad, para tener palabra. Dios te otorga palabra porque eres hijo de dios. Esa dignidad es lo que a mi se me hace fuertísimo y súper importante. Si tu eres hijo de dios, eres digno de todo, ¡de todo!, punto. Te ama incondicionalmente, tú eres digno de todo, la cosa es cómo lo construimos ¿no? y ese es el asunto de la Teología de la Liberación. Te libera de esta idea de que dios está enojado contigo, de que dios es castigador, de que el reino de los cielos te espera[...] el asunto de la liberación es poderte dar cuenta de que dios eres tú, o sea, lo que dios quiere de ti no lo sabes más que tú, en tu fuero interno ¿no? el asunto es de cómo te escuchas

⁵⁴ Se trata de “...pequeñas comunidades conducidas por un laico, motivadas por la fe cristiana que se consideran a si mismas como parte de la iglesia y que están comprometidas en trabajar juntas para mejorar sus comunidades y para establecer una sociedad más justa.” Berryman, 1989, OP. Cit. p. 61

⁵⁵ En mayo de 1990 Juan Pablo II, asesorado por Josef Ratzinger, se lanza contra la teología de la liberación para exigir obediencia. Bajo fuertes presiones “el movimiento social y religioso de las CEB se desintegra o se deja arrinconar” (Monsivais (2005), Op. Cit. p. 19)

*y lo que dios quiere es que construyamos el reino de dios aquí y eso fue lo que Jesús vino a decirnos*⁵⁶

El trabajo pastoral⁵⁷ de las CEBs consistía en que se reunían, por lo menos una vez a la semana, para analizar su situación social, familiar y personal, para interpretarla a la luz de la fe cristiana; para evaluar y renovar su compromiso individual y comunitario desde el horizonte utópico y los criterios ético-políticos que recuperaban del Evangelio.

Entre los propósitos fundamentales de esta acción pastoral estaba el educar, en especial a los jóvenes, para que se constituyeran en un factor de cambio de la sociedad a través de una relación de amor y de encuentro entre el evangelizador y el evangelizado para que

“... los grupos juveniles incidieran concientemente en la realidad de sus comunidades insertándose en la lucha popular por la transformación.”⁵⁸

Entre los rasgos que caracterizaban a la pedagogía pastoral se destaca su carácter experiencial, transformador, liberador, comunitario testimonial y participativo.

Sacerdotes, hermanas y activistas laicos se sumaron a la tarea de la llamada concientización, que en su equivalente en portugués significa “aumento de conciencia”. Inspirados en el método de alfabetización de adultos que desarrolló el maestro nordestino Paulo Freire a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta en Brasil, usaron una técnica socrática que iba del análisis de los efectos (de la propia pobreza) a las causas (la distribución del poder en la sociedad).

En esta educación concientizadora no se parte de un programa, ni de unos contenidos o saberes externos preestablecidos, sino a partir de temas

⁵⁶Entrevista a infirmante 4F36-06-04-06/2, p. 45

⁵⁷ La acción pastoral es aquella que realiza la Iglesia para que las comunidades “...asimilen y se comprometan con la persona de Cristo y su mensaje, para que integrando su fe y su vida, se transformen en hombres nuevos y convirtiéndose en agentes privilegiados contribuyan a la construcción de la Civilización del Amor.” en: Peregrinar Pastoral en la Arquidiócesis de Oaxaca. Realidades y perspectivas, Oaxaca, Pascua, de 1988, p.99.

⁵⁸ Peregrinar Pastoral (1988) *Op. Cit*, p. 111.

movilizadores de la reflexión, de la acción. El promotor sólo contribuye a este proceso como apoyo para que el educando, que a su vez es educador, pueda tomar conciencia de su mundo, de aquello que lo oprime a través de una articulación profunda entre su propia experiencia y su propia cultura, con el mundo y la comunidad a la que pertenece. Reconstruye así la visión de sí mismo, de los suyos y de las posibilidades concretas de transformación de su entorno inmediato.

A través de la creación de espacios de reflexión dialógica, de exploración de las experiencias humanas básicas dentro de la cultura de la gente misma, donde no hay una figura superior que sabe frente a otros que no saben, pues todos tienen algo valioso que decir.

“En esos grupos los pobres no sólo sienten afirmado su propio valor, sino que empiezan a cuestionar la suposición de que la sociedad tiene que continuar como hasta el presente –que eso es “la voluntad de dios”- y empiezan a preguntarse sino podría ser de otra manera”⁵⁹

El propósito último de estos grupos es que las personas logren reconocer la dimensión social de su vida cotidiana y gradualmente logren llegar a dirigir la discusión por sí mismos de manera que la presencia del sacerdote, la hermana o el activista laico lleguen a ser innecesarios.

Las CEBs llegaron a suplir el vacío organizativo en aquellas comunidades que no contaban con organizaciones independientes y fueron más allá de la celebración de la fe y de la toma de conciencia de su realidad para animar y dinamizar la formación laica y pluralista de las organizaciones campesinas, y de colonos, para no caer en un

“...modelo de neocristiandad; dándose el caso de que algunos miembros de las CEBs deciden por sí mismos, junto con otros dirigentes populares, levantar y consolidar la organización popular independiente”⁶⁰

⁵⁹ Berryman 1989, Op. Cit. , p. 39

⁶⁰ Concha, Miguel, González Gari, Oscar y Salas F, Lino, La participación de los cristianos en el proceso de popular de liberación en México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Colección “Biblioteca México”, 1986, p. 286.

En aquellas comunidades en las que si había organizaciones populares independientes los miembros de la CEBs sostuvieron una interesante relación de solidaridad, respeto y apoyo mutuo al grado de que no pocos miembros de las CEBs terminaron por integrarse a las organizaciones populares.

Gracias a la naturaleza de este encuentro de formas de acción social, los promotores de las CEBs lograron reconocer la importancia de la dimensión política.

“Si bien el antipoliticismo de amplios sectores del pueblo nos previene mencionar a la ligera la palabra “política”, hay que reconocer que es más peligroso decir que “esto no es político”, o aquí no somos de ningún partido” porque con ello estamos sembrando al futuro el temor, e incluso la sensación de engaño, cuando tarde o temprano debamos tomar opciones claramente políticas”⁶¹

Era este el planteamiento de mediados de los 80 y fue en el contexto de esta perspectiva que nació la red de organizaciones de madres educadoras cuyo trabajo, como ya se ha descrito arriba, llegará poco después, a constituirse en uno de los componentes sustanciales del trabajo en COMEXANI.

Las madres, educadoras populares

A principios de los años ochentas el Movimiento Popular Urbano que se había gestado desde la década anterior, logró recomponerse después de los duros golpes recibidos durante la administración de Luis Echeverría.

En medio de un clima altamente represivo muchas organizaciones se vieron obligadas a la búsqueda de un nucleamiento para sobrevivir y por ello, en 1981, durante el II Encuentro Nacional de Movimientos Populares, se consolidó la denominada Coordinadora Nacional del Movimiento Popular Urbano (Conamup) cuya convocatoria estaba dirigida fundamentalmente a la institución familiar-familia extensa - del “pueblo”⁶².

⁶¹ Gómez Hermosillo, Rogelio, CEBs y Compromiso Político, citado por Concha. Miguel , 1989, Op. Cit. p. 102

⁶² Esparza González, Citlali, , “La amorosa resistencia: Teoría política de la educación popular preescolar desde la Culltura del Movimientos Popular Urbano, Tesis de Maestría en Antropología Social, Escuela de Antropología e Historia ,México, 2004, p. 112

El gran número de asentamientos urbano populares que surgieron durante los años sesentas y setentas en la periferia de la ciudad de México, constituyó un campo propicio para el crecimiento de múltiples corrientes de izquierda, algunas vinculadas al Partido Comunista y otras, de corte maoísta, que se empeñaron en la construcción de amplias organizaciones de “masas” que tenían su sustento social en las zonas urbano populares o campesinas, o de sectores de colonos empobrecidos como los que habitaban en Ciudad Nezahualcoyotl. De una de estas organizaciones con línea de masas surge el Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP), brazo político de la Unión de Colonias Populares,⁶³.

Una ex militante de una de esas organizaciones que nos fue remitida por una informante de ACUDE, testimonia las dificultades para comprender la composición de ese movimiento:

“... este cuadro es complejísimo: estaban las corrientes de izquierda, estaban los colonos y colonas, estaban los estudiantes, que venían de grupos de izquierda, pero también estaban los padres jesuitas que habían constituido las Comunidades Eclesiales de Base de ese mismo ámbito [...] era una riqueza impresionante, una cosa maravillosa [...] te das cuenta que es un interdiscurso ahí, muy profundo, muy denso, donde se ha generado toda una cultura de participación popular muy importante.”⁶⁴

Ello permitió la generación de un fuerte tejido de gente influenciada y capacitada por las más diversas corrientes ideológicas. Tal es el caso de las mujeres que integran las organizaciones de educación popular que recibieron la influencia de las CEBs, de la Educación popular freiriana, de la política de izquierda de masas y del feminismo popular.

A partir de su discurso ético político de transformación social, sostenido en la idea de la “persona comunitaria”, el trabajo realizado por los grupos inspiradas

⁶³ Esparza González (2004), *Op. Cit.* p. 114

⁶⁴ Entrevista a informante IAF01/ 05/06. p. 5. Esta informante no pertenece a ACUDE y por ello se le considera como informante secundaria que complementa y esclarece lo mencionado por las informantes clave por el hecho de haber participado en una organización de mujeres que emprendieron esfuerzos de educación popular en zonas urbano marginadas.

en la Teología de la Liberación confluyó de manera natural con el de estas organizaciones de izquierda. Tal es el caso de la organización ENLACE Comunicación y Capacitación A. C.⁶⁵ que empezó a trabajar ahí desde principios de la década de 80s con proyectos educativos, con asesoría para que las mujeres conformaran sus cooperativas pues la base social en las colonias populares era fundamentalmente femenina impulsada por la necesidad de obtener vivienda, servicios y educación dignos.

“¿Por qué las mujeres?, pues porque en las colonia populares los maridos se iban a trabajar pues eran obreros, empleados. Entonces se iban todo el día. ¿Quién se quedaba sin agua, con la casa llena de agujeros, con tierra, sin escuela para los niños? pues las mujeres. Entonces las que se vuelven gestoras sociales son las mujeres, las que integran mayormente las comisiones para negociar con las autoridades son mujeres, aunque el fenómeno es que las mujeres son la base social, los cuadros medios, pero la dirigencia siempre son hombres.”⁶⁶

En 1984 el MRP sufre una escisión que da origen a otra organización llamada Organización Revolucionaria del Pueblo (ORP) en cuyo interior se conforma uno de los primeros colectivos educadores: Makarenko A. C.

En 1985 se plantea la propuesta de constitución de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitario (CEDEICO)⁶⁷ que operan a partir de los aportes de la educación activa (Montessori, Freinet, Froebel y Piaget); de la educación socialista (Makarenko); de la terapia bioenergética de Reich, Lapassade y

⁶⁵ El nombre de ENLACE obedece al hecho de que esta organización sirve como una instancia de articulación entre estos movimientos sociales y algunas vertientes de las CEBs que trabajaban en el Cerro del Judío porque recibe financiamiento que logra canalizar para estos proyectos.

⁶⁶ Entrevista a informante IAF01/ 05/06, *Op. Cit*, p. 7

⁶⁷ En el marco de esta propuesta surge un grupo en el barrio Nuevo Amanecer de ciudad Nezahualcóyotl que logra sistematizar su forma de trabajo y con el apoyo del Centro de Estudios Educativos publica el libro, Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria, que hoy es uno de los referentes fundamentales para este tipo de trabajo educativo en comunidades marginadas.

Lowen⁶⁸, pero, sobretodo, de las diversas propuestas provenientes de la línea pedagógica iniciada por Paulo Freire.

El propósito fundamental de estas propuestas era la toma de conciencia, la reflexión y la acción a través del propio descubrimiento, del análisis del entorno y del descubrimiento de las posibilidades para actuar en él y modificarlo.⁶⁹

Durante algún tiempo esta propuesta no contó con el beneplácito de los dirigentes del MRP pues para ellos esto representaba una tendencia que se alejaba de sus objetivos estratégicos de construcción de fuerza social.

Pese a ello las mujeres insistieron en reclamar el reconocimiento de sus propias demandas.

*“...estas mujeres aguerridas dijeron: “nosotras también tenemos presencia y queremos, desde nuestras demandas de mujeres, tener presencia en el MRP”. ¡Entonces se armó la de dios es padre! porque los dirigentes no estaban tan convencidos y nos decían:” son separatistas, quieren hacer su propio rollo” y ¡se fueron hasta a los golpes!”.*⁷⁰

En 1986, una de las actuales integrantes de ACUDE, se incorporó como asesora y capacitadora de estas mujeres a través de ENLACE. Comunicación y Capacitación A. C.⁷¹, no tanto por su filiación al MRP o a las CEBs, sino por su experiencia en la coordinación de los proyectos de Abasto de la Consaupo y porque había estudiado psicología y le interesaba la educación. Ella fue testigo de las dificultades para el desarrollo de los proyectos impulsados desde las necesidades de las mujeres y sus hijos.

“Yo me acuerdo que en algunas reuniones a las que fui, las señoras decían: “sí a nosotras nos costó mucho luchar que por la casa, que por la calle, que por

⁶⁸ Se trata de técnicas de terapia corporal que eran usadas con los niños para prevenir la neurosis mediante la recuperación del contacto corporal a través de la bioenergética y el masaje

⁶⁹ La asesoría en torno a estas perspectivas de trabajo fue brindada por ocpd's como Equipo Pueblo, Procesos Participativos, CEDEPAC, ENLACE, Fundación de Apoyo ala Infancia y por instituciones como el CEE

⁷⁰ Entrevista a informante IAF01/ 05/06, Op. Cit, p. 10

⁷¹ Posteriormente, desde su condición de coordinadora de ENLACE, se incorpora al trabajo de COMEXANI

el transporte, que por el centro de salud, que por la misma escuela de la colonia, entonces queremos que nuestros hijos tengan algo parecido, o sea, algo diferente, que también ellos aprendan a luchar, a que se concienticen de lo que hemos vivido”. [...]Yo sentía que tendría que buscarse algo parecido para que desde los pequeños empezaran, pero que también fuera congruente con las mamás, con su entorno, con todo lo que las mamás soñaban que pudiera ser. Para mi era clave la palabra autonomía, ¡eso es el meollo del asunto!, ¿Cómo lograr esa autonomía desde los niños, desde los papás, desde las mujeres que están aquí intentando ser educadoras?, porque al principio decían: “Pues yo no voy a ser educadora, yo voy a lavar. Como desde ahí, como desde esa transformación, desde ahí”⁷².

El proyecto de los CEDEICO logró modificar la interacción personal al interior de las familias de estas colonias populares pues estas madres educadoras adquirieron un estatus de mayor respeto y aceptación de si mismas.

Este rol de “madre”, inherente al discurso de preescolar, se amplió hacia una dimensión colectiva, se refuncionalizó al situarse en un espacio público, pero quizás lo más importante es que estas mujeres se constituyeron en su propio objeto de transformación social bajo el lema *Para cambiar a los otros hay que cambiar una misma*. Y así lo hicieron, mediante prácticas educativas diversas: de aplicación de técnicas terapéuticas corporales, de capacitación como integrantes de los movimientos urbano populares, de cuestionamientos constantes a sus propias familias y a si mismas

“...hasta rayar en verdaderos “juicios populares” - a lo interno de su colectivo- de la incorporación a su práctica cotidiana de conceptos como “autogestión, o bien “educación del hombre nuevo” contribuyendo realmente a modificar algunos elementos del espacio de reproducción de su vida cotidiana familiar, en la esfera de la vida privada, insertando su lógica en un proceso social avalado públicamente como organización”⁷³

⁷² Entrevista a informante 3F45-24-04-06/3, p. 89

⁷³ Esparza González (2004), *Op. Cit.* p. 20

Estas mujeres concentraron su esfuerzo en la construcción de un cuerpo de valores, actitudes y destrezas comunitarios como el respeto, la tolerancia, la solidaridad; la autonomía para la toma de decisiones, la capacidad analítica del entorno, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de sus lazos afectivos. Todo ello se visibilizaba al interior de las asambleas para descubrir el tema generador⁷⁴ que habría de orientar el trabajo educativo de la semana.

Como una clara muestra del proceso de formación y transformación a que se vieron sometidas las mujeres de estos colectivos está el caso de la informante 05 que, siendo habitante del barrio Nuevo Amanecer en Nezahualcóyotl, sin haber terminado la secundaria, entró al proyecto Nezahualpilli en 1982 para poder educar a sus hijos pequeños. A lo largo de su paso por ese proyecto, llegó a ser capacitadora de otras madres, a hacerse cargo de varios proyectos del mismo colectivo; realizó aportes a la elaboración de materiales didácticos publicados por el CEE; participó activamente como miembro de COMEXANI y luego como parte de ACUDE.

Ahora, a sus 50 años estudia la preparatoria abierta, ofrece talleres en el DIF, en CONAFE, en otras ONGs y elabora sus propias propuestas de trabajo con adolescentes.

La informante 03 refiere esta experiencia con las mujeres de las colonias populares como una de las mejores etapas de su vida en virtud de la intensidad y riqueza que este espacio organizativo le brindó.

“...todavía con las señoras, cuando nos vemos, es como una solidaridad, como una hermandad. Fue mas allá del trabajo, fue todo lo que se construyó y hasta la fecha con algunas de ellas nos hablamos y es como compartir la vida y me da muchísimo gusto que la mayoría, pues con su vida en sus manos y caminando”

⁷⁴ El tema generador es una noción central de las estrategias de la educación popular que se establece como núcleo movilizador del trabajo educativo a partir de un diálogo previo con los educandos para conocer aquello que les es familiar y significativo, que esté asociado a su vida cotidiana. Es a partir de este tema que se establece un “círculo de cultura” que lleva tanto al educador como al educando, a la crítica de un problema cercano a la comunidad.

Los años de trabajo con las madres educadoras no sólo ofrecieron a las futuras integrantes de ACUDE ricas experiencias de encuentro humano. En esos años ellas pudieron ponerse en contacto con las metodologías de la educación popular para la crianza y el cuidado de los niños. Gracias a ello el equipo de COMEXANI, con el apoyo de la fundación holandesa Bernard van Leer⁷⁵, empezó en 1993, a elaborar una propuesta metodológica para apoyar el trabajo de las madres educadoras que quedó plasmada en una serie de cuadernos didácticos llamada Nuevos Espacios Educativos

“...nos reunimos durante cuatro años, una vez a la semana en Xochimilco y ahí decíamos:” ¿qué se nos ocurre que poder hacer?” y aparecía como una primera actividad. Entonces se iba cada uno a su centro y hacían eso que habíamos construidos entre todos. Lo probaban y regresaban a la semana siguiente y decían: “No, mira, no funciona esto, mejor pongámosle esta otra cosa”. Se grababa todo lo que se decía y se hacían relatorías. Y entonces se fue diseñando la metodología a la par que se iba probando y con eso hicimos los materiales.”⁷⁶

COMEXANI y la acción civil por la paz

Como consecuencia de la política de desarrollo económico excluyente, y de muchas décadas, siglos, de pobreza extrema en las zonas indígenas del estado de Chiapas, el 1 de enero de 1994 se levantó en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Ese mismo día entró en vigor el Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá.

“Estamos muriendo de hambre y enfermedades curables [...] no tenemos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades,

⁷⁵ Esta es una fundación privada, creada en 1949 y con sede en los Países Bajos. Su misión consiste en mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica

⁷⁶ Entrevista a informante 1F61-23-11-05/4, p. 57

sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros ni para nuestros hijos[...] Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!⁷⁷

La aparición de este actor colectivo conmueve radicalmente al conjunto de la sociedad mexicana. El levantamiento genera, de manera inmediata, una corriente de apoyo y comprensión, no tanto por la adhesión a la lucha armada, sino porque la miseria de los indios en Chiapas, al hacerse visible, se vuelve intolerable para un sector importante de las clases medias.

“Los neozapatistas han buscado vías para la invención de una democracia abierta a la participación de los actores sociales, que tome en cuenta las exigencias éticas.”⁷⁸

El racismo en México, las condiciones inhumanas de vida en las zonas indígenas eran conocidos, pero a partir del 1 de enero del 94 se vuelven certidumbre histórica, imagen, noticia que arroja luz sobre lo obvio.

A escasos cinco días después del levantamiento, el presidente en turno anuncia su intención de aniquilar a quienes proclamaron una ética diametralmente opuesta a las prácticas neoliberales: *Para todos todo, para nosotros nada.*

Frente al anuncio de exterminio se desató enseguida una extraordinaria protesta popular convocada por el PRD y en especial por las redes de las ocpd's.

El 5 de enero, 14 ocpd's de Chiapas que, en su mayoría, eran miembros de la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, se constituyeron como Coordinadora de Organismos No Gubernamentales de San Cristóbal por la Paz (CONAPAZ). Tan sólo 3 días después, a este conjunto de organismos se sumó la Red Mexicana de Organismos de Derechos Humanos “Todos los Derechos para todos” para organizar la Primera Caravana por la Paz y los Derechos Humanos formada por 200 personas de las ocpd's, organismos de derechos humanos, cuatrocientos periodistas nacionales y extranjeros y 200 ciudadanos en general.

⁷⁷ Fragmento de la Primera Declaración de la Selva Lacandona citada por Reygadas 1989 *Op. Cit* p. 432.

⁷⁸ Le Bot, Y., Sucomandante Marcos. El sueño zapatista, citado por Alonso, Jorge, “La Educación en la emergencia de la sociedad civil”, en: Latapí Sarre, Pablo, Un siglo de educación en México, Tomo I, FCE, México, 1998, p. 163.

Esta marcha, que realizó una visita de observación a las zonas bombardeadas, representó un dispositivo de paz frente a la guerra, un movimiento civil que logró romper el bloqueo informativo.

En esos días las ocpd's lograron movilizar la solidaridad internacional en torno a seis ejes: cese de bombardeos, inicio de diálogos para construir una solución política y negociada, solicitud de la intervención de la Cruz Roja Internacional para velar por los derechos de la población civil, permiso de acceso a los medios de comunicación en las zonas de guerra, alto al hostigamiento a las organizaciones civiles y demanda de aceptar la mediación de Samuel Ruíz García. El espacio para el diálogo fue abierto en la catedral de San Cristóbal de las Casas.

“Las redes de ocpd's fueron invitadas especiales a participar en este proceso a través del reconocimiento de su papel civil de distensión y de contribución al diálogo y a la vía pacífica para resolver el conflicto chiapaneco”⁷⁹

El 6 de febrero se publicó en algunos diarios una clara y urgente petición del EZLN a la sociedad civil

“A todas las organizaciones no gubernamentales de México[...] El Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se dirige respetuosamente a todos ustedes para hacerles una atenta súplica[...] Con el fin de reducir al mínimo los roces indeseados entre las partes en conflicto, es necesario que en torno al lugar del diálogo se forme un cinturón de seguridad o Cinturón de Paz que evite, con su presencia, la presión, la intimidación o hasta la agresión de una de las partes en conflicto hacia la otra.”⁸⁰

Al día siguiente la CONAPAZ, la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, el Foro de Apoyo Mutuo, la Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio, Promoción de Servicios de Salud y. Educación Popular, A.C. (PRODUSSEP), el Frente por el Derecho a la Alimentación, el Movimiento Ciudadano por la democracia y el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez

⁷⁹ Reygadas 1989, Op. Cit, p. 456

⁸⁰ La Jornada (México) 6 de febrero de 1994 pp 1 y 11

(COMEXANI), dieron a conocer su respuesta a la petición de la Comandancia del EZLN.

“Creemos que en el diálogo que se acerca entre el EZLN y el Gobierno se definirá en mucho el destino de la nación. Las organizaciones no gubernamentales que hemos trabajado en Chiapas y en muchas otras partes del país con aciertos y desaciertos por colaborar en la construcción de una sociedad más justa, estamos dispuestos a contribuir, aunque de una manera muy modesta, a que el clima en el que se llevan a cabo las conversaciones sea el mas adecuado para asegurar su desarrollo [...] Las ong’s que estamos dispuestas a acudir y firmar, en la medida de nuestras posibilidades, un espacio civil en torno de las pláticas, queremos simbólicamente representar el anhelo de todos los mexicanos por una participación verdadera en los destinos del país [...] nuestra presencia obedece exclusivamente a coadyuvar a la búsqueda de la paz con justicia y dignidad”⁸¹

Reygadas (1998, p. 465) señala que la creación de este Cinturón de Paz fue una de las convocatorias más amplias jamás realizadas hasta ese momento por las ocpd’s y sus redes.

Algunos miembros de COMEXANI, se integraron el 23 de febrero a un conjunto formado por 395 personas, miembros de 130 organizaciones civiles procedentes de 23 estados.

El siguiente fragmento testimonia tanto la experiencia como las actitudes asumidas por algunas informantes en el contexto del Cinturón de Paz.

“En el cinturón estaba los militares, nosotros y los de la Cruz Roja. [...] era como un asunto de ganar autoridad moral, como decir: la sociedad civil apoya este movimiento [...] de hacer presencia y por otro lado era seguridad. Lola⁸² y yo estuvimos en el mismo turno, ahí a un ladito y Lola era, pues como es ella ¿no? con los militares y empezaba a platicar y les decía: “A ver, señor, si sus jefes ahorita le dicen que nos ataque, ¿si nos atacaba?, ¿si ya estuvimos platicando señor!, somos amigos ¿no?” Pues es que te hacías amigo,

⁸¹ Fragmento del Comunicado de Ong’s, Ciudad de México, 7 de febrero de 1994 pp 1-2

⁸² Se refiere a Lola Abiega, una de las fundadoras del proyecto de madres educadoras Nezaualpilli que también fue miembro de COMEXANI

*¡imagínate!, seis, siete horas estábamos ahí. Eso duraban los turnos y ahí pues comíamos con ellos y platicábamos.*⁸³

Este breve relato pone en evidencia que, lejos de una postura guerrerista, estas integrantes de la sociedad civil pusieron en primer plano la necesidad de la paz en una tenaz apuesta, casi idealizada, por la fuerza de la comunicación; del encuentro cara a cara con ese otro al que se le reconoce su condición humana a través de un diálogo franco y directo con los miembros de las fuerzas armadas.

Ahí estuvo COMEXANI, como una de las primeras OSC que se sintieron interpeladas por el conflicto en el sureste. Con ello sus miembros mostraron una enorme capacidad de respuesta que ha sido reconocida ampliamente por miembros destacados de las diversas redes de las ocpd's.

Estuvieron en la organización para la Marcha Civil por la Paz, en los Cinturones de Paz y en la Convención de Aguascalientes del 95, ofrecieron talleres de resolución de conflictos y sostuvieron una representación en la organización Espacio Civil por la Paz y en la Misión Civil por la paz.

Estas y muchas otras prácticas que la ocpd's llevaron a cabo en torno al levantamiento zapatista como ayunos, marchas, acopios, conferencias, intervenciones en salud y educación, campamentos, etcétera, constituyeron nuevos símbolos y patrimonios colectivos anclados en elementos casi míticos y en imaginarios que ya se habían gestado desde mucho antes. Todo este accionar representó una convocatoria *incluyente, autofinanciada y plural como rasgos de una nueva ciudadanía*⁸⁴

6. 4 Entra a escena el tema de la ciudadanía y la participación infantil

Además de sus tareas en defensa de los derechos de los niños y en defensa de la paz en el sureste del país, COMEXANI se incorpora a las organizaciones que se empeñan por la transformación de la cultura política, por defensa del

⁸³Entrevista a informante 4F36-27-04-06/3, p. 106

⁸⁴Reygadas (1998), *Op. Cit.* p. 557

voto y por el fortalecimiento de la participación ciudadana como Causa Ciudadana A. P. N y Alianza Cívica A. C.⁸⁵

Hay que recordar que cada una de las informantes refiere en su relato su pertenencia y participación en otras organizaciones. En algunos casos desempeñan incluso tareas de dirección de estas otras organizaciones como en el caso de ENLACE y de Alianza Cívica, sin que por ello dejen de participar en las de COMEXANI. Todo ello brinda al trabajo de la organización una gran riqueza y dinamismo que potencia sus posibilidades de acción, sus recursos, su mirada y su capacidad de respuesta ante los acontecimientos nacionales.

A través de Alianza Cívica participan en el trabajo de observación de procesos electorales. Con Causa Ciudadana⁸⁶ colaboran en la realización de jornadas infantiles de educación ciudadana donde se impartían talleres para que los niños aprendieran a expresar sus inquietudes y pudieran reconocer sus derechos. Es en una de esas jornadas que entran en contacto con el entonces director de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral, Lic. José Luis Gutiérrez, quien las invita a colaborar en la organización de una mesa de debate sobre la Educación Cívica en México realizada por el IFE en 1998.

En ese tiempo el colectivo de COMEXANI empezó a sufrir los efectos de la falta de financiamiento.

“Después cuando se acabaron los fondos del Pueblito fue más complicado porque fue el tiempo en que las fundaciones retiraron los fondos porque nuestro presidente Salinas dijo que éramos primer mundo. Entonces se retiraron de México, ya no aparecía en las listas de las fundaciones”⁸⁷.

⁸⁵ Alianza Cívica nace en 1994 y es una organización civil plural y apartidista que busca contribuir a la transición democrática mexicana mediante el impulso de la participación ciudadana en los asuntos públicos, particularmente en la transparencia del ejercicio de gobierno y de los procesos electorales, desarrollando estrategias de educación cívica en la acción. Desde 1994 la informante 02 asumió la dirección de esta organización.

⁸⁶ En ese entonces estaba dirigida por Cecilia Loría, psicóloga, destacada feminista con una amplia trayectoria en la educación popular, que en el 2000 asumió la dirección del Instituto Nacional de Desarrollo Social

⁸⁷ Entrevista a informante1F61-23-11-05/4, p. 93

La falta de recursos materiales hizo que las diferencias fundamentales al interior de la organización se hicieran más visibles. Algunos integrantes consideraban que el sentido de la organización debía apuntar a la construcción de fuerza social en las comunidades y otros consideraban que lo más importante era luchar por incidir en las políticas públicas en torno a la defensa de los derechos de la infancia. Los relatos dan cuenta de estas y otras diferencias respecto a la forma de trabajo, que dieron lugar a un largo y doloroso proceso de desintegración que culminó con el cierre de la organización durante el primer semestre de 2001. Un año antes de este cierre la informante 01 narra cómo se involucró de lleno en el tema de la participación infantil como su última tarea en COMEXANI

“...tomé el tema de participación porque era un tema que a mí me sacaba mucha roncha, pues hicimos algunos foros de niños y me encontré dos o tres personajitos, protagónicos, seductores y casi enfermitos, que yo dije: “¡hijos! por aquí no va”. [...] hubo un foro en Querétaro que hicimos y había una niña que había sido secuestrada... y a cuanto foro iba se echaba el rollo de su secuestro y ya se había vuelto, ¡No, no tienes idea!, ¡Una actriz, a los once, diez años!, haciendo uso de su tragedia... ¡No, no, no! Yo ese día dije: “¡No, aquí hay algo! Este tema es delicado, hay que ponerse las pilas con lo de la participación porque podemos hacer cosas terribles [...] Si, hay que involucrarlos pero ¡No les jodamos la vida!, o sea, están en una etapa... ¿Cómo se puede convertir en propiciar una cosa... malsana para su desarrollo, cómo pueden en un, un momento dado... sobrecargar a los niños o ponerles un peso que no les corresponde? Entonces yo me quedé con ese sentimiento y entonces dije “Bueno, yo me hago cargo de un proyecto de participación y consigo los fondos y...”⁸⁸

Este esfuerzo dio como resultado la elaboración de un documento⁸⁹ que sirvió de base para la publicación de un libro⁹⁰ que hoy es considerado como *la Biblia*

⁸⁸ Entrevista 1F61-23-11-05/4, Op. Cit. p. 87

⁸⁹ Linares, María Eugenia, Morfin María y Myar, Teresa, La Promoción de la participación infantil y juvenil. Cosechando Nuestros Frutos: Conocimiento generado a partir de la práctica, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2000.

⁹⁰ Cfr: Corona (2001) Op. Cit.

en América Latina⁹¹ sobre este tema pues el eje es la recuperación y sistematización de la práctica de diversas organizaciones que trabajan en este campo para ir la entretejiendo con las teorías afines a las muchas dimensiones implicadas en la participación infantil. Destacan entre estos referentes los trabajos realizados en Colombia por Crowley (1998), Gaitán (1998) y Hart (1993)

“...lo que propuse fue que hiciéramos un estudio de la práctica y un estudio del arte; que viéramos qué se estaba aprendiendo, qué pensaba la gente que estaba trabajando en la promoción de la participación infantil y que viéramos qué decían las teorías y armáramos ahí un documento, no se por qué también involucramos a UNICEF al final entonces hablé con Yola Corona y le dije: “¿Le entras a la parte teórica?” y dijo que si y entonces yo me puse a buscar gentes que estuvieran trabajando en el tema de participación y hice grupos, como que fui repitiendo mi técnica de juntar gente, a platicar sobre eso y sacar lecciones aprendidas. Entonces saqué un documento que se llamaba "Cosechando nuestros frutos" donde hice un análisis de lo que decían en los diferentes grupos. Hice categorías y entonces después le pedí a Yola [...] yo sentí que era una necesidad del momento: Aclararnos qué estamos entendiendo por participación, qué obstáculos hay, qué cosas ayudan. Entonces, yo ya empecé a montar lo de ACUDE.”⁹²

Como parte de su programa de Educación Cívica, el IFE convocó en 1999 a varias instituciones académicas y a diversos organismos de la sociedad civil para conformar un equipo que diseñara un ejercicio de participación infantil y juvenil llamado Consulta Infantil y Juvenil 2000. La actual fundadora y directora de ACUDE formó parte de dicho equipo y durante un año participó intensamente y de forma voluntaria, en todas las etapas del proceso, desde el diseño de las boletas para niños y jóvenes, hasta la operación de la Consulta el 6 de julio de 2000.

Entre los objetivos que este ejercicio se planteó se destacan los siguientes:

⁹¹ Entrevista a informante 1F61-23-11-05/4, Op. Cit. p. 88

⁹² *Ibid*

- Conocer la percepción y las opiniones de niñas, niños y adolescentes sobre valores y prácticas relacionadas con su vida cotidiana, así como sobre problemas públicos que les atañen con el fin de identificar sus demandas, necesidades y propuestas.
- Favorecer en las niñas, niños y adolescentes el aprendizaje de los derechos y obligaciones cívicas a fin de que, en su momento, participen como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable, libre, consciente e informada, reforzando en ellos el ejercicio de los valores democráticos.
- Generar procesos de participación y seguimiento de las propuestas recogidas a través de la Consulta.

El diseño conceptual de este ejercicio enfatizó las siguientes características:

a) Privilegiar el protagonismo de la población infantil y juvenil y la necesidad de enmarcar el acto de la consulta en un proceso que favorezca el desarrollo de prácticas y valores democráticos, entendiendo que a través de ella es posible incidir en el desarrollo de un sentido de eficacia política, vista cómo *una convicción de que su voz vale y cuenta, de que deben ser escuchados y de que pueden y deben intervenir en los asuntos de interés general*⁹³

b) Promover la percepción de la capacidad propia y del ciudadano para poder afectar las decisiones del sistema político. En este aspecto, resulta fundamental transmitirles que sus perspectivas, sus intereses, sus voces, importan, y pueden legítimamente exigir un lugar en la vida pública y en el proceso de toma de decisiones que les atañen.

c) Contribuir a la formación moral de los niños y los jóvenes y a crear un sentido de reivindicación hacia lo político y lo público. Este ejercicio se propuso acercar a los niños y jóvenes a las situaciones sociales que se dan en la realidad del México actual como el respeto a las leyes, la relación con autoridades, la imposibilidad de continuar estudios, la inseguridad pública, el alcoholismo y drogadicción, la violencia intrafamiliar, entre otras.

⁹³ IFE, *Proyecto de la Consulta Infantil y Juvenil 2000*, México, 2000, p. 24.

d) Situar a niñas y niños desde sí mismos en su relación con los otros, dentro de sus diversos ámbitos de vida (familia, escuela, comunidad, país). Se plantea como un ejercicio a través del cual los niños, las niñas y jóvenes puedan hacer valer su derecho a expresar libremente sus opiniones en asuntos que les afectan, a partir su propia lógica y experiencia.

“Los temas sobre los que versaron las preguntas de las boletas se orientaron a indagar la manera como perciben la convivencia, las reglas y normas que la rigen, y el ejercicio de autoridad en los cuatro ámbitos de vida señalados anteriormente: la familia, la escuela, la comunidad y el país. También se pretendió identificar lo que opinan sobre algunos problemas públicos que les atañen directamente”⁹⁴.

La Consulta se llevó a cabo el 2 de julio del 2000. Ese día se instalaron 14,307 casillas infantiles y juveniles: 11,583 en zonas urbanas, urbanas, 2,470 en zonas rurales, 143 en asentamientos indígenas y 111 itinerantes. En este ejercicio participaron 3, 986,340 niñas niños y jóvenes de seis a 17 años.

Tanto los resultados de las Consulta Infantil y Juvenil 2000 como la metodología que se desarrolló para establecer la temática sobre la que niños y jóvenes fueron consultados, representó un insumo muy importante para iniciar las actividades de ACUDE en 2001 como se ha señalado en el capítulo 4.

Hay que recordar que en el caso de este tipo de organizaciones de la sociedad civil,

“...se trata más bien de estructuras que tienden a estados de creciente tamaño, complejidad y dinamismo, esto es, a niveles más elevados de organización y a una más estrecha interacción con el medio”.⁹⁵

De ahí su inclusión en redes cada vez más amplias. A lo largo de sus 8 años de existencia COMEXANI llegó a participar en algunas redes de ocpd's como

⁹⁴ Elizondo, H. A, Fernández, A. A, Rodríguez, M. L, () *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral, México, 2000 p.100.

⁹⁵ Charry y Calvillo, (2000), *Op. Cit*, p. 6

la Fundación Vamos⁹⁶, la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, y en algunas organizaciones como Alianza Cívica, Causa Ciudadana, Espacio Civil por la Paz (ESPAZ) e incluso en algunos organismos internacionales como OXFAM.⁹⁷

La experiencia, las relaciones y los logros alcanzados en COMEXANI permitieron que, en muy poco tiempo, el grupo de integrantes de ACUDE, convocado por su fundadora, pudiera resarcirse de la pérdida que este espacio representaba para dar cohesión y sentido a los profundos lazos que ahí se articularon.

A lo largo de este capítulo se pueden detectar las raíces que, durante la segunda mitad del siglo pasado, fueron alimentando las formas de acción social de esta y otras muchas organizaciones que trabajan en la promoción del desarrollo. En el caso particular de ACUDE es muy claro el papel jugado por la línea de pensamiento que la Teología de la Liberación generó a través de las experiencias de trabajo comunitario y educación popular que se operaron en las diversas organizaciones a partir de las cuales se conforma la historia de ACUDE, sin que ello implique que esta organización sostenga una postura confesional. Como muestra de ello se citan aquí algunos planteamientos que dan cuenta de cómo la perspectiva de trabajo de las CEBs llega a desembocar casi de manera “natural” con algunos principios que sustentan algunas de las posturas republicanas de la formación para la ciudadanía.

⁹⁶ Durante la administración de Vicente Fox este nombre fue plagiado por Martha Fox con lo que afectó de manera considerable las posibilidades de financiamiento de las organizaciones que conformaban esta red que años después tomó el nombre de Rostros y Voces y en la cual ACUDE sigue participando.

⁹⁷ Oxfam Internacional es una confederación de 13 organizaciones que trabajan en conjunto con 3000 organizaciones locales en más de 100 países, para encontrar soluciones definitivas a la pobreza, el sufrimiento y la injusticia. “Oxfam Internacional fue fundada en 1995, y estaba formada por un grupo de organizaciones no gubernamentales independientes, que pensaban de forma parecida y que querían trabajar en conjunto para lograr un mayor impacto en la lucha por reducir la pobreza. El nombre “Oxfam” proviene del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre, fundado en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial, en 1942. Este grupo de ciudadanos de Oxford trabajó en campañas para que los barcos del bloque aliado llevaran cereales y ayuda alimentaria, a las mujeres y niños de Grecia, país ocupado por el bloque enemigo.

Las oxfam trabajan para formar parte de un movimiento que sea capaz de dar respuestas globales a problemas globales. Nos proponemos crear formas de trabajo y estructuras apropiadas para actuar de forma global, en un mundo cada vez más complejo e interconectado.” <http://www.oxfam.org/es/about/who/>

“La verdadera satisfacción humana no se encuentra en el aislamiento sino en el servicio a otros, especialmente en comunidad [...] empiezan a tomar lo que Freire llama una postura “transformadora” hacia el mundo [...] El elemento esencial es un diálogo [...] que verse sobre asuntos reales de la vida de la gente, con al menos una dimensión social...”⁹⁸

El trabajo que los integrantes realizaron en UNICEF, en La Fundación Ford, en AMNU, en ENLACE, en CEJUV, en Nezahualpilli, en PRODUSSEP, en Causa Ciudadana, en Alianza Cívica, en Causa Ciudadana, en ESPAZ, y en el IFE, aportó una mirada y un estilo particular de relación con el objeto de trabajo, así como entre ellos mismos y con las otras organizaciones.

UNICEF y Fundación Ford ⁹⁹	<p>Establecer estados de la práctica y del Arte, así como diagnósticos antes de construir el objeto de trabajo.</p> <p>Planificar, registrar, sistematizar y evaluar periódicamente el avance del trabajo. Partir de ahí para elaborar documentos y materiales que puedan ser de utilidad a otras organizaciones interesadas en el tema.</p> <p>Vincularse y establecer comunicación e intercambio permanente con otras organizaciones afines</p> <p>Orientar el trabajo hacia la incidencia en políticas públicas</p>
AMNU y ESPAZ	Desarrollo conceptual y destrezas para operar proyectos que incluyen una cultura de la paz, en especial mediante intervenciones para el manejo no violento de conflictos.
CEJUV	Trabajo con jóvenes en zonas marginadas
PRODESSEP, ENLACE	Trabajo de desarrollo comunitario
Nezahualpilli	Trabajo en proyectos educativos para padres y niños en zonas marginadas
Causa Ciudadana, Alianza Cívica, IFE	Reconocimiento de la dimensión pública en el desarrollo de la infancia,

⁹⁸ Berryman, (1987), *Op. Cit*, pp 41-43

⁹⁹ Los aportes que aquí se registran en relación a su paso por estas organizaciones no expresan necesariamente un estilo de trabajo imperante en ellas, pero si es posible detectar en los relatos, que algunos rasgos de estas prácticas fueron desarrollados ahí.

	en la defensa de sus derechos, así como del de papel de la participación infantil en la construcción de lo público.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fueron estos algunos de los ingredientes históricos, sociales e institucionales, que marcaron el sentido y la forma de trabajo en ACUDE, pero ahí no se agota el proceso para responder a la pregunta que los niños hicieron a una integrante de ACUDE: *¿Dónde aprendieron a ser maestras así?* En el siguiente capítulo se hace un intento de acercamiento a otras dimensiones más cercanas a la historia personal de los informantes con la finalidad de arrojar nuevas luces sobre el sentido y el proceso de constitución de este colectivo.

Capítulo 7

Las trayectorias personales en el pasaje de relato privado al relato civil

¿Qué es lo que hace que la vida estas mujeres de clase media, formadas bajo férreos principios de normas cristianas haya desembocado, hacia su vida adulta, en un profundo involucramiento en procesos e instituciones que demandan el respeto por los derechos humanos y en particular los de los niños?

No hay verdades únicas ni últimas. Hay que buscar algunas pistas en los procesos de entrelazamiento¹ entre lo social y lo individual; entre lo epocal y la vida particular que develan las historias de vida para evitar la idea del ser humano individual como “privatizado” como si fuera “interiormente “algo que existe por si mismo, ajeno a cualquier relación con otras personas y que sólo “posteriormente” entra en relación con otros de “fuera” (Elías, 2000, p. 44).

Se asume aquí una postura contraria a la separación individuo –sociedad que sostiene una especie de paralelismo entre determinaciones sociales y determinaciones psíquicas como si no se tocaran o no se imbricaran una a la otra.

El individuo, dice Bourdieu (1984), es un cuerpo socializado que no se opone a la sociedad, ni lo funda. Es más bien una de sus formas de existencia pues, lejos de ser el elemento más simple de lo social, es su producto más sofisticado, su síntesis más compleja (Ferrarotti, 1979). Por ello no es posible explicar las tendencias colectivas con base en puros estados de conciencia particulares como causas generadoras pues no hay una verdad de la experiencia consciente capaz de dar cuenta de todos los procesos involucrados en la configuración de ellas.

Para acercarnos al sentido de la acción, hace falta recurrir a las condiciones en que se encuentra en el cuerpo social en su conjunto. De ahí que los capítulos anteriores se ocuparan de los cambios que, en las últimas décadas, se han dado respecto a la relación de los integrantes de la sociedad civil

¹ Cfr: Norbert Elías (2000) El que las personas estén constantemente formándose y transformándose en el seno de su relación con otras personas es lo característico del fenómeno de entrelazamiento.

democrática con el Estado, lo público y la ciudadanía a fin de situar algunas de las determinaciones sociales e históricas que actuaron sobre las opciones de los actores.

Ahora el lente se cierra sobre algunos aspectos de la vida de estos individuos. Los seis relatos de vida, aun con todas sus limitaciones, ofrecen lo que para Taracena (2002, p. 122) representa la base para analizar las trayectorias: Pertenencias de clase, participación en procesos colectivos, influencias ideológicas e intelectuales en una época así como aquellos procesos de ruptura en la trayectoria personal que marcaron, directa o indirectamente su inserción en procesos colectivos.

Los relatos muestran, en su singularidad, un destino que si bien es único, develan también que cada historia individualiza la historia social colectiva y es a la vez el producto y la expresión (Gaulejac, 2005, p. 22)

Las historias de vida recuperadas para este estudio dan cuenta de que, en lo general, los informantes poseen, entre sus recursos identitarios, capacidades lingüísticas, reservas de palabras, expresiones o referencias que les permiten poner en práctica estrategias mas o menos complejas de identificación con los otros y de sí mismas que hablan, por ello, de su capacidad de relación y descubrimiento de los otros, así como de procesos de gestión de la cooperación y el conflicto (Dubar, 2002, p. 67). Sin embargo, como en todos los casos, nunca el relato lo dice todo: Hay silencios de los que, en buena parte, se encarga el inconsciente y hay también silencios solicitados que imponen límites severos a los intentos de interpretación.

Pese a ello se dibujan aquí algunas líneas de reflexión que permitan un acercamiento a la aprehensión de los individuos como el producto de sus condiciones de existencia y como una condensación de las relaciones sociales en el seno de las cuales están inscritos (Gaulejac, 2005, p. 22) para intentar dar cuenta de la opción de estos actores por la educación ciudadana.

Se parte, para ello y sobretodo, de lo compartido respecto al género, a la posición en la estructura socioeconómica, a lo epocal, a lo generacional, al papel del grupo en su constitución como sujetos y las consecuencias de ello en la participación política, desde la perspectiva de lo que ellos señalan en sus relatos. Son estos los aspectos que se ofrecen con más fuerza como para indagar el sentido de la acción en la vida de estos actores. Si bien hay otras

dimensiones subjetivas que sugieren interesantes vías de búsqueda, lo relatado por los informantes no ofrece todavía la suficiente fuerza ni claridad como para aventurarse por líneas interpretativas de frágil sustento.

7. 1 Lo familiar: El soporte inicial

Si bien las pertenencias de clase no constriñen al sujeto de manera total, si balizan la vía que ha de adoptar el rumbo de su vida. Pertenecer a una familia, a una clase, una etnia, una religión, una nación, etc. y la identificación con ellas, aparece como puntal, como un apoyo que juega su papel en la formación del ideal de si mismo. Por ello Bourdieu (1981, p. 151) señala que conviene

“...describir y comprender la estructura social y el lugar que el individuo ocupa en ella para analizar las condiciones de producción de las aspiraciones y su modo de realizarlo.”

Género	Nacionalidad y lugar de crianza	Edad de	Ocupación de los padres	Estructura familiar	Educación religiosa	Educación superior
Hombre	Norteamericana Le Roy, Nueva York	72	maestros	nuclear	presbiteriana	Si Economía (Universidad de Oberlin)
Mujer	Mexicana Distrito Federal	61	Abogado y ama de casa	nuclear	Católica (Escuela de monjas)	Si Psicología UNAM
Mujer	Mexicana Distrito Federal	50	Carpintero y ama de casa	nuclear	Católica (Escuela Pública)	No Preparatoria (estudios en curso)
Mujer	Mexicana Navojoa, Sonora	47	Funcionario en Recursos Hidráulicos y ama de casa	nuclear	Católica (Escuela monjas)	Si Psicología UNAM
Mujer	Mexicana Distrito Federal	45	Contratista de colocación	Nuclear y por algunos,	Católica (Escuela monjas)	Si Psicología Psicología

			de láminas y ama de casa (con trabajos eventuales)	períodos, extensa		UNAM
Mujer	Mexicana Veracruz, Francia y Puebla	36	Contador y ama a de casa	nuclear	Católica (Escuela de monjas)	Si Comunicación Universidad Iberoamericana

La tabla anterior nos permite observar que estamos frente a sujetos que, en su mayoría, son mujeres que nacieron y crecieron en México; que sus padres, en virtud de sus ocupaciones, pueden ser situados, aún con fuertes variantes de calidad de vida, como parte de la clase media y que sus madres se dedicaron, en general, a las labores domésticas. Todos ellos recibieron una educación religiosa y fueron criadas en el seno de familias nucleares que, a pesar de sus vicisitudes, conflictos, “*disfuncionalidades*”² y autoritarismos, permanecieron estables en su estructura y estilos de vida.

A pesar de que la infancia y la adolescencia de estas mujeres transcurrieron en décadas y lugares distintos, hay algo que los marca a todas por igual. Su condición de pertenencia a familias de clase media urbana, nuclear y con cierta estabilidad, les dota, en general, de la posibilidad de plantearse algún tipo de elección respecto a su destino y a sus formas de vida. Todos ellos mostraron excelentes niveles de desempeño escolar y casi todas contaron, unas mas, otras menos, con las condiciones materiales y afectivas para estudiar aquello por lo que mostraron alguna inclinación. La mayoría terminó sus estudios universitarios y pudieron, en su trayecto laboral, tomar decisiones en función de aquellos trabajos que les resultaban más significativos, es decir, contaron con lo que Nagel (2004) llama el sustento básico para el desarrollo de la autonomía como posibilidad de aprender a pensar y a pensarse sin tener por ello que pagar el costo de una ruptura o una desafiliación radical e irreversible, no al menos por lo que respecta a la opción de concluir estudios universitarios.

² Término utilizado por una de las informantes al hablar de su familia

“Si partimos de la premisa de que toda historia individual se encuentra siempre enmarcada en una historia familiar y a través de ella en una historia social, podemos afirmar que toda construcción biográfica se remite y adscribe siempre a su tiempo.”³

Cabe recordar, tal como se ha señalado en el capítulo anterior, que fue precisamente en los 80s, que en México empezaron a proliferar las organizaciones de promoción de desarrollo social (ocpd's) como producto del trabajo pastoral de los grupos identificados con la teología de la liberación y como resultado del auge de organizaciones populares urbanas que, herederas del movimiento del 68, promovieron formas de vida menos autoritarias y más solidarias en el contexto de procesos de desinstitucionalización de nociones como la familia, la mujer y la infancia.

“Wallerstein, a igual que otros autores, afirma que 1968 marcó el comienzo del derrumbe de la modernidad, al aparecer un nuevo tipo de individualismo que se caracteriza por desprenderse de las ataduras con lo social”⁴

Los relatos de la mayoría de las informantes⁵ develan destellos de los cambios culturales que se fueron gestando entre las décadas de los 60s y los 80s. Un período que marca el fin de la determinación estructural y las certezas. En adelante el individuo tendrá que arreglárselas consigo mismo, gestionar sus dudas, incertidumbres y paradojas. Ya no podrá contar con el pasado como un referente sólido que oriente sus pasos. El presente tomará fuerza para gestar nuevas y, casi siempre, efímeras verdades.

“Lo que hacía familiar al mundo ha desaparecido. El pasado y la experiencia de los viejos ya no sirven como referencia para orientarse en el mundo moderno e iluminar el futuro de las jóvenes generaciones. Se ha roto la continuidad de la experiencia.”⁶

³ Márquez Francisca, “La vida realizada- la vida postergada: la construcción biográfica en Chile”, Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. 2002. p. 75,

⁴ Castro, Inés, Igualdad y Diferencia, en: Castro, Inés, (Coordinadora) Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples. UNAM-CESU, Plaza y Valdés Editores, 2006, p. 185.

⁵ Para mostrar con más claridad los rasgos compartidos, los siguientes apartados se refieren a las 5 informantes mujeres que además comparten su condición de mexicanas.

⁶ Sarlo, Beatriz. Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo Una discusión. 1ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2006, p. 35

Jean- Pierre Le Goff (1988) localiza esta ruptura en los años sesenta del siglo XX y la explica con argumentos de innovación tecnológica, cultural y moral. Es en este período que el feminismo tomará fuerza; que la guerra de Vietnam abrirá serios cuestionamientos a la futilidad de las razones para la guerra. En la búsqueda de vías alternas de modos de vida, surgirá el movimiento *hippie* y muchos otros movimientos contra el autoritarismo estatal y patriarcal con su rica cauda de expresiones culturales como las canciones de protesta y las nuevas formas de goce que darán lugar a otra estética. Se romperán los cánones en la vestimenta, en la música, en la literatura. La mirada de muchos jóvenes se orientará a los restos de antiguas civilizaciones como la India o las culturas prehispánicas. Se pondrá en duda casi todo: el poder formal, el ejercicio tradicional de la sexualidad, las relaciones de pareja, las intergeneracionales y hasta la relación con dios y con la iglesia. Todo ello irá construyendo un gran paraguas epocal, gestor de nuevos sentidos sociales e imaginarios que alcanzaran, en diferentes grados, a cada informante, desde la que cursó su juventud a lo largo de los años 70 hasta la más joven.

7. 2 Rupturas y búsqueda de si

*Dentro de mí murieron muchos tigres.
Los que se han quedado, sin embargo, son libres.*
Lau Siqueira

Mientras fueron niñas, las informantes estuvieron investidas de una misión de reemplazo, encargadas de realizar todos los sueños que los padres habrían querido cumplir (Gaulejac, p. 61)

Ellas se constituyeron en el deseo de unos padres que aseguraron su existencia y las proyectaron como posibles portadoras del sentido de la vida de imperante en la generación de ellos. En cierto modo, es precisamente gracias esta situación que estas mujeres pudieron plantearse el deseo de libertad, de alteridad pues vivieron sus infancias en un entorno estructurado; con un espectro más o menos claro de interdicciones y aspiraciones paternas contra las cuales oponerse: Contaron para ello con un contexto epocal a su

disposición que les dotó de recursos simbólicos para alentar su búsqueda de autonomía, para gestionar la tensión entre el individuo producido y el productor.

“Me case con el maestro [...] en 68 me voy a Austin porque él va a hacer el Doctorado [...] Está todavía la guerra de Vietnam [...] y leo toda la literatura del poder negro, veo a Timothy Lery en la televisión, en las entrevistas... la música Donovan, Joan Baez, y Dylan [...] Cuando yo venía a ver a mis amigas, ellas sí habían estado en el 68, estaban en el movimiento de izquierda estudiantil, en el feminismo. Entonces yo estoy viviendo en Estados Unidos y esto me da chance de un contacto con una variedad y una cultura y cuando vengo con mis amigas hay un punto de contacto. Ellas mucho más en la vivencia y más cercanas y yo cómo en un coqueteo de querer saber qué hay por ahí. Entonces en gran parte es la relación con estas amigas lo que a mí me mete en una corriente crítica y con algunos aspectos feministas, pero sobre todo como de apertura, o sea, de no prejuicios de los que veníamos con nuestra formación. Es básicamente un grupo de amigas desde la Facultad y que sí estuvieron en el 68 y que siguieron una línea mucho más clara, de, diríamos, progresista [...]”⁷

La informante narra su búsqueda de algo diferente al mundo académico en el que dejó de confiar para después rechazarlo, incluyendo en ello el rechazo al lazo que le unía su esposo.

“...y de pronto yo creo que ahí tuve, no sé cómo fue, un quiebre. Estaba yo rodeada de los psicólogos más famosos en México, los más inteligentes etc. Y yo de repente.... Yo creo que había una mezcla entre: “Yo no puedo ser como ellos”, pero la otra era: “yo no quiero ser como ellos”, o sea: aquí algo no encaja. El ser tan inteligente y tan reconocido no parece ir de la mano de ser una buena persona, una persona equilibrada, madura, que sabe disfrutar, que respeta al otro [...] y viene el rompimiento. Y entonces es como... si rompiera con las dos cosas al mismo tiempo: con la psicología y con el compañero”⁸

⁷ Entrevista a informante 1F61-1-10-05/3, pp. 32,33

⁸ Entrevista a informante 1F61- 28-09-05/1, p. 9

El deseo constituye la expresión última de la realidad psíquica y no existe en sí como creación originaria del sujeto, sino en la relación de éste con la historia y con el mundo exterior. Si bien el mundo psíquico es una realidad que tiene sus propias leyes de funcionamiento, solamente es accesible a través de prácticas sociales y de significaciones. Por ello no se puede decir que el sentido del deseo de un sujeto sea inherente al deseo mismo. Aparece lo “social” dirigiendo la conciencia respecto a lo que es deseable y lo que no lo es. Para ello es necesario que el individuo haya tenido conocimiento de esos objetos que en cierto momento le son accesibles y son designados como deseables para que puedan residir en su deseo, entendido como aquello que conecta la pulsión con el objeto (Gaulejac, 2002, pp. 53, 66, 67)

“...de pronto fue muy evidente también que yo estaba como queriendo... con mucho miedo de ser yo, y como queriendo que el otro me dijera por dónde [...] Entonces me separé y decidí que yo no quería ser psicóloga, que no... Ya había hecho yo esfuerzos extraordinarios por dar el brinco y dedicarme a la psicología. Hice un intento y me fui a trabajar con los enfermos mentales en una granja, con un sistema de fichas con enfoque Skinneriano y daba conferencias sobre el conductismo y todo lo demás [...] Pero cuando me separo decido que no, ¡que no es por ahí pues! Entonces entré en una búsqueda, yo creo que desde antes, y me meto en una cosa de esoteria con la idea de que yo quería volverme especialista en mi misma, que yo quería aprender a crecer internamente, a volverme mejor persona, y eso supuestamente me lo ofrecía una corriente esotérica gurdeviana, de Gurdieff y de Ouspensky⁹ [...] “Yo creo que rompí, con mucho desencanto, con la pareja

⁹ Georgiy Ivanovich Gyurdzhiev o Gurdjiev o Gurdieff (1872- 1949) fue un maestro místico, filósofo, escritor y compositor ruso. Una personalidad misteriosa y carismática, con un agudo sentido crítico, y una elevada cultura tradicional. Contó con muchos seguidores en París, Londres y Estados Unidos, guiándolos hacia una supuesta evolución espiritual y humanitaria. En la Facultad de Psicología de la UNAM, la influencia de su obra se dejó sentir entre algunos estudiantes de finales de los 60s y principios de los 70s. Su principal obra fue dar a conocer las enseñanzas del Cuarto Camino, una doctrina psicológica, cosmológica y filosófica en la que se establece un conjunto integrado de conocimientos y prácticas cuyo propósito es alcanzar el desarrollo de la conciencia y la evolución espiritual mediante un sistema facilitador de procesos de transformación interna. Gurdjiev mostró que la evolución del hombre es el resultado del crecimiento interior individual; que tal apertura interior es la meta de todas las religiones, de todos los caminos, pero que sólo se puede adquirir con la ayuda de algún guía con experiencia y a través de un prolongado

y con lo que llevaba la pareja que era una explicación y una manera de crecer. Entonces, no era por ahí. Yo tenía que encontrar por dónde. Pues busqué una manera... Mis amigas finalmente, otra vez, mis amigas, están metidas en esto y me prestan un libro entonces yo empiezo a leer, desde que estoy en Estados Unidos”¹⁰

“...los actores improvisan sobre los temas impuestos. Esa facultad de improvisación es la que puede crear situaciones nuevas e inéditas que a veces trastornan el arreglo de los temas y llevan al actor a salir del marco impuesto al inicio”¹¹

Así, ni la herencia cultural, ni la condición de clase media, ni la educación alcanzan para dar cuenta de un irreductible psíquico como ese núcleo duro del ser hombre que no se deja “sociologizar”.

El hombre es fundamentalmente deseo de ser que se expresa en deseo de maneras de ser y para ello se involucra en un trabajo de objetivación como medio para alcanzar “un proyecto de ser”.

Es así que, en su afán por convertirse en *mejor persona*, la informante, que veinte años después será el actor más significativo para la conformación del colectivo ACUDE, rompe con todo: deja su trabajo, su departamento, sus comodidades y aspiraciones de éxito para irse a vivir, durante cuatro o cinco años seguidos, a una comuna esotérica a orillas del mar.

“Se trata de analizar cómo ese deseo de maneras de ser “se historiza”, es decir, se actualiza en las prácticas de los objetos, de las personas y de las aventuras que constituyen una historia de vida”¹²

estudio de sí y del *trabajo sobre sí mismo*. Uno de sus planteamiento centrales se resume en esta máxima:

“Aquel que puede amar puede ser, quien puede ser puede hacer, quien puede hacer, es”.

Piotr Demiánovich Ouspensky (1878-1947) Filósofo y escritor ruso con orientación mística y sólida formación científica. Después de viajar a Oriente, a la India y a Ceylan comprometido con la búsqueda de verdades ocultas, conoce y se hace discípulo de Gurdieff. Después de la Segunda Guerra Mundial se refugia en Estados Unidos desde donde sigue con la difusión del Cuarto Camino a través de numerosas obras que se pueden situar dentro de la línea de la psicointegración.

¹⁰ Entrevista a informante 1F61- 28-09-05/1, p. 15

¹¹ Gaulejac (2002), *Op. cit.* p. 53

¹² *Op. Cit.* p. 55

Por ese tiempo la práctica de apartarse de todo para conseguir algo consigo mismo era más o menos común entre ciertos sectores juveniles. De hecho el mismo Bruner así lo reporta:

“...era corriente en las universidades americanas a finales de la atribulada década de los 60 que los estudiantes pidiesen permiso para marcharse a vivir durante un trimestre o un año entero a, pongamos por caso, un pueblecito de Vermont o una cabaña en los bosques de Maine con el fin de “apartarse de todo” y poder “encontrarse a si mismos”. Estas creencias o razones sobre el Yo y *cómo encontrarlo*, eran tan reales para quienes estaban metidos en ellas como las normas de la universidad por las que se sentían tan frustrados, y tan reales también como la geografía psíquica de aquellas regiones en que los jóvenes de entonces creían que podrían encontrar el “aislamiento” que buscaban. Esto era el yo puesto en la acción, en proyectos y en la práctica. *Uno iba a alguna parte a hacer algo con una meta prevista en mente, algo que no se podía hacer en otra parte y seguir siendo el mismo.*”¹³

“... éramos 20, 30, 40 gentes[...] de varios países, con historias totalmente distintas pero lo único común era esto: la búsqueda y la confianza en un guía que nos decía: “No importa cuánto leas, no importa cuán inteligente seas, eso no es lo que te permite crecer y a veces tienes que dejar las lecturas que haz tenido y a veces tienes que dejar la inteligencia a un lado y ponerte en tus sentimientos y en lo cotidiano y mantener el alerta”. Eso se supone que era muy importante.” ¹⁴

Entre las muchas lecturas que el relato sugiere, se podría decir que, al parecer, estamos frente a un paradójico intento de proceso de “aniquilación” de lo en-sí; de evasión perpetua de la contingencia y de la facticidad, donde el ser quiere ser su propio fundamento, es decir, un proceso en el que el sujeto se inscribe en una búsqueda constante de libertad, en la elección que ha hecho de sí mismo (ser esto no es ser aquello) ¹⁵

“...todo el ambiente era para que tu tuvieras las mejores condiciones de luchar

¹³ Bruner, Jerome “la autobiografía y el yo” En: Actos de significado más allá de la revolución cognitiva, Alianza, España, 1990. p. 116.

¹⁴ Entrevista a informante 1F61/ 28-09-05/1, p. 5

¹⁵ Cfr: Gaulejac (2005), Op. Cit, p. 55, parafraseando a Sartre.

contra tus partes negativas y volverte mejor persona, crecer. Se hablaba del hombre número 4, como los niveles donde vas avanzando. Supuestamente las mujeres no llegaban a nivel Número 4 pero de eso no hicimos caso nosotros y seguíamos batallando. Estuve bastante tiempo, fue... una experiencia muy... muy marcadora [...] Fue un tiempo riquísimo en términos de convivencia y en términos de vida con la naturaleza, o sea, vivíamos en la playa con casas que nosotros hacíamos con el hueso de la palma [...] todo era como muy primitivo. Tengo recuerdos muy, muy gratos de meterse al mar a sacar almejas [...] Era como una cosa... con la naturaleza muy rica, muy de contacto directo con la piel, y bueno finalmente era todo un proceso también como ¡muy irracional!, muy irracional y entonces, estabas como protegido o sea, si tú te volvías muy racional, te cuestionabas, no estabas trabajando [...] yo estaba encerrada en la playa. Yo estaba en otro mundo literalmente, ni televisión, ni radio, ni periódico”

16

La paradoja de esta búsqueda de libertad radica en que para encontrarla, para encontrarse, la informante debió pagar por un tiempo el precio de la sumisión a las instrucciones de un *guru* que impuso reglas tan estrictas que ni él mismo pudo seguir.

“...parte de las tareas que me tocaban era cuidar a la hija del gurú, y de pronto yo me daba cuenta de violencia entre ellos e incluso violencia hacia la niña y yo dije:” Aquí paramos de contar, o sea, aquí no hay congruencia ninguna ni yo voy estar aquí en medio de esto” [...] entonces me salí de ahí, eeeh Fue muy, muy duro, fue como, como creo que dicen los alcohólicos que tocas fondo porque yo había renunciado a mi familia, a mi departamento, a mi coche, al supuesto éxito, al deseo de ser importante y de repente me salgo de lo que me sostenía y ¡ me quedo sin nada!, o sea, yo no quiero ser importante, no quiero coche, no, ¿entonces qué quiero?, y entonces ¿qué hago acá fuera de ese mundito chiquito sin nada que me sostenga?, y fue un tiempo muy pesado...”

17

Este fragmento de relato de vida que da cuenta de una profunda y prolongada ruptura con un orden para ingresar a otro, presenta algunos rasgos de lo que

¹⁶ Entrevista a informante 1F61-21-10-05/3, p. 39

¹⁷ Entrevista a informante 1F61- 28-09-05/1, p. 7

Turner (1988) identifica como estado liminal o liminalidad. Se llama así a la segunda fase de los llamados "ritos de paso" en la que los sujetos transicionales se sitúan en una posición ambigua que transcurre entre un estado *con pocos o ninguno de los atributos del estado anterior o por venir*, y un estado de "reincorporación" o reagregación del sujeto a la estructura social. Esta fase puede ser caracterizada como una "no-condición" transitoriamente autónoma y hasta opuesta a las categorías sociales establecidas. La conducta de la persona liminar es normalmente pasiva o humilde y por ello presenta una gran disposición de obediencia a sus instructores. La relación con sus pares, es decir, con otros sujetos liminares que se mueven hacia un status superior, es de plena igualdad y camaradería con un fuerte énfasis en valores asociados al bien común.¹⁸

"...no se si es la esoteria, pero en ese tiempo hubo mucho aprendizaje para aceptar cosas, abrirte a posibilidades, romper prejuicios, romper límites"

Una vez que finaliza esta fase liminar la informante inicia un difícil proceso de reagregación o reafiliación sin que ello suponga que vuelva a ser la misma de antes. El sujeto liminar ha pasado por un proceso de aniquilación o trituración en el que, al ser de nuevo moldeado, se le dota de...

*"...nuevos poderes con los que enfrentar su nueva situación a partir de un cambio ontológico y no de una simple adquisición de conocimientos"*¹⁹

*"Entonces me tuve que empezar a reconstruir, no era rescatar todo lo que había abandonado, no era quedarme en el estado de "no me importa la política, no importa el dinero, no importa el prestigio", sino ir recogiendo lo que podía y lo que quería..."*²⁰

En distintos momentos del relato aparece con fuerza el efecto transformador de esta experiencia que en su relato se expresa a través de declaraciones que aluden a la intolerancia a la simulación, a la incongruencia o a la corrupción. Hay indicios de que una vez que pudo "soltar ataduras" de manera radical, le

¹⁸ Cfr: Turner, Víctor, El proceso ritual, Taurus, Madrid, 1988.

¹⁹ Cfr: *Ibid.*

²⁰ Entrevista a informante 1F61- 28-09-05/1, p. 7

resultó más fácil reafirmar su autonomía al renunciar a trabajos o a situaciones que, aunque le brindaban algún beneficio o representaban su única fuente de ingresos, la hacían *sentirse mal consigo misma*. Tal es el caso de la narración que hace de su paso por la Facultad de Psicología como docente o de su experiencia laboral en UNICEF y en la SEP.

“...entonces entré a la SEP en educación inicial, en investigación, pero (...) yo sentía que me ahogaba la SEP. Yo sentía que una masa espesa así (hace el ademán de recorrer su cuerpo con las manos) se apropiaba de mi cada vez que entraba y que salía yo como un monstruo pegajoso (se ríe), y yo decía: “Es que si mi quedo más tiempo aquí al rato voy estar sacando la torta del cajón y pintándome las uñas ¡no puede ser!” Nos hacíamos broma, entre las amigas que trabajamos ahí y decía: “Si empiezo a apestar me dicen, por favor”, o sea, ¿Cómo que iba ser tal el deterioro, no?”²¹

Al parecer, informante encontró su espacio de reestructuración, a partir de su trabajo como *freelancer*²², asesorando a organizaciones civiles de distintos países de América Latina, para después jugar un papel protagónico, junto a las demás informantes, en la creación de organizaciones civiles promotoras de la defensa de los derechos de la infancia.

La trayectoria del resto de las informantes da cuenta también de complejas maneras -más cercanas a la subjetividad que a la determinación estructural-, para poder construir el sentido de sus prácticas e inscribirse en procesos colectivos.²³ Ellas pasaron también por períodos de distanciamiento o ruptura con el orden heredado. Probablemente estas fases fueron menos severas en las informantes más jóvenes porque fueron vividas en un contexto que ofrecía menor resistencia, pues ya las nuevas significaciones que se gestaron en los

²¹ Entrevista a informante 1F61- 28-09-05/1, p. 8

²² Anglicismo que se utiliza en el medio de los organismos internacionales para designar una persona que trabaja de forma autónoma en una profesión, es decir, ofrece su trabajo a otros o acepta encargos de ellos. Normalmente cobra por trabajo entregado y sin vinculación contractual.

²³ Márquez (2002) *Op. Cit.* pp. 75, 76

sesentas empezaban a consolidarse entre algunos pequeños sectores de la sociedad mexicana.

“A través de los relatos aparecen tensiones entre la identidad heredada y la identidad adquirida entre el individuo producto (“Eso que se hizo del hombre” diría Sartre) y el individuo- sujeto (“Eso que él hace de eso que se hizo de él”)

Entre la historia como permanencia del pasado en si y la historia como tentativa de actuar en el presente.”²⁴

Todas narran algunos pasajes que dan cuenta de su involucramiento en intentos para acceder a la autonomía. Contaron en esta búsqueda con otros que pusieron a su disposición nuevos discursos y nuevas maneras de ser: círculos de estudios de marxismo, trabajo pastoral en comunidades rurales o prácticas educativas no autoritarias. Se negaron a realizar el proyecto que sus padres tenían para ellas: Ser monja, ser una buena ama de casa o estudiar para ganar mucho dinero.

“La otra opción era lo que mi papá quería, o sea, para mi era como decir estudiar comunicación y meterme a Televisa ó Fundación Azteca y conducir un programa y salir en la tele y ganar mucha lana según ellos ¿no?, cuando lo que yo quería era trabajar para acabar con la injusticia”²⁵

En esta tensión entre el individuo producido y el individuo productor de su futuro enfrentaron el miedo a convertirse en lo que no querían ser y eso las empujó a recorrer un camino de búsqueda, de nuevas definiciones y marcaje de posturas. Fue así que se opusieron a lo que se esperaba de ellas como mujeres, al autoritarismo en la escuela, en la familia, en la iglesia; a la falta de equidad en las relaciones de género, a los abusos, a los fraudes y simulaciones en los espacios laborales, a la injusticia y al saber académico divorciado de una dimensión ética.

²⁴ Gaulejac (2005), *Op. Cit.* p. 22

²⁵ Entrevista a informane 4F36-09-03-06/1, p. 17

Todas las informantes fueron objeto de una explícita y cuidadosa educación religiosa que se expresa en su paso por las escuelas de monjas en primaria y en uno de los casos, hasta en el ritual de rezar el rosario en familia todas las noches.

“Esta destrucción de la continuidad entre generaciones provino de la aceleración del tiempo de una autonomía adquirida a partir de su capacidad para tomar distancia frente a las significaciones que fueron depositadas en ellas.”²⁶

Este mundo de religiosidad cristiana tradicional y puesto en marcha desde la voluntad paterna, en cierto modo las acogió y les dio una identidad inicial que fue finalmente rechazada por todas en el contexto de búsqueda de su propio proyecto identificador. Lo que rechazaron por igual fue a una iglesia severa y persecutoria, generadora de culpas, autoritaria y banal.

“...de cualquier forma la vida en la Iglesia estaba muy, muy ligada de alguna manera a la “socialité”, en el sentido de que era un espacio de convivencia donde los jóvenes nos íbamos a la casa de uno, a la granja de otro, la vida social ¿no? ...”²⁷

Los grados de rechazo a la iglesia tradicional varían de acuerdo a la década en la que nacieron. Así, las dos mayores representan el máximo grado de rechazo. Hay una posición intermedia- que corresponde a su edad- en la que una informante puede conciliar su rechazo a la iglesia tradicional y asumirla como punto de encuentro con su familia. Las dos más jóvenes logran después de sus rupturas, un reencuentro con la Iglesia desde otro lado: desde el apoyo espiritual para una y desde la posibilidad de la acción social para otra. En estos dos casos nos encontramos frente a procesos de reafiliación, pero desde otra iglesia: la de los pobres, la del amor, que no la de la culpa, la sumisión y el miedo.

²⁶ Gaulejac (2005) *OP. Cit.* p. 22

²⁷ Entrevista a informante 2F47-07-02-06/2, p. 38

“Una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas por su actividad de desestructuración-reestructuración”²⁸

El vínculo social es profundamente un vínculo afectivo y religioso dice Gaulejac, (2005, p.28) y quizá por ello es que, a pesar de las rupturas con el mandato paterno y la iglesia tradicional, en algunos relatos se puede leer una especie de reconocimiento del origen, del vínculo básico que conformó su identidad. Este reconocimiento de algún modo expresa la dinámica del proceso identitario que pasa de la desestructuración a la reestructuración a través del encuentro con esa otra iglesia que les permitió hacer un tránsito...

“de un relato privado a un relato civil que se basa en una voluntad de arreglárselas uno mismo a partir de un proyecto personal”²⁹

Puede pensarse que, de algún modo, es gracias a esta voluntad que se puso en juego en este tránsito hacia la esfera pública, que las informantes pudieron asumir la propia existencia como abierta a la posibilidad de la participación de acciones colectivas.

Este reencuentro con lo religioso a través de la mediación que ofreció la acción social colectiva realizada en el contexto de las comunidades eclesiales de base, devela en algunos relatos un proceso de *anclaje* como la última fase posterior a la ruptura con lo transmitido que, en un principio les permitió abrirse a lo nuevo para desear lo no inaugurado. Esta apertura, que supone una pérdida, un desencuentro con lo transmitido es, a fin de cuentas, como señala Hassoun (1996, p. 149), la condición para apropiarse, desde otro lugar, de lo heredado.

“Ese “padre” que posibilita la discontinuidad será el mismo que permite que las separaciones no sean desgarradoras. Será entonces aquel que para transmitir se

²⁸ Gaulejac (2005) *OP. Cit.* p. 22

²⁹ Astier, Isabelle, “Du récit privé au récit civil: La construction d’une nouvelle dignité, *Lien social et politique*, 34, octubre, 1995, pp121-130 citado por : Dubar, Claude, *La Crisis de las identidades*, Ediciones Bellatierra, S. A. España, 2002, p. 91

separa de su hijo, creando esa *distancia óptima* que no excluye conflictos ni sufrimientos, pero que permite que la transmisión se efectúe (...) padre- transmisor que podrá ofrecer al hijo las posibilidades internas de enfrentar el conflicto y que, al mismo tiempo, le permitirá más adelante tender un puente que lo unirá con el territorio abandonado”.³⁰

Tal vez sea este proceso de apropiación, desde el lugar que funda la propia historia, de lo transmitido el que se encuentra en la base de los nuevos nombres que las informantes le asignan al amor al prójimo como el valor sustantivo en el ambiente de religiosidad familiar. Nombres como solidaridad, cooperación, tolerancia van conformando el lugar central que ocupa el interés por convertirse en una *buena persona* como señalan varias informantes.

Gracias a que los relatos de vida fueron recogidos en una fase de franca reestructuración de la vida de las informantes, es que ellas pueden no sólo narrar sus rupturas y distancias con el orden familiar. Al hacer el recuento de lo vivido, se encuentran ya en condiciones de reconocer también aquellos referentes que el círculo familiar les brindó para el ejercicio de sus prácticas de acción social como la solidaridad de la familia con los menos favorecidos, la posibilidad para el ejercicio del debate y la deliberación, el aprecio por el trabajo sistemático, el conocimiento, la honestidad y el diálogo.

“Yo soy parte de una familia muy grande con una estructura bastante sólida [...] es una familia que por ser tan numerosa fuimos todos muy diferentes [...] creo que se desarrollaron muchas relaciones como de compañerismo, de solidaridad, de debate, de dialogo, de pleito y demás pero como que te daba la posibilidad de, a partir de la misma familia, desarrollar una serie de actitudes ante la vida de manera diferente.”³¹

“...y todo el tiempo era ver al papá como muy trabajador, muy convencido de que estaba contribuyendo (...) A decir de un novio que yo tuve que trabajaba con mi papá me dijo: “Tu papá es una gente honradísima. En el lugar en el que

³⁰ Hassoun, Jaques, *Contrabandistas de la memoria*, Editorial De la Flor, 1996, p. 173

³¹ Entrevista a informante 2F47-27-01-06/, p. 2

*él está se podría haber hecho millonario". El estaba en Hacienda, en ingresos y él estaba trabajando en esa área y me dijo: "Es impresionante".*³²

Con base en todo lo anterior, se puede decir que, pese al conservadurismo del núcleo familiar de origen, o quizás precisamente por ello, las informantes se inscribieron en la voluntad de escapar a las fuerzas, las reglas y los poderes que trataron de reducirlas al estado de componentes de un sistema que controlara su actividad (Touraine, 2005, p. 129)

Devinieron sujetos al formarse en el proceso de participación de su propia producción como actores vueltos hacia si mismos que se esforzaron por alejarse del deseo de los otros. Estamos, diría Enríquez (1993), frente a individuos *individuados*, que tienden a la autonomía y no frente a individuos *individualizados*, es decir: heterónomos, conformistas, masificados.

Los relatos ofrecen algunas pistas para dar cuenta de las condiciones que permitieron estos procesos de individuación, pues es obvio que no basta con haber crecido entre los 60s y los 70s en el seno de familias de clase media. De ser así todas las personas que pertenecen a esas generaciones y a ese sector tendrían rasgos de autonomía y se involucrarían en prácticas de acción social.

"No devenimos plenamente sujetos mas que cuando aceptamos como ideal reconocernos- y hacernos reconocer como individuos- como seres individualizados, defendiendo y construyendo su singularidad, y dando, a través de nuestros actos de resistencia, un sentido a nuestra existencia"³³

Dubar distingue tres formas identitarias: La más antigua, que es la "*biográfica para los otros*", es de tipo comunitario y deriva de la inscripción de los individuos en un linaje generacional que permanece dominante en tanto que perdura la supremacía del Nosotros sobre el Yo. A la segunda forma se le conoce como de "*relación para los otros*" que se define en y por las interacciones en el seno de un sistema instituido y jerarquizado. Implica un "yo socializado" para la asunción de papeles. La última forma es la de "*relación*

³² Entrevista a informante 1F61/28-09-05/1, *Op. Cit.* p. 19

³³ Touraine, Alain, Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, Paidós. Estado y Sociedad., 2005, p. 133

para sí” que es la que resulta de una conciencia reflexiva³⁴ en virtud de la cual el sujeto se compromete activamente en

“...un proyecto que tiene sentido subjetivo y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto. A este Nosotros compuesto de allegados y semejantes corresponde una forma específica de Yo que se puede llamar Si-mismo reflexivo. Es la cara del Yo que cada uno desea que reconozcan los Otros “significativos” que pertenecen a su comunidad de proyecto. Es, por ejemplo, el compromiso político en un movimiento escogido por convicción y que constituye una “pasión”.³⁵

Los relatos de vida revelan en muchos fragmentos la presencia de esta identidad de Relación para Si; de este Si-mismo reflexivo a través de frases como: *“y entonces yo me dije...”* o *“fue entonces que me pude cuestionar y darme cuenta de...”* o *“me percaté de que no era eso lo que yo quería...”*

*“...y ahí decidí que lo que yo voy a hacer va a ser por mi. Creo que ahí empezó, como más conciente si, más conciente de lo que yo quería. Lo que yo quería era decidir mi vida, aunque me fuera como me fuera...”*³⁶

*“...y me digo, bueno, ¿qué es lo que realmente yo quiero? ¿Dónde quiero estar? ¿Qué quiero hacer? Se me ha hecho muy difícil contestarme estas preguntas, porque de pronto siento un espectro tan amplio, en el que he caminado que igual me podría ir por no sé qué, o por no sé qué. Como que abrí muchos caminos en mi vida que igual, puedo tomar como no sé que, como que hay muchas opciones Y de pronto me encuentro, me cuesta trabajo, este ver en mi y dentro de mi hacía dónde está como mi mayor fuerza, o deseo, porque yo creo que traigo una fuerza que todavía no logro clarificarme que una es como el deber y otra es el querer, o el deseo.”*³⁷

³⁴ Dubar refiere a la diferencia que Gidens hace entre conciencia reflexiva y conciencia práctica en su obra *La constitución de la sociedad*, PUF, Paris, 1987.

³⁵ Dubar, Claude, (2002), *Op. Cit.* p. 67.

³⁶ Entrevista a informante 5F50-05/05-06/1, p. 15

³⁷ Entrevista a informante 3F45- 24-04-06/3, p. 45

Esta conciencia reflexiva, entendida como *la percepción de si mismo en tanto «objeto» que es el centro mismo de la «realidad»*.³⁸, contó para su construcción con diversas tecnologías del yo³⁹ que fueron puestas a disposición de las informantes a través de prácticas de búsqueda de si en la experiencia de la esoteria en el caso de una, o en los retiros espirituales y en el trabajo de la pastoral en el caso de otra y aún en los espacios psicoterapéuticos en los que todas y cada una de las informantes se vieron involucradas.

El siguiente fragmento de relato es sólo una de las muchas muestras de este esfuerzo por vivir la experiencia de si:

*“...se supone que tú estabas entrenándote para estar en un estado de alerta de tus actos y dejar de ser mecánica para ser alguien más consciente, desde lo más simple. Era darse cuenta de qué estás usando y qué estas haciendo, o había veces que las reglas era guardar silencio y entonces no había chismorreos ni con conversaciones de ningún tipo; Era lo más elemental para que funcionaran las cosas...”*⁴⁰

Esta experiencia de Si que se expresa en el verse-se, narrar-se, expresar-se, como una forma de abrir un espacio *entre si mismo y si mismo*, es muy ajeno al juzgar-se que está fundado en el modelo de lo permitido y de lo prohibido, precisamente, la iglesia tradicional en el sacramento de la confesión como el lugar privilegiado para la vigilancia autocastigadora.

En el caso de las experiencias narradas por las informantes, se trata de un cierto estado de alerta y vigilancia de si, en especial de aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta,

³⁸ Álvarez Munárriz, Luis, Niveles de conciencia. Perspectiva socio-cultural, *Thémata. Revista de filosofía*. núm. 37, 2006.

<http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/themata/pdf/37/7Alvarez.pdf>

³⁹ Término utilizado por Foucault (1996) para hablar de las técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a si mismos. Las tecnologías del yo “... permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, I.C.E.-U. A. B. Barcelona, Buenos Aires, México, 1996, p. 48.

⁴⁰ Entrevista a informante 1F61-28-09-05/1, Op. Cit, p. 6

se describe, se narra, se domina y cuando hace determinadas cosas consigo mismo.

Ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas, marcadas por particulares mecanismos de normalización, que pueden analizarse en su constitución histórica, en su singularidad y en su contingencia.

Un ejemplo muy claro de ello nos lo ofrece una informante en la descripción de su participación en *retiros de concientización* que seguían el método de la llamada *pedagogía ignaciana* utilizada en el trabajo pastoral realizado por los grupos inspirados en la teología de la liberación en muchos países de América Latina durante los años 70s y 80s.

“No se si conoces el método pero esto de Ver, Pensar y Actuar, viene de los Jesuitas. Un poco de su modelo de aprendizaje que es de la pedagogía Ignaciana, de San Ignacio de Loyola, el fundador de los Jesuitas. [...] Lo que él hizo fue un método de reflexión espiritual que él decía que te servía para toda la vida. La primera parte es Principio y Fundamento y es revisar qué es lo que te dice tu corazón y esa es la razón por la que muchas veces los han querido sacar de la iglesia. Es que el espíritu de dios esta en cada uno de nosotros. No puede haber alguien que te diga lo que dios quiere para ti, eso lo tienes que encontrar tú, y a ver cómo le haces [...]. Si ves la propuesta en general es muy buena. En Principio y Fundamento tú tienes que averiguar qué es lo que a ti te da vida, qué es aquello con lo que te mueves, qué te entusiasma, porque eso es lo que dios quiere de ti. No va a querer algo que te haga sufrir, que te haga llorar. Las cosas que te hacen sentir mal no es lo que dios quiere para ti. Lo que dios quiere para ti es lo que vives con placer y con gusto. Hay que estar atento porque te puedes engañar de muchas maneras, pero si estas atento a lo que te mueve, y a lo que quieres, bueno [...]. Luego viene el pecado que tiene que ver con todas esas otras cosas que te hacen infeliz y ahí si, no nada mas es individual, si no social...”⁴¹

⁴¹ Entrevista a informante 4F36-09-03-06/1, pp. 15-16

Esta pedagogía ignaciana que promueve la búsqueda de sí a través del esfuerzo de *averiguar qué es lo que a ti te da vida*, constituye un buen ejemplo de lo que Foucault denomina como relaciones de poder concebidas en su forma positiva y productiva para diferenciarlas de las relaciones de dominación en las que imperan de manera permanente la disimetría y la libertad es muy limitada o prácticamente nula.

“...cuando él [Foucault] habla de relaciones de poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de otros [...] Son pues relaciones que sólo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros⁴²

Las informantes se moldean a sí mismas mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que no son inventadas por ellas, sino que les fueron propuestas como esquemas de percepción y de actuación por la cultura de los grupos y organizaciones donde se desarrollaron.

“Técnicas y prácticas a través de las cuales los individuos se moldean activamente al ocuparse de sí y de los otros, y que los hacen aptos para actuar tanto en el plano individual como en el plano político y social. Individuos capaces por tanto de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformización y la dominación”.⁴³

Son estas formas de ejercitar la reflexión sobre sí que permanentemente se ponen en juego en la relación entre ellas y al interior de sus reuniones de trabajo, las que fortalecen esta disposición a una identidad revisada, reconociendo, a cada paso, el papel que los otros han jugado, tanto en el dibujamiento del propio yo, como en el de la posibilidad de encuentro con la diferencia, tal y como lo señala Maaluf (2000)

⁴² Ball, S.J. (comp), Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Morata, Madrid, 1997, p. XI.

⁴³ *Ibidem*

“...When one sees one’s own identity as made up of a number of allegiances, some linked to an ethnic past and others not, some linked to a religious tradition and others not; when one observes in oneself, in one’s origins and in the course one’s life has taken, a number of different confluences and contributions, of different mixtures and influences, some of them quite subtle or even incompatible with one another; then one enters into a different relationship both with other people and with one’s “tribe”. It’s no longer just a question of “them” and “us”: two armies in battle order preparing for next confrontation, the next revenge match. From then on there are people on “our” side with whom I ultimately have little in common, while on “their” side there are some to whom I might feel very close.”⁴⁴

7.3 ¿Por qué el interés por los derechos de la infancia?

Esta identidad revisada, siempre en cuestión, siempre abierta a otra posibilidad de formas de ser es tal vez el rasgo que, en parte, permite dar cuenta de la inserción de los informantes en acciones y agrupaciones que promueven la pluralidad y el respeto a los derechos humanos, pero ¿Por qué los derechos de los niños?

En el caso del informante masculino hay un pasaje revelador de esta opción. Después de narrar buena parte de su vida como si las cosas hubieran ocurrido por *casualidad*, sin que él se lo propusiera: Sus estudios en la universidad de Oberlin, su larga estancia en la Alemania de la posguerra como parte de su servicio militar, sus estudios de maestría y doctorado en Stanford y Chicago, su trabajo como funcionario de la Fundación Ford en América Latina, el informante menciona que fue su intervención para financiar una investigación sobre desarrollo infantil y el apoyo a las madres en Colombia, lo que le hizo darse cuenta de que eso era lo que quería hacer, de que eso ya no era casualidad, era su opción.

⁴⁴ “ Cuando uno ve su propia identidad como hecha de un número de pertenencias, algunas ligadas a un pasado étnico y otras no, algunas ligadas a una tradición religiosa y otras no; cuando uno observa en si mismo, en sus orígenes y en el curso que la propia vida ha tomado, un número de diferentes confluencias y contribuciones, de diferentes mezclas e influencias, algunas de ellas completamente sutiles o incluso incompatibles unas con otras; entonces uno entra en una relación diferente tanto con las otras personas como con las de nuestra “tribu”. A partir de entonces nunca más será una cuestión de “ellos” y “nosotros”: dos ejércitos listos para la batalla preparando la próxima confrontación, la próxima revancha. A partir de entonces son personas de “nuestro” lado con las cuales tengo ultimadamente algo en común, mientras que del “otro” lado hay algunos con los que podría sentirme muy cercano” Maaluf, Amin, *In The name of identity.*, Penguin Books, USA, 2000, p. 31.

“... eran estudios que combinaban una intervención educativa con una intervención en nutrición para ver la influencia sobre el desarrollo cognitivo y al ir a Colombia y ver en campo, los resultados de esto, ¡Eso es donde quiero estar! [...] no, fue casualidad, yo decidí que ¡Eso quiero, quiero hacer! [...] Era un campo al que poca gente le prestaba atención en 74 o 75 [...] eran niños en situación de marginación, en condiciones de pobreza y yo pensé “ ¡No, hombre, eso es poderoso! (sonrío y su rostro se ilumina) y yo creo que hay que dar mucho mas atención a eso[...] Entonces traté de montar un programa dentro de la Ford que contemplara la intersección de un campo que, justo estaba empezando, que fue lo de la mujer y el campo de la educación, enfocado en niños chiquitos, con la idea de la mujer en la fuerza de trabajo, creciendo, independizándose. Esto implicaba otro tipo de cuidado diario con esos niños chiquitos [...] ¡era una propuesta lindísima! que iba ayudar no solamente al niño sino a la mujer en comunidades marginadas [...]”⁴⁵

Este reconocimiento, hecho a mediados de los años 70, de los efectos que en el desarrollo cognitivo infantil ofrece la independencia y bienestar de las madres de zonas marginadas, fue asumido como algo propio con tal fuerza para el informante que lo llevó, por primera vez, a trascender los límites de su institución de referencia (Fundación Ford) para construir su propia institución.

“Me tocaba a mi tratar de orientar o construir una postura para América latina en la Ford sobre la mujer, pero no me dejaron [...] fue una experiencia difícil pero muy rica, incluso, me fui sensibilizando frente a la postura de las nacientes feministas [...] entonces decidí que: “Si no puedo hacerlo en la Ford, puedo hacerlo fuera de la Ford” [...] y eso ya no era coincidencia, ¡era mi construcción! [...],formamos un pequeño grupo de UNICEF, con la Ford, con Fundación Grant y otras que, pensaban en esas cosas de niños y yo propuse un proyecto que se llama el Consultative Group on Early Childhood Care and

⁴⁵ Entrevista a informante 6M72-09-5-06/1pp 19-22

*Devolopment*⁴⁶ [...] fue una idea, básicamente subversiva, en el sentido de que lo que yo quería era que las fundaciones y otros donadores participaran en un ejercicio de recopilación, síntesis y diseminación de información sobre programas de la primera infancia [...] todavía existe el Consultative Group después de veinte tantos años :yo dejé esto, después de como de cinco años, en que serví de coordinador...”⁴⁷

A lo largo de su desempeño profesional en América del Sur el informante se expuso, en los 70s, a la influencia de la Educación Popular a través de su estrecha relación con destacadas figuras como Paulo Freire, Pablo Latapí y Patricio Cariola⁴⁸, quienes dejaron una profunda huella sobre el proceso de construcción del sentido de su acción.

A pesar de que su relato de vida es frugal y directo, con un tono más bien fáctico, nos comparte el reconocimiento que hace de su propia infancia como fuente de su aprecio por la democracia como forma de vida, pues tuvo la oportunidad de vivir experiencias deliberativas para la construcción colectiva del bien común.

“...lo más importante de esto es haber crecido en un pueblo chiquito de 5 mil habitantes en donde todo el mundo conocía a todo mundo y que tenía su forma de funcionar, muy diferente a la gran ciudad.[...] en ese pueblo se ve un tipo de democracia funcionando en una forma mucho mas directa[...] tengo un gran respeto para mis padres de haber decidido quedarse en esta comunidad y tener su familia ahí [...] mis padres eran religiosas y miembros activos de un iglesia protestante, presbiteriana y esto, entre las iglesias, es lo mas democrático [...] porque aunque tienen su ministro, hay un grupo, un comité,

⁴⁶ Grupo Consultivo para el cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia. Gracias al papel protagónico que el informante desarrolló en este grupo, se publicó en 1993 el libro *Los Doce que Sobreviven*. Fortalecimiento de programas de desarrollo para la Primera Infancia en el Tercer Mundo.

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ Sacerdote y destacado educador chileno. Contribuyó a la profesionalización de la educación, creando y conduciendo por más de 25 años el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, (www.cide.cl) y creando la Red Latinoamericana de Información en Educación (www.reduc.cl). En 1990 fue el vocero latinoamericano en la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Creador y animador de comunidad escolar; uno de los primeros que concibieron la organización escolar como una comunidad de actores, motivados por un proyecto común.

*que tiene mucho poder dentro de la iglesia [...] yo creo que lo importante de esa experiencia es que los valores que representa una comunidad religiosa eran bastante sólidos como el hecho de compartir con otros y vivir en paz...*⁴⁹

Hacia 1985 el informante se incorpora en México a las tareas de COMEXANI y, pese a lo destacado de su trayectoria, lo hace como uno más del grupo que aporta su saber y experiencia. Hoy, como miembro de ACUDE, se plantea con entusiasmo la posibilidad de trabajar un proyecto de construcción de la democracia en la escuela donde la participación infantil juega un papel central. Esta aspiración se anuncia ya desde una de sus publicaciones (1992) donde sostiene que su énfasis en la participación va más allá de “la participación comunitaria” pues se interesa, sobretodo, en la participación del niño en su propio desarrollo y en el aprendizaje por medio de la acción en todos los niveles pues para él la participación activa con los demás en el proceso de cambio es esencialmente positiva⁵⁰

Estos fragmentos del relato de vida del informante representan un buen ejemplo de cómo la experiencia del mundo social puede llegar a constituirse en un escenario ideal para la formación de esa voluntad democrática, en la que la participación individual, consciente y reflexionada, puede inscribirse en un proyecto de identidad ética que se construye colectivamente (Lara, 1992)

En el caso de las informantes el relato ofrece una relación todavía más directa entre la vida personal y su opción por la defensa de los derechos de la infancia que excede el ámbito del desempeño profesional.

Maternidad social y ciudadanía

El sujeto, definido como transformación, como creador de si mismo está presente tanto en el hombre como en la mujer, pero de manera diferente y desigual.

⁴⁹ Entrevista a informante 6M72-09-5-06/1pp 7 y 10

⁵⁰ Esta posición fue reiterada por el informante en las varias reuniones durante las cuales ofrecía diversas citas del trabajo de John Dewey.

Lejos de intentar oponer las psicologías masculina y femenina, Touraine (2005, p. 240) sostiene la idea de la existencia de dos sistemas de pensamiento, de dos culturas: una construida en torno a la polarización de los recursos y otra centrada en un esfuerzo de *recomposición* del conjunto de los cambios culturales. El primer modelo da forma a la oposición entre la idea de un hombre considerado superior y la de una mujer considerada inferior, mientras que el segundo supone que la acción de las mujeres llegará a reconstituir una cultura plural en beneficio de todos.

En el sistema de pensamiento que impera en la “sociedad de hombres” el polo femenino se caracterizó por la inferioridad y la dependencia, mientras que el hombre ocupó el polo dominante de la conquista, la producción y la guerra que le hizo romper con la vida. La mujer, en cambio, sostuvo una relación de sumisión a las reglas de la vida biológica que le hacen ser la madre, el cuerpo, el amor. Eso ha sido, precisamente, lo que ha permitido a la mujer ocupar eventualmente una posición dominante en un nuevo tipo de sociedad, una vez que el modelo occidental de la modernización empieza a descomponerse y aflojar sus resortes.

“Los ritmos y las coacciones de la vida biológica, y sobretodo de los órganos de reproducción que han podido ser considerados obstáculos al papel de las mujeres en la vida pública, se vuelven ahora en beneficio suyo, primero, gracias a las técnicas médicas, pero sobretodo porque los lazos entre sí mismo y sí mismo parecen mas fuertes en la mujer que en el hombre, sin que esta diferencia autorice a trazar una barrera infranqueable entre los dos sexos”⁵¹

El pasaje al relato privado al cívico es más explícito en la narración de las informantes que del informante. Gracias a la experiencia de estas mujeres en el ejercicio de escudriñarse, como parte de su configuración identitaria reflexiva, logran detectar con más facilidad algunos de sus motivos personales para poner la defensa de los derechos de la infancia en el centro de su acción social.

La mayoría de las informantes ha vivido sola la experiencia de la maternidad. Algunas de ellas, después de pasar por difíciles procesos de confrontación

⁵¹ Touraine (2005) *Op. Cit.*, p. 232

consigo mismas, optaron por una maternidad que, lejos de ser un efecto del “azar” o una situación impuesta, fue el resultado de una decisión libre y conciente, no exenta de conflictos y tensiones. Los relatos indican que asumieron su maternidad más desde el espacio de la opción y la conciencia de sí que de la fatalidad. Se hicieron cargo de sus hijos sin la presencia y a veces hasta sin el apoyo material de los padres de sus hijos.

“...la preocupación por los lazos entre sexualidad y personalidad es mayor en las mujeres porque los hombres, nacidos en el antiguo modelo cultural en decadencia, están más fuertemente situados por sus papeles públicos y en particular profesionales. Sobre todo, la relación con los niños, incluso en las familias en que el padre se ocupa activamente de ellos, es siempre mas intensa para la mujer que para el hombre. Aunque algunas mujeres prefieran evitar el embarazo, otras más numerosas, consideran inestimable esta experiencia única de gestación de un de un nuevo ser vivo, que les da también conciencia de su papel en la reproducción de la especie”⁵²

El hecho de tomar en sus manos tanto la propia vida como la de sus hijos hace que éstos marquen sus trayectorias, pero no tanto como para que se desentiendan de los otros niños, al contrario, la niñez y sus derechos, se constituyen para ellas en algo vital. En varios relatos es posible encontrar evidencias del papel que juega la intensidad de la relación de estas mujeres con sus hijos en sus opciones laborales y de vida.

“...desde que yo empecé trabajar, decidí que tomaba el tema de infancia. El argumento que yo me di fue “Lo que tengo ahorita más fuerte, más claro es esta vivencia del hijo” o sea, de todo ese tocar fondo a de repente estar embarazada y decir: “Si quiero”, que no fue automático lo, lo, lo razoné, pensé en la posibilidad del aborto [...] Cuando nació mi hijo me, dije: “Sí, voy a trabajar, voy a hacerlo en algo que es lo más vital que siento yo en este momento”, o sea, la infancia.”⁵³

⁵² *Ibid.* p. 233.

⁵³ Entrevista a informante 1F61-28-09-05/1, Op, Cit, p, 10

Su condición de sujetos mujeres, atadas a sus cuerpos y a la vida, desde un *si quiero*, cargado por igual de angustia y deseo, hace que la maternidad, en lugar de alejarlas de la posibilidad de inclusión en el mundo de lo público, represente para algunas una especie de puerta de entrada.

Para una de las informantes, que sostenía un profundo rechazo a las prácticas de la escuela tradicional, la llegada de sus hijos a la edad en que debían ingresar a la escuela representó el inicio de una búsqueda de alternativas que la llevó a incorporarse como miembro activo del proyecto de Madres Educadoras. Este hecho marcó un viraje sustancial en su vida, en la forma de entenderse a sí misma y de asumir el cuidado de los niños.

“...teníamos que empezar a educar a los niños y yo decía: hay que enseñar a los niños que hay otras formas de vivir más padres y ¡Carajo! ¡Tiene que haber una escuela diferente!”.[...] pero no había otras alternativas en Neza. Entonces dije: “¿Que voy a hacer? estoy de verdad en un problema porque no quiero que mis hijos vayan a la escuela tradicional, cuando mi mayor deseo es estudiar y no quiero, no quiero que aprendan como yo aprendí” [...] descubro Nezahualpilli, que es un programa de Preescolar comunitario y las mamás son las educadoras de sus hijos [...], entonces yo me emocioné y dije: “Creo que este es el lugar” [...] me empiezo a involucrar en las actividades de la escuela [...] Voy conociendo la metodología y me encanta. [...] empiezo a tomar la capacitación como educadora, a intervenir más en la propuesta de currículo, en la metodología y empiezo a capacitar a otra gente [...] Me sentía yo en un grupo donde hablábamos el mismo lenguaje, fue muy rico y empecé a crecer en esta parte emocional, de confianza, pero también me empecé a separar de la pareja [...] para él no era lo importante, lo que yo estaba haciendo. Nezahualpilli fue realmente mi escuela de cómo hacer las cosas diferentes [...] ahí yo pude capacitarme en muchos temas como el de la participación de los niños porque tenían que aprender a tomar decisiones, la metodología de Nezahualpilli está basada en la toma de decisiones de los niños.”⁵⁴

⁵⁴ Entrevista a informante 5F50-05/05-06/1, pp 27-30

Esta informante, pudo, como madre beneficiaria de programas de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de los derechos de niños y mujeres, romper con el proyecto que le imponían sus padres y la escuela para iniciar el proceso de reestructuración de su propio destino.

En otras informantes el proceso fue a la inversa: su participación en organizaciones de la sociedad civil que trabajan con mujeres significó el inicio de un proceso que les hizo redimensionar su condición de madres pues representó la oportunidad de integrar tanto la diversidad de sus rasgos identitarios (mujer, profesionista, madre) como de su universo afectivo.

“...para mí ENLACE⁵⁵ fue un proceso en el que yo también me formé como profesionista, pero también como mamá, o sea, como que todo mi ser mujer, pues ahí tuve la oportunidad de crecer en muchos ámbitos [...], todo ese entorno afectivo muy, muy tierno, muy calido como muy en sintonía con todo lo que me rodeaba”⁵⁶

La educación y la defensa de los derechos de la infancia se constituyen en objetos centrales de un interés que se nutre tanto de la historia como de la propia condición de madres de las informantes.

El trabajo de atención a la infancia con mujeres de organizaciones populares, al permitirles la integración de sus universos afectivos y reparar las propias heridas, les abre la entrada al espacio de lo público, a la *alegría*, planteada por Spinoza como la potencia de actuar de todos⁵⁷.

“De niña creo que tuve una responsabilidad mas allá de mis capacidades. Tengo un hermano mayor y yo parecía su mamá, yo hice mucho el rol de proteger, de cuidar, yo le ayudaba a hacer la tarea, le cargaba la mochila[...] defendiendo a mi mamá siempre respecto a mi padre, haciéndome cargo pues crecí así con esa carga, con mucha responsabilidad [...] creo que (la participación en las ocp’s) también ha sido como una cosa de recreación de, de...curar un poco heridas también de ese proceso de mi infancia, no lo sé,

⁵⁵ Organización civil en la que se impulsaron proyectos de educación comunitaria que fue dirigido por una de las integrantes de ACUDE (ver capítulo 6).

⁵⁶ Entrevista a informante 3F45-28-2-06/1, p. 21

⁵⁷ Cullen, Carlos, (2003) *OP. Cit.*

pero, siempre para mí el ámbito de la infancia me llena de mucha esperanza. La sonrisas de los niños son como momentos de pasión porque me llena así como de una esperanza, de un amor, ¡es impresionante!, porque, es algo muy profundo que siento [...] el leerles un cuento, el acercarlos pinturas, verles sus caras, todo eso a mí siempre me encantó, me encantó, me encantó muchísimo...⁵⁸ p. 169”

La infancia aparece en este y en otros relatos como el lugar desde donde poder reparar y prevenir para evitar, vía la educación, la repetición de una violencia vivida por algunas informantes en su infancia. Esta capacidad para reconocer y hacer visible el peso de la historia personal en la construcción de su la mirada sobre la infancia, es, probablemente, un efecto de su paso por los espacios terapéuticos por los que han transitado todas las informantes como una más de las tecnologías del yo que las han puesto en contacto con su propia subjetividad para descubrir y reconstruir el sentido de su acción social.

Decir infancia, desde la semántica histórica que concibe el lenguaje como “la escena de relaciones de dominación”⁵⁹, es hacer alusión al que *no tiene permitido hablar*.⁶⁰

La profunda transformación que ha sufrido la noción de infancia, en las últimas décadas, permite ir abandonando la significación de la mudez y el sometimiento asociada a los niños para abrir la posibilidad de que tomen la palabra. Si algo instaló la Convención Sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989, fue la entrada de las y los menores como sujetos de pleno derecho, en oposición al antiguo criterio tutorial que coloca al niño en el lugar de mero objeto de control.

La noción de infancia, señala Doltó (1991, p. 40), siempre se encuentra *enteramente nimbada de símbolos*.

Para las informantes, la idea de infancia se despliega en un espectro de significaciones que va desde la idea del niño como fuente de reparación y

⁵⁸ Entrevistas 3F45- 28-2-06/1 p. 3 y 3F45-08-05-06/4 p. 169

⁵⁹ Raymond, Williams, Palabras Clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.

⁶⁰ El vocablo infancia viene del latín *in-fandus* que significa el que no habla.

satisfacción, ámbito de posibilidad, de refundación hasta la de apuesta al futuro.

En este campo de significaciones confluye la idea de cuidado con la de la esperanza frente a la desesperanzadora imposibilidad de transformar la mentalidad de los adultos. Para ellas *los papás ya son caso perdido*⁶¹, mientras que los niños pueden llegar a constituirse en portadores de cambio.

*“...yo me metí al tema de infancia en parte por la maternidad y también por mi esperanza de un país distinto, de una humanidad distinta [...] tenía como el pesimismo de que con el adulto ya no hay mucho que hacer [...] si no empiezas a tratar de generar una manera de ser distinta y de relacionarse en el niño, es mucho más difícil lograr [...] La infancia es un espacio de mucha frescura, libertad y posibilidades donde uno debiera estar cuidado y protegido para que tu despliegues todo lo que puedas y quieras. Entonces tienen que darte protección, continente, afecto y oportunidades para que te pongas en contacto con muchísimas cosas. Es eso tiernito donde pueden pasar muchas cosas y puedes aprender a mostrar tu afecto, a reconocer dónde terminas tú y empieza el otro. Yo si creo que es ese tiempo de aprender las cosas importantes.”*⁶²

El trabajo que la mayoría de las informantes realiza, en los años 80, junto a otras mujeres, integrantes de organizaciones populares, las involucró en los empeños y en las vidas de mujeres que demostraron el poder democratizador de la *maternidad social* con su potencialidad para constituirse en sustento de ciudadanía en la medida en que esa maternidad sea repensada y vivida como proceso creativo y no como relación de dominación y subordinación (Shcmukler, 1997).

Esta idea de maternidad social, como punto de intersección entre lo público y lo privado, alude a los diversos movimientos de madres que en América Latina se organizan en respuesta a las crisis económicas para establecer ollas populares o para organizar centros de cuidado infantil.

⁶¹ Entrevista a informante 1F61-05/05-06/1, p. 26

⁶² Entrevista a informante 1F61-1-10-05/3, p. 64

“Es necesario repensar la influencia que la maternidad tiene en la formación de nuestra identidad y en la conformación de nuestro pensamiento y nuestra práctica política. Considero que las experiencias latinoamericanas nos han mostrado que la organización de madres puede posibilitar en sus integrantes un crecimiento de la conciencia de género, hasta el punto en que la maternidad sea redefinida como actividad colectiva y se la conciba no sólo como acto de amor sino también como trabajo, como liderazgo de actividades para la sobrevivencia, rompiendo el altruismo que supone el olvido del self en función de cuidado del otro.”⁶³

Más allá de permitir la atención a sus necesidades inmediatas, los esfuerzos organizativos de las madres que habitan en zonas urbano marginadas, han abierto la posibilidad de afirmación de los derechos de los niños y las mujeres como portadores de un orden moral político diferente. Es la acción colectiva que redefine el carácter de una maternidad que, al romper su fragmentación, hace posible que estas mujeres accedan a las prácticas de una ciudadanía participativa que da lugar a una moralidad del cuidado de sí y de responsabilidad por el otro que no implique la renuncia a la atención de sus propios deseos y necesidades.

Además de vivir esta maternidad social como una puerta de acceso a la ciudadanía, para algunas integrantes de ACUDE esta experiencia de trabajo formativo con las madres educadoras representó un intenso encuentro consigo mismas, una forma de resignificar la propia vida a partir del trabajo compartido y de la complicidad de reinventarse juntas.

“para mi la mujer es signo de cambio, de transformación, de voluntad, de apertura [...] Ese proceso fue una época de oro. El trabajar con las señoras también era parte de construirme yo misma, de reconstruirme frente a la necesidad de asumir esta parte dañada, dolida, herida de mi infancia, de mi vida [...] todas tenían algo que recomponer, que poner el curita, que compartir, llorar, gritar, reír, y todo eso lo hicimos en este proceso de formación de

⁶³ Schmukler, Beatriz, Di marco, Graciela, *Madres y Democratización de la Familia en la Argentina Contemporánea*, Editorial Biblos. Biblioteca de las Mujeres, Buenos Aires, 1997, p. 30

educadoras”⁶⁴

Una infancia dañada, dolida que demanda reparación. Si bien no es algo generalizado, en más de un relato las informantes narran escenas de violencia intrafamiliar durante el período de sus propias infancias. Frente a ello pudieron haber desarrollado impulsos de reparación que devinieran en defensas maníacas y omnipotentes, es decir, situadas en la posición de querer “resolverlo” todo ellas solas sin poder reconocer ni el dolor de sus pérdidas o sus sentimientos de culpa, Este tipo de reparación no puede completarse nunca.

“La reparación maníaca no consigue lo que se proponía: aliviar la culpa subyacente, y no proporciona una satisfacción duradera. Inconscientemente, y a veces conscientemente, se trata a los objetos a los que se está reparando con odio y desprecio, siempre parecen ingratos y por lo menos inconscientemente se los teme como perseguidores potenciales”⁶⁵

Para que exista una verdadera reparación donde el amor, como manifestación de las fuerzas tendientes a preservar la vida, pueda restaurar y controlar a destructividad, hace falta “Nombrar” como vía de aceptación de la realidad psíquica (Segal, 1975, p. 104)

El material que ofrecen las historias permite suponer que, de algún modo ha operado en las informantes esta reparación no maníaca en virtud de las diversas prácticas de si que pudieron ponerlas en contacto con el propio dolor para reconocerlo y nombrarlo.

Al parecer, la experiencia del trabajo con otras mujeres madres también ofreció para algunas la ocasión para poner “afuera” recuerdos dolorosos que fueron activados a partir de la identificación con el dolor de estas otras mujeres en una especie de fantasía retrospectiva donde *la agresión y el odio son parcialmente contrarestandos por la capacidad de amar*, al encausarse hacia fines constructivos mediante la sublimación (Klein, 1990, p. 74)

Este impulso restaurador que busca unir lo que está roto o separado para

⁶⁴ Entrevista a informante 3F45-28-2-06/1, p. 25

⁶⁵ Segal, Hanna, Introducción a la obra de Melanie Klein, Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 99

fortalecerse en lo personal y generar una acción social mas eficaz se hace evidente en muchos segmentos de las historias.

“Trabajamos integralmente en todos los aspectos, creativamente: que el barro, que la música, que el trabajo corporal, de todo. Pedagógicamente también la educación, la libertad y sus principios con los niños. Toda esa parte también de redes, de unir unos con otros, de construir como una fuerza de apoyo mutuo. Es esa parte que creo que a mí me dejó muchísimo me reconstruyo, me fortaleció”⁶⁶.

Esta forma de narrarse y de significar lo vivido remite a la idea, sostenida por Touraine (2005), de un mundo que se feminiza en procesos de recomposición y no de polarización⁶⁷. En esta recomposición juega fuerte la prioridad que las mujeres dan a la construcción de si mismas para poder construir una identidad que, lejos de definirse por la referencia a sus relaciones con el hombre, se arma a partir de la relación con ellas mismas. Ellas son portadoras, en nombre de conjunto de la población, de un nuevo modelo cultural y por tanto de una vida social orientada por las mujeres (Touraine, 2005, pp. 240-246).

“...si, los hombres tienen el poder y el dinero, pero las mujeres tienen ya el sentido (*meaning*) de las situaciones vividas y la capacidad de formularlas. Es ya mucho más fácil hacer hablar a las mujeres de las mujeres que a los hombres de los hombres”

Los hombres, como actores dominantes del sistema antiguo instauraron un sistema de pensamiento y de acción que define e impone constantemente opciones: o lo uno o lo otro; o capital o trabajo; o naturaleza o cultura. Este sistema cancela la vieja aspiración de conocer a los individuos como si estuvieran armados a partir de una sola pieza. Ellas, en cambio afirman su superioridad por su complejidad y su capacidad para asumir varias tareas a la

⁶⁶ Entrevista a informante 3F45-28-2-06/1, p. 26

⁶⁷ Touraine distingue este mundo que se feminiza del otro, del que históricamente ha emprendido las guerras y las confrontaciones. No pretende con ello decir que los hombres no sean solidarios y las mujeres no se confronten. Usa esta distinción para aludir a rasgos culturales de dos formas de posicionarse en el mundo: Una que busca la eliminación del otro para obtener poder y otra que busca la integración.

vez. Pueden ejercer su profesión, cuidar a sus hijos, participar en lo público y construir lazos afectivos con sus pares gracias a que piensan y actúan en términos *ambivalentes* que les permiten combinar y no obligan a elegir. Esta ambivalencia integradora, como atributo del sujeto que se opone al mundo bipolar, es cada vez más necesaria tanto para la vida individual como para la internacional. Estos signos de una cultura vuelta hacia el interior, hacia la conciencia de sí, son definidos y vividos más intensamente por las mujeres que por los hombres. Ello permite pasar de una visión conquistadora del mundo a una visión de sí creadora de nuevas orientaciones libres (Touraine, p. 232)

Los relatos de vida indican que la distancia crítica y la reflexividad de los sujetos han formado parte de su experiencia vital y cotidianidad. Esta subjetivación implica que los sujetos no se limitaron sólo al juego de sus roles. En los itinerarios que han recorrido a lo largo de sus vidas, es posible observar cómo, a pesar de las determinaciones familiares, culturales y de clase en las que se vieron inscritos y que marcaron ciertas tendencias, ellos pudieron abrir ciertos espacios de improvisación que da cuenta del proceso dialéctico que se da entre las ...

“...identidades heredadas y la búsqueda de sí, entre identidad social atribuida e identidad subjetiva, entre necesidades de pertenencia y deseo de singularidad”.⁶⁸

Al parecer, como señala Márquez (1998), la mayor o menor realización de la propia vida⁶⁹ parece estar estrechamente vinculada a la resolución de la tensión entre las construcciones que un individuo tiene sobre sí mismo y aquellas en torno a él, o a la interiorización que éste hace de ellas.

Hemos visto cómo, al asumir la herencia como soporte esencial a la construcción de un sujeto autónomo, los informantes pudieron ser capaces de romper con ella, de negociar e imponerse a la mirada del otro al permitirse a sí mismos imaginar otras salidas mediante el procesamiento y la reflexión en torno a las opciones que tuvieron a su disposición.

⁶⁸ Márquez (1998) *Op. Cit.* ,p. 75

⁶⁹ La noción de vida realizada para Márquez alude a aquella en las que “sus protagonistas han logrado un mínimo de autonomía en la orientación del curso que ellas toman; son individuos que se consideran realizados como personas, como ciudadanos, como trabajadores, como sujetos responsables socialmente” *Ibid*, p. 95.

La realización de sus propios proyectos vitales parece haberse asociado estrechamente con la posesión de un apoyo de sociabilidad básica que les permitió reconocerse como igual y como otro, es decir, una sociabilidad con un grado mínimo de transparencia donde poder dialogar y confiar.

“...la construcción de un proyecto vital “auténtico” y también social exige presencia de un entorno de sociabilidad significativo, entendido como un espacio donde se recibe afecto, confianza, reconocimiento, y la experiencia de cada uno.”⁷⁰

Es en virtud del peso de los espacios de sociabilidad significativa que estos sujetos pudieron construir como los soportes afectivos necesarios para la realización de su autonomía y para la concreción de sus propios proyectos vitales, que se hace necesario abordar la dimensión grupal.

7. 4 El grupo como espacio de identidad y sociabilidad

Los informantes narran su historia en singular hasta que empiezan a mencionar el momento del primer encuentro del grupo que da lugar a la primera organización que fundan para la defensa de los derechos de los niños en 1991⁷¹. A partir de ahí el relato empieza a conjugarse en plural pues el recuerdo individual parece que encalla para desdibujarse en un “nosotros” que se reparte retazos de la memoria colectiva como un rompecabezas, que a ellos no les hace falta armar, porque cada informante cuenta con unos otros que están ahí, sosteniendo eso que le falta.

En muchos fragmentos es común encontrarse con frases como:

“No tengo la fecha precisa pero ¿por qué no le preguntas a...?” ; “no se muy bien cómo fue, la que lo tiene claro es...” ; “...ella se sabe mejor que yo esa parte de la historia...” ; “... él no se acuerda bien, pero yo si te lo puedo contar...”

⁷⁰ *Ibid*, p. 93

⁷¹ Los orígenes y propósitos del Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A. C. (COMEXANI) fueron ya descritos en el capítulo anterior como parte de la historia de constitución de ACUDE

Esta memoria compartida y repartida es, hasta cierto punto, como una casa que cada uno habita para saber quién es, pues el grupo, más que un espacio de trabajo, es un campo identificador que contiene, marca y define formas de acción.

En el capítulo 5 se mencionó que, en el primer momento de constitución de esta organización, la fundadora de ACUDE convocó en el año 2000, a un reducido grupo de colaboradores con los que ya había trabajado en otros proyectos impulsados por organizaciones civiles. Las historias de vida son precisamente las de este núcleo inicial que ya antes había desempeñado un papel relevante en la organización fundada diez años antes.

Lo que aquí se pretende destacar es el hecho de que, a lo largo de más de 15 años, este grupo ha logrado sostener un vínculo que se ha mantenido más allá de las diferencias, de la diversidad de trayectorias, de las distancias y hasta de los marcos formales de la organización. Todos, sin excepción, atendieron al llamado de la fundadora para emprender una nueva experiencia organizativa.

¿Qué fue lo que impulsó la invención de este espacio a menos de un año del cierre de una organización que duró casi diez años?

Los fragmentos que narran el dolor por la crisis, la escisión y el consecuente cierre de la primera organización, parecen ofrecer una pista que apunta a una dimensión restauradora de la pérdida de la experiencia organizativa anterior. El grupo, en cierto modo, se reinventa, por segunda vez⁷² como posibilidad de recuperar un espacio que antes les representó una fuente de satisfacciones, de realización, de sentido compartido a través de la acción común. Así lo expresan las informantes en sus relatos sobre lo que para ellas significó su inserción en la primera organización:

“...el grupo de COMEXANI era muy, muy padre, porque estaba allí M y B, que eran así como los eruditos (...) era un grupo muy bonito porque yo ahí aprendí a contactarme más con esta parte institucional...este grupo era mi grupo

⁷² En el capítulo 6 se describe cómo la primera organización nace del deseo de sostener un espacio de trabajo (Nuevos Espacios Educativos) que ya había cumplido su cometido. En ese sentido el deseo de sostener el grupo aparece como previo al propósito de la fundación de la primera organización.

ideal... fue una experiencia maravillosa (...) también fue enfrentarme, a escribir mi práctica en un discurso para otros.... ¡No sabes lo que me costó esto! y la paciencia que M me tenía”⁷³

“COMEXANI fue un rico espacio de aprendizaje, de compartir visiones, proyectos de ver posibilidades, de desarrollar la creatividad (...) la construcción del proyecto de COMEXANI fue fundamental para mi por el hecho de compartir un proyecto, por la calidad y calidez de las personas, por la confianza que se dio, porque había gente, que para nosotras era muy importante tanto a nivel de referente teórico, como humano (...) A nivel personal resultó un espacio de encuentro muy interesante con gentes muy queridas (...) fue un proceso muy gratificante, por lo logrado, pero también fue una construcción dolorosa porque hubo momentos muy álgidos pues estaba muy atravesado por las relaciones interpersonales porque fue un grupo que se estableció con una relación de confianza y de afecto muy fuerte”⁷⁴

“...esa creación conjunta fue muy enriquecedora. Eso fue lo que me mantuvo ahí, ese trabajar juntas y estar inventando algo porque además era riquísimo (...) de mucha gente entusiasta y de una chorcha riquísima porque era todo el tiempo, eran los chistes, las bromas, era muy atractivo...”⁷⁵

Estos testimonios que dan cuenta de un recuerdo, casi nostálgico e idealizado, de la primera experiencia grupal, parecen aludir a un microcosmos como hecho a la medida de sus deseos y aspiraciones; un espacio que les ofreció el disfrute del trabajo voluntario compartido con personas admiradas y queridas, en un ambiente que describen como agradable, lúdico, creativo que, además, brindaba la posibilidad de un desarrollo profesional y personal. Todo ello conformó una sólida base de construcción de vínculos fortalecidos por los sueños, las creencias y las visiones compartidas que permitieron sostener la cohesión del grupo durante y después de la crisis que desembocó en el cierre de la primera organización.

⁷³ Entrevista a informante 5F50-15-05-06/2, p. 41

⁷⁴ Entrevistas a informantes 2F47-27-01-06/1 y 2F47-07-02-06/2

⁷⁵ Entrevista a informante 1F61-17-01-06/5, p. 124

En los testimonios acerca de esta primera experiencia grupal es posible observar todos los rasgos del grupo primario⁷⁶ que, a diferencia de los grupos secundarios, en el que las relaciones entre los miembros son frías, impersonales, contractuales y formales, los vínculos personales son íntimos, calurosos, cargados de emoción entre todos los miembros; la solidaridad y la obtención de ventajas mutuas, allí son espontáneas, no calculadas. Cada miembro puede tener una percepción individualizada de cada uno de los otros y ser percibido recíprocamente por él; las relaciones afectivas y la interdependencia son intensas (Anzieu y Martin, 2004).

Para que un agrupamiento, que es sólo una suma de individuos, pase a ser un grupo⁷⁷, hace falta un objeto compartido alrededor del cual se construyen lazos que sostienen el lugar de la reunificación interna, del sentido y del vínculo⁷⁸.

Es por todo ello que el grupo se constituye en una matriz psíquica, en sistema de protección y defensa contra la soledad, el desamparo y el miedo frente a los peligros del mundo interno y externo, a cambio de un contrato de pertenencia permanente a él (Kaës, 1999).

“El grupo reúne a sus miembros porque funda y mantiene la cohesión personal: todo lo que concurre a unir al grupo, a estrechar sus vínculos, a enlazar a sus miembros mediante la identificación con una imago idealizada (figura divina, héroe, jefe o idea

⁷⁶ La noción de grupo primario proviene fundamentalmente de la sociología y de la psicología social norteamericana que aquí cumple tan sólo una función descriptiva para caracterizar al grupo estudiado y distinguirlo de otras formas grupales más extensas y/o más formalizadas.

⁷⁷ Para efectos de una aproximación más profunda del análisis del proceso grupal, se toma aquí una perspectiva de la noción de grupo que proviene de modelos propuestos por W.R. Bion y por S.H. Foulkes, Pichon Rivière, D. Anzieu y René Kaës. Todos ellos coinciden en que el funcionamiento del grupo tiene como fundamento la hipótesis de que el grupo es una organización y un lugar de producción de la realidad psíquica, una entidad relativamente independiente de la de los individuos que lo constituyen.

⁷⁸ “J. Puget y I. Bernstein definen el vínculo como una organización inconsciente, constituido por 2 yoes desde un observador y por un yo y otro, visto desde el vínculo, unidos por un conector o intermediario que dará cuenta de la particular manera de ligar a ambos”. Cfr: Vidal Cortinas, Raquel, Comunicación violenta en el vínculo matrimonial, <http://www.aperturas.org/6vidal.html>.

que la asumen), con un tótem que inscribe a cada uno en una genealogía y en una fraternidad...”⁷⁹

En el caso de COMEXANI y también de ACUDE, la identificación más explícita, que permitió el enlazamiento de sus miembros, fue la idea compartida de que al promover los derechos de la infancia y educar para la participación, en aras de fortalecer la democracia como forma de vida, podía producirse un cambio en la sociedad.

Esta idea compartida, sostiene una pertenencia instauradora de la fraternidad simbólica que se gesta en el contexto de una actividad social enriquecedora de la vida privada, fuente de satisfacción y entusiasmos por el hecho de saberse parte de un todo más grande, Mulddworf, (1973, p. 151 y 152).

“...la posibilidad de ser parte de algo mucho más amplio, ¡Desde una sociedad viva!, desde algo que estaba realmente moviendo a la gente de su lugar y que me estaba moviendo a mi misma. Yo misma me vi envuelta, ¡Uf!, fue muy disfrutable. A lo mejor había algo de inconciencia, pero era la alegría de formar parte de algo, de que se estaban moviendo las cosas, de que había posibilidad de cambio (...) ¡Era la reivindicación de derechos, Ana Corina!, la lógica, la constante era la reivindicación de los derechos de los niños, la reivindicación de los derechos de los indígenas, la reivindicación del derecho al voto (...) Era el compromiso con un proyecto, el afecto entre quienes estábamos dándole vida a ese proyecto (...) ¡Era un grupo de mujeres, caray! , De mujeres inquietas, interesadas por el prójimo, pero también no aisladas, sino inmersas dentro de la coyuntura de lo que estaba pasando en el país”⁸⁰

Esta alegría, provocada por el sentimiento de certeza de que las cosas ahora podían ser distintas, era posible gracias a la vivencia de un acuerdo entre las ideas y la vida; entre la práctica y la teoría, que produce una ilusión de congruencia como mecanismo unificador de la persona (Mulddworf, 1973, p, 153)

⁷⁹ Kaës, René, Las teorías psicoanalíticas del grupo, Amorrortu Editores, Argentina, 1999, p.

13

⁸⁰ Entrevista a informante 2F47-27-01-06/1, p. 9

“...era también como, como ir cerrando esa brecha, entre el discurso y la práctica...” ⁸¹.

*“...Si, si, la cosa era de lujo, yo me embobaba porque empecé a darle otro sentido al conocimiento al ver que se podía empatar la teoría con la práctica.”*⁸²

Para aproximarse a los procesos implicados en la enorme cohesión grupal que develan los relatos, habría que remitirse al papel que juega la eficacia del ideal colectivo en el origen de la constitución del grupo. Esta eficacia proviene de la congruencia entre los *ideal del yo*⁸³ individuales. Cada sujeto ha colocado el mismo objeto en el lugar de su propio ideal del yo y por ello todos se han identificado entre sí en su yo y a la inversa. De esta forma cada miembro se convierte en depositario del mismo ideal colectivo. Esta congruencia, señala Kaës (1989), genera formaciones que...

“[...] tienen por efecto el reforzamiento narcisista de la parte y el conjunto, proporcionan las referencias identificatorias y el rasgo común de las identificaciones imaginarias mutuas”. ⁸⁴

La constante alusión a la solidez interna del grupo como un rasgo común en todos los relatos, puede ser leída a la luz de las siguientes consideraciones: Para que los individuos puedan sostener la imagen de que pertenecen a un todo unificado, hacen falta ciertos mecanismos de mantenimiento de la ilusión grupal que operan en virtud de alianzas y pactos inconscientes como uno de los efectos del trabajo de la intersubjetividad⁸⁵. Estas alianzas aseguran

⁸¹ Entrevista a informante 2F47-27-01-06/1 , p. 28

⁸² Entrevista a informante 5F50-15-05-06/2, p. 43

⁸³ Esta noción fue planteada por Freud en 1921 en *Psicología de las masas y análisis del yo* como una formación claramente diferenciada del yo, que permite explicar en especial la fascinación amorosa por una persona o un modelo a seguir. Freud hace una clara distinción entre el superyo y el ideal del yo en el sentido de que el yo obedece al primero por miedo al castigo, mientras que el yo se somete al ideal del yo por amor.

⁸⁴ Kaës, René, (1989) “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, citado por Remedi, Eduardo, “La institución: Un entrecruzamiento de textos”, en: Remedi, Eduardo (Coordinador), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés Editores, México 2004, p. 28

⁸⁵ Intersubjetividad es aquello que se intercambia entre los sujetos de un vínculo, de un grupo, por exigencias mutuas. Kaës (1989)

funciones específicas en el espacio intrapsíquico y, al mismo tiempo, sostienen la formación y los procesos de los vínculos intersubjetivos.

Los fragmentos que testimonian los orígenes del grupo parecen dar cuenta de la puesta en operación de lo que Kaës (1989) llama el *pacto denegativo*, como un mecanismo defensivo inconsciente de los vínculos que, para quedar sellados, reprimen las diferencias que provienen de las historias individuales. Esto que queda fuera de la conciencia es la negación indispensable para existir en ese espacio anhelado del amor (Kaës, 1989).

Es probable que este tono de disfrute que se revela en todos los relatos, por la pertenencia a un grupo que parece no estar implicado en graves conflictos o patologías propias de los procesos de institucionalización, responda a cierta vigencia de este pacto denegativo como parte de los recursos psíquicos necesarios para emprender el nuevo desafío colectivo que supuso la creación de una nueva organización. Cabe recordar que los relatos fueron recogidos en los primeros años de creación de esta nueva organización, por lo que se puede considerar que, en ese momento, el grupo atravesaba por una clara fase de fusión⁸⁶.

Pero no toda la fuerza de la cohesión de este grupo puede ser explicada sólo en términos de alianzas inconscientes o de su condición de grupo de fusión. En el caso de este grupo hay que dar un lugar al esfuerzo consciente, explícito y sistemático que sus miembros han realizado, durante años, por gestionar las diferencias. Tal como se ha señalado en el capítulo 5, al hablar del clima de trabajo del grupo, es este reconocimiento de la tensión entre la unidad de acción y la pluralidad de posiciones y miradas, el que lo pone en condición de desarrollar una *sociabilidad por interacción* (Bleger, 1986) capaz de construir una *identidad integrada* que da lugar a la trayectoria y la particularidad de cada uno al interior de relaciones que aspiran a ser de horizontalidad.

⁸⁶ Sartre define a los grupos, más que como ser, como acto; acto que se realiza sobre sí mismo. El momento de fusión de un grupo sucede cuando se toma conciencia de una tarea común y, con ello, de la interdependencia ineludible para la acción (práxis grupal) que saca a las personas de la inercia para, transformar la realidad. En el momento de fusión ocurre una unificación de libertades que establece una relación de reciprocidad. Esta fusión se constituye para evitar la vuelta a la dispersión, a la soledad y a la alienación que precede al grupo. Cfr: Sartre, J.P, *Crítica de la Razón Dialéctica*, Vol. I y II, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1979.

Bleger (1986) sostiene que, cuando la identidad de los miembros de un grupo reside únicamente en la pertenencia a dicho grupo, se produce una no-individuación en el contexto de una *sociabilidad sincrética* que imposibilita el reconocimiento de la singularidad de la palabra y termina por provocar una marcada tendencia a la burocracia y a la resistencia al cambio.⁸⁷

En los relatos que dan cuenta de la historia de ACUDE, si bien encontramos un fuerte proceso de identidad con el grupo, ésta se sostiene en la interacción entre sujetos que se saben y son reconocidos como diferentes y por ello, a veces, logran integrar posiciones que desembocan en una manera común de pensar y orientar la acción conjunta⁸⁸.

Es en el contexto de esta interacción permanente que logran tejer puentes con un proyecto social sin dejar de ser fieles a las propias apuestas. Por ello, en coincidencia con lo encontrado por, Márquez

“La política y la participación social, más que un proyecto ideológico se viven como formas de expresión y concreción de un proyecto identitario. No es de extrañar entonces que “la autenticidad” prevalezca sobre cualquier otro valor”⁸⁹

El grupo, al operar como soporte identitario, marca una clara frontera entre el adentro y el afuera que delinea modos particulares de relación con los otros grupos, organizaciones e instancias con las que deciden o no articularse para emprender otras acciones públicas.

De hecho fue posible observar cómo, su inserción en redes más amplias de organizaciones civiles, pasa antes por procesos de reflexión, deliberación y decisión colectiva que demarcan los tiempos y modos de articulación.

Esta frontera identitaria explica su clara distancia, tanto con las formas de trabajo de algunos movimientos sociales como con la política que se opera desde los espacios formales como los partidos y las instituciones estatales.

⁸⁷ Cfr: Bleger, José, *Simbiosis y ambigüedad*, Paidós, Buenos Aires, 1986, citado por Remedi, Eduardo, (2004), *Op. Cit.*, p. 42

⁸⁸ Habría que profundizar, en otro espacio de indagación, los procesos que se ponen en juego en aquellos casos en que no logran esta unidad en la diversidad.

⁸⁹ Márquez (1998), *Op. Cit.* p. 92

Las posibilidades de realización de su interés por incidir en las políticas públicas son procesadas por un denso filtro de construcción de posicionamientos que es producto del encuentro entre las diversas miradas de los integrantes de grupo. Es por ello que no se reconocen a si mismas, ni como feministas, ni como militantes, ni como simpatizantes del PRD, ni de ningún otro partido.

Los miembros de ACUDE no tratan de sostenerse, desde el aislamiento, en la "pureza" sectaria de sus convicciones, sino de reconocer y procesar la tensión entre lo que el grupo considera que es congruente con su propósitos y la posición de esos otros (IFE, SEP, Gobierno del DF, IEDF, etc.) con los cuales llegan a articularse para potenciar sus propósitos de incidencia. Cuando actúan con otros lo hacen de manea concurrente, no se diluyen en una identidad más amplia, pues se inscriben siempre en representación de la organización a la que pertenecen.

De nuevo se presenta aquí una coincidencia por lo encontrado por Márquez

"Los relatos sugieren a modo de hipótesis que la realización vital se relaciona estrechamente con la capacidad de transitar y moverse de manera flexible entre espacios y códigos culturales diversos; sujetos multiformes y reflexivos, capaces de tomar distancia, de negociar, de integrarse pero también de interrogarse respecto a las propias búsquedas y apuestas ".⁹⁰

A pesar de identificarse con las causas sociales que enarbolan los movimientos sociales, hay fragmentos de relatos que testimonian la distancia que guardan respecto de las formas de acción social de estos movimientos.

Al preguntarle a una informante por qué, a pesar de haber trabajado junto a varias organizaciones populares urbanas en los 80, no llegó a ser militante de ninguna de ellas, responde:

"...yo podría haber sido eso, porque estuve en eso, pero nunca, nunca me sentí parte. Siempre me sentí como marcianita ahí, fuera de lugar. Pero había

⁹⁰ Ibid, p. 97

algo que compartíamos, seguramente, o sino ¿cómo iba yo a estar ahí? tan cercana y no cercana pues, como que a mi lo que a me ha gustado es hacer algo concreto, así cercano, concreto y no aspirar a la totalidad (...) Si tú hablas con los líderes, verás que les cuesta más trabajo valorar la parte de formación humana. Aunque ya por los años noventas se hablaba de una reconceptualización de la educación popular donde se planteaba que habíamos venido trabajando mucho desde la conciencia social, la ideología y no sé que, pero era necesario revalorar la parte subjetiva de los sujetos, sino no hay transformación (...). En los encuentros de las organizaciones que les decían a las madres educadoras que tenían que ir a marchas o mítines para que dieran su cuota política. Ahí yo decía: Bueno, ¿por qué, cuota de qué? ¿No es ya político lo que hacen, no ya es político transformar a los niños y transformarse, a si mismos, ¿no ya es eso político?”⁹¹

La lectura de este fragmento remite inevitablemente a una frase de Marta Lamas: *“la política de los hombres, es eso, la política de los hombres, donde las mujeres nos sentimos extrañas”*.⁹²

Desafectos, tanto a los proyectos mesiánicos de algunos movimientos sociales, como a los cánones y las prácticas corruptas y clientelares de la política formal, los informantes parecen más bien realizarse como actores políticos en el ejercicio de una nueva politicidad⁹³ que se juega, desde la diferencia, en el encuentro con otros para construir las formas de acción colectiva con las que aspiran a incidir en la esfera de lo público.

⁹¹ Entrevista a informante 3F45-13-03-06/2, p. 55

⁹² Citada por Lovera, Sara en: Historias de Traición en: *Página electrónica de la Revista Proceso* del 15 de mayo del 2008. www.proceso.com.mx. Consultada el 3 de junio de 2008. En este artículo Lovera describe el profundo proceso de descomposición del PRD.

⁹³ Con la noción de politicidad se alude a las dimensiones referidas a las sensibilidades políticas de los actores, a sus creencias, a sus actitudes, y a sus formas de relacionarse con los debates y las decisiones de la esfera pública, Nair, (2002)

Algunas reflexiones finales

Creíamos alejarnos y nos encontramos con la vertical de nosotros mismos. El viaje rejuveneció las cosas y envejeció la relación con uno mismo.

Michel Foucault

Acerca de la implicación

Tarrés (2001) señala que es difícil encontrar, en los informes de investigación en ciencias sociales, un análisis de las relaciones que el investigador establece con su objeto de estudio y con los sujetos con quienes trabaja. La naturaleza de esta investigación, que ha intentado un acercamiento al campo socio-psíquico de actores de la sociedad civil, demanda un reconocimiento del papel jugado por la implicación del propio investigador.

“Actualmente se acepta en los diferentes espacios de trabajo de las ciencias sociales que el investigador no puede hacer un *impasse* del análisis de su subjetividad en su trabajo de investigación y, lejos de ser un obstáculo, puede convertirse en un aliado importante en el proceso de conocimiento”¹

El interés por los actores de la sociedad civil que se ocupan de educar para una ciudadanía activa, nació del asombro suscitado por las coincidencias entre los propósitos, concepciones y estrategias de trabajo desplegadas por estos actores y las concepciones de educación ciudadana que había ido descubriendo y construyendo al interior de mi trabajo como académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a finales de la década de los 90, desde otros trayectos de reflexión, sostenidos en referentes teóricos muy distintos a los de estos actores.

A pesar de que ellos desconocían a los autores en los que yo sostenía mi posición en el campo de la educación ciudadana y de que yo a mi vez desconocía los suyos, tanto las aspiraciones, como la forma de concebir el trabajo de intervención educativa eran muy similares. La pregunta por las razones de esta coincidencia fue la puerta para entrar a un ámbito de acción

¹ Taracena, Elvia, “La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales”, en: Revista Perfiles Latinoamericanos 21, Diciembre, 2002, p. 118.

social absolutamente desconocido para mí en ese momento: Los empeños de la sociedad civil por educar a la ciudadanía.

Descubrir que, a pesar de usar nociones diferentes para nombrar nuestras expectativas respecto a lo que debía ser el ciudadano, hablábamos de un propósito y un camino común. Ello significó, en primer lugar, sentirme acompañada y alentada en esta tarea que, por aquellos años resultaba un tanto extraña y solitaria en el contexto de la UPN del año 2000. El encuentro tuvo así un efecto de fascinación que si bien resultó agradable, enriquecedor y reconfortante, también representó después, un obstáculo a la hora de situar a estos actores como objeto de estudio, pues como señala Debray (1997)², es *difícil erigirse en etnólogo de nuestras creencias domésticas*.

El primer paso para hacer frente al desafío metodológico o, más bien epistemológico, que representaba este juego de espejos, fue darme a la tarea de hacer el recuento de mi propio trayecto personal y profesional para evitar, hasta donde esto fuera posible, caer en la tentación de buscarme a mi misma en la historia de otros. Gracias a la recomendación de la Dra. Rosa María Torres Hernández, emprendí, varias veces, el trabajo de escribir mi biografía. Fue así que pude reconocer mi propio modo de inserción y posicionamiento en los diversos acontecimientos históricos y sociales que marcaron tanto mi historia como el sentido que atribuyo a mi trabajo. De esta forma fue posible empezar a desatar el nudo que con seguridad me habría impedido encontrar los sentidos que esos otros estaban por brindarme en sus historias. Una vez reconocido lo propio, fue posible, entonces, abrirse ahora al asombro por la diferencia y evitar, en lo posible, la apropiación simplificadora y clasificatoria del otro.

En el curso de sus narraciones los informantes fueron poniendo en orden un rompecabezas personal y, en el ejercicio de pasar del pensamiento a la palabra, fueron desprendiéndose de una especie de mito fundador que se situaba a mediados de los años ochenta para ir reconociendo otras fuentes previas que dan cuenta de su proceso de involucramiento en la acción social.

² Debray, Régis, Transmitir, Editorial manantial, Buenos Aires, 1997, p. 51

Contar a otro la propia vida representó para ellos la oportunidad de poner distancia de las significaciones a las que ya se habían habituado para definirse a si mismos. También los informantes vivieron el asombro frente al recuento de sus propios pasos.

En varios relatos es posible encontrar frases como: *“¡fíjate, nunca había hecho esa analogía!, “Esto es algo que nunca había pensado”, “Pero ahorita, al contártelo y, a la distancia digo, pues una cosa no tiene que ver necesariamente con la otra”*³

Entre los propósitos de este trabajo nunca se contempló la intención de intervenir para propiciar cambios en la mirada que cada informante tiene de su propia vida, pero ese fue el efecto y hay que decirlo, tal vez como una forma de confirmar que, efectivamente, los relatos, en cada caso, fueron construidos entre dos; que la memoria no está ahí como una piedra esperando, completa y pura, para ser rescatada por el arqueólogo. En todo caso, las herramientas que usa dejan su propia marca.

Las preguntas que desatan cada historia, la forma de plantearlas, conforman buena parte del tono del relato y sus fronteras. Lejos de negarlo, lo asumo y me hago responsable.

Tal como fue señalado en la introducción de este informe, las preguntas que dieron lugar a esta indagación fueron las siguientes:

¿Quiénes son esos actores que han tomado la iniciativa de hacer de la educación una apuesta por la democracia directa, por una ciudadanía participativa?

¿Cuál es el peso de la historia de estos sujetos en la construcción de esas creencias, aspiraciones y deseos de una sociedad distinta?

Los relatos, que ofrecieron la materia prima para empezar a responder a estas preguntas, dieron cuenta de proyectos individuales que atravesaron experiencias colectivas inscritas en un período de profundos cambios culturales, sociales y políticos tanto en el plano mundial como en el nacional.

³ Entrevista a informante 2F47-27-01-06/1, pp. 10 y 33

“La era está pariendo un corazón”⁴

Para acercarse a la acción social política organizativa, se atendió a la posición y la experiencia de cada informante en tanto actores que se encuentran atravesados por complejos entramados relacionales en los que transcurre su vida.

Los relatos hablan de historias que transitan a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y cargan con la huella de su tiempo. En este caso estamos frente a trayectos que remiten, en lo internacional, a un período de declive y contracción de los Estados benefactores; de demandas por el reconocimiento de nuevos derechos y en contra del autoritarismo en todos los planos de la convivencia.

Estos actores se inscriben en México al campo de la acción social en el contexto de un tiempo que marca el inicio del fin del partido único que pretendía controlar, a través del Estado, a la sociedad en su conjunto, para dar inicio a procesos que demandan la democratización de toda la sociedad.

Hacia los años ochenta, los movimientos sociales de la década anterior sufrían ya los efectos devastadores de una continua represión y, al encontrarse en franco desgaste, dejaron de cooptar a integrantes de la clase media que se incorporaron a la filas de nacies organizaciones de la sociedad civil que enfrentaron la evanescencia de la idea del hombre nuevo al que aludieron los muchos ingenieros ideológicos del siglo XX. Fue en esa década que Empezaron a circular con fuerza, planteamientos que aludían al reto de repensar el capitalismo, de explorar sus posibilidades plásticas en busca de intentos para redefinir nuevas zonas de protección social y cuidado ambiental, Pipitone (2006)⁵.

Los actores de las organizaciones para la promoción del desarrollo social, al abandonar la utopía de la transformación total de la sociedad por la vía de las armas o de los llamados cambios estructurales, se abrieron a nuevas líneas de pensamiento utópico que alentaron la creación de espacios en la cultura, en la economía y en la sociedad política en búsqueda de nuevos equilibrios con menor pulsión acumulativa y mayor responsabilidad social y ambiental.

⁴ Título de una canción de Silvio Rodríguez compuesta en 1967 y que fue emblemática entre los jóvenes de los 70s y 80s.

⁵ Pipitone, Ugo, El temblor interminable (globalización, desigualdades, ambiente), CIDE, México 2006

Emergió en este contexto una idea de ciudadano con voz, que intenta dejar atrás al ciudadano masificado y sumiso del Estado corporativo. Esta figura del ciudadano activo dará aliento y sostén al diseño de nuevos territorios de convivencia que buscan nuevas formas de hacer compatibles las necesidades divergentes.

La función de una utopía consiste en su fracaso para poder así dar paso a una utopía mejor, dice el poeta Juan Gelman y no le falta razón.

Estos actores conformaron nuevas organizaciones sociales que, al desterrar el sueño de la dictadura del proletariado, crearon otras utopías que pusieron en el centro la idea de una reforma radical en la que los ciudadanos, como sujetos activos, lleguen a ocupar un lugar central en la construcción de una nueva institucionalidad política, capaz de reivindicar una solidaridad y una igualdad que habrá ser practicada en relación con la diferencia y no sólo entre iguales.

Es en aras de este nuevo horizonte utópico, que estos actores abandonaron la aspiración de educar para la emancipación de la clase oprimida, para plantearse la educación para la democracia, con el propósito de construir, a partir de la deliberación y la acción pública, una noción de bien común, que, sin negar el valor de la autonomía del individuo, permita constituir una comunidad política.

Quienes sostienen la aspiración de esta nueva ciudadanía son parte de una nueva generación de la acción colectiva cuya base social, dice Melucci, 2002, en parte está localizada en una “nueva clase media” o “clase de capital humano”, que trabaja en sectores tecnológicos avanzados basados en la información. Se trata de profesionales de servicios humanos, en especial, de educación y asistencia; que mantienen altos grados educativos y disfrutan de una relativa seguridad económica. Pero, ni los altos niveles educativos, ni el acceso a la información, alcanzan para dar cuenta de la forma en que estos actores asumen la tarea de educar para la ciudadanía.

Si algo tienen en común las trayectorias de los informantes de esta investigación, es que todos, aún desde antes de conocerse, estuvieron en contacto y trabajaron con organizaciones y/o personalidades provenientes de las experiencias educativas desplegadas como efecto de la acción social de la Teología de la Liberación en varios países de América Latina que desembocó en las prácticas de la llamada Educación Popular, inspirada en aportes de

Freire que fueron decisivos a la hora de construir formas de acción y reflexión colectivas, que *permitieron adquirir autonomía de análisis y de comprensión de la realidad*, Zibechi, (2005)⁶.

Esta diversidad de organizaciones que trabajaban con niños, jóvenes y madres de comunidades urbano marginadas en la década de los 80s, recogió lo ecos de un método que, al decir del fundador de la Teología de la Liberación, Gustavo Gutiérrez, no fue una creación del mundo de la academia, sino el resultado de la preocupación por los pobres y de partir de la vida real para abrir caminos concretos mediante un diálogo crítico, no sólo al interior de la iglesia sino con la sociedad.

“El mundo que mas dice a mi vida no es el mundo intelectual... Si me hubiera quedado en un ambiente de intelectuales no hubiera tenido ese impacto”, dice Gutiérrez⁷ y, de alguna manera, algo similar dicen los informantes que, lejos de citar a intelectuales o académicos como sus referentes más importantes, hablan de figuras como Samuel Ruíz o Miguel Concha. No desconocen los referentes académicos, de hecho cuentan con ellos y lo usan, pero quienes los convocan e inspiran la dimensión ética de su acción social, son más bien los actores que han comprometido su vida con la defensa de los derechos humanos.

En el caso de las informantes, las opciones de desarrollo profesional que el Estado mexicano le brindó a cada una, fueron insuficientes para dotarlas de un sentido de vida que fuera congruente con las urgencias y las demandas de su tiempo. Hay que recordar que la mayoría de ellas estudió psicología en la UNAM y trabajó con alguna instancia de la SEP y si, frente a su insatisfacción o descontento, pudieron optar por alternativas, fue porque durante las últimas décadas del siglo anterior, tuvieron acceso a organizaciones de la sociedad civil que se encontraban en un momento de crecimiento y auge, alentadas por la idea de que era posible impulsar el cambio a través de la participación activa de los sectores sociales en la construcción de alternativas en todos los ordenes de la vida social.

⁶ Raúl Zibechi, La Jornada, 5 de mayo 2007, p. 21⁶.

⁷ Darío Carrero, Angel, Cuarenta años de la Teología de la Liberación. Entrevista con Gustavo Gutiérrez. La Jornada Semanal, 14 de septiembre de 2008.

Acerca de los rasgos y aspiraciones de estas organizaciones

Estas organizaciones han pretendido redimensionar la participación social como un eje fundamental para la construcción de una vida democrática que aspira al cambio social y a una acción política que abra nuevos caminos para la formación de una cultura democrática y de una calidad de vida que tenga como elemento fundamental el desarrollo humano integral.

Los rasgos más característicos de estas organizaciones de promoción del desarrollo social se expresan en sus estructuras autoreferenciadas, autorreguladas y autoorganizadas con un sentido intelectual, funcional y emocional en si mismo que permite la interacción de sentidos, instituciones y deseos personales y grupales.

Es en virtud de su carácter de instancias autoorganizadas que pueden hacer frente a situaciones coyunturales en constante cambio y operar como cauce de interpretación de la información disponible y de expresión de significado ante la emergencia de nuevas demandas de la sociedad. La comunicación que fluye a lo largo de las redes que conforman es el medio fundamental para la generación de la participación social y cumple su cometido *como elemento básico para el intercambio de intenciones y significados, así como para el intercambio de experiencias y conocimientos o saberes*, Chávez (2003, p. 153)⁸

Es gracias a este intenso flujo vital de comunicaciones que corre, tanto en el interior de cada organización, como en su entorno, que son capaces de autogenerarse y de absorber la variedad del contexto al que están expuestas y sobre el que operan, utilizándola como un regenerador interno.

Fue precisamente gracias a esta plasticidad que, la organización que ha sido objeto de este trabajo, pudo pasar del esfuerzo por promover los derechos de la infancia al de la educación para la participación ciudadana en un momento en que la aspiración a la democratización de la sociedad mexicana parecía contar con asideros reales frente al debilitamiento del sistema de partido único, la consolidación de instituciones electorales confiables, producto de la creciente capacidad organizativa de la ciudadanía activa que se sabía capaz de incidir en

⁸ Chávez Carapia, Julia del Carmen, La Participación Social, Retos y Perspectivas, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, Plaza y Valdés S.A. De C. V., 2003, p. 153

políticas públicas al sentirse cobijada bajo el imaginario del cambio con el que soñaba al culminar el siglo⁹.

“Estamos en 2000, estamos en Fox y el cambio, y entonces, pues ahí esta: Es la coyuntura política que me hace pensar que el problema es una cultura ciudadana, una cultura política que tenemos y que hay que transformar y entonces, que no solamente es el cambio de gobierno, sino el hecho de que no hay ciudadanía”¹⁰

Se pasa así de la idea de una infancia que ha de ser protegida, a una a la que hay que ofrecerle condiciones para que, desde su cotidianeidad y sus intereses, se pronuncie e interpele a la sociedad adulta para su propia transformación.

“Así, a través del reconocimiento de las capacidades y potencialidades infantiles, la gente adulta tendrá una oportunidad de encontrar la fórmula para dignificar su vida y construir en compañía de sus niños y niñas una nueva forma de vivir en sociedad, más justa y más equitativa”¹¹.

ACUDE nació entonces con el propósito de educar a niñas, niños y jóvenes para la participación al interior de procesos y dispositivos de encuentro, de análisis de su situación, de reconocimiento de necesidades y formulación de demandas, fomentando la corresponsabilidad para inscribirlos en procesos donde puedan vivirse como parte de la solución.

A través de su intervención en diversas comunidades, ACUDE se planteó la posibilidad de reconstruir para los niños, contextos habituales de confianza y de sentido, Lechner (1998)¹² que operaran como microesferas públicas, de modo

⁹ Cabe señalar que durante su campaña electoral y al inicio de su gestión Vicente fox dio señales de apertura y escucha a los planteamientos de las organizaciones de la sociedad civil democratizadoras.

¹⁰ Fragmento de entrevista 01/17-01-06/5, p. 126

¹¹ Alonso, Guillermo, “Participación de los niños y las niñas”, en: Los hechos se burlan de los derechos, IV Informe Sobre los Derechos y la situación de la infancia 1994-1997, COMEXANI, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, México, 1997. p. 157

¹² Lechner, N. “Nuestros Miedos”, en Revista Perfiles latinoamericanos, núm. 13, diciembre, , año 7, FLACSO, sede México, 1998, pp 183-185
N. Lechner y F. Calderón, *Más allá del Estado, más allá del mercado: la democracia*, La Paz, Plural/Microcosmos, 1998, p. 31

que sus familias, su escuela, su barrio se constituyeran de nuevo en lugares de integración, de identificación y de restitución de lazos sociales, que les ofrecieran una alternativa frente a los “nuevos lugares públicos” con sus nuevos rituales como los centros comerciales o los partidos de fútbol. A estos lugares Augé (1996) los denomina como *no lugares*¹³, en tanto que han dejado de ser forjadores de sentido y de conformación de lazos de cohesión social¹⁴. El esfuerzo de estos actores por restituir a las comunidades su poder como espacio de integración, desplegó a su vez, la posibilidad de sistematizar los aprendizajes derivados de la intervención educativa, para divulgarlos y ponerlos a disposición de otros actores sociales a través de la elaboración de estrategias y recursos didácticos que, no sólo favorecen la participación infantil, sino que operan como estrategias de incidencia en políticas públicas.

“Generas una demanda en la comunidad y le entregas información al que toma decisiones para ayudarlo a que resuelva ese problema, y en ese momento haces la pinza. Tú tienes que generar una demanda y tienes que darle una posibilidad de respuesta al que toma decisiones... y entonces es cuando puedes incidir en política”¹⁵

Es por ello que este tipo de acción social no se restringe al ámbito de la intervención educativa pues, al poner en circulación y posicionar su mirada sobre la infancia y su derecho a la participación en foros, en instancias de consulta y espacios de interlocución de redes de organizaciones, se articula con los esfuerzos que, a nivel nacional se realizan por fortalecer una ciudadanía activa. Es esta, a fin de cuentas, la forma en que estos actores entienden y viven el ejercicio de su politicidad.

¹³ Augé, Marc, *No lugares: Introducción a una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 1996.

¹⁴ El sentido de las personas de pertenencia a la sociedad, de identidad con propósitos colectivos y de desarrollo de lazos de solidaridad. Véase CEPAL, *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Vigésimoctavo Período de Sesiones, México D. F. del 3 al 7 de abril del 2000, p. 73, citado por Metapolítica, Dossier “Vida Pública y Ciudadanía en América Latina”

¹⁵ Fragmento de entrevista 01/17-01-06/5, p. 127

De lo privado a lo público

Acercase al reconocimiento de los motivos, aspectos o trayectos de su vida personal que se pusieron en juego para que estos actores se involucraran en la construcción de ciudadanía no fue una tarea fácil. Las respuestas no estaban siempre ahí, a la mano, a la espera de la pregunta. Casi siempre, lo que en apariencia es más cercano, resulta ser lo más opaco.

Fue en el curso de los días en que narraron sus vidas, que los informantes realizaron un esfuerzo de reflexión y análisis para ir atisbando en sus recuerdos aquellos que ofrecieran alguna pista que diera cuenta de aquello que intervino para que llegaran a interesarse por los derechos de la infancia y la ciudadanía. Se vislumbran así algunas líneas que develan el papel que las primeras décadas de sus vidas jugaron para atreverse a pensar y a vivir más allá de lo instituido, de lo heredado.

Contaron en lo general con ámbitos familiares más o menos estables y estructurados que, pese a sus vicisitudes y momentos de violencia, les brindaron un cierto clima de protección, propicio para su desarrollo personal.

La mayoría de los informantes tuvo la oportunidad de concluir estudios a nivel superior y esta condición favoreció su encuentro con nuevos universos simbólicos.

Al auspicio de las nuevas formas de pensamiento y de subjetividad política desatadas por el movimiento estudiantil del 68, con su rica cauda de cuestionamientos a la rigidez estructural de una sociedad anquilosada, conservadora y autoritaria, recogen el eco de discursos como el de Fromm con sus planteamientos acerca de la capacidad del hombre para perfeccionarse; el de Marcuse y sus preguntas sobre la transformación de la sociedad, la conciencia alienada y la familia; el feminismo y los movimientos sociales de los 70s. Todo ello, apuntaló una voluntad de emancipación y búsqueda que propició, en un inicio, procesos de ruptura, y desinstitucionalización para acceder, después, a otros discursos como los de los nuevos movimientos sociales, con su apuesta por la tolerancia y el derecho a la diferencia; el de los derechos humanos y los de la infancia en particular; el de la Educación Popular, la democracia como forma de vida, y la participación ciudadana. Fue este el campo de significaciones que alimentó su ingreso a espacios de gestación de prácticas instituyentes que modificaron las formas del ejercicio de

su sexualidad, de su maternidad, de su desarrollo profesional, de sus prácticas educativas y ciudadanas.

Una forma identitaria de Relación para Si

Para atender a la pregunta sobre aquello que los involucra y los sostiene en esta tarea de educar para la ciudadanía, no basta con enunciar los acontecimientos políticos y sociales que delinearon un escenario propicio para el cambio, ni su paso por las muchas organizaciones de la sociedad civil que se han mencionado a lo largo de este informe.

A partir de lo dicho en los relatos de vida de las informantes, se pone en evidencia un esfuerzo de transformación, Touraine (2002) que deviene en procesos de constitución de una forma identitaria de Relación para Si, Dubar (2002), que favorece la conformación de espacios de sociabilidad, Márquez (2002), donde construyen sentidos personales y colectivos que operan como espacios identificatorios y de sostén afectivo.

El relato de sus vidas ofrece muestras de intensos procesos de búsqueda y reflexión que se vieron alimentados por el ejercicio de prácticas que dibujaron la frontera de lo no querían ser. Este deseo de ser otras, distintas a las delineadas por el mandato paterno y las exigencias de una sociedad autoritaria, las impulsó para alejarse de formas identitarias como la Biográfica para Otros o la de Relación para Otros, al inscribirlas en prácticas de si como la reflexión pastoral, el psicoanálisis, los talleres para el diálogo y la resolución no violenta de conflicto entre otras.

Este tipo de prácticas de si fue configurando modos de subjetivación en los que operaron diversas estrategias de exploración, perfeccionamiento, control y vigilancia, tanto de si mismas como de su relación con los otros, de acuerdo a una determinada estética de la existencia, Foucault (1998). Entre los criterios o códigos que, en los relatos, aparecen como más valorados dentro de esta estética, destacan: La congruencia entre el decir y el hacer; la capacidad para reconocer los propios sentimientos y deseos; la tolerancia a la diferencia y la empatía con las necesidades de otros y una franca oposición al formalismo inoperante, a la simulación, a la competencia y a las relaciones verticales de dominación o imposición.

Las resonancias de estas prácticas se expresan en todos aquellos dispositivos de su trabajo organizativo, destinados a asegurar la transparencia en el manejo de los recursos, a evitar la opacidad en los procesos colectivos de toma de decisiones, a sostener procesos de evaluación de sus modos de operación, de sistematización y perfeccionamiento de sus propuestas de intervención educativa.

Es entonces, en virtud de este Si- mismo reflexivo que se comprometen activamente en proyectos que, al ser elegidos y/o construidos por convicción, les son significativos y son compartidos con otros en asociaciones de pares con los que se identifican Dubar, (2002).

Es esta misma forma identitaria de Relación para Si, de soberanía de si, sobre si mismo que, a fin de cuentas, intentan propiciar entre los niños y jóvenes para que lleguen a constituirse como sujetos de derecho a través del ejercicio de prácticas tendientes, tanto al desciframiento de si mismos, como a la construcción de relaciones y sinergias que hagan frente a las necesidades comunes.

Tal como ya se ha mencionado, el trabajo de estos actores no está exento de tensiones, dificultades y no pocos desencantos y sentimientos de decepción. Pese a ello, se sostienen en su empeño organizativo y propositivo, gracias a que su condición de entidades autorreferenciadas les permite constituir

“... ámbitos de realización y de dotación de sentido personal. Lo que desarrollan no es la independencia en contraposición a la dependencia, sino la interdependencia a fin de coordinar un tipo particular de libertad y cohesión entre sus miembros.”¹⁶

Las muchas referencias que en los relatos se hacen al disfrute por las aspiraciones y el trabajo compartido, permiten pensar que el colectivo opera como fuente fundamental de vínculos y de significaciones que otorgan sentido a sus prácticas, no sólo por el papel central que en sus vidas juega el trabajo, sino porque a éste se le percibe y valora como un soporte privilegiado de integración en la sociedad que les brinda un entorno de sociabilidad significativo donde reciben afecto, confianza y reconocimiento, de tal manera

¹⁶ Chávez Carapia, (2003), *Op. Cit*, p. 153.

que el grupo llega a ser como una “segunda piel” o una segunda familia en virtud del intenso proceso de acompañamiento y apoyo mutuo en el que se ven inmersas las integrantes.

La dinámica e intensidad de su involucramiento en la construcción y desarrollo de sus proyectos organizativos, ofrece la impresión de que sus vidas se tejan al interior de estas instancias colectivas, de modo que una parte importante de la realización de sus propios proyectos vitales está estrechamente articulada con la posesión de este apoyo de sociabilidad básica que les permite reconocerse como iguales en su diferencia, al interior de espacios donde pueden dialogar y confiar, de modo que la participación social, más que como proyecto ideológico, se vive como forma de expresión y concreción de un proyecto identitario.

Por último y a manera de brevísimas notas para un epílogo, cabe destacar que el dinamismo, la flexibilidad y la tendencia complejizadora que caracteriza a las ocpds, si bien se asientan en una trayectoria, esta no las define de una vez y para siempre.

Con seguridad hoy las ocpds, no son las mismas que cuando se realizó este estudio. Los acontecimientos de los últimos dos años y su efecto contundente en la vida cotidiana (ausencia de transparencia del último proceso electoral, nuevas amenazas privatizadoras, negación de espacios de interlocución entre el aparato estatal y la organizaciones de la sociedad civil, reformas económicas, crisis financieras, etc.), marcan otras formas de posicionamiento, abren nuevos caminos e interpretaciones de las formas de la acción social.

Pero más allá del recuento de los acontecimientos políticos y económicos que desatan o inhiben la acción social, es innegable que al interior de estas redes de organizaciones hay un fluir, un devenir en el que se agrupan, desagrupan y reagrupan como las aguas de un río que tendría que estudiarse desde una antropología de lo inestable, de lo no estructurado, no porque esté desestructurado, sino por estar *estructurándose*, creando protoestructuras (Delgado, 1999).

Este distanciarse de lo sólido, dice Serres, (1995, p. 199-200), supone la entrada en el *rizoma*¹⁷ y en lo fluido. Es gracias a ello que estos actores-red podrán mañana reagruparse, bajo otros nombres y nuevas causas...

"No dejamos de coser y tejer nuestra propia capa de Arlequín, tan matizada o abigarrada como nuestro mapa genético. No procede pues defender con uñas y dientes una de nuestras pertenencias, sino multiplicarlas, por el contrario, para enriquecer la flexibilidad. Hagamos restallar al viento o danzar como una llama la oriflama del mapa-documento de identidad"

Quedan por ahora estas líneas, como un intento de atisbo a las aspiraciones, las prácticas y los procesos de subjetivación de estos actores que se inscriben en procesos de construcción de una ciudadanía no estatal que sin duda constituye uno de los soportes de la actual demanda por educar a los ciudadanos.

¹⁷ Para Felix Guattari y Gilles Deleuze un rizoma es un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari 1972, p.13).

Bibliografía

Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, 1996.

Alarcón, Jorge, Abiega, Lola, Zarco, Margarita y Schugurensky, Daniel, *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*, CEE, Nezahualpilli, Rada Barnen, México, 1991.

Academia Mexicana de Derechos Humanos, México, *Fortalecimiento de la Educación Cívica en México*. Memoria de trabajo 2000-2003, México, s/f.

Aceves Lozano, Jorge, "Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en identidades emergentes", Ponencia para presentarse en el *XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA)*, Hotel Continental Plaza, Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 de abril de 1997.

_____, Jorge: *Historia oral*. Instituto Mora- Vam. México. 2001

Alonso, Jorge, *Democracia amenazada*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, 2002

_____, (Coordinador) *Cultura Política y Educación Cívica*, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, Miguel Angel Porrúa, México, 1993

_____, "La educación en la emergencia de la sociedad civil", en: Latapí, Pablo, *Un Siglo de Educación en México*, FCE, 1998,

Alonso, J y Ramírez, J. M. (Coordinadores), *La democracia de los de Abajo*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México, 1997.

Maaluf, Amin, *In The name of identity.*, Penguin Books, USA, 2000

Anzieu, Didier y Martin, Jaques –Yves, *La Dinámica de los Grupos Pequeños*, Biblioteca Nuvea, , Madrid, 2004

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE, México, 1993,

Arendt, Hannah, *Sobre la revolución*, Alianza, Madrid, 1988.

_____, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

Bobbio, N., "The future of democracy", Oxford, citado por Mouffe, Chantal, *sobre la articulación entre liberalismo y democracia*, en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos, en los márgenes de la modernidad*, Plaza y Valdés, Seminario de profundización en análisis político del discurso, México, 1987.

Bobbio, Norberto y Nicola Matteucci, "Democracia", en *Diccionario de política*, Siglo XXI, México, 1981.

Ball, S.J. (comp), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, 1997

Bárcena Fernando y Mèlich Joan-Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción Social de la Realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires/ Madrid, 2005.

Bolívar, Antonio, *La investigación biográfico narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla, Madrid, 2001

Bruner, Jerome, *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1995

_____, *La Fábrica de Historias*, Fondo de Cultura Económica, México

_____, "la autobiografía y el yo" En: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, España

Bourdieu, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.

Berryman, Phillip, *Teología de la Liberación*, Siglo XXI, México, 1989.

Bobbio, N. *The Future of Democracy*, Oxford, 1987, citado por Mouffe, Chantal, La política democrática hoy en día, en Buenfil, Rosa Nidia (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, Plaza y Valdez, Seminario de Profundización en Análisis Político del Discurso, México, 1992.

Bourdieu, P., *Cuestiones de sociología*, Edic. Istmo, 1984.

Bróccoli, Angel, *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*, Editorial Nueva Imagen, México, 1977

Bronfenbrenner, Urie, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press 1979

Callelo, Hugo, *Gramsci, Del americanismo al Taliban*, Altamira, Argentina, 2001

Campos, Marcelo, *Presupuestos pragmáticos formales del concepto de ciudadanía* III Conference for Sociocultural Research, Sao Paulo, Brasil, Campinas, 2000.

Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.

Canto Chac, Manuel, ponencia presentada en ponencia presentada en la mesa “Discusión Teórica” del encuentro “*Diálogo con las Organizaciones de la sociedad Civil (OSC) sobre ciudadanía y cultura política democrática*”, Facultad de Filosofía y Letras 16, 23 y 30 de octubre de 2006,

Carreño, Gabriela, “La Cultura Ciudadana en el Estado de México. Una perspectiva desde los docentes en formación”, Ponencia presentada en el *IV Congreso Estatal de investigación educativa*. 28,29 y 30 de marzo de 2001.

Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets editores, Barcelona, 1989

Castro, Inés, *Visiones latinoamericanas. Educación política y cultura*, UNAM CESU Plaza y Valdés, México, 2002

_____, “Igualdad y Diferencia”, en: Castro, Inés, (Coordinadora) *Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples*. UNAM-CESU, Plaza y Valdés Editores, 2006

Carvalho, Inés, Dussel, Enrique y Touraine, Alain, mesas redondas del Foro, el Debate sobre el sujeto, Cátedra Alain Touraine, Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, Pue, 23 al 25 de junio de 2004.
México.

COMEXANI, *IV Informe sobre los Derechos y la Situación de la Infancia en México 1994-1997*, COMEXANI, México, 1998.

Conde, Silvia, “Retos para el desarrollo de competencias cívicas en la población adulta: el conocimiento del gobierno así como la valoración de la democracia y el interés en los asuntos públicos”, en *Coloquio para Análisis de Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México, Instituto Federal Electoral, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación pública, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.2002,

Cohen, Jean I, Arato, Andrew, *Sociedad civil y Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

Condorcet, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

Corona Caraveo, Yolanda y Morfín Stopeen, María, *Diálogo de Saberes sobre la participación Infantil*, UAM, COMEXANI, UNICEF Ayuda Acción México, México, 2001

Cortina, Adela, *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

_____, *El quehacer ético*, Santillana, España, 1999..

_____, *Ética Aplicada y Democracia Radical*, Tecnos, Madrid, 1997.

Cullen, Carlos, “La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de las culturas en el contexto de la globalización”, en: Reigadas, María Cristina y Cullen, Carlos, *Globalización y nuevas ciudadanía*, Ediciones Suárez, Mar de Plata, 2003^a.

_____, La ciudadanía como problema educativo, conferencia presentada en el Coloquio para la presentación de resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003, IFE, Agosto, 2003.

_____, “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”, en: Feldeber, Myriam, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003b.

_____, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Ediciones Educativas, Argentina, 1996.

_____, *Crítica de las razones de educar*, Paidós, Argentina, 1997.

_____, *Perfiles ético-políticos de la educación*, editorial Paidós SAICF, Argentina, 2004

_____, “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”, en: Feldeber, Myriam, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2003

Bárcena, Fernando, *El Oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, 1992, Barcelona.

Bárcena, Fernando y Mèlich , Joan-Carles, *La Educación como Acontecimiento Ético*, Barcelona, Paidós, Barcelona, 2000.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio, Cuadernos reconstrucción conceptual en educación, Seminario de Análisis del discurso educativo*, Plaza y Valdes, México, 2000.

Cambi, Franco, *Las Pedagogías del siglo XX*, Editorial Popular S. A., Madrid, 2005

Casales, Julios César, *Psicología Social Materialista Dialéctica*, Managua, 1982.

Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio Montesinos, A. C. *Lo Cívico en lo Público. Estrategias y Herramientas de Incidencia Ciudadana en Políticas Públicas*, México, 2002.

Concha, Miguel, Gonzáles Gari, Oscar y Salas F, Lino, *La participación de los cristianos en el proceso de popular de liberación en México*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Colección "Biblioteca México", 1986

Concha, Miguel. La opción preferencial por los Pobres. Diez años después de Puebla", Ponencia presentada en el *III Encuentro Nacional del Movimiento de Cristianos Comprometidos con las Luchas Populares* realizado en la ciudad de Querétaro, Qro., en mayo de 1989

Chateau, Jean, *Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica México, 1982

Chavez, Carapia, Julia del Carmen, *Participación Social: Retos y perspectivas*, Plaza y Valdés, México, 2003

Concha, Miguel, ponencia para la mesa "Diagnóstico Político" del encuentro "Diálogos con las organizaciones de la sociedad civil (OSC) sobre ciudadanía y cultura política democrática. F F y L. , UNAM, 16, 23, 30 de octubre de 2006.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*, Minuit, París.

Delgado, Manuel, *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*, Anagrama, Barcelona, 1999.

Dewey, John, *Democracia y Educación*, Ediciones Morata, Madrid, 2004.

Doltó, Françoise, *La Causa de los niños*, Paidós, México, 1991.

Dubar, Claude, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2002

Dussel, Enrique, "El pueblo como Sujeto", ponencia presentada en el *III Encuentro Nacional del Movimiento de Cristianos Comprometidos con las Luchas Populares* realizado en la ciudad de Querétaro, Qro., en mayo de 1989.

Esparza González, Citlali, "La amorosa resistencia: Teoría política de la educación popular preescolar desde la Cultura del Movimientos Popular Urbano", Tesis de Maestría en Antropología Social, Escuela de Antropología e Historia, México, 2004

Elizondo Huerta, Aurora, "Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa", en: Todd, Luis Eugenio y Arredondo (coordinadores), Vicente, *La Educación que México necesita. Visión de expertos*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Monterrey, México, 2006,

Elías, Norberto *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península, 2000.

Elizondo, Aurora, Fernández, Ana Corina y Rodríguez, Lucía (2002), *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*, México, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral

Escalante Gonzalbo, Fernando, (1995) *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México.

Escámez, Juan y Pérez, Cruz, *La educación ética para el ejercicio de la ciudadanía* Foro Internacional "Educación, Ética y responsabilidad ciudadana de los docentes". Incluye, UPN, IFE, Diciembre 2003

Etkin, J. y Leonardo Schvarstein, *Identidad de las Organizaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1989.

Duvignaud, J. (comp.), *Sociología del conocimiento*, México, ECE, 1982

Ferrarorotti, F. (1979): "Acerca de la autonomía del método biográfico", en:

Fernández, Ana Corina, *Entre la nostalgia y el desaliento. La Educación Cívica desde la perspectiva docente*. UPN, México, 2004,

Fernández Poncela, Ana María, *Infancia, adolescencia y Política en México*, IEDF,-Porrúa, México, 2005.

Bourdieu, *Cuestiones de sociología*, Itsmo, España, 1984.

Filloux, Jean Claude, *Intersubjetividad y Formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996

Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, I.C.E.-U. A. B. Barcelona, Buenos Aires, México, 1996.

García Canclini, Néstor, *Reabrir Espacios Públicos. Políticas Culturales y Ciudadanía*, UAM, Plaza y Valdes, México, 2004.

García, Gonzalo y Micco, Sergio, "Hacia una Teoría del Preciudadano", en: Pizarro, Crisóstomo y Palma, Eduardo (Editores), *Niñez y Democracia*, Editorial Ariel, Colombia, 1997.

García S., S. y Vanella, I., *Normas y valores en el salón de clases*, UNAM-Siglo XXI, México, 1992.

Gaulejac, V., Rodríguez, S., Taracena, E., *Historia de vida. Psicoanálisis y psicología clínica*

Garza Caligaris, María de Lourdes y Romero Sánchez María de Lourdes, *Estancias Infantiles Comunitarias. Manual para educadoras*, ENLACE Comunicación y Capacitación A. C. Editorial PAX/ México, México, 1999.

Gergen K. J., *El yo saturado; dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona, 1992.

Gilabert, César. *El Hábito de la Utopía*. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968, Instituto Mora-Porrúa, 1993.

Girardo, Cristina, ponencia presentada en la mesa “Discusión Teórica” del encuentro “*Diálogo con las Organizaciones de la sociedad Civil (OSC) sobre ciudadanía y cultura política democrática*”, Facultad de Filosofía y Letras 16, 23 y 30 de octubre de 2006,

González Navarro, Moisés, *La Pobreza en México*, El Colegio de México, 1985.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de V. Guerratana, ERA, México, 1984, Tomo 3, cuaderno 6

Gramsci, Antonio, *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*, Juan Pablos Editor, México, 1975

Guevara Niebla, Gilberto. “*La educación moral en México*”. En: González, Juliana y Landa, Josu (coords.) *Los valores humanos en México*, Siglo XXI-UNAM, México, 1997

Hart, Roger, *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, UNICEF, P.A. U. Education, Barcelona 1997.

Hassoun, Jaques, *Contrabandistas de la memoria*, Editorial De la Flor, 1996

Instituto Federal Electoral-Unifem, *Informe de Elecciones Infantiles*, mecanograma, México, 1999.

Jaeger, Werner, *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996,

Jenkins J., *Nonprofit organizations and policy advocay en The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Walter Powell, Yale University Press, New Heaven, 1995.

Kaës, René, *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Amorrortu Editores, Argentina, 1999

_____, (1989): "El pacto denegativo en los conjuntos trans-subjetivos", en: Missenard, A. y otros, *Lo negativo. Figuras y modalidades*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

Keane, John, *Democracia y Sociedad Civil*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

Kusmin, E .S. *Fundamentos de la Psicología Social*, Trade. U. L. V., La Habana, 1972

La Biblia Latinoamericana, Sociedad Bíblica Católica Internacional, España, 1995

Lara, María Pía, *La democracia como proyecto de identidad ética*, Antropos, Barcelona, 1992.

Latapí Sarre, Pablo, *Un siglo de educación en México*, Tomo I, FCE, México, 1998,

_____, *La moral regresa a la escuela*, UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores, México, 1999

Lefort, Claude, *Democracy and Political Theory*, Oxford. 1988

Le Goff, Jean-Pierre, *Mai 68 l'heiritage impossible*, París, La Découverte, 2002.

Levi, Giovanni y Jean Claude Schmitt. *Historia de los Jóvenes II, Edad Contemporánea*, Taurus, España, 1996

Levinas, Emmanuel, *La huella del otro*, Editorial Taurus, México, 2001

Linares Pontón, María Eugenia, *Del dicho al hecho hay menos trecho. Estado de la Práctica 2*, CEE REDUC, México, 1992

Linares, María Eugenia, Morfin María y Myar, Teresa, La Promoción de la participación infantil y juvenil. *Cosechando Nuestros Frutos: Conocimiento generado a partir de la práctica*, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2000

Lipovetsky, Gilles. *La ética indolora, de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, 1994

Lizcano, Emmanuel, "Imaginario colectivo y análisis metafórico" en: Morales, Ana María, *Territorios ilimitados*, UAM Atzacapotzalco, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 2003

Maaluf, Amin, *In The name of identity*. Penguin Books, USA, 2000

Margalit, A., *La sociedad decente*, Paidós, Barcelona, 1997.

Martínez Bonafé Jaumé *et al*, *Ciudadanía, poder y educación*, Biblioteca del Aula, Barcelona, 2003.

Meneses, Ernesto (1983) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa.

Martinelli, José María (compilador) *La actualidad de Gramsci: Poder, Democracia y Mundo Moderno*, UAM Iztapalapa, México, 1995,

Marshall, T. H. y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza, 1992, 37.

Martínez Bonafé Jaumé (Coord.) () *Ciudadanía, poder y educación*, Biblioteca del Aula, Barcelona, 2003.

Melucci, Alberto, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2002, 1999.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, Vol. 1*, Porrúa, México, 1976.

Merino, Mauricio, *La participación ciudadana en la democracia*, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática núm. 4, Instituto Federal Electoral, México, 1995.

Missenard, A., *et al, Lo negativo. Figuras y modalidades*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, Gredos, España, 1992

Monsivais, Carlos, *No sin nosotros. Los días del terremoto 1985-2005*, coedición Era/Lom/Trilce/Txalaparta, México, 2005.

Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político (Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical)*, Paidós, 1999.

_____, *La paradoja Democrática*, GEDISA., Barcelona, 2003.

_____, "La política democrática hoy en día, en: Buenfil, Rosa Nidia (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. Seminario de profundización en análisis político del discurso*, Plaza y Valdés, México, 1992,

Morin, Edgar y Kern, Annen, *Tierra Patria*, Editorial Kairós, Barcelona, 1993.

Mulddworf, Bernard, "Psicoanálisis y Compromiso (Del inconsciente psicológico al inconsciente ideológico)" en: Mocquard, Gastón y Reich, Wilhem, *Marcuse y el Freudomarxismo. Materialismo dialéctico y psicoanálisis*, Editorial Roca, México, 1973.

Myers, Robert, *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*, Organización Panamericana de la Salud, Foro de Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Santa Fé de Bogotá D. C. 1993.

Nagel, Thomas, *La posibilidad del altruismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Noyola, Gabriela, *Modernidad Disciplina y Educación*, UPN, México, 2000.

Schurmann A. Patricia, (Coordinación, (1998.), " *Estado de la práctica de la Educación Cívica en México*, Centro de Estudios Educativos, México,

Olvera, Alberto, J., Los Modos de la recuperación contemporánea de la idea de Sociedad Civil en: Olvera, Alberto, J, *La Sociedad Civil. De la Teoría a la Realidad*, El Colegio de México. México, 2001.

Ovejero, Félix, Martí José Luis, Gargarella, Roberto, *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y Libertad*. Paidós, Barcelona, 2004.

Padierna, Jiménez, María del Pilar, "Procesos educativos en los movimientos sociales. Interpelación e identificación", Ponencia presentada en el Foro de doctorandos de octubre de 2006, FFy L. , UNAM, Peregrinar Pastoral en la Arquidiócesis de Oaxaca. Realidades y perspectivas, Oaxaca, Pascua, de 1988

Peschard, Jaqueline, *La cultura política democrática*, cuadernos de divulgación de la cultura democrática, no.2, IFE, México, 1995.

Pettit, Philp, *Republicanism*. Una teoría sobre la libertad y el gobierno, Paidós. Estado y Sociedad, Barcelona, 1999,

Peña, Javier, "La ciudadanía Hoy: Problemas y propuestas, Universidad de Valladolid / Secretariado de publicaciones, Valladolid , 2000.

Pizarro, Crisóstomo y Palma, Eduardo, *Niñez y Democracia*, Ariel, Colombia, 1997.

Portantiero, Juan Carlos, *Los usos de Gramsci*, Folios Ediciones, México, 1981

Plumier Ken, *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método Humanista*, Siglo XXI, 1989.

Puigros, Adriana, *Volver a Educar*, Ariel, Buenos Aires, 1995,

Rawls, John, *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1979.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *A tiempo y a destiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

Schumpeter, Joseph, *Capitalismo, socialismo y democracia*, Aguilar, Madrid, 1971,.

Raymond, Williams, *Palabras Clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.

Restrepo, Luis Carlos, *El derecho a la ternura*, Ediciones Península, España, 2000.

Reigadas, María Cristina y Cullen, Carlos, *Globalización y Nuevas Ciudadanías*, Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2003.

Reygadas Robles Gil, Rafael, *Abriendo Veredas. Iniciativas Públicas y Sociales de las Redes de las Organizaciones Civiles*, Convergencia de Organismos civiles por la Democracia, México, 1998.

Ricoeur, P., "Séptimo estudio: el sí y la intencionalidad ética", en Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, España, 1990.

_____, *Octavo estudio: El sí y la norma moral*, en Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, España, 1990.

Rodríguez, Azucena, "La construcción de la ciudadanía" en: Castro, Inés, *Visiones Latinoamericanas. Educación, Política y Cultura*, CESU, UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002.

Remedi, Eduardo (Coordinador), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés Editores, México, 2004.

Rodríguez, Pedro Gerardo, "La educación ciudadana. Estado del conocimiento" en: *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*, Centro de Estudios Educativos, México, 1998.

Rubio Carracedo, Jose, *Educación moral, posmodernidad y democracia.mas allá del liberalismo y del comunitarismo*, Editorial Trotta, España, 1996.

Sagredo Baeza Rafael, *Actores Políticos en los catecismos, 1810-1827*. En *Historia Mexicana* (México), Vol. XLV, Num. 3. El Colegio de México, enero-marzo 1996.

Sarlo, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo Una discusión*. 1ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2006

Sartori, G., *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 1997.

Sartre, Jean Paul, *Crítica de la Razón Dialéctica*, Vol. I y II, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1979

Schmukler, Beatriz, Di marco, Graciela, *Madres y Democratización de la Familia en la Argentina Contemporánea*, Editorial Biblos. Biblioteca de las Mujeres, Buenos Aires, 1997.

Segal, Hanna, *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Paidós, Buenos Aires, 1975,

Serres, Michel, *Atlas*, Cátedra, Madrid, 1995.

Serna, Leslie, *¡Aquí nos Quedaremos...! Testimonios de la Coordinadora Única de Damnificados*, Universidad Iberoamericana, México, 1995

Suzán Reed, Eric, *Ciudadanos ausentes, la Educación Cívica como prioridad nacional*, Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C., México, 1999 .

Szaz, Ivonne y Susana, Lerner, *Para comprender la subjetividad*, México, El Colegio de México, 1996.

Tank, Dorothy. *La educación en la historia de México*, Colmex, México, 1995.

Tarrés Barraza, María Luisa, "Las Organizaciones del Movimiento de Mujeres en la Reforma Política" en: Olvera, Alberto J. *La sociedad Civil: De la teoría a la realidad*, El Colegio de México Centro de Estudios Sociológico, México, 2001

Touraine, A., *Las tareas de la democracia*, FCE, México, 1999.

_____, *¿Qué es la democracia?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000,

_____, *¿Podemos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001

_____, *A la búsqueda de mi mismo*, Paidós, Barcelona, 2002,

_____, *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Paidós.
Estado y Sociedad., 2005

Turner, Víctor, *El proceso ritual*, Taurus, Madrid, 1988.

Valdés, L. (comp. del vol 2, Asistencia Social) en Soberón, Jorge, Jesús Kumate y José Laguna. (comps). *La Salud en México, 1988*, Desarrollo Institucional-Asistencia Social-Biblioteca de la Salud, t.III, vol 2, Secretaría de Salud-Instituto Nacional de Salud Pública-Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

Vasquez Josefina, Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, México, 1975.

Velasco Gómez, Ambrosio, *Republicanismo y Multiculturalismo*, Siglo XXI, México, 2006,

Villoro, L., *El poder y el valor*, El Colegio Nacional-FCE, México, 1997.

Walzer, M., *On toleration*, Yale University, Nueva York, 1997.

Winocour, Rosalí y Gutiérrez, Roberto, *Participación civil y política en el Distrito Federal*, IEDF, México, 2006.

Vidales Delgado y Maggi Yañez (Coordinadores), *Educación. Presencia de Mujer*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Nuevo León, México, 2006

Yuren, María Teresa, "Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual", en Castro, Inés (Coordinadora) *Educación y Ciudadanía. Miradas Múltiples*, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, 2006.

Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la Teoría*, El Colegio de México, México, 1984.

Zermeño, Sergio, *La sociedad derrotada*, Siglo XXI, México, 1996

Hemerografía

ACUDE A. C, Foro de Jóvenes Tlalpenses, ACUDE, SERAJ, Alianza Cívica; Gobierno del Distrito Federal, Delegación Tlalpan, Mayo, 2002.

_____, Boletín ACUDE/EDUCA No. 4 y 5 enero/junio 2003, p. 2

_____, Boletín 7 ACUDE/EDUCA, junio 2005

_____, Boletín 8 ACUDE/EDUCA, Enero 2006

Alberro, Solange. *Rituales cívicos*. En Historia Mexicana (México), Vol. XLV, Num. 2. El Colegio de México, Octubre-diciembre 1995

Cansino César, "Tributo a Castoriadis". *La Jornada*, 4 de marzo, 2001, La Jornada Semanal, p. 3.

Alonso, Jorge, "La sociedad civil en la óptica gramsciana", *Sociedad Civil. Análisis y Debate*, num. 1, otoño, 1996

Ballinas, Víctor, Relativo, *el boom de las ONGs a partir de 85: investigadores*, La Jornada, Lunes, 19 de septiembre de 2005

Bayón, M. Cristina, Roberts, Bryan, Yaraví, Gonzalo A. "Ciudadanía Social y Sector Informal en América Latina", en: *Revista Perfiles Latinoamericanos*, Año 7 Num. 13, México FLACSO- México, julio-diciembre 1998.

Bokser Judith y Salas-Porras, Alejandra, "Globalización, identidades colectivas y ciudadanía", *Revista Política y Cultura*, No. 12, UAM-X, México, 1999.

Cansino César y Ortiz Leroux, Sergio, "Nuevos enfoques sobre la Sociedad civil", *Revista Metapolítica* número 2, volumen 1, Abril - Junio, México 1997

Carretón, Manuel Antonio, "La crisis de la política", *Revista Nexos, Ciudadanos de baja intensidad*, Año 24, Vol. XXIV, No. 298, Octubre 2002, pp. 49-50.

Del Aguila R., "La participación política como generadora de Educación Cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996.

Diamond, Larry, *Journal of Democracy*, vol 5, núm. 3, Julio |1994, pp 4-17, publicado en español por la Revista Metapolítica, vol. 1, núm. 2.

Durand, V. M., "Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural", *Revista Mexicana de Sociología*, enero-marzo de 1997.

Gaulejac, Vincent, "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico", en: *Perfiles Latinoamericanos, Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, México. 2002.

Gómez Nashiki, Antonio y Barrera López, Víctor. "Los inicios de la Educación Cívica en México". *Revista Educación 2001*, No. 31, Diciembre, México, 1997.

González Luna, Corvera, Teresa, Ciudadanía Temerosa, *Revista Metapolítica*, Num. 33, Enero-febrero 2004

Jara, Nora Patricia, *Nuevas formas de organización ciudadana*, La Jornada, Lunes 19 de septiembre de 2005.

Latapí, Pablo, "La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación", Artículo para *Perfiles Educativos* (UNAM, CESU) Colaboraciones Libres, Vol. IV, Especial, Septiembre 2004.

Lechner, Norbert, "El precario relato democrático", *Revista Nexos, Ciudadanos de baja intensidad*, Año 24, Vol. XXIV, No. 298, Octubre 2002, pp. 47-48

Lomnitz, Claudio, "La construcción de la ciudadanía en México", *Revista Metapolítica*, Vol. 4, No. 129, 2000

Márquez Francisca, "La vida realizada- la vida postergada: la construcción biográfica en Chile", *Perfiles Latinoamericanos*. Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. 2002

Núñez Hurtado, Carlos, "¿Refundamentación de la Educación Popular?, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*. No. 18 Vol II 2000. México.

Smith-Martins, Marcia, "Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas", *Revista Perfiles Educativos*, Tercera época, Volumen XXII, No. 87, 2000, México, pp. 76-97.

Razo Navarro, José Antonio, "De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el período 1820-1861", *Revista Tiempo de Educar*, Año 1, No. 1, enero, junio, México, 1999.

Rhéaume, Jaques, "El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en las ciencias sociales". *Revista Latinoamericana* 21, diciembre 2002.

Taracena Elvia, "La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales", en: *Perfiles Latinoamericanos*, Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, "México. 2002.

Torres Bautista, Mariano. *De la fiesta monárquica a la fiesta cívica: el tránsito del poder en Puebla, 1821-1822*. En *Historia Mexicana* (México), Vol. XLV, Num. 2. El Colegio de México, octubre-diciembre 1995

Vargas Osorio, Jorge, "La construcción de la educación ciudadana", en: *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*. Apuntes Electorales, año I, número 3, diciembre de 2000

Walzer, M. "Igualdad y Diferencia: un dilema político". *Revista Básica*, Fundación SNTE, México, 1998.

Woldenberg, José, "La transición a la democracia". *Revista Nexos*, México, núm. 261, 1999.

Wolfgang, Brezinka, "Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites". *Revista Mexicana de Pedagogía*, , Año x, núm. 48, julio-agosto de 1999, México.

Zibechi, Raúl, *Argentina- Bolivia ¿Hacia la dispersión del Estado?* , La Jornada 9 de julio de 2004.

Zermeño, Sergio, Los movimientos sociales como espacios educativos, *Revista Otros caminos...un reencuentro pedagógico, Revista de Pedagogía y Educación*, No. 3, abril-junio 2007.

Páginas Web consultadas

ACUDE,

http://www.ACUDE.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=46. Consultada el día 14 de marzo de 2005

Álvarez Munárriz, Luis, "Niveles de conciencia". Perspectiva socio-cultural, *Thémata. Revista de filosofía. núm. 37, 2006.*

<http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/themata/pdf/37/7Alvarez.pdf>.

Consultada el 18 de febrero de 2006.

Bolívar, Antonio, "¿De novis ipsis silemus?". *Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación*, Revista electrónica de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, consultada el 13/12/2005

Borja, Jordi, Ciudadanía y territorio. Una perspectiva también iniciática, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 22 (Feb. 2002). Caracas.

http://www.ub.edu.ar/revistas_digitaes/Arquitectura/Numero1/divulgacion/Ciudadania_y_globalizacion_Jordi_Borja.pdf, consultado el 22 de enero de 2006

Caruso, Arlés, Reflexiones acerca de la Educación Ciudadana: Una mirada desde América Latina, *Revista Decisio, Educación Ciudadana*, No. 17, Mayo – Agosto 2007, CREFAL, México, p. 5

<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab1-5.php#inicio>. Consultada el 4 de febrero de 2008.

Castillo, Heberto, *Revista Proceso*, no 465, Sep 28, 1985.

<http://www.proceso.com.mx/impresoanterior.html?num=465>, Consultada 8 de abril de 2007.

Charry, Clara Inés y Calvillo, Miriam, Organizaciones civiles: nuevos sujetos sociales, Razón y Palabra. *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*. Mayo-julio 2000,

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159252>. Consultado 2 febrero de 2006

FUNDES, Memoria del encuentro “Las organizaciones de la sociedad civil y la incidencia en las políticas públicas educativas en América Latina”

<http://www.fundes.org/Argentina/Paginas/CapacitateconnosotrosjuntoaCACE.a.spx> consultado el 8 de febrero de 2007-

Gobierno del Distrito Federal

http://www.equidad.df.gob.mx/coinversion/seminario_coinversion.html. Consulta 3 de noviembre de 2006

Instituto Nacional de Desarrollo Social,

http://www.indesol.gob.mx/1_indesol/mision.shtml. Consulta 3 de noviembre de 2006

Jódar Rico, [Francisco](#) y Gómez Sánchez, Lucía, *Diferencia y sujeto. Sobre la desfundamentación de la noción moderna de identidad*,

http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=14&id=650&idioma=es. Consultada el 2 de octubre de 2008.

Lovera, Sara en: Historias de Traición en: *Página electrónica de la Revista Proceso* del 15 de mayo del 2008. www.proceso.com.mx. Consultada el 3 de junio de 2008.

Martinell, Alfons, Las organizaciones culturales en la gerencia cultural, ponencia [1° congreso internacional de cultura y desarrollo, La Habana, junio 1999](http://www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/alfons.htm). <http://www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/alfons.htm>, consultado el 27 de enero de 2006

Moreno Núñez, Eduardo, *Entrevista a Philip Pettit, realizada en mayo del 2007* <http://www.noucycle.org/NCarticles/1112.html>. Consultada en 25 de enero de 2008.

Nair Calvo, Dolores “Organización política auto-referenciada en sectores populares. El caso de la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat.” bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/calvo.pdf -. Consultada el 2 de abril de 2008

Nateras Domínguez, José Octavio, Torres Franco, José Luis, Linares Pontón y María Eugenia, *Ecos de la Consulta Infantil y Juvenil 2000: Problemática que Preocupa a Niños y Adolescentes de Tlalpan*. <http://www.acude.org.mx/biblioteca/formacion/Ecos-de-la-Consulta-Infanti-y-Juvenil-2000.pd>. Consulta 8 de diciembre de 2005

OXFAM, <http://www.oxfam.org/es/about/>. Consulta 8 de octubre de 2005

UNESCO, <http://www.unesco.org.uy/st-policy/st-coop/pdf/u120.pdf>. Consulta 17 de marzo de 2006

Vieira, Liszt, “Ciudadanía y Control Social” Traducido del portugués por Carlos Sánchez, unpan1. un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN000170.pdf -. Consultado el 15 de abril de 2007

Vidal Cortinas, Raquel, *Comunicación violenta en el vínculo matrimonial*,
<http://www.aperturas.org/6vidal.html>. Consultada el 2 de abril de 2008.

Documentos

ACUDE A. C., *Textos de Presentación de la organización en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, 2001.

_____, *Hacia una Cultura Democrática A. C. ¿Quiénes somos?*, México, 2001

_____, Minuta de la reunión del 8 de marzo de 2001

_____, *Hacia una cultura democrática A. C., Estrategia de intervención pedagógica, Documento Base*, septiembre, 2001.

_____, *Hacia una cultura democrática A. C., Taller para multiplicadores. Documento de intervención pedagógica*. Marzo 2001.

_____, Boletín ACUDE/EDUCA 1 enero-marzo 2002.

_____, *Una comunidad que aprende y participa. Notas para la Sistematización*, México, 2002.

_____, *Estrategia de intervención pedagógica., Documento Base. Presentación en foro*. México, Enero de 2002.

_____, *Propuesta de intervención educativa para la promoción de la participación*, México, diciembre 2003.

_____, Documento "Algunas consideraciones sobre la relevancia de la consulta infantil y juvenil 2003", Enero 2003.

_____, *Una comunidad que aprende y participa. Proceso de Sistematización en el 2003*. México, 2004.

_____, *Programa Una comunidad que aprende y participa. Propuesta de intervención educativa para la promoción de la participación comunitaria orientada a mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas*, México, Julio 2006.

Becerra Pozos, Laura y Mata García Eugenia, *Memoria de Evaluación de ACUDE*, ACUDE, México, 2003.

Educación Básica Primaria. *Plan y programas de Estudio 1993*, SEP, México, 1993.

Educación Básica Secundaria *Plan y programas de Estudio 1999*, SEP, México, 1999.

Foro de Apoyo Mutuo. Tríptico, México, 1993.

Instituto Federal Electoral, *Algunas experiencias recientes de participación infantil-juvenil apoyadas por UNICEF*, mecanograma, México, (s/f).

_____, *Propuesta de educación cívica del IFE*, mecanograma, México, 1998.

_____, *Proyecto de la Consulta Infantil y Juvenil 2000*, México, 2000.

_____, *Programa de la Consulta Infantil y Juvenil 2000*, México, 2000.

_____, *Informe Consulta Infantil y Juvenil 2000*, tomos I y II, México, 2000.

_____, *Carpeta informativa sobre la Consulta Infantil y Juvenil 2000 para medios de comunicación y líderes de opinión*, México, 2000.

Linares Pontón Ma. Eugenia *Algunas ideas para el Programa en la Delegación Tlalpan con el apoyo de alumnas de la UAM-X*, Viernes, 23 de Febrero de 2001.

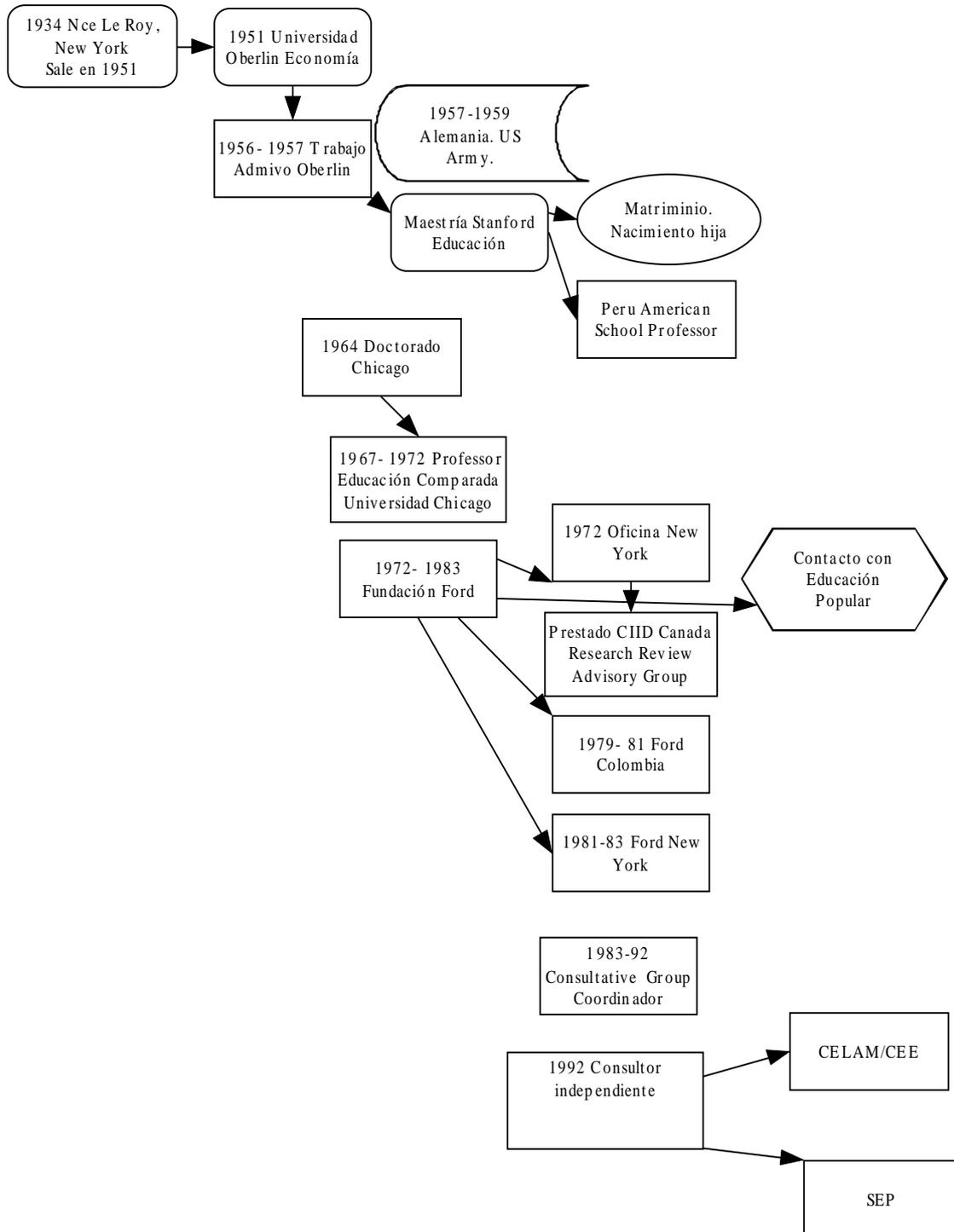
Linares, Ma. Eugenia y Vélez, Haydeé, *Las niñas y niños como agentes de cambio social*, Reporte de Campo, México, Agosto, 2006.

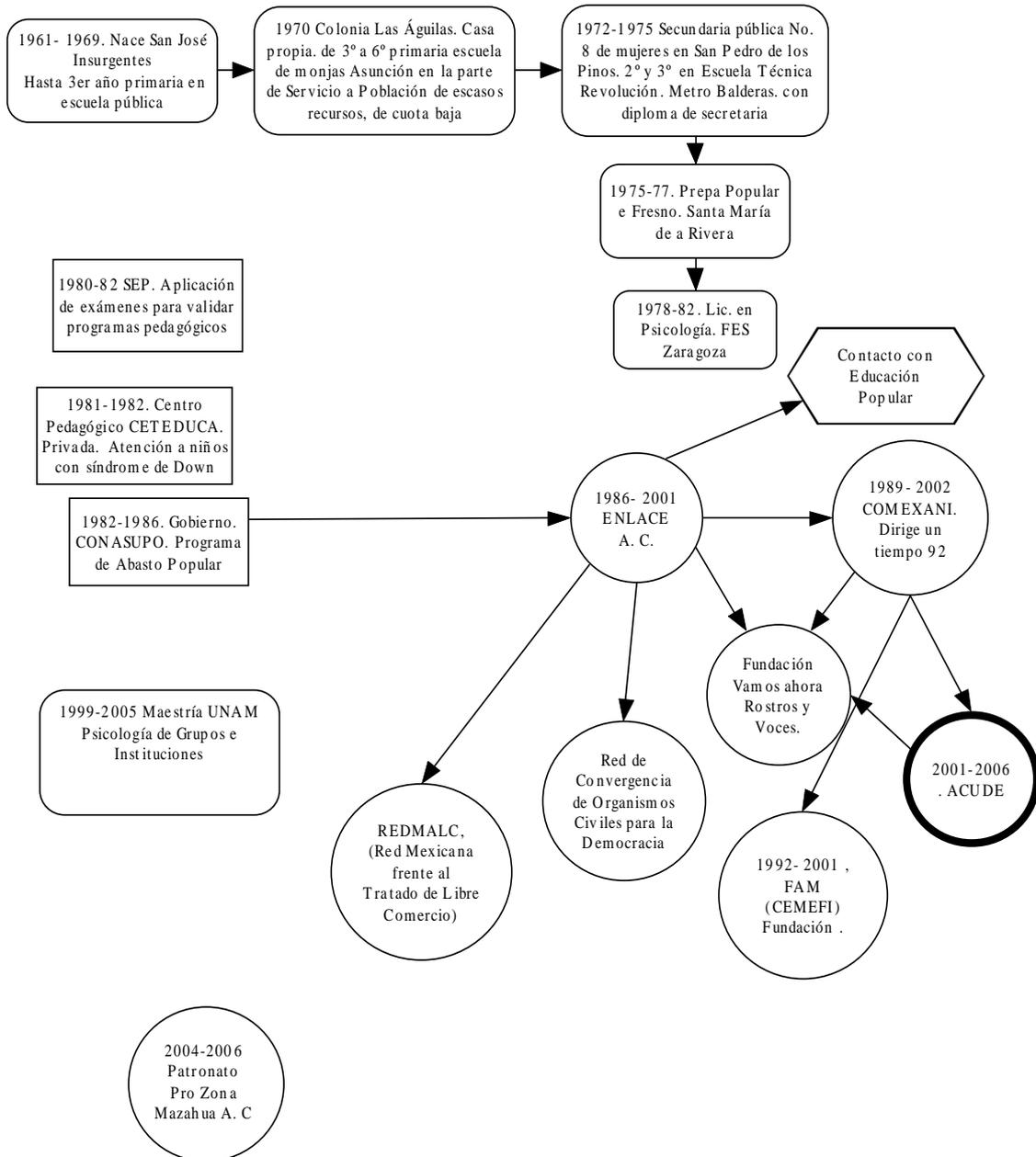
Stoopen Morfín, María (Coord), *Entrometernos en lo que sí nos importa. Los niños aprenden a incidir en su comunidad*, Hacia una Cultura Democrática, A.C. México, Mayo, 2004.

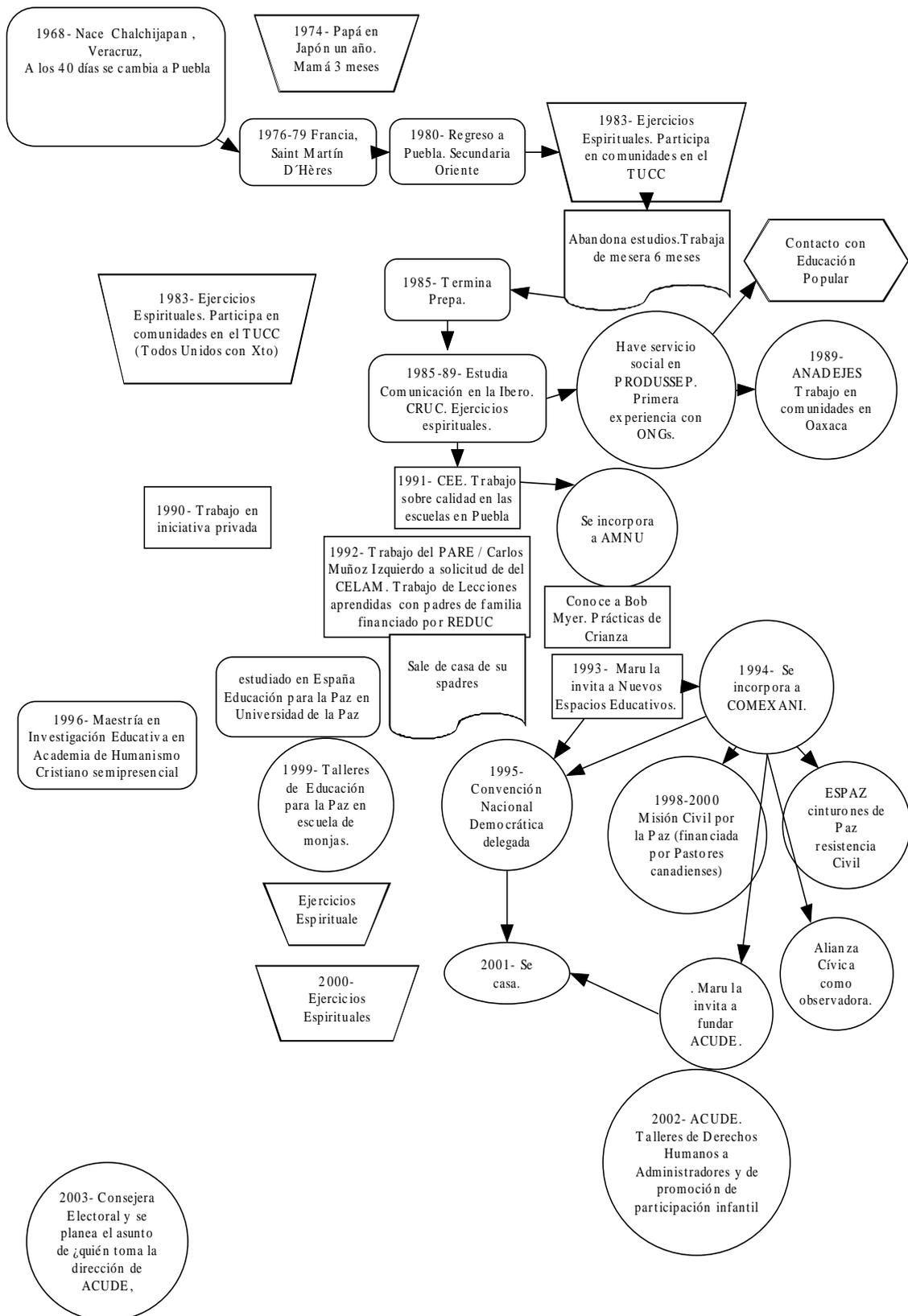
Torres, Hernández, Rosa María, *Documento de presentación del Seminario "Sujeto y Narratividad"*, UPN. México, 2004.

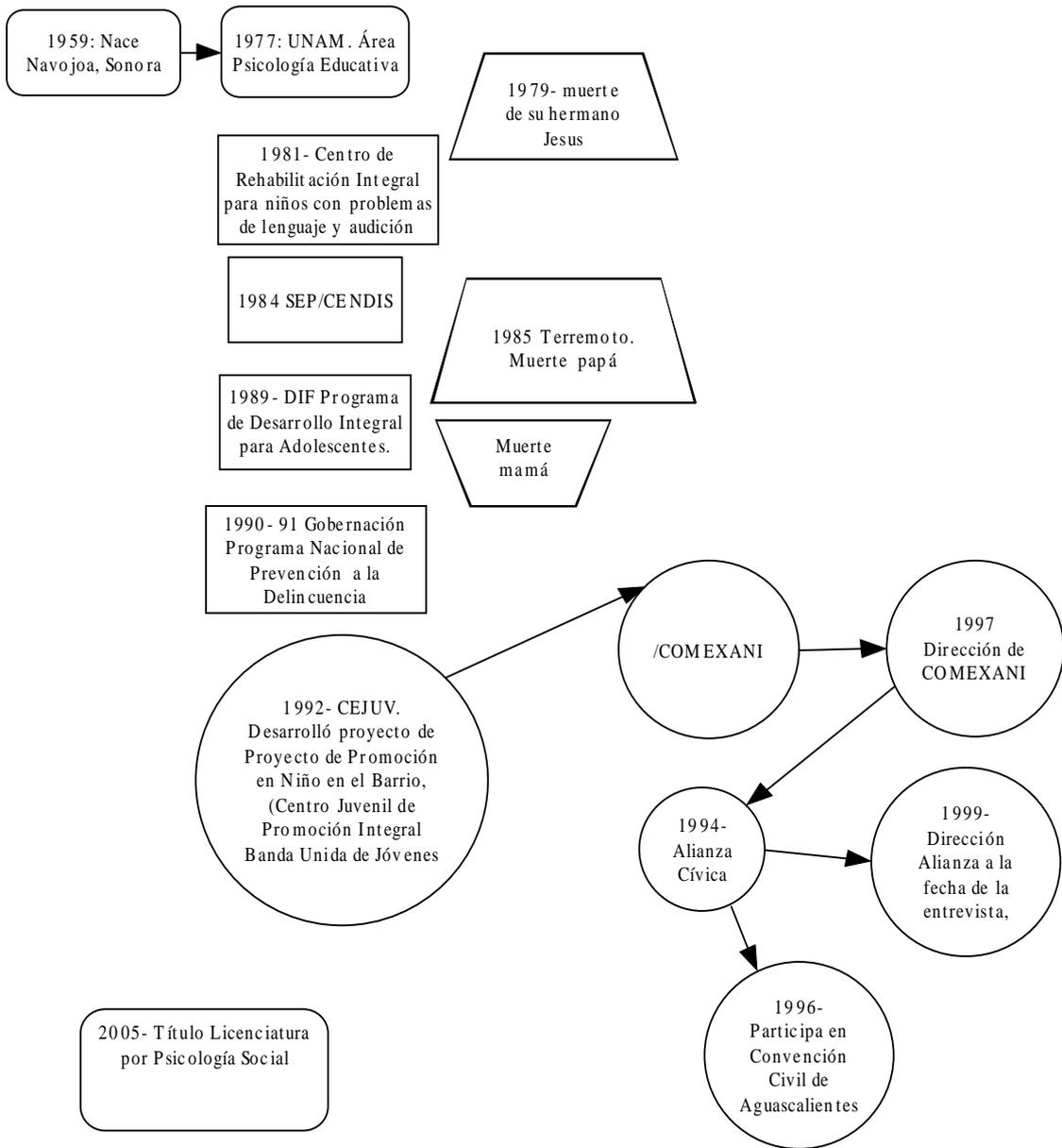
Anexos

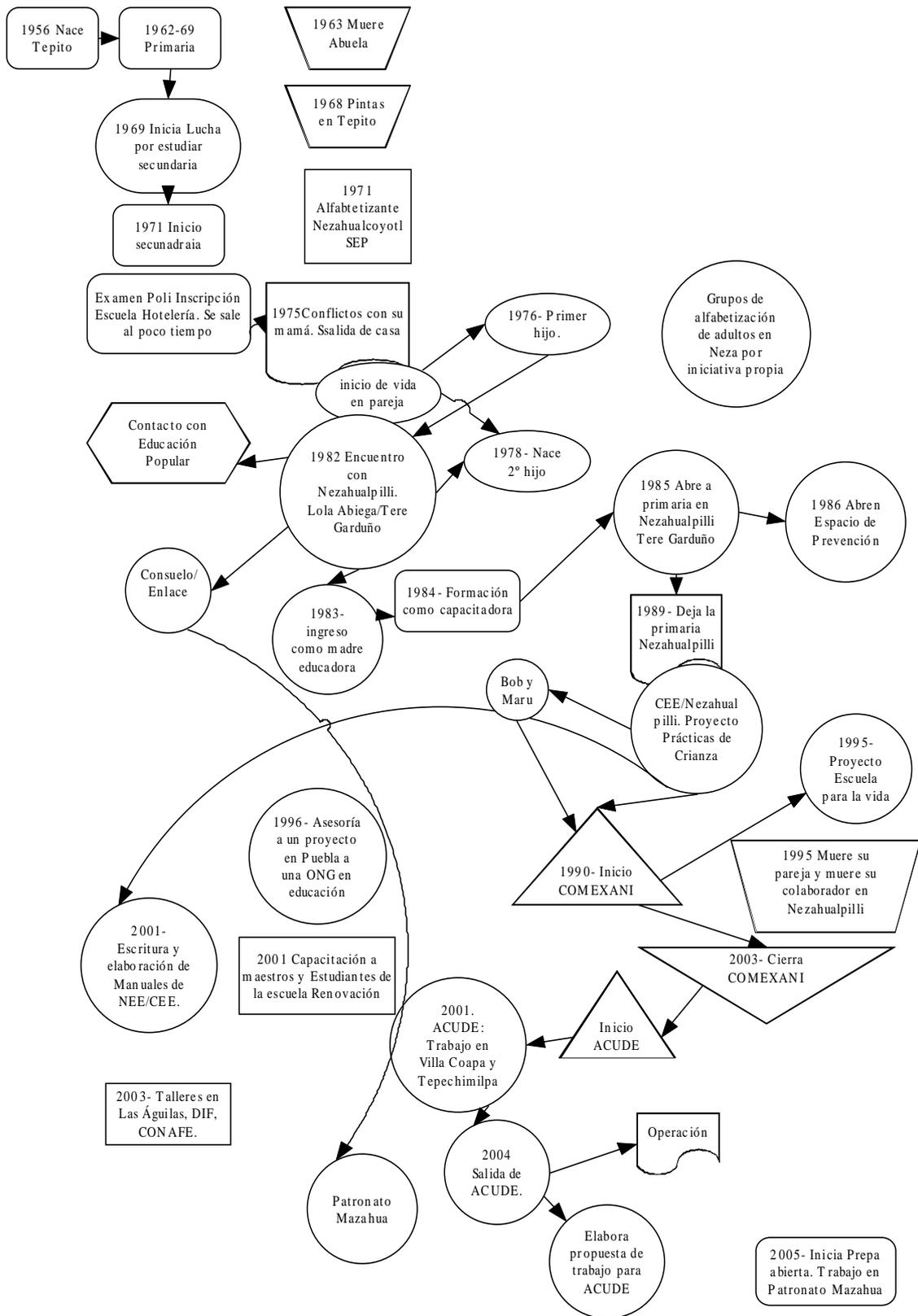
Esquemas de Trayectorias de los informantes

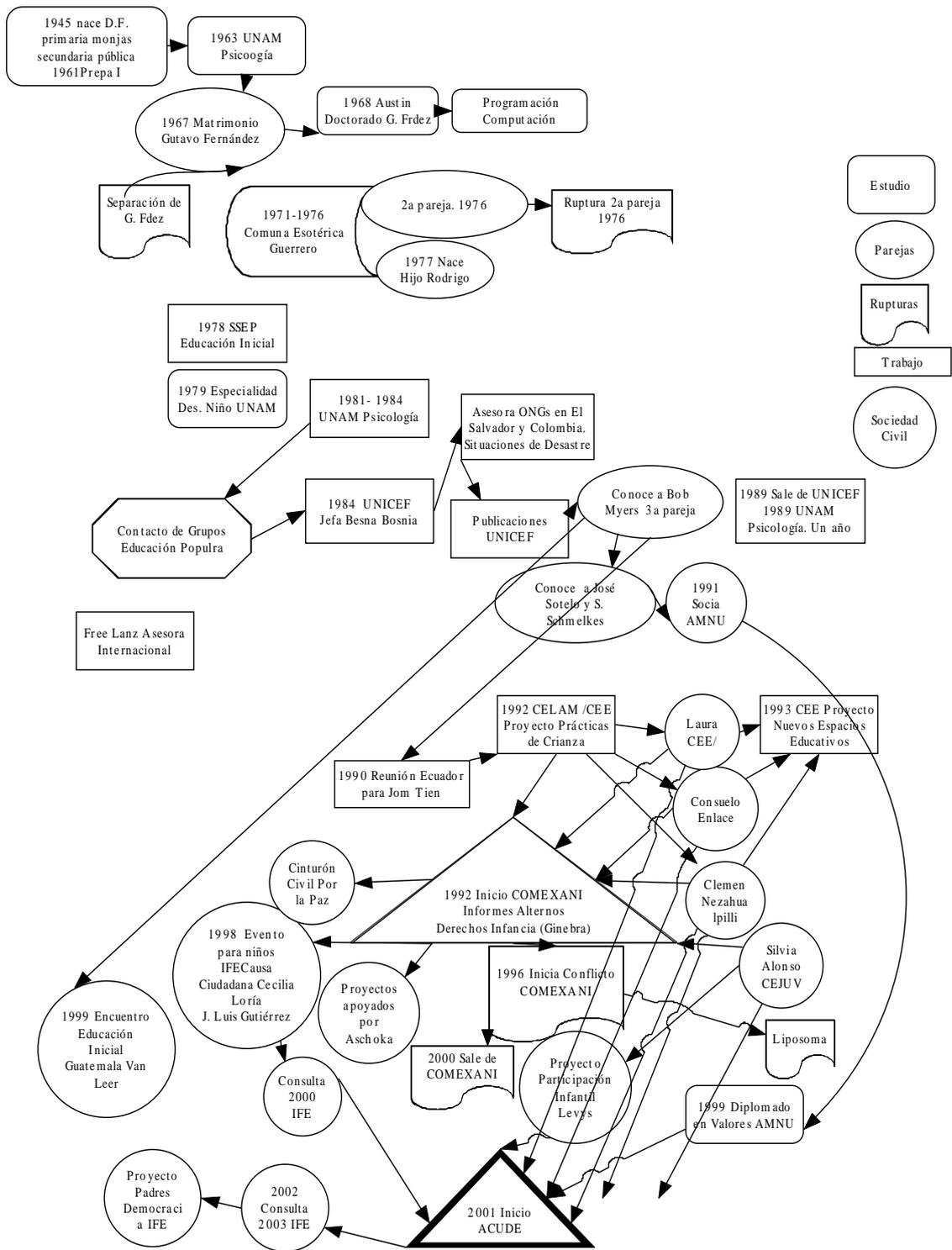












Esquema de trayectoria de emergencia de ACUDE

